



Universidad de la República  
Facultad de Psicología  
Maestría en Psicología y Educación

**Tesis para optar al Título de  
MAGISTER EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN**

**“La representación social de alumno y el alumno real.  
Estudio exploratorio en maestros de escuelas públicas  
del área metropolitana”**

***Autora: Lic. Gabriela Bentancor.  
Directora académica y tutora de Tesis. Mag. Verónica Cambón.***

***Montevideo, Uruguay  
Mayo, 2015***

**PÁGINA DE APROBACIÓN**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA.**

El tribunal docente integrado por los abajo firmantes aprueba la Tesis de Investigación: **“La representación social de alumno y el alumno real. Estudio exploratorio en maestros de escuelas públicas del área metropolitana”**

Autora: Lic. Gabriela Bentancor.

Tutora: Mag. Verónica Cambón

Carrera: Maestría en Psicología y Educación.

Puntaje

.....

Tribunal

Profesor.....

.....(Nombre y firma).

Profesor.....

.....(Nombre y firma).

Profesor.....

.....(Nombre y firma).

## **Dedicatoria**

A mis padres y a mi abuelo, por alentarme siempre...

A Ignacio, por su apoyo y amor incondicional...

## **Agradecimientos**

A los maestros, con quienes he discutido y aprendido sobre el ámbito educativo.  
En especial, a los docentes que participaron de la investigación aportando su experiencia y trayectoria para pensar y problematizar al alumno de hoy.

A Nancy, “mi maestra” de sexto, quien me enseñó con su ejemplo y contribuyó en el proceso de investigación.

A Verónica Cambón, compañera de largas charlas, discusiones y directora de tesis, quien con sus aportes enriqueció el trabajo desarrollado.

A mis compañeros de equipo Ana, Pablo, Nadia, Agustina e Isabel quienes supieron “bancarme” y ayudarme en “momentos de crisis”.

A mis amigas, en especial a Laura, Mariela, Natalia y Valeria por estar siempre.

A Martín, Sandra, Yliana, amigos y colegas, quienes aportaron su mirada profesional para enriquecer la tesis desarrollada.

En especial a Daniela, por su lectura atenta, sus sugerencias y aportes profesionales.

A mis hermanos, Javier y Diego.

A mi madre, quien acompañó este largo proceso y con sus palabras me motivó en los momentos de mayor cansancio, convenciéndome de que “valía la pena”.

A Ignacio, por los sueños compartidos y por acompañar mis sueños...

## RESUMEN

La presente investigación busca comprender las representaciones sociales de los maestros de educación primaria acerca del alumno y su vinculación con el alumno real, atendiendo a los diferentes tipos de escuelas.

Se trata de un estudio cualitativo, a través de grupos de discusión y de la técnica de frases incompletas se analizan las representaciones de alumno y alumno real, que poseen los maestros de escuelas de práctica, urbanas comunes y APRENDER.

A partir de los resultados obtenidos se destaca, que la representación de alumno que cada maestro posee, tiene elementos comunes al colectivo docente, más allá de la escuela en donde se desempeña.

En la representación de alumno aparecen elementos conductuales, aspectos asociados al aprender, el enseñar y a las familias; la pregnancy y la diversidad de estos elementos varían según el tipo de escuela.

En la construcción de las representaciones, intervienen aspectos de la historia del sujeto, su biografía escolar, la concepción de infancia, la experiencia docente y fundamentalmente los aportes recibidos en la formación.

El alumno real es descrito de manera diferente por los maestros en los diferentes tipos de escuela, siendo la diversidad de los niños y la desatención/ desprotección familiar los únicos elementos en común.

Los aspectos que a los docentes más les molestan de sus alumnos, aparecen asociados a las dificultades de conducta y al mal relacionamiento con sus pares.

La representación de alumno real es compartida por los maestros que se desempeñan en un mismo tipo de escuelas, no existiendo diferencias significativas a la interna de un mismo colectivo.

El presente estudio deja en evidencia, la importancia de reflexionar sobre la incidencia de las representaciones al momento de establecer la relación educativa, así como la necesidad de adecuar los aportes recibidos en la formación docente a las características del alumno actual.

### **Palabras claves**

Escuela – Maestros – Representación de alumno - Contexto

## ABSTRACT

This research seeks to understand the social representations of elementary school teachers about the student and their link to the actual student, according to the different types of schools.

This is a qualitative study through focus groups and incomplete sentences technique representations of actual student and student that school teachers have practices, common urban and APRENDER are analyzed.

From the results it stands that the representation of student that every teacher has, has common elements to teaching staff beyond the school they work.

In the representation of student behavioral elements they appear, aspects related to learning, teaching and families; the leverage and diversity of these elements vary according to the type of school.

In the construction of representations aspects of the subject's history are involved, as well as scholarization history, the concept of childhood, primarily teaching experience and the contributions received in training.

The actual student is described differently by teachers in different types of schools, with the diversity of children and neglect / family vulnerability the only elements in common.

The real student representation is shared by teachers who work in the same types of schools, with no significant differences within of the same group.

This study shows clearly the importance of reflecting on the impact of representations when establishing the educational relationship and the need to adjust the input received in teacher training to the characteristics of the real student.

### **Keywords**

School - Teacher - Student Representation - Context

## TABLA DE CONTENIDO

Página de aprobación.....	1
Dedicatoria.....	2
Agradecimientos.....	3
Resumen.....	4
Palabras claves.....	4
Abstract.....	5
Keywords.....	5
Tabla de cuadros.....	11
Lista de abreviaturas.....	11
Introducción.....	12
<b>CAPITULO 1: ANTECEDENTES.....</b>	<b>14</b>
1.1. Expectativas docentes.....	14
1.2. Representaciones Docentes.....	17
1.3. El contexto y su incidencia.....	19
<b>CAPITULO 2: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>21</b>
2.1. Problema de investigación y preguntas a las que busca responder.....	21
2.2. Objetivos.....	22
<b>CAPITULO 3: REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>23</b>
3.1. <b>La escuela</b> .....	<b>23</b>
3.1.1. El origen de la escuela y su vigencia (o no) en el hoy.....	23
3.1.2. Las Escuelas y las categorizaciones/clasificaciones.....	27
3.2. <b>El alumno</b> .....	<b>29</b>
3.2.1. La construcción de alumno.....	29
3.2.2. Alumno e infancia.....	32
3.2.3. Alumno y pobreza.....	34
3.2.4. Alumno y aprendizaje.....	36
3.3. <b>Las representaciones</b> .....	<b>39</b>
3.3.1. Las representaciones sociales.....	39
3.3.2. La representación de alumno.....	41
3.3.3. La representación social de alumno - el alumno real.....	43

<b>CAPITULO 4: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	45
4.1. Principales características del diseño de investigación.....	45
4.2. Técnicas de recolección y análisis de información.....	46
4.2.1. Técnica de frases incompletas.....	47
4.2.2. Grupos de discusión .....	47
4.3. Etapas y actividades desarrolladas.....	48
4.3.1. Análisis de información secundaria .....	48
4.3.2. Diseño de instrumentos .....	49
4.3.3. Selección y convocatoria a docentes participantes .....	50
4.3.4. Grupos de discusión y aplicación de la técnica de frases incompletas.....	52
4.3.5. Análisis de la información.....	57
a) Características del análisis de la técnica de frases incompletas.....	58
b) Características del análisis de los grupos de discusión.....	58
4.3.6. Construcción de categorías de análisis.....	59
4.4. Consideraciones éticas .....	61
<b>CAPITULO 5. ANÁLISIS</b> .....	62
5.1. Consideraciones previas.....	63
<b>Primera parte: Técnica de frases incompletas</b>	
5.2. Análisis de la técnica de frases incompletas.....	64
<b>5.2.1. Maestros de Escuelas APRENDER</b> .....	64
a) La representación de alumno.....	64
b) ¿Cómo se construye la representación social de alumno?.....	65
c) El alumno real .....	66
d) El contexto de la escuela .....	68
<b>5.2.2. Maestros de Escuelas Urbanas Comunes</b> .....	70
a) La representación de alumno.....	70
b) ¿Cómo se construye la representación social de alumno?.....	71
c) El alumno real .....	72
d) El contexto de la escuela .....	73
<b>5.2.3. Maestros de Escuelas Urbanas de Práctica</b> .....	75
a) La representación de alumno.....	75
b) ¿Cómo se construye la representación social de alumno?.....	76
c) El alumno real .....	77
d) El contexto de la escuela .....	78
5.3. <b>En suma</b> .....	80

<b>Segunda parte: Análisis de los grupos de discusión.....</b>	<b>82</b>
<b>5.5. LA ESCUELA .....</b>	<b>82</b>
5.5.1. La categorización de los centros educativos.....	83
5.5.2. Escuelas APRENDER.....	84
5.5.3. Escuela de práctica .....	87
5.5.4. La incidencia del contexto.....	88
5.5.5. La dimensión del colectivo docente.....	90
5.5.6. El ejercicio del rol docente.....	92
<b>5.5.7. En suma.....</b>	<b>98</b>
<b>5.6. LA REPRESENTACION SOCIAL DE ALUMNO.....</b>	<b>99</b>
<b>5.6.1. ¿Cómo se construye la representación social de alumno?.....</b>	<b>99</b>
a) La historia vital.....	99
b) La biografía escolar.....	101
c) Los alumnos de antes- otra idea de infancia. ....	103
d) La formación magisterial .....	104
e) Experiencia docente.....	108
<b>5.6.2. ¿Qué características posee el alumno que los docentes esperan previo a su ingreso al aula?.....</b>	<b>110</b>
a) En relación a los aspectos conductuales.....	110
b) En relación al aprender y enseñar.....	114
c) En relación a las familias.....	116
<b>5.6.3. En suma. ....</b>	<b>117</b>
<b>5.7. EL ELUMNO REAL.....</b>	<b>120</b>
5.7.1. Se construye en el vínculo.....	120
5.7.2. ¿Qué características tienen las representaciones del docente acerca de alumno real?.....	122
5.7.3. Las representaciones de los docentes acerca del alumno real en maestros de Escuelas APRENDER.....	122
5.7.4. Las representaciones de los docentes acerca del alumno real en maestros de Escuelas Urbanas Comunes .....	129
5.7.5. Las representaciones de los docentes acerca del alumno real en maestros de Escuelas de Práctica. ....	132
<b>5.7.6. En suma.....</b>	<b>137</b>

<b>CAPITULO 6- TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....</b>	<b>139</b>
<b>6.1. La representación de alumno y el alumno real según los maestros de Escuela APRENDER .....</b>	<b>139</b>
6.1.1. Según lo relevado en la técnica de frases incompletas.....	139
6.1.2. Según lo relevado en el grupo de discusión.....	140
6.1.3. Diferencias y semejanzas en el discurso individual y grupal.....	141
<b>6.1.3.1. La representación de alumno y el alumno real según los maestros de Escuela urbana común.....</b>	<b>142</b>
6.1.4. Según lo relevado en la técnica de frases incompletas .....	142
6.1.5. Según lo relevado en el grupo de discusión.....	142
6.1.6. Diferencias y semejanzas en el discurso individual y grupal.....	143
<b>6.2. La representación de alumno y el alumno real según los maestros de Escuela de práctica.....</b>	<b>143</b>
6.2.1. Según lo relevado en la técnica de frases incompletas .....	143
6.2.2. Según lo relevado en el grupo de discusión.....	143
6.2.3. Diferencias y semejanzas en el discurso individual y grupal.....	144
<b>CAPITULO 7- Elementos para la discusión y conclusiones.....</b>	<b>146</b>
7.1. La escuela / las escuelas.....	146
7.2. Las escuelas, el contexto y las categorizaciones.....	149
7.3. Las representaciones .....	150
7.4. El alumno- los alumnos .....	152
7.5. Los alumnos según las escuelas.....	154
7.5.1. El alumno de las EA: El alumno de la potencialidad.....	154
7.5.2. El alumno de EUC: El alumno del vínculo .....	157
7.5.3. El alumno de EP: El alumno diverso .....	158
7.6. Consideraciones finales .....	159
7.7. Recomendaciones.....	161
<b>Bibliografía. ....</b>	<b>163</b>

<b>APENDICE</b> .....	171
A) Etapas y actividades. ....	172
B) Cuestionario de frases incompletas .....	173
C) Pauta orientadora de grupo de discusión.....	174
D) Invitación a grupos de discusión. ....	175
E) Hoja de información. ....	176
F) Consentimiento informado destinado a maestros participantes de la investigación.....	178
G) Composición de los grupos de discusión. ....	180
H) Sistematización de la técnica de frases incompletas por tipo de escuela.....	181
I) Cuadro comparativo entre tipo de escuelas. Sistematización respuestas a frases incompletas.....	186
J) Cuadro comparativo entre grupos de discusión .....	190
K) Cronograma de actividades realizadas.....	192
<b>ANEXO</b> .....	193
I) Criterios utilizados para la categorización de las escuelas públicas. ....	193

## TABLA DE CUADROS

Cuadro 1. Conformación grupos de discusión.....	53
Cuadro 2: Categorías de Análisis.....	60
Cuadro 3: Menciones al “contexto” en GD.....	88
Cuadro 4. Menciones al colectivo docente en los GD.....	90
Cuadro 5. Menciones al rol docente en los GD.....	92
Cuadro 6. Menciones a la historia vital.....	99
Cuadro 7. Menciones a la biografía escolar.....	101
Cuadro 8. Menciones a la infancia de “antes”.....	103
Cuadro 9: Menciones a la formación magisterial.....	104
Cuadro 10: Experiencia docente.....	109
Cuadro 11: Representación de Alumno. Aspectos conductuales. Cuadro comparativo entre GD.....	111
Cuadro 12: Representación de Alumno. Aprender y enseñar. Cuadro comparativo entre GD.....	114
Cuadro 13: Representación del Alumno según tipo de escuela. ....	118
Cuadro 14: El alumno real en las escuelas APRENDER.....	123
Cuadro 15. El alumno real en las escuelas Urbanas Comunes.....	129
Cuadro 16: El alumno real en las escuelas de Práctica. ....	132

## LISTA DE ABREVIATURAS:

**CEIP:** Consejo de Educación Inicial y Primaria.

**CSCC:** Escuela de Contexto Socio Cultural Crítico

**EA.** Escuela APRENDER

**EP:** Escuela de práctica.

**EUC:** Escuela Urbana Común

**GD.** Grupos de discusión.

**INE.** Instituto Nacional de Estadística.

**Programa APRENDER:** Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas.

**TFI:** Técnica de frases incompletas

## INTRODUCCION

El presente trabajo ha sido elaborado con el objetivo de permitir el acceso al grado de Master, en el marco de la Maestría en Psicología y Educación, Facultad de Psicología Universidad de la República.

El tema de la tesis **“La representación social de alumno y el alumno real. Estudio exploratorio en maestros de escuelas públicas del área metropolitana”** surgió a partir del intercambio con docentes y colegas en el ámbito educativo. A nivel discursivo, quedaba en evidencia que los docentes esperaban a un alumno que ya no es el alumno con el cual se encuentran en el aula.

A lo largo de mi ejercicio profesional, he trabajado con maestros desde diferentes programas y en diferentes roles y hay afirmaciones tales como, “los alumnos no son como los de antes”, “con estos alumnos no podemos” que se han mantenido intactas a lo largo de este tiempo y me han motivado a preguntarme: ¿cuál es el alumno que esperan los docentes hoy?, ¿es el mismo en todas las escuelas o esa espera varía de un lugar a otro?

La añoranza de un alumno que muchas veces no existe, ha permeado las charlas y discusiones, surgiendo por momentos la aceptación del alumno que está en el aula asociada a un sentimiento de resignación y no al reconocimiento del otro como sujeto capaz de aprender.

De este modo, el tema de la tesis surge, por un lado de la práctica profesional y por otro de la búsqueda de respuestas a través de la lectura, así como de la necesidad de construcción de un referencial teórico que permita comprender la realidad actual de las escuelas.

El objetivo del presente estudio es comprender las representaciones sociales de los docentes de educación primaria acerca del alumno y su vinculación con el alumno real, atendiendo a los diferentes tipos de escuelas urbanas.

En función de la temática elegida y de los objetivos propuestos se optó por un diseño de investigación de tipo cualitativo.

Con el objetivo de relevar la representación de alumno y alumno real que poseen los maestros de escuelas de práctica, urbanas comunes y APRENDER, se apeló a los grupos de discusión y a la técnica de frases incompletas. De manera adicional se realizó una

revisión bibliográfica y análisis de información secundaria a lo largo del proceso de investigación.

La presente tesis está organizada en siete capítulos. En el primer capítulo se presentan los antecedentes temáticos, en el segundo se plantea el problema de investigación, las preguntas a las que busca responder el estudio y los objetivos planteados.

En el tercer capítulo, se aborda el referencial teórico utilizado, en el cuarto se da cuenta de la metodología de investigación, presentándose las principales características del diseño, las técnicas de recolección utilizadas y las actividades desarrolladas.

El quinto capítulo refiere al análisis de la información relevada, la primera parte se centra en la técnica de frases incompletas y la segunda, en el análisis de los grupos de discusión.

El capítulo sexto, está centrado en la triangulación de la información relevada, en el siete se presentan elementos para la discusión, las conclusiones y consideraciones finales, así como las principales recomendaciones que surgen del estudio.

A continuación se presentan los antecedentes temáticos relevados.

A los efectos de organizar la búsqueda se establecieron las siguientes líneas de indagación:

- ✓ Expectativas docentes
- ✓ Representaciones docentes
- ✓ El contexto y su incidencia

### 1.1. Expectativas docentes

---

Con el propósito de conocer lo que los docentes “esperan” de sus alumnos se realizó un rastreo bibliográfico en torno a las expectativas docentes, para ello se apeló a las investigaciones de Rosenthal y Jacobson (1968), Garduño (1998), Bentancor y Rebour (2007) Kaplan (2008) y Sagastizabal y Pidiello (2012).

Rosenthal y Jacobson (1968) comprobaron que sí previamente a que los docentes conozcan a sus alumnos se les comunican las características psicológicas de éstos, actuarán en función de la información proporcionada. En tanto, los alumnos se comportarán en consonancia con las expectativas que los docentes se formaron de ellos. (“Efecto Pigmalión”).

En este sentido, plantean que cuando las expectativas de los docentes acerca del logro de sus alumnos son positivas, generan un efecto favorable sobre éstos, mejorando su rendimiento, en tanto sus anticipaciones de fracaso contribuyen a provocarlo.

Garduño (1998) en su investigación sobre las expectativas que los docentes se forman del rendimiento académico de los alumnos y su papel como agentes motivadores, concluye que los maestros de escuelas de escasos recursos tienen menores expectativas de éxito académico sobre sus estudiantes, en comparación con los maestros de escuelas que poseen mejores recursos.

En el año 2007, realizamos una investigación financiada por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) sobre la “Incidencia de las expectativas docentes en la autoimagen del niño y su desempeño escolar”.

Los principales resultados mostraron que el docente posee una percepción de sus alumnos conformada por diversos elementos, los cuales inciden en la construcción de las expectativas docentes, tales como:

“Zona de procedencia del niño/a. Nivel socioeconómico de la familia. Presencia y preocupación de la familia, la cual se infiere en el cuidado. Historia de aprendizajes institucionales de la familia .La formación técnica docente. Estos elementos anteriormente mencionados intervienen en la construcción de las expectativas estableciéndose distintos niveles de incidencia según la concepción de aprendizaje y enseñanza planteada por el maestro y el grado de formación técnico profesional del mismo” (Bentancor y Rebour, 2007, p. 40)

A partir de los resultados aportados, queda en evidencia que las expectativas que los docentes poseen respecto a los niños de primer año están basadas, por un lado en los requerimientos consensuados a nivel del sistema educativo para el grado escolar y por otro, por las expectativas construidas por el docente para ese niño singular que no siempre coinciden con las establecidas por el sistema.

En este sentido,

“(…) El énfasis en uno de estos dos niveles se transmite mediante diversas actitudes, en la elección de la propuesta pedagógica, en el vínculo con el niño e incide en la evaluación del proceso y del desempeño escolar. De este modo queda establecida una relación entre lo esperado consensuado (con gran impronta de lo ideal universal) y las singularidades de cada niño” (Bentancor y Rebour, 2007, p. 41)

Se evidencia que los docentes que poseen mayor formación y experiencia, así como concepciones dinámicas del aprender y el enseñar desarrollan sus propuestas tomando en cuenta la singularidad de cada niño. Sin embargo aquellos maestros que poseen menor nivel de formación y experiencia docente desarrollan sus propuestas con un mayor apego a ese sujeto epistémico universal, lo que genera que las propuestas implementadas en el aula se encuentren más distanciadas de los sujetos singulares que allí se encuentran.

Diversas investigaciones realizadas en el ámbito educativo han demostrado que, cuando los docentes esperan que sus alumnos fracasen, estos terminan cumpliéndolo.

Con respecto a las expectativas del docente,

“No está de más recordar que la expectativa que un educador tiene acerca de las posibilidades de un educando de aprender influye muy fuertemente sobre los resultados de la acción educativa. Un educador que está convencido de la invalidez cognitiva de su educando seguramente conseguirá verificar empíricamente su propio convencimiento. Inversamente, un educador que confía radicalmente en las posibilidades de aprender de ese mismo educando, estará abriendo posibilidades nuevas, insospechadas para otros” (Martinis, 2005, p. 15)

Con el objetivo de complementar las investigaciones anteriormente mencionadas se apeló también a rastreos sobre el concepto de “buen alumno”, entendiendo que podría aportar pistas para comprender la representación de alumno que portan los docentes.

Kaplan, (2008) plantea que las concepciones de los docentes acerca del desempeño de sus alumnos inciden en la imagen que los sujetos poseen de sí mismos, en su comportamiento y rendimiento en el aula.

En este sentido, cuando las expectativas del docente hacia los alumnos son positivas, crean un efecto favorable sobre este, mientras que cuando son negativas, sus anticipaciones de fracaso contribuyen a generarlo.

Tomando en cuenta los aportes de Kaplan, el buen y mal alumno son construcciones que están presentes desde el primer día escolar, el docente a partir de las percepciones que elabora de sus alumnos desarrolla un proceso de “etiquetamiento” que traduce en su vínculo cotidiano con él.

Las diferentes clasificaciones elaboradas por los docentes aparecen relacionadas con el comportamiento, las buenas costumbres, así como el hablar o permanecer callado en clase, a partir de estos elementos los maestros comienzan a identificar a los estudiantes y su desempeño.

Tal como sostiene Kaplan existe para los docentes una “tipología de alumnos” que va desde un “alumno ideal” hasta aquel que reúne atributos poco favorables para su tránsito y permanencia en el centro educativo. Esta categorización inicial, anticipa determinadas conductas a lo largo de su escolaridad las que seguramente ocurran.

Siguiendo los planteos de Sagastizabal y Pidiello (2012) la construcción de “buen alumno” describe un comportamiento esperado para un rol determinado y esta signado por un sistema de valores que lo define como tal.

Según los resultados de la investigación se plantea que este sistema de valores no varía sustancialmente según la población que concurre a la escuela. Asociándose las fortalezas a aquellos comportamientos más valorados en los sujetos, “buena persona”, destacándose por sus cualidades específicas para el rol de alumno las “ganas de aprender”, como el rasgo más común, siendo una condición necesaria para que el proceso de aprendizaje sea exitoso.

El “buen alumno” necesariamente debe ser algo más que “buena persona”, siendo el deseo y las ganas de aprender un rasgo distintivo que no necesariamente porta per se, sino que es parte de una construcción conjunta entre maestro y alumno en el marco de la relación educativa.

Las investigaciones consultadas aportan insumos para comprender qué es lo que sucede en el aula, en ese vínculo particular docente – alumno, dejando en evidencia las expectativas del docente respecto al alumno y su incidencia en los logros académicos.

## **1.2. Representaciones Docentes**

---

En relación a las representaciones docentes encontramos variadas investigaciones.

Tomando en cuenta los planteos de Piña Osorio y Cuevas Cajiga (2004) queda en evidencia una tendencia cada vez mayor en el ámbito educativo de recurrir a la teoría de las representaciones sociales para intentar explicar el pensamiento de los diversos actores involucrados en las prácticas educativas (familias, docentes, alumnos).

Es de destacar que la mayoría de los estudios realizados giran en torno a las representaciones que los docentes poseen acerca de determinados contenidos curriculares (política, ciencias naturales, matemática) y su inclusión en el aula, o en torno a determinados perfiles poblacionales, alumnos sordos, indígenas, de contextos vulnerables, entre otros.

Si bien las investigaciones consultadas dejan en evidencia la ausencia de un estudio específico acerca de las representaciones del docente con respecto al alumno en tanto tal, igualmente permiten una primera aproximación conceptual a la temática, así como a las distintas metodologías y técnicas utilizadas para su abordaje.

A partir de los aportes de Villalonga Penna (2011), quien indaga las representaciones sociales de docentes y estudiantes repitentes acerca del fenómeno de la repetición y su

incidencia en las relaciones que entre ellos se establecen, se destacan las representaciones recíprocas que se forman los actores educativos y cómo estas determinan, no sólo las modalidades de comunicación sino el hacer en el aula.

Plantea que las representaciones de los docentes hacia los alumnos repitentes condicionan las conductas hacia las intervenciones que se dan de forma espontánea en el aula, así como en aquellas que son solicitadas por el docente.

Tomando en cuenta los aportes Devalle de Rendo y Vega (1998) queda en evidencia que las concepciones que los docentes poseen respecto a los alumnos están condicionadas por:

“ 1) sus valores respecto de los modelos de hombre, de sujeto, de conducta 2); los objetivos educacionales propuestos por la institución 3) su historia personal como alumno 4) la experiencia de sus relaciones con el alumno en situaciones concretas 5) el marco de referencia propio de su pertenencia a un cuerpo profesional 6) la dinámica de los estereotipos y los prejuicios frecuentes que comparte con numerosos colegas (...)” (p. 94).

Estos elementos están presentes en todos los docentes y su interrelación incide en la representación que elaboran de cada alumno, dejando en evidencia que el maestro nunca es un elemento neutro en la relación pedagógica.

Siguiendo los aportes de Castillo Peña (2006), podemos enmarcar a las investigaciones anteriormente mencionadas en la “corriente interaccionista”, la cual pretende explicar los diferentes resultados educativos centrándose en lo que sucede en la vida cotidiana de la escuela, en la «interacción social».

Según este modelo, a través de la interacción entre docentes y alumnos se ponen en juego expectativas, y percepciones mutuas que forman parte del proceso educativo e inciden en el logro de los resultados académicos.

Castillo Peña plantea un análisis conceptual acerca de las representaciones de los docentes sobre los jóvenes como alumnos y permite identificar algunas pistas acerca de la construcción de dichas representaciones.

Indaga el proceso educativo en liceos ubicados en contextos de pobreza y el peso que la «representación social» que los docentes hacen de sus alumnos tiene en dicho proceso.

A partir de ésta indagación surge qué el modo en que los docentes representan a sus alumnos está influenciado por la institución, por las normas y los roles que ésta les adscribe.

Ante los procesos de masificación se integra un “nuevo público escolar” que cuestiona los modos de hacer y ser validos hasta ese momento.

Según Castillo Peña, la representación que los docentes construyen de sus alumnos toma elementos de la vida escolar así como fuentes externas - discurso público, medios de comunicación, teorías del desarrollo - donde a los jóvenes se los definen de determinada manera.

### **1.3. El contexto y su incidencia.**

---

Con el objetivo de relevar la relación entre el contexto de la escuela y el desarrollo de la práctica docente se recurrió a investigaciones donde se indagaba específicamente dicha dimensión, tales como Oyola (1994), Basel (2003), Cambón y De León (2008) Bentancor, Cambón y Rebour (2010).

Tomando en cuenta los aportes de Oyola (1994) queda en evidencia la relación que los docentes establecen entre las condiciones socio- económicas de los estudiantes, el contexto del cual provienen y los logros académicos obtenidos, siendo considerado el contexto un factor determinante en su rendimiento escolar.

Basel (2003) desarrolla su investigación con docentes en escuelas rurales, donde el contexto para los maestros aparece como un elemento que limita las posibilidades de aprender y enseñar, quedando asociado a una serie de carencias, edilicias, económicas y familiares. Plantea que los docentes de escuelas rurales no solo representan lo que esperan sino que también lo producen a través de sus prácticas.

Según Cambón y De León (2008) el contexto en el cual los docentes desarrollan su práctica incide en las diferentes maneras de llevar adelante la tarea docente.

En el caso de los maestros de escuelas de Contexto Socio Cultural Critico <sup>1</sup>(CSCC), las situaciones de vulnerabilidad y desamparo vividas por los niños los afectan directamente, provocando un involucramiento excesivo o por el contrario un distanciamiento excesivo que vulnera la tarea docente, aparece entonces:

---

<sup>1</sup>A los efectos de este estudio, la denominación de escuelas de Contexto Socio Cultural Critico será homologada a las escuelas Aprender por considerar que poseen factores comunes referidos a los contextos en los cuales se ubican. No desconocemos las propuestas específicas que en el último tiempo se han realizado en las escuelas APRENDER.

“(…) un desplazamiento de las energías que debieran centrarse en la tarea educativa debido a la preocupación por problemas sociales. Este descentramiento conlleva el riesgo de que los maestros pierdan el sentido de su función enseñante, produciéndose un desdibujamiento del rol que aumenta el sentimiento de frustración” (Cambón y De León 2008, p. 113)

En relación al impacto del contexto en las prácticas docentes se apeló a la investigación el “Cumplimiento del mandato fundacional en contextos de vulnerabilidad social”, la cual realizamos en el marco del Instituto de Perfeccionamiento Docente (IPES), Consejo de Formación en Educación (CFE).

En la misma, se da cuenta de la incidencia que en la práctica educativa han generado las teorías sobre los niños carentes y las construcciones acerca del contexto, “La escuela por su parte ha tomado como propios esos discursos construyendo a partir de allí hábitos. Desde este lugar se comienzan a configurar determinado tipo de relaciones pedagógicas en función de la imagen de niño carente” (Bentancor, et al., 2010, p. 108)

Siguiendo con los aportes de dicha investigación vemos que:

“Desde el discurso de los docentes queda en evidencia las distancias que existen entre el niño que la escuela espera y aquel que efectivamente llega, generando frustración en tanto no logran que se produzcan aprendizajes en los niños. De este modo se instala una circularidad en donde el no logro de aprendizajes corrobora la teoría de la carencia desde la cual visualizan a los niños.” (Bentancor, et al., 2010, p. 109)

Tomando en cuenta los insumos planteados, queda de manifiesto la frustración que se genera en el docente, a partir de la llegada de un niño que dista de aquel que espera.

En este sentido, en el docente no sólo impactan los diferentes lugares en qué desarrollan sus prácticas, sino también las diferentes concepciones que las sustentan así como los lineamientos de política educativa desde donde se construye la escuela.

En el siguiente capítulo se aborda el problema de investigación seleccionado y las preguntas a las que busca responder. Se presentan también los objetivos generales y específicos que orientan el presente estudio.

### 2.1. Problema de investigación y preguntas a las que busca responder

---

A partir del intercambio en el ámbito educativo con maestros y colegas, asistimos a nivel discursivo a un fenómeno que se repite, los **docentes esperan a un alumno que no siempre es el que “llega” a la escuela.**

Según lo relevado en diversas investigaciones cada docente previamente a ingresar al aula posee una representación de alumno. El conjunto de representaciones que los docentes poseen a – priori incide en el vínculo que establece con el alumno, en lo que se espera de ese sujeto particular, en el lugar que se le otorga al niño en su relación con el conocimiento.

Esa representación imaginaria de alumno no siempre condice con **el alumno real**, con el cual el maestro se encuentra en el aula, pudiendo existir una distancia significativa entre uno y otro. Dicha **distancia entre el imaginario y el real** podría variar en función de los diferentes tipos<sup>2</sup> de escuelas en donde el docente desarrolla su tarea.

La presente investigación se propone **indagar las representaciones de alumno que poseen los docentes y relevar aquellos elementos que caracterizan al alumno real con el cual los maestros se encuentran en el aula.**

En función de lo anterior se buscará dar respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son las representaciones que los docentes poseen acerca del alumno previamente a su ingreso en el aula?

---

<sup>2</sup> La educación primaria se divide en especial y común, esta última se subdivide en urbana y rural. Según la categorización establecida por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), dentro de la educación urbana hay diferentes tipos de escuelas: urbana común, tiempo completo, tiempo extendido, APRENDER, práctica, y JICI (jardines que incluyen grupos de primer y segundo año de primaria). Por mayor información ver Anexo I, criterios utilizados para la categorización de las escuelas públicas uruguayas.

- ¿Qué elementos componen las representaciones que los docentes poseen acerca del alumno?
- ¿Las representaciones de los docentes acerca del alumno varían según el tipo de escuela?
- ¿El tipo de escuela incide en la distancia que puede existir entre la representación de alumno y el alumno real?

## **2.2. Objetivos:**

---

### **Objetivo general:**

Comprender las representaciones sociales de los docentes de educación primaria acerca del alumno y su vinculación con el alumno real, atendiendo a los diferentes tipos de escuelas urbanas.

### **Objetivos específicos:**

- Indagar las representaciones de los docentes de educación primaria acerca del alumno previo a su ingreso al aula.
- Caracterizar las representaciones de los docentes acerca del alumno real con el cual se encuentran en el aula.
- Identificar y analizar la vinculación existente entre la representación de alumno y el alumno real.
- Identificar la incidencia del tipo de escuela en las representaciones de alumno y alumno real.

El proceso de construcción del “marco teórico” acompañó el desarrollo, análisis y escritura de la tesis. Supuso una construcción permanente que buscó aportar pistas para comprender el tema de la investigación, así como la información surgida durante el análisis.

Con el objetivo de organizar y sistematizar los diferentes aportes conceptuales se establecieron tres ejes de indagación: la escuela, el alumno y las representaciones.

### **3.1. LA ESCUELA**

---

#### **3.1.1. El origen de la escuela y su vigencia (o no) en el hoy**

*“Escuela: nos referimos a todo establecimiento educativo, es decir a toda institución encargada de poner en contacto a los profesionales de la enseñanza y sus saberes expertos con la población a la que estos saberes están destinados”  
(Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992, p. 17)*

*“La escuela ya no es lo que era. Sobre esto no hay dudas. Pero las dudas prosperan en cuanto se intenta pensar ya no lo que era sino lo que es”  
(Lewkowicz, 2010, p. 19)*

La escuela es una construcción, producto de la modernidad, posee una función específica, la transmisión de cultura a las nuevas generaciones por parte de las generaciones adultas. Como institución social la escuela ha tenido la misión de llevar adelante el mandato fundacional que le dio origen, de acuerdo a lo planteado por Frigerio, et al., (1992) se evidencia que:

“El contenido del contrato fundacional entre la sociedad y la escuela requería una institución que: - transmitiera valores y creencias que legitimaran el derecho y el orden económico y social establecido, - transmitiera los saberes necesarios para el mundo del trabajo, - creara condiciones para la producción de otros saberes, para el desarrollo y para el progreso social” (p. 20)

Tomando en cuenta los planteos de Castoriadis (1983) vemos que "Las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un orden simbólico en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica" (p. 201).

Esa red simbólica construida al interior de la escuela, define las prácticas válidas a la interna de la institución y produce la construcción de tipos ideales de alumnos y maestros. Estas construcciones nunca son un modelo totalmente cerrado y completo, sino que están habitadas por la contradicción y abiertas a la integración de nuevos elementos.

La institución educativa ha tomado "forma" en establecimientos fácilmente reconocibles, donde la distribución del tiempo y el espacio aparece claramente delimitada; ha consolidado a lo largo del tiempo determinados modos de hacer, de funcionar, ha construido modos de relacionamiento entre docentes y alumnos.

"Los centros educativos son medios de vida de un tipo muy especial (...) Allí se desarrollan una serie de ritos, son lugares donde se llevan a cabo tareas de aprendizaje, ofrecen un medio social y proponen un programa para la adquisición de conocimientos, habilidades y valores. (...) Es un impresionante invento cultural que ha demostrado su gran capacidad de sobrevivir sin alterar mucho sus nervaduras esenciales." (Gimeno Sacristán, 2003, p. 165)

En la base fundacional de la escuela se evidencia la necesidad de que todos los sujetos sean socializados del mismo modo, contribuyendo de este modo a la construcción del Estado Nación.

Mediante la transmisión homogénea de contenidos se buscó excluir las "diferencias", y "ocultarlas" bajo la túnica escolar, se intentó también, "borrar" las singularidades de los sujetos, así como los múltiples caminos para aprender.

Al respecto Cesca y Denkberg (2008) plantean:

"De hecho, no había una real preocupación por pensar quienes eran los alumnos, que necesidades de aprendizaje tenían. Se enseñaba a un sujeto ideal, no el que existe sino el que tiene que ser. La enseñanza se centraba en dónde había que llevar al alumno pero no en hacerse preguntas acerca de quién es ese alumno. En la misma lógica, se pensaba la transmisión del conocimiento". (p. 22)

En el origen de la escuela se evidencia que “fueron pensadas para socializar a los alumnos- civilizar el indio, si nos permiten la humorada- alumnos que debían ir a la escuela, *permanecer en clase, “quedarse en el molde”* premisas han permeado los discursos hasta la actualidad” (Duschatzky, Farrán y Aguirre, 2010, p. 29).

La escuela a lo largo del tiempo se especializó en el manejo y control del espacio (patios, salones, pasillos) así como también en el control de los cuerpos que la habitan, permitiendo o sancionando las conductas de los alumnos.

Asociado a la modernidad, a la consolidación del Estado Nación aparece la preocupación por la higiene, la salud y el control del cuerpo, surge así el periodo del disciplinamiento tal como lo plantean Foucault (2008) y Barran (1990).

Tomando como referencia los planteos de Foucault (2008) en relación al control del cuerpo vemos que,

“Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican” (p. 158)

La escuela, el cuartel, el hospital se constituyeron a lo largo de la historia en lugares fundamentales para el disciplinamiento del cuerpo, en ellos se apostó a “normalizar” a los sujetos.

Los modos de enseñar y de permanecer en el interior de la escuela se modificaron con el objetivo fundamental de vigilar y disciplinar a quienes allí habitan, de identificar a quiénes se apartan de la norma.

“La organización de un espacio serial fue una de las grandes transformaciones técnicas de la enseñanza elemental. (...) Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar” (Foucault, 2008, p. 170)

Este control disciplinario por parte del maestro, se acompaña con el control del cuerpo y del tiempo, se espera que en el salón de clases predomine por parte de los niños, la quietud, el silencio y la atención hacia las palabras del docente.

Los efectos del “disciplinamiento” permean aún hoy las prácticas docentes, la presencia de los “cuerpos dóciles” en el aula se convierte por momentos en un deseo de los docentes, que los alumnos esperen, escuchen, se muevan poco, “(...) en términos generales, puede decirse que la escuela es más partidaria del orden y el esfuerzo que del espíritu crítico o la creatividad” (Devalle de Rendo y Vega, 1999, p. 86)

Actualmente en los centros educativos aparece la tensión entre la aceptación de la diversidad y la necesidad de homogeneizar a quienes las habitan, sin embargo la premisa de la homogeneización de los sujetos ha estado presente desde el origen de la escuela,

“La historia de la escuela nos demuestra que fue creada como una máquina capaz de homogeneizar a colectivos diversos, como una máquina capaz de llevar a cabo la idea moderna de que las poblaciones compartieran una cultura común, una misma ética y una misma estética. Hoy esa premisa pedagógica está en crisis” (Pineau, 2007, p. 43).

Siguiendo los planteos de Lewkowicz (2010) vemos que la escuela (al igual que otras instituciones), va instituyendo un tipo particular de población y de discurso sobre quienes la habitan y sus principales características:

(...) “las instituciones trabajan con una serie de supuestos que presuponen para cada caso un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega. Siempre ha ocurrido que lo esperado difiere de lo que se presenta, pero hubo un tiempo histórico en que la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable, posible. (...) Hoy la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es abismal” (p. 106).

Sin dudas es esta una de las mayores preocupaciones, la distancia entre quiénes son los que vienen, cómo vienen y a quiénes y qué espera la institución de esos sujetos.

En el interior de la escuela se han establecido formas y modos de actuar en donde se contempla lo que se espera del docente y lo que se espera del alumno. Estos modos de actuar y de ser docente – alumno, tienen que ver con procesos históricos en lo que se articulan la trayectoria de los docentes, la trayectoria de los educandos, las políticas educativas así como las distintas visiones y versiones que el “afuera” les devuelve a ambos.

En el encuentro de los mundos, el que el niño trae consigo y el que la escuela le ofrece “el docente, va a tener que crear ese puente a través del cual dos mundos puedan encontrarse. Y ahí es donde todo el profesionalismo docente es necesario.” (Hébrard, 2006, p. 11). En la cotidianeidad del aula, por momentos aparecen los desencuentros entre esos mundos diferentes, para muchos niños el universo escolar estará cargado de novedad y desconocimiento, lo que sin dudas despierta temor y curiosidad.

Actualmente las certezas de la educación están siendo cuestionadas, los saberes a transmitir, los roles y lugares de quienes las habitan, Bauman (2007) plantea,

“Hoy está en tela de juicio lo invariable de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado (...) En el mundo de la modernidad líquida la solidez de las cosas se interpreta como una amenaza”. (p. 27)

Lewkowicz, Corea y Duschatzky, plantean que asistimos a un declive de las instituciones, a una crisis en el “suelo”, un “desfondamiento”; lo que nos provoca la necesidad de revisar las categorías que allí se han construido y fundamentalmente visitar los procesos de producción de subjetividad a los que hemos asistido.

### **3.1.2. Las Escuelas y las categorizaciones/clasificaciones**

*(...) Las instituciones tienen cada vez menos capacidad y competencia para contrarrestar la fuerza de los determinismos sociales y para “moldear” subjetividades conforme a un proyecto de ciudadanía. Por el contrario, son cada vez más débiles y permeables a la influencia de los sectores sociales a quienes se dirigen”.  
(Tenti Fanfani en Kessler 2003, p. 14)*

Si bien la escuela ha sido creada bajo la premisa de un ideal homogeneizador y sostenida por un proyecto de ciudadano, no podemos desconocer que a lo largo del tiempo ha estado permeada por el “contexto” en el que está inserta y por momentos adopta las formas de ser y hacer de quienes las habitan.

En nuestro país se han producido diferentes formas de denominar a las escuelas, se ha apelado históricamente a categorizar a los centros educativos para establecer diferenciaciones, siendo la más evidente entre escuelas urbanas y rurales.

Actualmente esa categorización se ha ampliado e incluye una diversidad de escuelas; el contexto en el que se encuentran, el grupo etario, así como la duración del tiempo pedagógico imprimen su sello para establecer la denominación. Nos encontramos con las

escuelas especiales, urbanas comunes, de práctica, APRENDER<sup>3</sup>, Tiempo completo y jardines.

En la década de los 90' se realiza un reordenamiento de las escuelas y su consiguiente categorización, surgiendo las Escuela de Contexto Socio Cultural Crítico (CSCC) en contraposición con las escuelas de contexto favorable (ECF).

Es a partir de estas categorizaciones<sup>4</sup>, que la escuela, entendida como constructo universal y común para todos comienza a diferenciarse y a adquirir diferentes significaciones para el sistema educativo, en especial para los niños y los maestros que por allí transitan.

Estas diferenciaciones no son neutras y portan determinadas expectativas respecto de quienes las habitan, del enseñar y del aprender y ponen de manifiesto otras "formas" de escuela, donde no siempre lo pedagógico ocupa un papel central, sino que en algunos casos asistimos a un corrimiento en aras del asistencialismo.

Los procesos de segmentación, territorialización de la pobreza y exclusión social han generado diferentes circuitos educativos por los que transitan los escolares de los diferentes niveles socio – económicos, reproduciéndose la estratificación social al interior de la Escuela.

Esta afirmación no supone ignorar que las escuelas en su interior están pobladas por sujetos diversos, pero resulta evidente que la población predominante imprime su sello en las experiencias educativas que allí se generan.

No podemos desconocer que la pobreza del afuera de la escuela se hace muchas veces presente en el interior,

“(…) demasiadas veces, la pobreza de las familias se encuentra con las pobrezas de la oferta escolar. Por lo general, las escuelas para los excluidos y dominados son escuelas pobres desde el punto de vista de sus equipamientos didácticos, infraestructura física y calidad de los recursos humanos que allí trabajan. Las dos pobrezas se potencian. A su vez, los maestros (...) tienden a tener bajas

---

<sup>3</sup> Al hablar de Escuelas Aprender aludimos al “Programa de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas”, actualmente a nivel discursivo dichas escuelas “sustituyen” a las denominadas de Contexto Socio Cultural Crítico.

<sup>4</sup> El concepto de “contexto sociocultural” surge por primera vez en 1996. “La medida de Contexto Sociocultural (...) surge de la consideración conjunta de tres grandes dimensiones relativas a los hogares de los alumnos de cada escuela: el nivel educativo, el nivel socioeconómico y el nivel de integración social” (ANEP, CODICEN/ DICE 2011, p, 7). Desde 2010 las escuelas públicas uruguayas se ubican en cinco quintiles, contando cada uno de ellos con igual proporción de centros, categorizándose del 1 al 5, comenzando de mayor a menor grado de vulnerabilidad.

expectativas con respecto a las capacidades de aprendizaje de los niños que provienen de hogares carenciados” (Tenti Fanfani, 2007, p. 47)

Por estos diferentes circuitos educativos donde las escuelas aparecen acompañadas de adjetivos que las nombran: APRENDER, Común y de Práctica es que transitan los alumnos y construyen su escolaridad, sabiendo a priori que existen diferencias, ya no solo en los puntos de partida.

## **3.2. ALUMNO**

---

### **3.2.1. La construcción de alumno:**

*(...) Ser alumno es tener la condición fundamental de estar dedicados a adquirir saber; es decir, a asimilar conocimientos que se consideran retazos o representaciones de lo mejor de la cultura”  
(Gimeno Sacristán 2003, p. 188)*

La noción de alumno<sup>5</sup> es una construcción abstracta y conceptual, la que muchas veces no condice con los sujetos “de carne y hueso” que habitan las aulas, tal categoría supone poseer determinadas actitudes y conductas por parte de quien la ejerce.

Al decir de Gimeno Sacristán (2003) por su naturalización en la vida cotidiana, la noción de alumno está exenta de cuestionamientos, supone una condición social adquirida, la cual es contingente y transitoria.

“En su origen alumno es quien era enseñado por un maestro en artes (pintura, escultura, etc.); implicaba seguir a un maestro. En la Edad Media, tienen la condición de alumnos sólo los pocos estudiantes de la universidad. A partir del siglo XIX esa condición social empieza a generalizarse a quienes frecuentan los diferentes niveles del sistema educativo, prácticamente toda la población de menores en el XX. Hoy ser menor lleva adherida la condición de ser alumno. La infancia y buena parte de la juventud tienen adjudicado un papel: el de ser escolares”. (p. 121).

El concepto de alumno ha ido variando a lo largo del tiempo y en los distintos contextos históricos, consolidándose como tal a medida que los sistemas educativos han avanzado en su definición.

---

<sup>5</sup> A los fines de esta investigación se tomó como referencia el término alumno, entendiendo que existen otras concepciones relacionadas con este, tales como sujeto de la educación, sujeto aprendiente, entre otras.

A partir del proceso de escolarización masiva, de la creación del Estado Nación se genera una clara definición de roles que ubica a los niños en el lugar de alumnos "(...) hay docente y hay alumno porque hay Estado, ley, estructuras de poder que offician de guion y soporte de cualquier práctica, o, por el contrario, hay un juego en el que jugamos a creer que somos docentes y alumnos" (Duschatzky, et al., 2010, p. 95)

El uso del término alumno sigue siendo "*una forma particular de ser niño, posición válida dentro de la gramática escolar*" (Martinis y Redondo, 2006, p. 13), es la acepción más compartida para nombrar a ese otro, niño, con el cual el docente establece el vínculo pedagógico.

En el aula existen dos lugares posibles, el de alumno y el de maestro, apareciendo el primero asociado al aprender en tanto el segundo queda vinculado al enseñar. En el interjuego de dos, alumno – maestro se constituye la relación pedagógica,

"El docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno – construido sobre el infante– no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un "igual" o "futuro igual" del docente, sino indefectiblemente como alguien que siempre –aun cuando haya concluido la relación educativa– será menor respecto del otro miembro de la díada" (Linares, 2007, p. 10).

A lo largo de la historia se ha construido una idea de infancia, se han valorado determinados atributos por encima de otros, se ha construido una idea alumno.

En este sentido, Linares (2007) plantea "El alumno que asiste a la escuela no es siempre, ni necesariamente, el sujeto al que el docente está esperando. No siempre nos encontramos con alumnos correctos, descansados, dispuestos a aprender y respetuosos de la figura del docente" (p. 11)

La noción de alumno es construida por el maestro a partir de su historia, sus deseos y sus propias categorías de pensamiento.

"Dado que todos tenemos experiencia personal en el desempeño de esa función durante algún momento de nuestra vida en las sociedades escolarizadas, seremos proclives a dar al concepto alumno el significado que tuvo para nosotros el desempeñar ese papel. Nadie nos enseña, nos narra o nos teoriza qué es ser un

alumno. No hace falta, lo sabemos de ante mano gracias a las prácticas en las que hemos participado como tales”. (Gimeno Sacristán, 2003, p. 24)

Perrenoud (2006) plantea que el alumno tiene un oficio a aprender a lo largo de su escolaridad, en este sentido *“el oficio de alumno no es más que un componente del oficio de niño o de adolescente en las sociedades donde esta etapa de la existencia es definida ante todo como una preparación”*. (p. 11)

El “oficio de alumno” aparece asociado a lo no dicho, al curriculum oculto, donde se establece lo valorado, lo permitido y aceptado para ese niño en el aula, supone modos de hacer y ser en el salón de clases.

Perrenoud (2006) plantea que el oficio de alumno es:

“Un concepto integrador, en el que uno reconoce diversos aportes: las relaciones entre familia y escuela, las nuevas pedagogías, la evaluación, los deberes que se hacen en casa, la comunicación pedagógica, los tipos de actividades en clase, el currículo real, oculto o implícito, la transposición didáctica” (p .19).

Según lo expresado anteriormente, podríamos suponer que existen algunos niños que logran “ajustarse” a ese oficio, logran aprender ese modo particular de comportarse en el aula, de saber y hacer. Sin embargo, podemos identificar a otros niños que concurren a la escuela y que no poseen aún las estrategias básicas de desenvolvimiento <sup>6</sup>en el ámbito escolar.

El programa curricular vigente para educación inicial y primaria “se centra en los Derechos Humanos, lo que significa que los alumnos son sujetos de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a una cultura general y plural”. (ANEP. CEIP, 2008, p. 9)

“Los contenidos de enseñanza se conforman en aquellos conocimientos a los que el alumno tiene derecho. De esta forma la Escuela asegura la democratización del saber otorgando a todos las mismas posibilidades de acceso al conocimiento en los diferentes contextos sociales” (ANEP. CEIP, 2013, p. 12).

---

<sup>6</sup> Aparecen asociados al oficio de buen alumno conductas tales como esperar turnos, levantar la mano, pedir permiso, permanecer sentado, escuchar, así como aprender a leer, escribir, realizar operaciones matemáticas, funcionar con autonomía en el aula, entre otros.

Queda en evidencia que a nivel curricular y programático no existen diferencias en la concepción de alumno, ni en los contenidos a transmitir, ni en los contextos educativos, haciéndose especial énfasis en la educación como un derecho humano. Será el docente el responsable de contextualizar las propuestas a la edad de los alumnos, al entorno en donde se desempeña y a las condiciones culturales de cada uno.

El programa curricular planteado por el CEIP, alude a:

“(…) un sujeto epistémico universal y abstracto que pocas veces condice con el niño de carne y hueso que la maestra encuentra sentado en su pupitre. (...) parte del supuesto implícito de que al ingreso a la escuela el/la niño/a ha adquirido una serie de competencias y habilidades en el marco de la vida cotidiana (...) que le permiten acceder a esos contenidos curriculares y le aseguran el éxito escolar” (Bentancor, et al., 2005, p. 10)

Tomando como referencia la visión planteada por el CEIP, el ser alumno se constituye en un derecho, derecho a acceder y apropiarse de los bienes simbólicos y materiales valorados socialmente, siendo la responsabilidad de la escuela su distribución.

### 3.2.2. Alumno e infancia<sup>7</sup>

*“La infancia como institución – no los chicos, sino la infancia como institución-, como representación, como saber, como suposición, como teoría, es producto de dos instituciones modernas y estatales destinadas a producir ciudadanos en tanto que sujetos de la conciencia: la escuela y la familia” (Lewkowicz, 2010, p. 109)*

La infancia tal como la se concibe actualmente es una invención que data de aproximadamente trescientos años (Ariès, 1998), previamente a la revolución francesa los niños eran representados como adultos pequeños, inacabados y defectuosos.

Siguiendo los planteos de Gimeno Sacristán (2003), el alumno es producto de una invención histórica de los adultos y aparece vinculado estrechamente a la idea de infancia

---

<sup>7</sup> Al hablar de infancia nos encontramos con dos concepciones que aparecen asociadas, la idea de niño y su contra cara la idea de menor. No es el objetivo de esta investigación profundizar en dichas dimensiones, pero es fundamental dejar en evidencia que los niños y los alumnos son en un contexto social determinado que los nombra y ambas concepciones están presentes en el aula atravesando las prácticas educativas.

“La infancia ha construido en parte al alumno y éste ha construido parcialmente a aquella”  
(p. 17)

Los niños previamente a su ingreso a la escuela han comenzado a construir su identidad en el intercambio con los otros, han habitado otros lugares posibles, han practicado modos de ser y estar en el mundo.

Sin embargo, la escuela no siempre reconoce e integra la trayectoria previa del alumno, lo que genera por momentos desencuentros y quiebres entre los saberes individuales y los que la institución intenta promover.

La noción de infancia se ha modificado a lo largo del tiempo, actualmente nos encontramos con diferentes formas de habitar la infancia, modos de ser niño en el aula. Estas variaciones sobre la infancia, no siempre son incluidas en las prácticas de enseñanza, tal como plantea Redondo (2004) “Cuando la infancia no es la misma, el conocimiento escolar no podrá ser el mismo. Ni el currículo, ni las didácticas, ni la organización de los tiempos escolares, ni nuestras competencias profesionales podrán ser las mismas” (p. 15.)

Existe una estrecha vinculación entre infancia y alumno, quedando en evidencia la alternancia del sujeto entre una y otra,

“En la vida cotidiana y desde un punto de vista histórico, ser alumno se nos presenta como equivalente a ser menor, que está en la infancia. Ambos conceptos- infancia (menores en general) y alumno- comparten un mismo significado para nosotros porque ambos se han construido simultáneamente. La categoría alumno forma parte de la condición infantil y del menor en las sociedades escolarizadas, mientras que la infancia es hoy una categoría distinguida socialmente en la evolución del niño por ser una etapa de la vida en la que se está escolarizado. Son dos imágenes que se reflejan una en la otra, que proyectan entre si sus respectivos significados”. (Gimeno Sacristán, 2003, p. 25)

A partir de los aportes de Lewkowicz (2010) podemos complementar el planteo anterior teniendo en cuenta que,

“Ante todo, un niño es hijo o alumno, pero ésa no es una nominación desde el niño sino desde las instituciones que los produce como tales. La familia produce al chico como hijo; la escuela como alumno. Y la superposición de hijo y alumno es lo que espontáneamente llamamos niño” (p. 126)

Lo paradójico de estas construcciones es que se construyen en oposición a otros, padre - hijo, maestro - alumno y solo con otros cobra sentido.

Baquero (2006) plantea que,

“aquellos rasgos atribuidos a la infancia son precisamente los que definen la posición de alumno en el espacio escolar moderno. El alumno está situado en una posición de heteronomía, dependencia y de acceso gradual a los saberes adultos, está colocado en una posición de infante” (p. 25)

A lo largo de la historia diferentes teorías, entre ellas el psicoanálisis, la psicología evolutiva, la psicometría han contribuido a construir la noción de infancia y se han establecido “categorías” para delimitar lo que se espera de los sujetos en cada etapa vital. Estas conceptualizaciones inciden en la concepción de alumno y en lo que se espera de él en los diferentes grados escolares.

### **3.2.3. Alumno y pobreza**

*“Es preciso enfatizar que las teorías de la pobreza no constituyen lugares neutros en la medida en que no existe la objetividad al hablar de desigualdad social”.  
(Redondo, 2004, p. 36)*

Los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) nos muestran que la pobreza en nuestro país es la menor en los últimos diez años, sin embargo continua afectando en mayor medida a los niños menores de 13 años de edad, la población que asiste a las escuelas.

Existen múltiples formas de nombrar a la pobreza así como múltiples formas de explicarla, se ha hablado de pobreza, indigencia, marginación, cada una de estas conceptualizaciones lleva consigo un determinado posicionamiento.

Siguiendo los planteos de Redondo (2004), es fundamental tener en cuenta que “Las definiciones de “pobreza”, “marginalidad” y “exclusión” conllevan implicancias sociales, culturales y políticas” (p. 40)

La pobreza es un fenómeno complejo, que incluye la dimensión económica, no siendo esta la única, al decir de Carmen Terra (1995) la pobreza,

“Es un fenómeno pluricausal que tiene su origen en el modelo de desarrollo y en el sistema económico imperante en nuestra sociedad. Es un concepto de cierta relatividad. Su caracterización y alcance depende de la estructura y coyunturas sociales, niveles económicos, desarrollos tecnológicos y características culturales que permiten estimar lo que es digno y justo en un país. Ello nos remite a una cuestión valorativa y política. Principalmente refiere a la desigualdad estructural por la cual determinados sectores sociales son sometidos a condiciones de vida intolerables”. (p. 87).

Compartimos que “La pobreza define estados de desposesión material y cultural que no necesariamente atacan procesos de filiación y horizontes o imaginarios futuros” (Duschatzky y Corea, 2000, p. 17). Desde esta concepción aún está presente el “lazo social” y la posibilidad de construir otros escenarios posibles.

Es posible también, definir a la pobreza a partir de la carencia, por aquello que no tienen o no logran los sujetos, aludiendo a la ausencia de apoyos afectivos, materiales, económicos. Martinis (2006) plantea “En el cruce del campo de la educación con diversas situaciones de pobreza se ha desarrollado un discurso que pone el énfasis en el carácter de carentes social y culturalmente de los niños pertenecientes a sectores ‘marginales’ o ‘excluidos’.” (p. 260) Conceptualizar a los alumnos desde esta perspectiva, supone establecer una peligrosa linealidad entre pobreza material/económica y “carencias” para el logro de los aprendizajes curriculares. Construir al alumno desde lo que no puede, o no tiene, lo limita y le quita su lugar de posibilidad en la construcción de otro futuro posible.

A lo largo de la historia de la pedagogía la relación entre educación y pobreza ha tomado diferentes sentidos y ha estado atravesada por diferentes conceptualizaciones.

Tomando en cuenta los aportes de Serra (2007), se evidencia que,

“En los inicios de la estructuración de los sistemas educativos es posible reconocer una relación directa entre la emergencia de los sistemas escolares masivos y la preocupación por los pobres: la escuela es el lugar de y para los pobres, constituye uno de los espacios de incorporación a una sociedad que se estructura, entre otras cosas, a través de la instrucción de sus miembros. (...) Es en la década de los sesenta y setenta en que la educación adquiere un sentido más político” (p. 127).

Las teorías pedagógicas reproductivistas y las pedagogías liberadoras han permitido atribuirle un valor diferente a la educación, en este sentido, “le han adjudicado a la educación, sea o no escolar, la capacidad de intervenir sobre el otro, donde la pobreza es *un dato de los sujetos, un adjetivo, un contexto ‘temporario’, un estado que bien puede ser transitorio*” (Serra, 2007, p. 127).

Si bien la pobreza ha sido conceptualizada de diferentes maneras, en el campo educativo el énfasis ha estado en las marcas que deja en los sujetos<sup>8</sup>, en su incidencia en el logro de los aprendizajes y por ende en la construcción de la representación de alumno que portan los maestros.

#### **3.2.4. Alumno y aprendizaje**

*“Entre quien enseña y quien aprende se abre un campo de producción de diferencias, pues cada uno de nosotros tiene una modalidad de aprendizaje, un idioma propio para tomar lo del otro y hacerlo suyo, y para entregar – mostrarle algo de nuestra obra”*  
(Fernández, 2003, p. 11)

En el espacio del aula, en el intercambio entre maestros y alumnos mediados por el saber se establecen los procesos de aprendizaje y las prácticas de enseñanza.

Cada docente posee diferentes concepciones de aprendizaje que condicionan sus prácticas de enseñanza y que además inciden en el rol que se le asigna al alumno, en las características que éste toma en el aula, e incluso en su desempeño.

Desde una visión reduccionista el aprendizaje aparece asociado a un proceso cognitivo producto de la inteligencia, donde el cuerpo y los afectos no forman parte de dicho proceso.

Alicia Fernández (1987), nos plantea sin embargo, que el aprendizaje supone la interrelación de cuatro niveles, organismo, inteligencia, cuerpo y deseo “*es un proceso cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal; su despliegue creativo se pone en juego a través de la articulación inteligencia – deseo y del equilibrio asimilación- acomodación*” (p. 54)

---

<sup>8</sup> No es el objetivo de este trabajo profundizar en la relación existente entre infancia y pobreza, sin embargo no podemos desconocer los efectos que genera en el desarrollo infantil vivir y crecer en condiciones de pobreza tal cual lo demuestran diversas investigaciones, Terra (1988, 1990) Bernardi et al (1996) GIEP, generando impactos en el logro de los aprendizajes.

Organismo y cuerpo aparecen de manera diferenciada, al hablar de organismo se alude a la base neurofisiológica sobre la que se desarrolla el aprendizaje. El cuerpo en cambio, es una construcción, un mediador para que el sujeto se apropie de su entorno.

La inteligencia refiere a la estructura lógica, en tanto el deseo es simbólico, singular para cada sujeto, refleja las particularidades de su historia, “el nivel simbólico es el que organiza la vida afectiva y la vida de las significaciones”. (Fernández, 1987, p. 83).

Intervienen además los procesos cognitivos de asimilación y acomodación, entendiendo al primero como la incorporación de nueva información a las estructuras previas del sujeto y al segundo como la reestructuración de dichas estructuras en función de lo asimilado. (Piaget, 1988)

El aprendizaje supone la interrelación de estos cuatro niveles y “*Para aprender se necesitan dos personajes (enseñante y aprendiente) y un vínculo que se establece entre ambos*” (Fernández, 1987, p. 53). Es en esa interrelación que el aprendizaje tiene lugar (o no).

Por otro lado, Bruner plantea que el aprendizaje supone el ensayo y el error, el descubrimiento, la generación de preguntas y la búsqueda de respuestas por parte del alumno en un rol activo. Implica además la presencia de modelos,

Siguiendo los aportes de Bruner el aprendizaje es posible gracias a la presencia de modelos y al intercambio constante con dichos modelos, donde se produce el aprendizaje por descubrimiento.

Bruner acuña la noción de Andamiaje, aludiendo al lugar del adulto en tanto mediador en el aprendizaje.

El andamiaje es una estructura que ofrece el maestro para permitir que el alumno participe en actividades y tareas que están más allá de sus capacidades, las cuales es capaz de llevar adelante gracias al soporte del docente.

Desde los aportes de Vigotsky, consideramos la tarea del docente en su rol de mediador, basándonos para ello en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual es definida como:

“La distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o la colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1979, p. 133).

En el sentido vigotskiano destacamos que el aprendizaje fomenta el desarrollo, en tanto las funciones psicológicas superiores tienen un origen social y se construyen primero en el exterior, en el intercambio con otros y luego se interiorizan. De este modo el aprendizaje supone siempre un proceso de internalización de la cultura, donde cada sujeto otorgará a lo que percibe diferentes significados a partir de la reconstrucción y resignificación, incorporando a partir de ello nuevas significaciones.

Tomando como referencia los aportes planteados, se evidencia la importancia del rol docente en tanto modelo y mediador para el aprendizaje.

Desde la perspectiva clásica, el rol del docente puede asociarse al de mero transmisor de conocimientos y el aprendizaje se limita a reproducir sin cuestionamientos lo aprendido.

En este sentido, consideramos pertinente retomar también los planteos de Paulo Freire (1970) respecto a la educación bancaria, “En la visión “bancaria” de la educación, “el saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. (...)” (p. 79). “Esta visión “bancaria” anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad” (p. 81), en ella los educandos son considerados recipientes a llenar con contenidos validados por el educador.

Si bien la educación bancaria ha sido criticada y se ha avanzado en la construcción y defensa de “una pedagogía de la libertad”, por momentos surge a nivel discursivo una añoranza por esos “cuerpos dóciles”, por esos alumnos pasivos que no eran capaces de cuestionar el saber sabio y que aceptaban el saber de su educador.

En la realidad de las aulas los alumnos se debaten entre la tensión de aceptar sin cuestionamientos un saber producido por otros (“educación bancaria”) y el generar un aprendizaje a partir del vínculo con el otro y las múltiples re - significaciones generadas a partir de lo aprendido.

### 3.3. LAS REPRESENTACIONES

---

#### 3.3.1. Las representaciones sociales

*(...) “Los hechos sociales existen dos veces.  
La primera como objetividad,  
cuya existencia es relativamente independiente de las ideas que nos hacemos de ellos.  
Sin embargo, los hechos existen también como representación.  
Pero las palabras no sólo describen, sino que también prescriben o construyen eso que enuncian”  
(Tenti Fanfani, 2007, p. 22)*

Es en el aula en donde se desarrolla ese vínculo significativo entre el niño y el maestro, vínculo que aparece mediado por las representaciones previas que cada uno tiene acerca de ese otro constitutivo de la relación pedagógica. En ese encuentro significativo se ponen en juego las representaciones sociales acerca del lugar del otro, como alumno y como docente.

Desde una perspectiva amplia podemos conceptualizar a las representaciones como “marcos de referencia” organizadores del pensamiento y de la acción en función de los cuales las personas y los grupos organizan su conocimiento de la sociedad, definen objetivos, comprenden situaciones y planifican acciones.

Las representaciones sociales les permiten a los sujetos describir su realidad circundante, intentar clasificarla y por último les sirve para intentar explicarla.

En tal sentido, podemos pensar que las representaciones actúan como guía, oficiando de marco para interpretar la realidad que acontece en el aula y actuar en función de dicha interpretación.

Según Abric, (2001) “Una representación es un producto y un proceso de una actividad mental por la que un individuo o grupo reconstituye la realidad que enfrenta dándole una significación específico”. (p. 13)

La construcción de una representación supone un encuentro del sujeto con la realidad y su posterior interpretación a partir de su historia, su cultura, su formación tomando para ello los marcos referenciales compartidos.

En la construcción de las representaciones sociales se combinan los elementos pertenecientes a la cultura general, pero también otros pertenecientes a una determinada cultura específica a la cual pertenecen los individuos. Podríamos suponer entonces que los docentes al momento de construir la representación de alumno no solo considerarán los

elementos personales, sino también aquellos compartidos por el colectivo del que forman parte.

Para Moscovici, (1979) una representación social es,

“una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. 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.” (p. 17)

Un rasgo distintivo de las representaciones es su carácter social, lo cual supone una interpretación determinada de la realidad que incidirá posteriormente en las relaciones que los sujetos establezcan con el entorno.

Las representaciones en tanto sistema de valores, creencias permiten que tenga lugar la comunicación entre los miembros de una misma comunidad dotándolos de códigos comunes para nombrar aspectos de su mundo, de su vida. Por otro lado, funcionan como un marco ordenador que posibilita a los individuos situarse en su medio y desarrollar acciones en él.

Moscovici (1981) define a las representaciones como:

"[...] conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común. Estas formas de pensar y crear la realidad social están constituidas por elementos de carácter simbólico ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social. Su finalidad es la de transformar lo desconocido en algo familiar. Este principio de carácter motivacional tiene un carácter universal" (p. 181)

En el acto de significar, de dotar de sentido un objeto en una determinada red simbólica se articulan las construcciones individuales así como las construcciones imaginarias compartidos por una sociedad en un determinado tiempo histórico.

Las representaciones son productos de un devenir histórico, un interjuego entre lo singular y la trayectoria de su historia colectiva y ofician como marcos de referencia en el relacionamiento con ese otro sujeto con el cual el maestro se encuentra en el aula.

### **3.3.2. La representación de alumno**

*(...) mediante el juego de las representaciones recíprocas y sus influencias sobre las prácticas e interacciones escolares tanto hace el maestro al alumno (lo "socializa) como el alumno hace el maestro" (Tenti Fanfani 2007, p. 108).*

Cada docente posee una representación acerca del alumno con el cual se encontrará en el aula lo que trasciende a ese sujeto concreto e incide en las estrategias que implementará para el logro de los aprendizajes, en el vínculo que establezca con él y con el conocimiento. Estas representaciones se manifiestan a nivel discursivo y se actúan en el aula, adquiriendo un carácter singular.

Cada uno de los sujetos que habita el aula posee una representación del otro, la cual no es neutra ni refleja exactamente lo que el otro es, sino que por el contrario incide en la construcción del objeto representado.

Las representaciones que el maestro posee están cargadas por su propia historia, su singularidad, pero también por significaciones imaginarias que le dan sentido a su tarea en un determinado tiempo histórico y en donde se establece lo valorado y lo devaluado, lo permitido y lo prohibido, lo legítimo y lo ilegítimo.

Apelaremos al concepto de biografía escolar, en tanto nos permite conceptualizar la historia de aprendizaje del docente como alumno, su vínculo con la escuela y cómo este se actualiza en el aula como matriz a partir de la cual interpreta la realidad cotidiana.

Alliaud (2002) plantea que la biografía escolar engloba las experiencias vividas así como las diferentes representaciones referentes a lo escolar que el sujeto vivió durante su tránsito por la escuela.

La formación recibida en la etapa escolar incide luego en las diferentes acciones del docente en el presente, en tanto se reactualizan los modelos aprendidos otorgándole un sentido práctico a los mismos, sin implicar niveles de reflexión o problematización sobre ellos.

Tomando los aportes de Feldman (2004), "La noción de biografía escolar permite interpretar acciones de los docentes como producto de las matrices internalizadas durante sus experiencias como alumno" (p. 96). Estas matrices internalizadas expresan diferentes expectativas en torno a la escuela y al alumno, las cuales se actualizan en el aula y en el ejercicio de la práctica docente.

El acto pedagógico implica un encuentro de representaciones en donde el docente y el alumno en un proceso comunicacional interactúan negociando sentidos y significados. En el aula cada uno de esos actores existe en tanto existe el otro que le devuelve su identidad, pero a la vez existe desde un rol que la sociedad ha definido previamente para cada uno.

En el interior del aula y de las instituciones educativas se constituyen modos de ser y hacer alumno y modos de ser y hacer como docentes, se construye una red simbólica que legitima una determinada idea de alumno y de docente.

Según Castoriadis (2007) "Todo lo que se nos presenta a nosotros, en el mundo histórico-social está indisolublemente tejido a lo simbólico" (p. 186) Es así que los objetos, las acciones solo pueden entenderse en una determinada red simbólica que les dio origen y en un contexto cultural determinado. Los objetos, en tanto tales no poseen en sí mismos una significación que les sea propia, sino que ésta les es atribuida por el sujeto mediante el acto de significar.

La representación funciona como marco referencial y esquema clasificatorio, que contiene a su vez una jerarquización y una determinada expectativa de lo que espero del otro "A su vez; la expectativa que me hago del otro influencia el tipo y la calidad de la relación que mantengo con él. A través de esta mediación, mi experiencia determina, en cierta medida, mi práctica y la de los otros" (Tenti Fanfani 2007, p. 109)

Tomando en cuenta investigaciones previas Rosenthal y Jacobson, (1980), Garduño (1998), Bentancor y Rebour (2007) estas han dejado en evidencia que los maestros "aplican" determinadas clasificaciones respecto a sus alumnos, lo cual incide en los logros académicos, siendo las expectativas de los docentes diferenciales según el estrato social del cual proviene el sujeto.

Las representaciones sociales son construcciones compartidas, en este sentido la representación social de alumno es producto del intercambio del sujeto con su entorno, con los otros, pero fundamentalmente posee rasgos comunes al colectivo que la produce, los maestros.

Las representaciones que los maestros poseen acerca del alumno genera efectos en ellos, generando determinadas conductas, a la vez que los produce y les otorga un sentido en la realidad del aula.

Partimos de la premisa que las representaciones son constructos de carácter colectivo, es con otros docentes que se construyen, pudiendo incidir en ésta construcción los territorios por los que los docentes transitan, los “tipos” de escuelas que frecuentan y los discursos vigentes acerca del alumno.

El supuesto es que estas representaciones colectivas tienen elementos que son comunes a los docentes, más allá del contexto o “tipo” de escuela donde el docente desarrolla su práctica.

### **3.3.3. La representación social de alumno - el alumno real.**

A los efectos de este estudio se establece la distinción entre **representación social de alumno y el alumno real**, entendiendo que tal distinción es arbitraria, en tanto ambos constructos se retroalimentan e influyen.

La **representación social de alumno** remite a las representaciones en tanto tales, a aquellos constructos previos que el docente posee en donde se juegan aspectos como su biografía escolar, su historia personal, su concepción del quehacer docente, su ideal del sujeto, su formación, entre otros.

Se alude a una construcción en donde intervienen diversos elementos, algunos comunes al rol docente, por lo que pueden ser fácilmente compartidos con el colectivo al cual pertenecen y otros singulares y únicos, que surgen de su propia historia como sujetos y como alumnos.

Se destaca dentro de aquellos elementos comunes, los aportes recibidos en la formación docente, donde aparecen reflejados parámetros evolutivos, lo esperable para determinada edad, el sujeto para el cual han sido formados y con el cual esperan encontrarse en el aula para establecer con ellos la relación pedagógica.

La representación social del alumno que cada docente posee esta permeada también por el “oficio de alumno” (Perrenoud). Incluye aquellos atributos valorados en el aula, donde se

consideran las principales cualidades que el alumno debe saber o saber hacer, las que son aprendidos en la escuela y en el ámbito familiar.

En el entrecruzamiento entre la trayectoria vital, sus experiencias de vida como alumno, su recorrido educativo y los aspectos pertenecientes a la formación se configura la representación social de alumno que el docente posee.

La actualización de esas representaciones en el aula, atravesadas por los lineamientos curriculares posibilitan el encuentro con el alumno real, el que no siempre condice con las representaciones imaginarias.

Al hablar de **alumno real** se hace referencia al sujeto concreto que se presenta diariamente en el aula, con el cual el docente interactúa y es el destinatario de sus prácticas de enseñanza.

El **alumno real** no supone un reflejo exacto de alumno, sino que está mediatizado por las representaciones.

La representación de alumno y el alumno real se interrelacionan, pudiendo existir mayor o menor distancia entre uno y otro, esta distancia podría estar influenciada por el contexto en donde el maestro desarrolla su labor educativa.

Tomando como base las representaciones que cada docente construye acerca del alumno- donde se juegan aspectos relativos a la condición social de los sujetos, los lineamientos curriculares, los recorridos profesionales, se establecen los criterios de lo esperable y lo deseable- se establecen los criterios de quien se aleja o se acerca a la "norma".

Los conceptos anteriormente mencionados pretenden officiar de guía para problematizar las representaciones de alumno que los docentes poseen y el alumno real con el cual efectivamente se encuentran en el aula.

A continuación se presentan las principales características del diseño de investigación, incluyendo las diferentes etapas y actividades desarrolladas.

Se aborda la técnica de frases incompletas, así como el grupo de discusión, dando cuenta de las particularidades de su implementación.

Por último, se comparte la estrategia utilizada para el análisis de la información y las categorías de análisis creadas para tal fin.

### 4.1. Principales características del diseño de investigación:

---

La presente investigación busca **comprender** las representaciones sociales de alumno y alumno real que poseen los maestros, atendiendo a los diferentes tipos de escuela.

Los resultados obtenidos pretenden aportar información acerca de dichas representaciones y su variación o no en las escuelas de práctica, urbana común y APRENDER.

En función de la temática elegida y de los objetivos propuestos se optó por un **diseño de investigación de tipo cualitativo**.

La investigación cualitativa “utiliza como datos las representaciones y los discursos obtenidos en condiciones rigurosamente diseñadas para llegar, mediante el análisis y la interpretación de las unidades de sentido (estructuras semánticas) identificadas en ellos, al origen y significación de las analogías (metonimias y metáforas) utilizadas para elaborarlas, lo que se hace siguiendo el camino inverso al de su formación, es decir, al del proceso de la simbolización” (Pérez Andrés, 2002, p. 2).

Mediante éste diseño se pretende una aproximación a la temática, entendiendo que no será ni total ni definitiva, aportando posibles hipótesis para la comprensión así como posibles líneas de investigación para continuar profundizando.

- **Universo de estudio:** Maestros de escuelas urbanas públicas categorizadas como APRENDER, de práctica y urbana común.
  
- **Muestra** La selección de la muestra fue intencional ya que los participantes se eligieron atendiendo a su inserción como maestros y en función de su pertenencia a escuelas

públicas, categorizadas como APRENDER, urbana común y de práctica de la zona metropolitana<sup>9</sup>.

- **Criterios de selección:** La selección de la zona metropolitana se realizó según el criterio de conveniencia.

Para la selección de los maestros se apeló a **la técnica de bola nieve**. Se procuró a través de informantes calificados contactar a docentes que cumplieran con el perfil requerido, promoviendo a su vez que éstos pudieran difundir entre sus contactos la invitación a participar de los grupos.

La selección de tres tipos de escuela responde a la asociación de estos centros educativos a diferentes contextos socio- económico y cultural.

Las escuelas APPRENDER se asocian con los quintiles 1 y 2, los más vulnerables.

Las escuelas urbanas comunes se ubican la mayoría de ellas en los quintiles 3, o más y las escuelas de práctica responden a los quintiles, 3, 4 o 5<sup>10</sup> y cuentan con estudiantes de magisterio (hasta tercer año) haciendo su práctica docente.

#### **4.2. Técnicas de recolección y análisis de información:**

---

Las representaciones sociales no son un reflejo idéntico de los objetos, de lo que acontece en el exterior, tampoco son producto exclusivamente de una construcción individual del sujeto, sino que poseen un carácter social y colectivo.

En este sentido, al procurar acceder a las representaciones de los docentes, si bien aparecerán elementos individuales, es esperable que emerjan elementos que den cuenta de su posición como docentes en un colectivo que los define como tal.

Tomando en cuenta los aportes de Abric (2001), el acercamiento a las representaciones sociales debe ser plurimetodológico, pues no existe un solo método que pueda dar cuenta de su complejidad.

Abric plantea dos tipos de métodos para acercarse al contenido de las representaciones sociales: **los interrogativos y los asociativos**.

---

<sup>9</sup> La selección de docentes pertenecientes a escuelas con diferentes categorizaciones responde a la necesidad de identificar la incidencia o no del tipo de escuela en las representaciones de alumno y alumno real.

<sup>10</sup> Los quintiles de las escuelas se ubican de 1 a 5, siendo el 1 el más desfavorable y el 5 más favorable.

Los métodos interrogativos buscan relevar la opinión de los sujetos, destacándose entre ellos, la entrevista, el cuestionario, el dibujo y la aproximación monográfica.

Los métodos asociativos si bien pueden remitir a expresiones verbales, se busca que estas se den en forma menos controlada y de manera más espontánea, destacándose entre ellos la asociación libre y la carta asociativa.

Con el objetivo de relevar la representación de los maestros respecto al alumno y el alumno real se seleccionaron las siguientes técnicas: **grupos de discusión y técnica de frases incompletas.**

De manera adicional se realizó una revisión bibliográfica y análisis de información secundaria a lo largo del proceso de investigación.

#### **4.2.1. Técnica de frases incompletas.**

La técnica de frases incompletas (TFI) supone un conjunto de frases que el sujeto debe completar, “proyectando” en ellas sus ideas, creencias, deseos, miedos, percepciones, etc.

Es una técnica de aplicación sencilla y al momento de su análisis se toma en cuenta los diferentes relatos producidos por los sujetos frente a un mismo estímulo, generando a partir de ello categorías para su interpretación.

La técnica busca indagar de manera individual la representación de los docentes<sup>11</sup> acerca del alumno, el alumno real, los elementos intervinientes en dichas representaciones así como las categorizaciones de escuelas y el contexto.

#### **4.2.2. Grupos de discusión**

Tomando en cuenta los aportes de Ibáñez (1979) el grupo de discusión se caracteriza por ser un grupo simulado, está reunido por y para la producción de un discurso, siendo este manipulable ya que el coordinador del grupo es quien controla su funcionamiento y determina el encuadre de trabajo.

Según Ibáñez (1994)

“un grupo de discusión es un dispositivo analizador cuyo proceso de producción es la puesta de colisión de diferentes discursos y cuyo producto es la puesta de manifiesto

---

<sup>11</sup> Ver en Apéndice B, cuestionario de frases incompletas.

de los efectos de la colisión (discusión) en los discursos personales (convencimiento: convencido es el que ha sido vencido por el grupo) y en los discursos grupales (consenso)” (p. 58)

La técnica de grupos de discusión persigue como objetivo la producción de un discurso por parte de un grupo de personas sin conocimiento previo entre sí, los cuales son convocados por un tiempo aproximado de dos horas para discutir sobre un determinado tema.

La selección de esta técnica se debió a que posibilita el intercambio entre los participantes y al mismo tiempo nos permite conocer los discursos y construcciones colectivas, en este caso en torno a las representaciones docentes de alumno y alumno real.

Para la conformación de los grupos se tomó en cuenta la variable de segmentación por tipo de escuela, basándonos en la categorización utilizada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP)

#### **4.3. Etapas y actividades desarrolladas:** <sup>12</sup>

---

A continuación se presenta el desarrollo de las diferentes etapas del estudio, las actividades implementadas en cada una de ellas y sus principales características.

Se destaca que la etapa de análisis de la información ha sido central y será incluida en el siguiente capítulo dado su especificidad.

Aún está pendiente, la presentación de los principales hallazgos a los maestros participantes del estudio, dicha actividad está prevista una vez culminado el proceso de escritura y previamente a la defensa de la tesis.

Por otra parte, también está prevista la presentación de los resultados a las autoridades del sistema educativo así como a la comunidad científica, buscando a partir del intercambio validar y enriquecer los aportes de la tesis.

---

<sup>12</sup> Ver Apéndice A y L, etapas, actividades y cronograma realizado.

#### 4.3.1. Análisis de información secundaria

Esta fase de la investigación se desarrolló fundamentalmente al comienzo del proceso, para ello se realizó un rastreo bibliográfico, relevándose los antecedentes temáticos, las investigaciones previas y los principales documentos oficiales elaborados por el CEIP.

A partir de los insumos relevados se comenzó a elaborar el marco conceptual de referencia, así como se profundizó en la delimitación del problema de investigación.

Cabe destacar que el relevamiento de la información se mantuvo a lo largo del proceso de investigación, apelando en diferentes momentos a los documentos oficiales así como a bibliografía específica sobre la temática.

El proceso de construcción del marco referencial, fue un proceso dialógico, el mismo se nutrió de diferentes intercambios, de lecturas, así como de los aportes relevados en los grupos de discusión, por lo que fue necesario una revisión permanente de las fuentes secundarias en función de los “hallazgos” identificados.

#### 4.3.2. Diseño de instrumentos

Previamente a la realización de los grupos de discusión y la aplicación de las frases incompletas fue necesario diseñar la pauta de aplicación de cada uno de ellos.

Se elaboró una pauta orientadora para el grupo de discusión, contemplando las principales líneas de indagación y se elaboró el cuestionario con las frases incompletas<sup>13</sup>.

En el diseño de ambos se tuvo en cuenta su complementariedad, en una se indagarían fundamentalmente las representaciones del colectivo, en tanto en la otra se relevarían aspectos de carácter individual.

El **cuestionario de frases incompletas** se diseñó específicamente para los fines de este estudio. Se seleccionaron frases con ideas disparadoras que oficiarán de estímulo y promovieran la asociación libre de los participantes.

Mediante esta técnica se buscó relevar las vivencias del docente en tanto alumno, la representación social del alumno y el alumno real, los aportes de la formación magisterial, así como su opinión en relación a los diferentes tipos de escuela.

---

<sup>13</sup> Ver Apéndice B y C

### **4.3.3. Selección y convocatoria a docentes participantes**

La invitación a participar en el grupo de discusión se realizó mediante diversas estrategias. En una primera instancia se envió una carta invitación vía correo electrónico<sup>14</sup> a una lista de contactos que incluía maestros, directores e inspectores. En ella se explicaban los objetivos de la investigación, las características de los grupos, su modalidad de funcionamiento, así como la confidencialidad y reserva para el manejo de la información.

La lista de correos a los cuales se enviaron las invitaciones se confeccionó a partir de los contactos de la investigadora, incluyendo otros aportados por informantes calificados.

Se promovió que la invitación circulara entre los maestros, estableciéndose como condición que quienes estuvieran interesados en asistir al grupo debían confirmar previamente su participación por correo electrónico, indicando la escuela en la que se desempeñaban como docentes.

#### **- Dificultades en la convocatoria a los grupos.**

La etapa de convocatoria llevó más tiempo del previsto originalmente, dadas las dificultades para contar con un mínimo de asistentes a los grupos.

Las dificultades para convocar a los maestros no fueron previstas inicialmente, ya que se contaba con un listado de más de 80 contactos (maestros, directores e inspectores) entre los que circularía la convocatoria, lo que hacía suponer una mayor tasa de respuesta.

En un comienzo la realización de los grupos estaba prevista durante noviembre- diciembre 2014 y fue necesario re agendar dos de ellos para febrero de 2015.

En aquellos grupos que tuvieron mayores dificultades para su conformación, Escuela de Práctica y Escuela Urbana Común se buscó ampliar la lista confeccionada inicialmente, apelando a nuevos contactos, incluyéndose también los teléfonos de los participantes para poder invitarlos de manera personalizada.

Es de destacar que la posibilidad de explicar telefónicamente y con mayor detalle las características de la propuesta facilitó la participación y permitió la concreción de todos grupos.

---

<sup>14</sup> Se adjunta modelo en Apéndice D

Podríamos agrupar las respuestas a la invitación a los grupos de la siguiente manera:

- **Confirmación inmediata**, un número reducido de docentes confirmó enseguida su participación, mostrándose motivados a asistir.
- **Indiferencia**, no se recibieron respuestas ante la invitación.
- **Dificultades para asistir**, destacándose las siguientes:
  - ✓ dificultades horarias y coincidencia con otras actividades.
  - ✓ percepción de no contar con información válida para aportar, surgiendo afirmaciones tales como “no sé qué decir”, “tendría que estudiar para ir”.

En estos casos se devolvió a los maestros que lo fundamental para participar era su experiencia como docentes, sin embargo no se modificó la percepción inicial ni cambió su decisión al respecto.

Reconocemos que no existe una única causa para una baja asistencia, a los efectos del análisis nos planteamos cuatro motivos principales:

- a) **Inadecuación de la fecha**, la fecha de prevista para la realización de los grupos fue próxima a la finalización de las clases, encontrándose los maestros centrados en múltiples tareas relativas a la finalización de los cursos.
- b) **La invitación y/o el tema planteado no resultaron convocantes**, por lo que no motivaron el interés a participar de los grupos.
- c) **Escasos antecedentes de participación en investigaciones**, se evidencia que no existe una cultura de participación en investigaciones para reflexionar sobre sus prácticas fuera de la escuela<sup>15</sup>, lo que para algunos maestros fue motivo de asombro y para otros de desconfianza.
- d) **Temor al manejo de la información**, si bien se aseguraba la confidencialidad y el anonimato en el manejo de la información podría generarse temor en algunos docentes acerca de a quién y de qué forma se presentaría lo relevado en los grupos.

---

<sup>15</sup> No desconocemos la existencia de múltiples investigaciones en el ámbito educativo, sin embargo la mayoría de ellas se realizan dentro de las instituciones y en el horario laboral.

#### **4.3.4. Grupos de discusión y aplicación de la técnica de frases incompletas**

A continuación se presentan los principales aspectos a destacar del desarrollo de los grupos de discusión (GD) y de la aplicación de la técnica de frases incompletas (TFI)

Teniendo en cuenta las dificultades planteadas para la convocatoria, previamente a la realización de cada grupo se confirmó con los participantes su asistencia mediante un mensaje de texto.

Se realizaron tres grupos de discusión (GD), uno por cada tipo de escuela: APRENDER (EA), práctica (EP) y urbana común (EUC), participando un total de 20 maestros.

##### **a) Acerca de la fecha de realización**

Cada uno de los grupos de discusión adquirió dinámicas de funcionamiento singulares, estando transversalizados por la época del año en que se implementaron.

El grupo con maestros de escuelas APRENDER se realizó el 15 de diciembre de 2014, coincidiendo con el cierre del ciclo lectivo.

Los grupos con docentes de escuelas urbanas comunes y de práctica se desarrollaron en febrero de 2015. El grupo de EUC se realizó el 10 de febrero y el de EP el 25 de febrero, durante la semana “administrativa”, época en la que los docentes se encuentran nuevamente en los centros pero aún sin un grupo a cargo.

##### **b) Acerca del lugar de reunión:**

Los tres grupos se realizaron en la Facultad de Psicología, UDELAR, en un salón acondicionado para tales efectos (Salón 10).

Se destaca que los participantes se sentaron en círculo alrededor de una mesa, lo que favoreció el intercambio a partir de la pauta de discusión prevista.

Contar con un espacio “fuera” del ámbito escolar fue evaluado positivamente por los participantes de los grupos. Sin embargo, este aspecto fue valorado negativamente por parte de algunos participantes potenciales, en tanto el traslado hacia “otro lugar” fuera de la escuela se consideró un obstáculo para la participación.

### c) Conformación de los grupos:

Para la conformación de los grupos se apeló a la homogeneidad, maestros de la zona metropolitana en similares tipos de escuela y a la heterogeneidad en tanto docentes pertenecientes a diferentes escuelas.

La homogeneidad en la conformación fue condición indispensable, en tanto se apeló a que la opinión surgida del grupo representara a un determinado tipo de discurso asociado a un determinado tipo de escuela.

Diversos autores, entre ellos Wells (1974) y Morgan (1988) recomiendan que el grupo de discusión tenga un tamaño comprendido entre 6 y 10 participantes.

Atendiendo a las dificultades para la conformación de los grupos se redujo el número de participantes a un mínimo de cuatro, se entendió que igualmente podrían generarse las condiciones para la producción de un discurso grupal sobre el tema.

A los efectos del análisis se prestó especial atención a este aspecto ya que las particularidades individuales podrían tomar mayor protagonismo, o podrían pasar desapercibidas las diferencias de opinión a la interna del grupo.

En la conformación de los grupos se buscó intencionadamente que los participantes no se conocieran, con el objetivo de que se generará un diálogo abierto, sin condicionamientos previos que pudieran alterar la dinámica grupal.

Sin embargo, por las características del magisterio uruguayo, (multiempleo y movilidad de los docentes entre escuelas) esta situación no fue posible en todos los grupos.

Los grupos se conformaron de la siguiente manera:

#### Cuadro 1.

Conformación grupos de discusión

Grupo de discusión	Participantes
Maestros de <b>escuelas APRENDER</b> de la zona metropolitana,	Compuesto por 6 participantes.
Maestros de <b>escuelas urbanas comunes</b> de la zona metropolitana	Compuesto por 4 participantes.
Maestros de <b>escuelas de práctica</b> de la zona metropolitana	Compuesto por 9 participantes.

#### d) Desarrollo del grupo:

Como parte del encuadre inicial se realizó la presentación de los participantes y de la moderadora, se explicitaron las características del grupo, los objetivos del estudio y se leyó en voz alta el consentimiento informado, haciéndose entrega a cada docente de la hoja de información.

Cada uno de los grupos fue grabado y el material discursivo que de ellos surgió se transcribió en forma textual para su posterior análisis.

La duración aproximada de los grupos fue entre una hora y media y dos horas de duración.

Previamente a plantearse las preguntas orientadoras de la discusión se aplicó grupalmente y de manera auto administrada el cuestionario de frases incompletas.

La consigna al momento de completar la TFI fue la siguiente “*A continuación se presentan una serie de frases, lea cada una de ellas y complételas, escribiendo lo primero que se le ocurra, trate de no tomarse mucho tiempo para responder*”. Si bien no se explicitó el tiempo previsto para su realización, la duración no superó los 15 minutos.

El cuestionario se aplicó de forma anónima, relevándose en la hoja de aplicación, sexo, edad y años de ejercicio profesional de los participantes.

Para el desarrollo de la discusión se plantearon las siguientes líneas de indagación:

- **Cuando egresaron de magisterio** ¿qué características tenía el alumno con el que esperaban encontrarse en el aula? , ¿a partir de qué elementos fueron construyendo esa representación/idea de alumno? (ver trayectoria educativa, formación)
- **Actualmente**, ¿qué alumno *esperan* encontrar en el aula?, ¿de qué forma lo describirían?
- ¿Cómo describirían ustedes al **alumno con el cual ustedes trabajan cotidianamente?** ¿Cuáles son las características más distintivas de los alumnos que asisten hoy a las escuelas?
- ¿Ustedes consideran que **el contexto** en el que se encuentra la escuela incide en las características de los alumnos? , ¿de qué forma?
- Pregunta final: ¿Existen diferencias entre ese alumno que ustedes esperaban y con el que hoy trabajan? ¿Cuáles son esas diferencias?

## e) Principales características de los grupos<sup>16</sup>:

### **Grupo 1: Maestros de Escuelas APRENDER**

#### Acerca de la conformación del grupo.

El grupo de discusión con maestros de escuelas APRENDER fue el primero en conformarse, fue el único grupo en el que no fue necesario re agendar la fecha de realización. Seguramente incidió para ello la trayectoria y conocimiento previo por parte de la investigadora de un amplio número de docentes y escuelas que reunían dichas características.

Asistieron al grupo seis docentes, provenientes de escuelas de Montevideo y Canelones, se destaca que si bien se buscó intencionadamente que no existiera un conocimiento previo, dos de las docentes ya habían trabajado juntas.

El promedio de edad de los participantes fue de 37 años. La mayoría de los docentes contaba con amplia experiencia en escuelas de “Contexto socio cultural crítico”, en promedio 15 años de ejercicio docente, exceptuando al único maestro varón que había egresado hacía dos años.

El grupo propicio el intercambio, generándose la escucha de las diferentes opiniones en un clima ameno y distendido.

Al finalizar el grupo surge espontáneamente la valoración positiva de dicho espacio, en tanto les permitió intercambiar a partir de sus vivencias y “pensar” con otros prácticas cotidianas. Dos de los maestros manifiestan su agradecimiento por haber sido invitados.

### **Grupo 2: Maestros de Escuelas urbanas comunes.**

#### Acerca de la conformación del grupo.

El grupo estuvo compuesto por cuatro integrantes, siendo el de menor tamaño, tres de las maestras se desempeñan en escuelas de Montevideo y una en Canelones.

---

<sup>16</sup> Ver composición de los grupos en apéndice G.

Lo reducido del grupo se debió a las dificultades para convocar docentes que pertenecieran a este tipo de escuelas, lo que motivó realizar la convocatoria en tres instancias, dos de ellas en diciembre y la siguiente en febrero.

El promedio de edad de los participantes fue de 33 años. La mayoría de los docentes contaba en promedio con más de 12 años de ejercicio docente, exceptuando a una de las participantes que había egresado hacía 1 año.

El grupo propició el intercambio y la escucha en un clima de respeto, generándose por momentos una clara confrontación de opiniones respecto a la categorización de las escuelas y a las características de las escuelas APRENDER.

### **Grupo 3: Maestros de Escuelas de PRÁCTICA**

#### *Acerca de la conformación del grupo.*

El grupo con maestros de práctica fue el más numeroso, si bien en un comienzo fue necesario suspenderlo en tres oportunidades (dos veces en diciembre y una vez en febrero) debido a las dificultades para la convocatoria.

De los nueve maestros participantes, cuatro de se desempeñan en escuelas de Montevideo y los otros cinco en escuelas de Canelones.

La concurrida asistencia se debió a la difusión de la invitación por medio de maestros conocidos de la investigadora, realizándose llamadas telefónicas a una lista de contactos proporcionadas por directores y colegas.

El promedio de edad de los participantes fue 41 años. La totalidad de los docentes contaba con amplia experiencia profesional, en promedio 19 años de ejercicio, siendo el grupo con mayor promedio de trayectoria docente.

Se destaca que si bien el grupo comenzó a la hora prevista dos de los integrantes llegaron más tarde, avisando previamente de su retraso, lo que generó una interrupción y un re – comenzar a partir de su integración.

La dinámica del grupo favoreció el intercambio y la escucha entre los participantes.

#### **f) Consideraciones generales.**

En los tres grupos se lograron abordar las líneas de indagación propuestas, relevándose una amplia variedad de información.

Por momentos algunos integrantes del grupo buscaron monopolizar la conversación, siendo necesario la intervención de la moderadora para promover la circulación de la palabra.

En el grupo de escuelas APRENDER fue donde se lograron los mayores consensos, surgiendo algunas diferencias en los otros dos grupos, las que fueron abordadas sin dificultades en el devenir grupal.

#### **4.3.5. Análisis de la información.**

El análisis de la información se realizó desde el comienzo del proceso de investigación, sin embargo será después de la implementación de los GD y de la aplicación de la TFI donde se focalizó aún más en esta etapa.

El proceso de análisis se centró en un primer momento en la lectura completa de los discursos (transcriptos previamente en forma textual), para luego en una segunda instancia realizar la reducción de los datos textuales mediante procesos de segmentación y categorización. La segmentación del discurso en unidades de contenidos respondió a un criterio temático (García Jiménez, 1994)

En esta etapa del análisis del discurso se apeló a la construcción conceptual de categorías y a la codificación de la información. Una vez concluido el proceso de codificación, se buscó ordenar la información de modo de arribar a determinadas conclusiones, apoyándose para ello en el programa MAXQDA10<sup>17</sup>. A cada unidad se le asignó un código propio atendiendo a la categoría en la que sería incluida.

La construcción de categorías se dio de manera inductiva y deductiva a lo largo del proceso de análisis. En primera instancia se tomó como base el marco teórico construido previamente para deducir las categorías, en un segundo momento a partir del material relevado se buscaron los principales conceptos para ir ajustando las categorías a agrupar en un mismo tópico.

---

<sup>17</sup> Sistema de software creado para el análisis cualitativo de datos.

En una etapa posterior se trianguló la información obtenida en la técnica de frases incompletas con el material relevado en los grupos buscando establecer correspondencias, encontrar diferencias y semejanzas entre la producción grupal e individual.

#### **a) Características del análisis de la técnica de frases incompletas:**

La TFI se aplicó al inicio de los GD, buscó complementar el discurso grupal con la percepción individual de cada maestro, respecto a la representación de alumno y el alumno real.

Para realizar el análisis de TFI se transcribieron todas las respuestas agrupándose según tipo de escuela<sup>18</sup>.

En un segundo momento se agruparon las frases incompletas en tres grandes categorías: **representación de alumno, alumno real y contexto**, incluyendo en esta última categoría a los tres tipos de escuela participantes del estudio.

En los tres grupos, se destaca lo acotado de las respuestas, lo breve de las mismas incide directamente en el análisis, limitando en algunos casos las posibilidades de interpretación.

En algunas frases aparece una única palabra como respuesta, no existiendo una correlación entre la dimensión indagada y lo breve de la contestación sino que esto sucede de manera aleatoria. Esta pobreza en las respuestas podría asociarse al momento inicial del grupo,<sup>19</sup> al no “exponerse” y a la necesidad de “controlar” lo que se escribe.

#### **b) Características del análisis de los grupos de discusión.**

El análisis de los grupos de discusión, se desarrolló en el marco de un proceso compuesto por cuatro etapas principales:

- ✓ **Desgrabación, transcripción y lectura** de los materiales relevados en los grupos.
- ✓ **“Lluvia de ideas”**, en este segundo momento se buscó plasmar “todas” las ideas surgidas a partir de la lectura.
- ✓ **Procesamiento del material** en un primer momento se revisaron las transcripciones de los grupos con el propósito de comenzar a desarrollar una primera clasificación y organización de los datos.

---

<sup>18</sup> Ver Apéndice H e I, sistematización de la pauta de frases incompletas y cuadro comparativo entre escuelas.

<sup>19</sup> La técnica se aplicó al comienzo del grupo, luego de explicitado en encuadre de trabajo y una vez realizada la presentación inicial de los participantes.

En un segundo momento y valiéndonos del programa MAXQDA10, se apeló a la construcción conceptual de categorías y a la codificación de la información.

✓ **Escritura** lo que supuso una revisión de las categorías construidas previamente.

Tomando como referencia material relevado se construyeron las categorías de análisis para dar cuenta del **alumno que los maestros esperan** (aludiendo a la representación de alumno) y el **alumno con el cual se encuentran en el aula**.

Posteriormente se buscó identificar la **vinculación entre la representación de alumno y el alumno** real y la incidencia del **tipo de escuela** en cada uno de ellos.

#### **4.3.6. Construcción de categorías de análisis.**

Para la construcción de las categorías y sub categorías se tomaron en cuenta únicamente los elementos reportados por los maestros, no desconociéndose que podrían incluirse otras dimensiones posibles en cada una de ellas.

Las principales categorías de análisis son las siguientes:

- Aspectos conductuales
- Niño
- Aprender y enseñar
- Familias

A partir de un proceso analítico y conceptual y con el objetivo de interpretar y clasificar el material relevado se construyeron las siguientes categorías centrales y sub categorías

**Cuadro 2:**

Categorías de análisis.

Categoría		Subcategorías	Definición
<b>Aspectos conductuales</b>	Reúne todas las unidades temáticas que aluden a manifestaciones de la conducta en los alumnos.	<b>Agresividad/ Pegar.</b>	Relacionamiento agresivo con los pares, donde predomina el golpe hacia el otro.
		<b>Apatía/ Tristeza</b>	Desinterés y falta de motivación o entusiasmo ante estímulos del exterior.
		<b>Atención/ Concentración</b>	Capacidad de atender y estar concentrado en clase.
		<b>Ausencia de movimiento</b>	Se asocia a quietud.
		<b>Autónomo.</b>	Capaz de realizar con autonomía las tareas en el aula, según lo esperado para su edad.
		<b>Creativo</b>	Capacidad de resolver creativamente las situaciones que se presentan en el aula.
		<b>Con dificultades de conducta</b>	Distorsiones de conducta graves, supone la combinación de más de dos elementos: peleas entre pares, insultos, agresiones físicas y verbales, autoagresiones, movimiento excesivo, conductas de riesgo.
		<b>Espontáneo</b>	Capacidad de actuar o expresarse sin necesidad de un requerimiento externo.
		<b>Felicidad/ disfrute</b>	Estado de ánimo, supone la capacidad de disfrutar y sentirse a gusto.
		<b>Movimiento</b>	Que no permanece quieto.
		<b>Obediente</b>	Acata y cumple lo que se le ordena.
		<b>Niño</b>	Agrupa diferentes factores asociados al niño.
<b>Diversidad/ diferencias</b>	Alude a las características diferentes entre los niños.		
<b>Potencialidad /poder ser o hacer distinto</b>	Capacidad o potencialidad que poseen los niños para hacer o ser diferentes respecto al entorno que los rodea.		
<b>Valores/ códigos diferentes</b>	Alude a la diferencia entre los valores que la escuela busca transmitir - solidaridad, respeto, diálogo, escucha- y los que tienen los niños y sus familias.		
<b>Aprender y enseñar</b>	Engloba diferentes elementos asociados al aprender y el enseñar	<b>Aprendizajes previos.</b>	Aprendizajes adquiridos previamente al ingreso a la escuela.
		<b>Disposición para aprender</b>	Actitud y disposición "positiva" hacia el aprendizaje
		<b>Enseñar</b>	Acción y efecto de enseñar asociado al docente.
		<b>Interés</b>	Se asocia a la motivación hacia el aprendizaje.
		<b>Logro de</b>	Resultados satisfactorios obtenidos en

		<b>aprendizajes</b>	relación al aprendizaje.
<b>Familias</b>	Integra todas las ideas que aluden a las familias.	<b>Desatención/ desprotección</b>	Falta de cuidado, atención y protección por parte de los referentes adultos a cargo de los niños.
		<b>Diversidad familiar</b>	Alude a multiplicidad de configuraciones familiares
		<b>Presencia/ apoyo</b>	Se asocia a la participación y apoyo de la familia en el ámbito escolar.
		<b>Violencia.</b>	Alude a la violencia en el ámbito familiar, a modos de relacionamiento caracterizados por agresiones físicas y/o verbales.

A partir de las principales categorías y subcategorías de análisis se codificó el material relevado y se identificaron la cantidad de menciones en cada grupo, valiéndonos para ello del programa MAXQDA10.

Se entiende por mención la cantidad de veces que una sub categoría aparece en el discurso a través de personas distintas o por una misma persona en diferentes momentos del devenir grupal.

En algunas oportunidades del análisis se alude a la cantidad de menciones con el objetivo de reflejar de la forma más exacta la cantidad de veces que se abordó el concepto en el grupo, sin dudas que su riqueza está en dar cuenta de la mayor o menor pregnancia de determinados constructos y la comparación entre los grupos.

Tomando como referencia la codificación en categorías y sub categorías se confeccionaron tablas comparativas<sup>20</sup> con el objetivo de identificar la frecuencia de menciones en cada grupo.

#### 4.4. Consideraciones Éticas:

---

La investigación propuesta se consideró de **bajo riesgo**, en tanto no se evidenciaron riesgos asociados a la participación de los maestros, no apareciendo comprometida su integridad física y/o mental.

Se destaca dentro de los beneficios del estudio la posibilidad de participar junto a otros docentes de un ámbito de reflexión sobre sus prácticas, abordando las representaciones de alumno y alumno real con el cual trabajan cotidianamente.

---

<sup>20</sup> Ver apéndice J, cuadro comparativo entre grupos de discusión

## CAPITULO 5: ANÁLISIS

En el siguiente capítulo se presenta en análisis de la información, abordándose la representación de alumno y el alumno real en el análisis de la técnica de frases incompletas (TFI) y en los grupos de discusión (GD)

En el análisis de la **TFI** el material aparece organizado según lo relevado en cada grupo, asociándolo a tipo de escuela.

Se abordaron las siguientes dimensiones: representación de alumno, ¿cómo se construye la representación social de alumno?, el alumno real y el contexto de la escuela.

De manera transversal se tematiza sobre la Escuela y los maestros, incluyendo la categorización de los centros educativos, los diferentes tipos de escuela, la incidencia del contexto y la dimensión del colectivo docente.

El análisis del material relevado en los **GD** se organiza de la siguiente manera, primero se aborda la representación de alumno y cómo se construye, luego se tematiza acerca de las características que posee el alumno que los maestros esperan y finalmente se presentan las características del alumno real según el tipo de escuela.

Al finalizar el capítulo se aborda la vinculación entre la representación de alumno y alumno real, atendiendo a los tipos de escuela de pertenencia.

## 5.1. Consideraciones previas

---

*Siempre fui la más chica de la clase y se suponía que por ser hija de la “maestra de jardinera” debía “portarme bien” y saber claramente las “reglas” de la escuela... Tal vez, porque mi historia escolar estuvo marcada por los ritmos diferentes en el aprender, las “dificultades de conducta” -las mías y las ajenas - es que hoy mi campo de investigación, de trabajo, es el educativo”*

Antes de continuar avanzando en el análisis del material, es importante reconocer que a lo largo del proceso de investigación ha estado presente de diferentes maneras la historia de la investigadora (personal, educativa y laboral) al igual que las valoraciones personales, es a partir de éste reconocimiento desde donde se parte para el análisis del material.

Considerar la implicación como una dimensión del análisis supone reconocer el involucramiento de quien lleva adelante la investigación. En este sentido, la problematización de esta dimensión ha estado presente en el transcurso del proceso, por lo que se buscó intencionadamente un “distanciamiento” del material relevado, apoyándonos fundamentalmente para ello en el rastreo de antecedentes temáticos, en el diálogo y la discusión con otros, así como en la búsqueda de aportes conceptuales para interpretar la información relevada.

La implicación en ciencias humanas puede ser entendida como,

"Un compromiso personal y colectivo del investigador (dado su praxis científica) en función de su historia familiar y libidinal, de sus posiciones pasadas y actuales en las relaciones de producción de clases y de su proyecto sociopolítico en acto de tal suerte que la inversión necesariamente resultante es parte integrante y dinámica de toda actividad del conocimiento". (Barbier, citado por Campagno, 2001, p.12)

Si bien se ha buscado considerar la implicación personal en el tema, no desconocemos que estará presente de un modo u otro en el análisis, ya sea a través de lo que se dice o por aquello que se ignora.

## **5.2. Análisis de la técnica de frases incompletas.**

---

A continuación se presenta el análisis de la TFI, atendiendo a lo relevado en cada uno de los grupos, discriminado por tipo de escuela a la que pertenecen los maestros.<sup>21</sup>

La presentación del material relevado se realiza tomando en cuenta los siguientes ejes:

- a) La representación de alumno
- b) ¿Cómo se construye la representación social de alumno?
- c) El alumno real.
- d) El contexto de la escuela.

### **5.2.1. MAESTROS DE ESCUELAS APRENDER:**

---

La sistematización<sup>22</sup> engloba las respuestas a TFI de los seis **maestros** que participaron del GD de Escuelas APRENDER

#### **a) La representación de alumno:**

Al hablar de “**los alumnos**” a nivel general surge una valoración positiva de los mismos, aparece “*un gran potencial para apoyar y guiar. Crítico, reflexivo y emancipador*”, “son curiosos” así como también se menciona que “*están dispersos*”.

Se plantea también que “*nos llenan de satisfacción*”, “*nos enseñan constantemente*”, “*son el motivo de mi tarea*”, apareciendo el docente y su relación con los alumnos en esta definición.

Respecto a **cómo les gustaría que fuesen los alumnos** surgen cualidades relacionadas con el aprendizaje tales como “*más atentos*”, “*más críticos*”, así como también que sean “*más agradecidos y que valorarán el esfuerzo del docente*”.

Por otro lado se plantea, “*que sean más felices y autónomos*”, “*libres de elegir, opinar, crear, de disfrutar de su infancia*”. En este sentido, podemos pensar que las expresiones de deseo

---

<sup>21</sup> Ver Apéndice H, sistematización de la técnica de frases incompletas por tipo de escuela.

<sup>22</sup> Las frases transcritas textualmente aparecen entre comillado y cursiva

planteadas por los maestros se contraponen con las situaciones de vulnerabilidad que viven un alto porcentaje de niños que concurren a las escuelas APRENDER.

En relación a **los aspectos más valorados en los alumnos** podemos agrupar las respuestas en dos grupos, por un lado aquellas respuestas vinculadas al aprendizaje y por otro lado respuestas asociadas a las “potencialidades” de los alumnos, en tanto personas. Solamente un docente asocia al alumno con el aprendizaje, manifestando *“que logre un buen aprendizaje”*, la mayoría plantea que lo más importante refiere a *“que se sepa valorado” “que se sepa que es único y que puede lograr muchas cosas”, “que entienda su valor y potencialidades para pararse desde ese lugar hacia adelante”, “que sea buena persona” y “su personalidad”*.

Es de destacar que únicamente en los docentes de las escuelas APRENDER aparece -tanto en el grupo como en las frases incompletas- la necesidad de explicitar la valoración a las potencialidades del alumno, así como el énfasis a que sea “buena persona”, en tanto el aprendizaje aparece colocado en un segundo plano.

El énfasis en la valoración a las potencialidades del alumno por parte del maestro, podría hacernos pensar que esta dimensión no siempre está presente en los niños, ya sea por la devolución “negativa” del entorno hacia ellos o por la percepción desvalorizada de sí.

## **b) ¿Cómo se construye la representación social de alumno?**

### **- Biografía escolar:**

Al indagarse sobre la historia de los maestros en tanto alumnos surge, por un lado su desempeño escolar y por otro, las valoraciones hacia las maestras, solo uno de los docentes planteó que no le gustaba la escuela.

En relación al desempeño escolar surgen aspectos tales como, *“era muy estudiosa”, “era excelente alumna” “tenía participaciones oportunas”*, cualidades asociados al “oficio de alumno”.

Respecto al vínculo con el maestro se evidencia su influencia, destacándose *“no hablaba y mi maestra no me identificaba”, “valoraba a mis maestras”, “era feliz y me proyecte como maestra a partir de esa sensación”*.

#### - **Los alumnos de antes**

Podemos agrupar las respuestas de los docentes en dos grupos, aquellos que valoran y en algún punto podríamos decir añoran el tiempo pasado y aquellos que lo reconocen como un tiempo distinto al actual.

En relación a la valoración de los alumnos en el pasado, surgen expresiones tales como: *“correctos desde lo académico, iban a aprender lo curricular”, “más educados”, “más sumisos”, “más tranquilos”*. Estas conductas aparecen verbalizadas en los tres GD, estando claramente asociadas al alumno que esperan encontrar en el aula.

Por otro lado, surge que son *“distintos, acordes a su momento social. No eran ni mejores ni peores”* y también aparece *“como los de ahora, necesitaban apoyo y cariño, sus familias acompañaban con más responsabilidad”*. Las familias en este caso, aparecen asociadas a sus posibilidades de acompañamiento.

#### - **La formación magisterial**

En relación a **cómo pensaban a los alumnos durante su formación** aparece una idealización de los mismos, *“eran como los de antes”, “eran más tranquilos”, “eran divinos y tranquilos”, “eran como los pensaba; cariñosos, deseosos de participar de su lugar en la escuela”, “merecían ser tratados con respeto y afecto”*.

Se destaca por parte de los maestros una valoración del *“ser tranquilos”*, la cual surge también en el GD y se contrapone con la agresividad o las dificultades de conducta que relatan sobre sus alumnos en el aula.

Solo una de las docentes planteó que *“no pensaba en ellos, solo en que tenía que trabajar”*, a lo largo del GD docente manifiesta que en su caso, el magisterio se asoció en un comienzo a una oportunidad laboral.

#### **c) El alumno real**

Al momento de describir el encuentro con los alumnos de su clase una de las docentes plantea que se encuentra con un alumno *“feliz, autónomo con ganas y muy crítico de él y del docente”*, sin embargo esta percepción no condice con lo que plantean el resto de las docentes.

En contraposición con esta visión surge que es *“muy distraído”, “que tienen baja autoestima, que manifiestan su condena social desde el silencio que cree que no puede cambiar”,* que es *“cariñoso y carente de mimos”*. Esta percepción de la baja autoestima, así como la alusión a la carencia surgen también en el GD, tomando centralidad en el discurso, siendo el único grupo en que aparece su mención.

Por otro lado, aparece la afectividad puesta en el vínculo y en el encuentro *“le doy beso y abrazo” “me da alegría saber que me va a recibir, aunque a veces puede venir con malas noticias”*.

Al describir a los alumnos de su clase aparecen diferentes atributos tales como *“muy lindas personas, nos aceptamos y enriquecemos juntos a diario”, “emprendedores”, “bastante tranquilos”, “divinos”, inquietos, cariñosos, ruidosos”, “divinos, ávidos de cariño”*. Es curiosa la presencia del calificativo *“divino”* en dos docentes, en tanto nos remite a una asociación con la divinidad, no quedando claras las características de su existencia.

Al momento de caracterizar a los alumnos de su clase, es llamativa la ausencia de mención al aprendizaje, o a atributos asociados al aprender.

Al indagar lo mejor de los alumnos surge una diversidad de atributos tales como *“que pueden ser ellos, manteniendo el respeto por sus pares”, “su espontaneidad” y “que logran expresar con el paso del tiempo lo mejor que tienen adentro”*.

Aparecen también valorizados aspectos vinculados al rol de alumno, tales como asistencia a clase, disposición al aprendizaje y la innovación, en este sentido plantean *“sus ganas de asistir a clases”, “sus ganas de aprender”, “los dispuestos que están a innovar y a participar de lo que se propone”*.

Los aspectos antes mencionados aparecen al indagarse lo mejor de los alumnos, no siendo atributos utilizados al describir a la generalidad de los alumnos de la clase.

Los aspectos que les *“molestan”* de sus alumnos aparecen en su mayoría asociados al mal relacionamiento entre pares, *“cuando se burlan de otros”, “que no se respeten entre ellos” “su agresividad en algunos momentos” “cuando tienen un mal relacionamiento entre sí”*.

Las dificultades de conducta, al igual que la agresividad son elementos que únicamente aparecen en el grupo de discusión de EA asociados al alumno real.

Al relevar sobre el futuro de los alumnos surgen respuestas asociadas al alumno en términos generales, otras vinculadas a la trayectoria de esos alumnos con los cuales actualmente trabajan en el aula y también una depositación de ciertas expectativas futuras. Aparece una respuesta alentadora en tanto serán *“buenas personas, quien no estudie ya posee hábitos de trabajo”*, sin embargo también se evidencia que serán *“adolescentes con grandes dificultades, algunos luchadores”*. En estos dos casos el pronóstico educativo no aparece claramente, surgiendo la inserción laboral como una posibilidad, así como el ser luchadores para no convertirse en *“adolescentes con dificultades”*.

Al indagar cómo serán los alumnos se plantea que serán *“diferentes pero no sé de qué forma”, “distintos, ni mejores ni peores, como los de antes...”* tomando en cuenta estas afirmaciones podríamos pensar que la construcción de alumno varía con el tiempo.

Por último aparece el alumno asociado a *“nuestro futuro”*, y a la posibilidad de ser *“mejores... aspiramos a la superación del ser humano”*, lo que refleja claramente una expresión de deseo.

#### **d) El contexto de la escuela**

Al indagarse las características del contexto de la escuela aparece que es *“muy descendido”, “medio bajo”,* también *“variado”*, planteando únicamente un maestro que es *“agradable”*.

La mayoría de los maestros lo asocia con elementos negativos y con las dificultades, surge que es *“difícil, duro, estigmatizado, con poca proyección inmediata y futura”* también *“conflictivo y duro para el desarrollo integral, pero se puede hacer mucho”*.

#### **- Las escuelas APRENDER**

Al describir las escuelas en las que se desempeñan como docentes aparece en dos de los maestros una valoración hacia las mismas, en tanto son *“una oportunidad para permitir el crecimiento de una sociedad variada”, “importantes”*.

Por otro lado, se plantean las dificultades asociadas a estas escuelas *“un espacio que intenta llevar adelante alumnos con miles de dificultades”, “desgastantes”*, evidenciándose de esta manera la dificultades de los alumnos y los impactos que generan en los docentes.

Por último, dos de los docentes plantean que son *“diferentes”* y que son *“escuelas que deben ser parte de un proceso de cambio”*, no quedando claro la diferencia con respecto a qué se establece, pudiéndose suponer que alude a otros tipos de escuelas.

- **Las escuelas de Práctica:**

Desde la mirada de los maestros de las escuelas APRENDER las escuelas de práctica son “modelos”, “más exigentes” siendo “algunas ideales”.

La formación magisterial aparece asociada a estas escuelas, planteándose que son “un espacio con alumnos de mejor o mayor estabilidad social donde se forman docentes”, “escuelas diferentes de las de APRENDER y del resto, con una realidad que no encaja a la que luego se “enfrentan” los practicantes en primera instancia”.

Surge vinculada a las EP un cuestionamiento implícito respecto a que son “ideales”, no reales y que distan mucho de las escuelas en las que luego se desempeñarán los futuros maestros, las escuelas en las que ellos trabajan actualmente.

- **Las escuelas urbanas comunes**

En las escuelas urbanas es donde los maestros identifican algunos elementos comunes con las escuelas en las que ellos se desempeñan. Son “muy similares a las Aprender se diferencian en el rótulo”, “iguales a otras” e “importantes”.

Sin embargo, a pesar de algunas coincidencias, las escuelas urbanas comunes son “más tranquilas” y aparecen asociadas a “espacios donde concurre la media de la sociedad”, ya no la población más vulnerable ni aquellos niños “modelos” de las escuelas de práctica.

Es en las escuelas urbanas comunes donde las necesidades de los niños aparecen relativamente cubiertas “escuelas que reciben a niños con otro tipo de soporte y contexto en el que mayoritariamente colaboran a desarrollar las potencialidades del niño”.

## 5.2.2. MAESTROS DE ESCUELAS URBANAS COMUNES

---

Se presenta a continuación el análisis a las respuestas de la TFI de los **cuatro maestros** que participaron del GD.

Atendiendo al número de participantes la cantidad de respuestas es reducida, lo que podría considerarse una limitación, igualmente nos pareció importante tomar en cuenta los elementos aportados para poder contrastarlos con lo relevado en el grupo de discusión y con los otros dos grupos.

### a) La representación de alumno:

Al hablar de **“los alumnos”** aparecen atributos tales como *“curiosidad, imaginación, emociones...”*, sin embargo la centralidad en las respuestas estará en torno al rol docente y su relación los alumnos *“son la razón de ser dentro del aula y durante el momento de la planificación”, “son mis grandes maestros, ellos son los que me guían el camino a seguir”, “Son el centro de lo educativo”*.

Respecto a **cómo les gustaría que fuesen los alumnos** las respuestas aparecen acotadas por un lado a *“como son”, “simplemente sean”* no visualizándose claramente otras alternativas posibles.

Por otro lado, surge que sean *“niños felices”, “atentos, cariñosos, espontáneos y sinceros”*, atributos que podemos asociar a características de personalidad, a situaciones contextuales y no tanto al rol de alumnos.

Dentro de los **aspectos más valorados de los alumnos** surgen respuestas asociadas a *“que es un niño”* y *“que es sujeto”*, no apareciendo resaltado ningún elemento en particular. Aparece también dentro de lo más importante de un alumno una valoración acerca de *“cómo se siente y como se muestra cuando uno está o/ se da la clase”, “que sea el mismo, auténtico y único”*, rescatando de este modo la singularidad y la afectividad como elementos centrales no evidenciándose el aprendizaje.

## b) ¿Cómo se construye la representación social de alumno?

### - Biografía escolar:

Al indagar acerca de su percepción de cuando eran alumnos aparecen las huellas de su historia escolar, *“adoraba ir a la escuela”, “soñaba con estar un día en el lugar de mi maestra”* dejando en evidencia la influencia que esta etapa generó en su elección docente.

Por otro lado, surge la vivencia del ser alumno asociada a un aspecto de la conducta, *“era aplicada”,* un deber ser que luego aparece también en los grupos y podemos asociar al *“oficio de alumno”*.

### - Los alumnos de antes

En relación a los alumnos de antes surgen respuestas que aluden al tiempo transcurrido entre su ser alumnos, el devenir histórico y el hoy.

Aparecen frases tales como, *“niños, con características propias de cada época y situación”, “mis compañeros de clase”, “como los alumnos de hoy”*.

Por un lado, se reconoce la singularidad de los niños en función de un tiempo histórico, por otro lado, se sitúa el docente en su rol de alumno, surgiendo sus compañeros de clase y una visión en donde no se identifican diferencias con el alumno de hoy.

Se destaca que una de las maestras evitó dar respuesta a esta frase aludiendo, *“mejor no contestar esta pregunta (avancemos con los niños por favor)”*

### - La formación magisterial

Al relevarse su percepción de los alumnos cuando estudiaban magisterio, surgen dos visiones, una respecto al alumno y otra, en relación a su rol como maestros.

Por un lado, aparece un claro posicionamiento respecto a los alumnos y su rol asociado al aprendizaje *“solo irían a estudiar (la realidad es otra)” “deben aprender”*.

Por otro lado, aparece su rol como futuros docentes y la influencia que podrían tener en tanto tales, *“no sé si pensaba en cómo eran, pensaba que podía influir en sus vidas” “realmente era con quienes quería trabajar y compartir mis días”*.

### c) El alumno real

Al momento de describir **el encuentro con los alumnos** de su clase se evidencian elementos relativos al aprendizaje y al deseo, aparece un alumno *“que quiere aprender”*. También se da cuenta de la diversidad presente en las escuelas *“depende mucho de la realidad contextual, no siempre encuentro lo mismo (afortunadamente)”*

En el encuentro con el otro, se evidencian la demostraciones de cariño tanto por parte de los maestros como de los niños, *“y lo abrazo, espero que me hablé de él”, “que me recibe con cariño y un beso”*.

Al describir a **los alumnos de su clase** aparece el deseo de los docentes puesto en juego, definiéndolos en relación a sí mismos, *“como yo (digo nos amoldamos)”*, *“para mí como mis hijos, ya que no los tengo”*.

Por otro lado, queda en evidencia la confianza puesta en el otro a partir de considerarlos, *“sujetos de posibilidad”*, *“no sé si son, intento verlos como los mejores que puedo tener cada año”*.

En relación a **los aspectos más valorados en los alumnos** destacan algunas características personales tales como *“su espontaneidad”*, *“que se expresan y logran hacerme reír”*.

También dentro de los elementos valorados se plantean aspectos relativos al aprender, surge así *“el amor que me transmiten y las ganas y el compromiso que le ponen día a día en la clase, ante las diferentes propuestas”*, *“su capacidad y potencialidad”*.

Los aspectos que les **“molestan”** de los alumnos aparecen asociados a aspectos conductuales y a las dificultades en los vínculos entre pares, tales como *“que se peleen”*, *“que sean irrespetuosos”*, *“que no respeten las rutinas y que no se toleren o respeten entre ellos”*.

Al relevarse las perspectivas acerca del **futuro de los alumnos** surge por un lado, una visión conservadora y restrictiva en tanto no aparecen diferencias respecto al hoy *“niños”*, *“como siempre”*.

Por otro lado, aparecen expresiones de deseo respecto al futuro, *“ojalá ellos sean, ellos mismos”*; *“adultos y espero que no se olviden de todo lo que aprendieron”* valorándose la singularidad de los sujetos y lo aprendido durante el tránsito escolar.

#### **d) El contexto de la escuela**

Al indagarse el contexto en el que está inserta la escuela se resaltan por parte de dos docentes las características “positivas” del mismo, tanto como lugar de trabajo, así como por contar con alumnos y familias comprometidas con el proceso de aprendizaje. Es un *“muy buen lugar para trabajar”, “muy lindo, familias comprometidas, alumnos interesados en las propuestas”*.

Surgen alusiones al rol de los adultos, es *“más complicado desde los adultos que desde los niños”* y también se plantea que es *“singular como el de cada escuela”*.

##### **- Las escuelas APRENDER**

Aparecen asociadas a la primera etapa en la inserción profesional, se evidencia una valoración hacia el trabajo del docente en dichas escuelas.

El pasaje por las Escuelas APRENDER supone un *hacerse maestro*, son *“aquellas en la que los maestros se hacen”, implican “un importante desafío, tal vez el más complejo que nos enfrenta la carrera”*.

Se reconoce al hablar de estas escuelas su complejidad, así como las dificultades para trabajar en ellas. Este aspecto estará presente en el grupo de discusión con gran énfasis, son las *“más difíciles de trabajar debido a las realidades de los niños pero no hay que perder la esperanza”*.

Una de las docentes plantea que son *“escuela, más allá del contexto”*, será esta tensión la que marcará el GD. El discurso del grupo transcurrirá entre la percepción de las dificultades de las escuelas APRENDER, la valoración de la construcción del rol del maestro y la aceptación de una escuela, más allá de las diferencias que puedan existir por el lugar en el que está inserta.

##### **- Las escuelas de Práctica**

Aparecen descritas como *“idílicas (no reales)”*, *“lugares donde se crea una imagen de niño que no se cumple, ya que en práctica muchas veces ante las lecciones de análisis actúan”*. Esta percepción y cuestionamiento acerca de los niños y el acontecer de la práctica docente también surgió en las respuestas del grupo con maestros de escuelas APRENDER.

Desde otra perspectiva se considera que estas escuelas son *“una oportunidad que conjuga tres factores claves: alumno (niño) alumno - docente y docente”*, aquí aparece la potencialidad del interjuego entre el estudiante de magisterio, el alumno y el maestro.

Por otro lado, una de las docentes remite su planteo al deber ser de la escuela expresando que *“la categorización de la escuela no debe producir diferencias en cuanto a sus fines y obligaciones”*.

Es este uno de los aspectos que luego generó mayor tensión en el grupo de discusión, las diferencias de las que son parte las escuelas a partir no solo de las categorizaciones sino de los diferentes contextos en los cuales se ubican.

#### **- Las escuelas urbanas comunes**

Es en las escuelas urbanas comunes donde estos maestros se desempeñan, sin embargo aparece aquí una frase sin completar, lo que llama la atención por ser considerada la categoría más cercana al docente, quizás en ello radique la no respuesta.

Una de las docentes remite a sus respuestas anteriores aludiendo a que las categorizaciones *“no debe producir diferencias”*.

Por otro lado, se asocia a estas escuelas *“dentro de las realidades, las más fáciles de trabajar por el apoyo de las familias y el valor que le dan a la educación”*, esta percepción también se mantendrá en el grupo de discusión contando con la adhesión de los demás maestros.

Aparece también el peso del entorno al momento de definir las en contraposición con las escuelas APRENDER, tensión que se mantendrá en el grupo de discusión *“en parte lo que es la razón educativa (sabiendo que quizás los entornos sean más favorables, esto está influenciado por una formación aparte del magisterio) pero las escuelas aprender nos dan la posibilidad de hacer grandes cosas para los niños y las familias”*

### 5.2.3. MAESTROS DE ESCUELAS DE PRÁCTICA

---

A continuación se presenta el análisis de la TFI desarrollado por siete de los docentes participantes del grupo.

Previamente al análisis de las respuestas, es oportuno aclarar que dos de los maestros participantes no realizaron el cuestionario de frases incompletas por integrarse al grupo una vez que este había comenzado.

Si bien en primera instancia, se consideró la posibilidad de que completaran el formulario al finalizar la discusión, no se evaluó pertinente ya que se modificarían las condiciones de aplicación.

#### a) La representación de alumno:

Al hablar de “**los alumnos**” aparece por parte de dos docentes la mención a la diversidad, “*son diversos*”, “*son diferentes*”, este aspecto aparecerá luego con énfasis en el grupo de discusión al mencionar al alumno real.

También surgieron afirmaciones tales como, “son alumnos”, “están por llegar”, “suelen sorprendernos”; las cuales se complementan con la mención al grupo etario, “*son niños o adultos con ganas de aprender y potencial para hacerlo*”, apareciendo el aprendizaje asociado al rol de alumno.

Respecto a **cómo les gustaría que fuesen los alumnos** aparecen fundamentalmente atributos asociados al aprendizaje y al rol de alumnos, “*más imaginativos y concentrados*”, “*críticos, responsables*”, “*dispuestos a participar de los que se propone y disfruten aprendiendo*” y “*felices aprendiendo*”.

Surge también el deseo de que sean “*pocos*” aludiendo al número dentro del aula, “*menos agresivos*” y “*felices y plenos*”.

La agresividad solamente aparece mencionada en esta técnica no surgiendo en el grupo de discusión con maestros de EP, en cambio el que sea feliz aparece como atributo tanto al hablar de la representación de alumno como del alumno real.

En relación a **los aspectos más valorados en los alumnos**, cinco de los siete docentes los plantean en relación al aprendizaje. Surge por un lado el deseo, “*que tenga ganas de aprender*”, la atención al proceso singular “*su proceso de aprendizaje*” así como “*su capacidad de aprender*”, “*su actitud*” destacándose también las condiciones en que dicho proceso ocurre “*que aprenda en un ambiente cálido y humano*”.

Surgen también dentro de los aspectos valorados, *“que se sienta afectivamente contenido”* y *“su formación como persona”*.

## **b) ¿Cómo se construye la representación social de alumno?**

### **- Biografía escolar:**

Al indagarse su percepción en tanto alumnos surge su historia escolar, así como el modo de ser alumnos y la vinculación con momentos de su vida, *“no lo recuerdo con claridad, fueron momentos difíciles”*.

Asociado a cuando eran alumnos plantean su lugar de estudios; *“iba a un colegio de tiempo completo”*, otra de las docentes expresa que *“disfrutaba de ir a la escuela”*.

Surgen también cualidades asociadas al desempeño como alumno, *“me auto exigía mucho y disfrutaba la escuela”*, apareciendo la timidez como parte del ser alumnos *“era tímida”*, *“era muy tímida”*, también surge el vínculo con el docente *“discutía con la maestra por todo”*.

### **- Los alumnos de antes**

Al relevarse su percepción sobre los alumnos de antes, tres de los docentes plantean que son *“distintos”*, siendo este el adjetivo más utilizado para describirlos.

Se destaca que la alusión a la diversidad, a lo distinto aparece también en el grupo de discusión como una característica de los alumnos que se encuentran en el aula.

Aparece también una mención a otros tiempos, *“de otra época”* donde los alumnos tenían determinados atributos *“más respetuosos”*, *“más dedicados a la escuela”*.

También se plantea el vínculo con el docente *“más distantes en sus vínculos con el maestro”* lo que no remite necesariamente a juicios de valor o calificativos, ya sean estos positivos o negativos.

### **- La formación magisterial**

Al relevarse su percepción acerca de los alumnos cuando estudiaban magisterio surge por parte de dos docentes la asociación entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, *“debían básicamente aprender lo que el maestro enseñaba”*, *“siempre iban a aprender todo lo que quería enseñar”*, así como también *“aprenderían todo”*.

Se destaca que la mención al proceso de enseñanza asociado al aprendizaje y enmarcado en la formación magisterial aparece solamente en los maestros de EP.

Se plantea también una visión de alumno que *“eran igual a lo que mostraban los libros”* y *“que me esperarían con alegría”*.

Es significativo que una de los docentes omitió contestar esta pregunta y otra plantea *“no me detuve a pensar jamás en estas cuestiones”*.

### c) El alumno real

Al momento de describir **el encuentro docente - alumno** una docente plantea, al llegar a clase *“y lo saludo”*, dando cuenta del reconocimiento inicial del otro a partir de la palabra. Aparece también que se encuentran con un alumno *“diferente a los demás que ‘demanda’ mucho del docente”*, que es *“distinto de otro”*.

Plantean también que se encuentran un alumno *“sonriendo”*, que es *“receptivo/ indiferente”* y *“que espera aprender- divertirse”*, apareciendo nuevamente el aprendizaje como elemento central.

Es significativa a lo largo del análisis de las frases incompletas la mención a la diversidad, lo distinto en el aula, así como al disfrute y el ser felices en el proceso de aprendizaje.

Al describir a **los alumnos de su clase** aparecen dos menciones al ser *“chiquitos”*, *“pequeños”*, lo que fácilmente puede asociarse a los grados inferiores en los que los docentes se desempeñan.

Surgen también dos alusiones a que los alumnos son *“cariñosos”* evidenciándose la afectividad puesta en juego en el vínculo pedagógico, planteando uno de los docentes que son *“lo más importante para mí”*.

Al describir a los alumnos también se hace alusión a otras características personales tales como son *“inquietos, colaboradores”*.

Al indagar lo **mejor de los alumnos** aparecen dos menciones a *“su espontaneidad”* como atributo valorado, *“sus caras”*, *“solidaridad, entusiasmo”*.

También se valora *“que logramos formar un grupo de trabajo y aprendizaje”* así como *“su buena disposición”* y *“su deseo de aprender”*. De este modo aparecen contemplados características y/o valores personales junto a condiciones para lograr un adecuado proceso de aprendizaje.

Los aspectos que **“molestan”** a los maestros los podemos agrupar en dos, por un lado aquellos referidos a la conducta, al vínculo con los pares y por otro, los que aparecen asociados en mayor medida con el aprendizaje.

Encontramos expresiones tales como *“que no se interesen”, “sean pasivos, o apáticos”, “sean poco creativos”*, estos aspectos aparecen mencionados solamente en las frases del grupo de EP, replicándose también en el grupo de discusión como aspectos no valorados en los alumnos y que están presentes en el alumno real.

En relación a los aspectos asociados a la conducta aparece *“la inestabilidad”, “cuando se muestran en actitudes egoístas o discriminadoras”, así como el “que no respeten al otro (pares, adultos, etc.)”*, este aspecto surge también en los docentes de los otros grupos pero con un énfasis mayor.

Una de las docentes relativiza aquellos aspectos que le molestan de los alumnos, planteando *“no lo sé, depende de cada situación”*.

Al indagarse sobre **el futuro de los alumnos** una de las docentes deja sin completar su respuesta, en tanto otros plantean incertidumbre acerca de cómo serán *“no podría predecir cómo serán”, “qué sé yo?”, “lo que deseen ser”*, evidenciándose de este modo la incertidumbre del futuro.

Surgen también expresiones de deseo tales como *“espero más curiosos”, “menos complacientes”*, características que han sido valoradas en los alumnos reales, así como alusión a que serán *“tecnológicos, prácticos, abiertos a las nuevas propuestas”*.

#### **d) El contexto de la escuela**

Al describir **el contexto de la escuela** una de las docentes plantea que es *“el de mi barrio”*, dando cuenta de la cercanía geográfica, otros tres maestros plantean que es *“bueno”* siendo este el atributo más mencionado, adicionalmente aparece también que es *“muy favorable”*.

Dos docentes sin embargo asocian el contexto a *“un medio socio económico relativamente bajo”* y otro a *“desfavorable”*, estas dos menciones son llamativas en tanto se contraponen con el contexto favorable asociado tradicionalmente a las escuelas de práctica.

#### **- Las escuelas APRENDER**

Al relevarse la percepción respecto a las escuelas APRENDER surge un amplio consenso en la valoración positiva hacia las mismas. Dicha valoración aparece asociada a las oportunidades de aprendizaje y a los proyectos de la escuela, este aspecto no aparece en las frases incompletas de los otros grupos de maestros.

Se visualiza la potencialidad de estos centros educativos en tanto ofrecen oportunidades de aprendizaje atendiendo a la diversidad, se plantea que son escuelas *“para que todos los*

*niños puedan APRENDER”, “para ofrecer mejores oportunidades a los niños”, “de atención a la diversidad, integración”.*

Se rescata también, que son *“un desafío”,* así como *“una herramienta para mejorar los aprendizajes en contextos desfavorables”, “escuelas con distintos proyectos de trabajo en tiempos de trabajo distintos”.*

La mención a la vulnerabilidad de la escuela aparece reflejada solamente en una docente quien a su vez lo relativiza planteando que son *“escuelas vulnerables (aunque hoy... ¿cuál no lo es?)”*

#### **- Las escuelas de Práctica**

Al describir a las escuelas en las cuales se desempeñan como docentes, surge que son *“iguales a las comunes”* así como un *“un ámbito muy estructurado”.*

En la mayoría de los docentes aparecen jerarquizados aspectos relativos a la actualización docente y al aprendizaje, describiéndolas como *“una oportunidad de mantenerse actualizado”, “escuelas con evaluación conceptual”, “un lugar de continuo aprendizaje”,* estos aspectos aparecen mencionados únicamente por los maestros de práctica al describir a las escuelas en las cuales se desempeñan.

Aparece también la especificidad de dichas escuelas respecto a la formación de los futuros maestros, *“aquellas a las que asisten los estudiantes magisteriales”, “escuelas donde formamos formadores”,* este aspecto no aparece luego mencionado en el grupo de discusión.

#### **- Las escuelas urbanas comunes**

Al indagarse su percepción sobre las escuelas urbanas comunes aparecen respuestas que aluden a la variedad de escuelas no siendo este un constructo homogéneo. Son descritas como *“escuelas”, “democráticas”, “muy dinámicas” “escuelas también vulnerables”, “distintas a las rurales”, “con mucha diversidad”, “muy diversas, dependiendo del contexto en que se hallan”.*

Es en la definición de las escuelas urbanas donde aparecen variadas menciones a la diversidad y es llamativa la ausencia de una mención explícita al aprender, tal como aparece en los otros dos tipos de escuelas.

### 5.3. En suma.

---

#### - **Maestros de Escuelas APRENDER:**

- Se destaca dentro de los **aspectos más valorados en los alumnos** la necesidad de que logren visualizar sus potencialidades, surge únicamente una mención a que desarrollen un buen proceso de aprendizaje.
- Al hablar del **alumno real** se lo percibe con baja autoestima, apareciendo la afectividad puesta en juego en el encuentro con el docente.
- Al caracterizar a **los alumnos con los cuales se encuentran en el aula** es llamativa la ausencia de mención al aprendizaje, o a atributos asociados al aprender.
- Aparecen diversos elementos al momento de jerarquizar lo **“mejor de sus alumnos”**, visualizándose aspectos relativos al aprendizaje y al rol de alumno.
- Se destacan dentro de los aspectos que **“molestan”** de sus alumnos el mal relacionamiento entre pares.
- Las familias** no aparecen mencionado explícitamente, se alude a ellas al hablar de los “alumnos de antes”:
- El contexto** en el que están insertas las escuelas APRENDER aparece en la mayoría de los maestros asociado a elementos negativos, con las dificultades y la vulnerabilidad.
- Aparece un cuestionamiento implícito respecto a las **escuelas de práctica** las cuales son descritas como “ideales”.
- Las escuelas urbanas** poseen algunos elementos comunes con las escuelas Aprender, siendo la principal diferencia que los niños que a ellas asisten poseen las necesidades básicas cubiertas.

#### - **Maestros de Escuelas urbanas comunes**

- Al hablar de **“los alumnos”** la centralidad en las respuestas estará en torno al rol docente y a su relación con los alumnos.
- Respecto a **cómo les gustaría que fuesen los alumnos** las respuestas aparecen acotadas, surgiendo atributos que podemos asociar a características de personalidad, a situaciones contextuales y no tanto al rol de alumnos.
- Al describir a **los alumnos de su clase** por un lado, los definen en relación a sí mismos como docentes y por otro lado, queda en evidencia la confianza puesta en ellos y sus posibilidades.

- Las **familias** de los alumnos aparecen asociadas al apoyo y al compromiso escolar.
- Los **aspectos que les “molestan”** de los alumnos aparecen asociados a aspectos conductuales y a las dificultades en los vínculos entre pares.
- Las **escuelas APRENDER** aparecen asociadas a la primera etapa en la inserción profesional de los maestros. Se evidencia una valoración hacia el trabajo del docente en dichos centros, reconociéndose su complejidad.
- Las **escuelas de práctica** aparecen descritas por un lado como “idílicas”, por otro como oportunidad para el encuentro de maestros, estudiantes de magisterio y alumnos.

- **Maestros Escuelas de Práctica.**

- Al hablar de “**los alumnos**” se alude a la diversidad de los mismos, apareciendo el aprendizaje asociado a éstos.
- Respecto a **cómo les gustaría que fuesen los alumnos** aparecen fundamentalmente atributos asociados al aprendizaje y al rol de alumnos.
- En relación a los **aspectos más valorados en los alumnos**, cinco de los docentes los vinculan al aprendizaje,
- Al relevarse su percepción sobre **los alumnos de antes** se plantea que son “distintos”, siendo este el adjetivo más utilizado para describirlos.
- La mención al proceso de enseñanza asociado al aprendizaje y enmarcado en la **formación magisterial** aparece solamente en los maestros de EP.
- Es significativa la mención a la diversidad, lo distinto en el aula, así como al disfrute y el ser felices en el proceso de aprendizaje.
- Los **aspectos que “molestan”** están referidos a la conducta, al vínculo con los pares y surgen otros asociados con el aprendizaje.
- Surge un amplio consenso respecto a **las escuelas APRENDER**, dando cuenta de una valoración positiva hacia las mismas.
- **Las escuelas de práctica** en la mayoría de los docentes aparecen asociadas a la actualización docente, al aprendizaje y a la formación de futuros maestros.
- Al describir **las escuelas urbanas** es llamativa la ausencia de mención al aprender
- Se destaca que en ningún momento se hace alusión a las **familias** de los alumnos.

## SEGUNDA PARTE: ANALISIS DE LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN

A continuación se presentan los aportes surgidos en los grupos de discusión<sup>23</sup>, los mismos se organizaron de la siguiente manera:

- **Escuela**, en este apartado se aborda: la categorización de los centros educativos, las Escuelas APRENDER y de práctica, la incidencia del contexto, la dimensión del colectivo docente y el ejercicio del rol docente.
- **Representación de alumno**, se integra: ¿Cómo se construye la representación social de alumno? y ¿qué características posee el alumno que los docentes esperan previo a su ingreso al aula?
- **Alumno real**, se presentan: las características que poseen las representaciones docentes acerca de alumno real según el tipo de escuela.

Al finalizar cada uno de los sub capítulos se realiza una síntesis, conteniendo los aspectos más destacados.

### 5.5. LA ESCUELA

---

Antes de profundizar en los aportes de cada uno de los grupos se abordará en forma transversal la dimensión **escuela y el rol del maestro**, tomando como referencia el material relevado en los tres grupos de discusión.

La pertinencia de su abordaje radica en que las diferentes concepciones de escuela, así como el rol del maestro por momentos sustentan y condicionan la representación de alumno y alumno real.

En los tres grupos de discusión aparecen en forma transversal menciones a la Escuela, su función en la actualidad y fundamentalmente aparece la mirada de los docentes hacia los diferentes “tipos” de escuelas.

---

<sup>23</sup> Al momento de transcribir lo expresado por los maestros en el análisis y con el objetivo de identificar los discursos, aparecen en primera instancia las siglas asociadas a cada uno de los participantes, según figura en apéndice G.

Luego de la identificación de los participantes, aparece el tipo de escuela, Escuelas APRENDER (EA), Escuelas Urbanas Comunes (EUC) y Escuelas de Práctica (EP).

Estas construcciones sobre las escuelas, sobre los modos de ser y hacer en ellas, son en su mayoría compartidas por el colectivo de docentes y están presentes en el encuentro con el alumno real.

### 5.5.1. La categorización de los centros educativos:

Es de destacar que la mención a las diferencias entre los tipos de escuela y/o sus categorizaciones<sup>24</sup> no permeó del mismo modo a los tres grupos.

Solamente en el grupo de escuelas urbanas comunes (EUC) surgió por parte de una de las docentes una fuerte crítica a la categorización de las escuelas, “Porque el peligro que corremos siempre es eso, esta cosa de categorizar, cuando yo diferencié escuela de práctica, escuela de contexto, estoy marcando algo y escuela común, algo es común porque otra cosa no lo es” (PVE, EUC)

Esta fuerte crítica estuvo presente a lo largo del grupo, no encontrando adhesión en los otros docentes, quienes plantearon con énfasis que más allá de las categorizaciones, las escuelas son diferentes, lo que ilustraron a través de diferentes ejemplos producto de su trayectoria profesional.

Las **diferenciaciones entre escuelas** no surgieron en el grupo con maestros de Escuelas de Práctica (EP). En el grupo de Escuelas APRENDER (EA) esta diferencia surgió una única vez, en tanto en el grupo con docentes de Escuelas Urbanas Comunes (EUC) esta distinción entre centros surgió al menos diez veces.

Esta diferenciación permeó el discurso del grupo de EUC y se centró fundamentalmente entre las escuelas comunes y las escuelas APRENDER. Esto podría atribuirse al pasaje previo de las maestras por escuelas de “contexto”, lo que “marcó” sus trayectorias docentes, surgiendo una clara contraposición respecto a la escuela en la que se desempeñan actualmente.

Se destaca a lo largo del grupo de EUC la mención a las escuelas urbanas comunes en contraposición con las escuelas APRENDER, no adquiriendo una identidad propia, sino que es definida por los atributos que posee o no respecto a estas últimas.

---

<sup>24</sup> Ver anexo I, criterios para la categorización de escuelas.

### 5.5.2. Escuelas APRENDER

A continuación se presentan las diferentes percepciones sobre las escuelas APRENDER surgidas en los tres grupos de discusión.

Desde el grupo con maestros de EA surge el trabajar en “contexto” como una **opción**, alegando diferentes motivos para ello:

“Cuando fui a la villa donde estoy, porque...fuimos a la escuela porque no la quiere nadie, porque tiene una fama, que por la fama que tiene nosotros esperamos ver algo totalmente distinto...y cuando fui y vi esa realidad, me sentí contenta porque en cierta manera vi reflejado eso de la distancia que había de nosotros cuando chicos y sentí que estaba en una escuela donde podía hacer algo” (PVA, EA)

“En mi caso a mí me cautivó la escuela, o sea, donde estoy es una decisión personal, creo que en una escuela mediana, fuera de contexto crítico trabajé un año solo, después todos los años que he estado en...lo que ahora se llama APRENDER pero antes era contexto crítico fue por decisión y porque realmente esos niños me atrapan, me gustan, ese contexto donde estoy” (PA, EA)

En el caso de los maestros de EP, aparece una única mención a las escuelas APRENDER por parte de una de las docentes, refiriéndose a la población que en estos momentos asiste a la escuela de práctica,

“ En este periodo de inscripciones y de radios, escolares lo que se me viene a la mente de los niños que vamos a tener es esa demanda impresionante de la movilidad que hay, en la escuela donde estoy , es una escuela, no es una escuela APRENDER pero está recibiendo a todos los niños que corresponderían al radio de escuela APRENDER entonces es un gran, gran color, es impresionante , impresionante no solo porque la escuela es grande, sino visualizar es..., muchos niños, mucha movilidad, muchas realidades diferentes” (PB, EP)

La mención en este caso a las escuelas APRENDER aparece asociada a la población que habitualmente concurre a ellas, niños que en su mayoría viven situaciones de vulnerabilidad social. En esta afirmación se evidencia la asociación entre determinados tipos de escuelas y la población que en general a ellas asisten.

Desde los maestros de las EUC se “ve” a las escuelas APRENDER, se las nombra y reconoce su complejidad.

“Creo que es mucho más difícil trabajar en las escuelas APRENDER, humanamente creo que es mucho más difícil trabajar, creo que en las escuelas comunes es como mucho más liviano por ese lado, desde lo emotivo, desde el vínculo, por lo menos a mí me pasa que es como bastante más liviano, no digo que sea mejor, digo que para mí son realidades distintas”. (PT, EUC)

Esta distinción entre centros por parte de los maestros se realizó en varios niveles.

Por un lado, buscó marcar las **diferencias entre las características de los alumnos** de una y otra escuela, tal como lo plantea una docente de escuela urbana común;

“Sigo creyendo que las escuelas son distintas porque la gente que habita las escuelas es distinta, (...) de hecho a mí me pasó cuando me trasladé a común, yo no le hallaba los tiempos a los niños, porque claro yo seguía pensando en mi cabeza de escuela APRENDER y era como que, a mí me costó entrar en la dinámica de lo que había que hacer” (PT, EUC)

Por otro lado, aparece un aprovechamiento **diferente del tiempo pedagógico** según el tipo de escuela;

“Cuando uno trabaja en las escuelas APRENDER como que tiende a cubrir otras necesidades que tal vez en común están más cubiertas. Yo creo que a lo mejor el tiempo pedagógico es distinto, por ejemplo uno en contexto o en APRENDER pone mucha energía en controlar conducta y no siempre eso te pasa en común y a veces eso es tiempo ganado el que la conducta no sea un problema” (PT, EUC)

“No quiero que piensen que te digo que no trabajas lo pedagógico pero sí, capaz que se da más, más firme lo pedagógico, lo que llevas como la idea de contenido pedagógico en la urbana y no en la de contexto. Y no quiere decir que las urbanas todas estén bien” (PAL, EUC)

Al referirse a las escuelas APRENDER surge por parte de los maestros de EUC, así como de los maestros de las EA, una “resignación” de determinados aspectos curriculares con el objetivo de **privilegiar los vínculos, la conducta, “lo humano”,**

“No podemos pararnos desde lo curricular a la hora de proyectar en una escuela Aprender, primero pasa por lo vincular (...) yo di esto, matemática y lenguaje, matemática y lenguaje, matemática y lenguaje, porque no tenés otro mecanismo, tenés que abocarte a lo poquito que podes darles, en todo ese contexto que muchas veces te desborda, no? (...) Capaz que como yo le dije a los padres, yo no sé si este año van a salir escribiendo, leyendo, suman, restan, no sé, pero buenas personas de acá tienen que salir, (...). (PJ, EA)

“Digamos que uno va llevando adelante una buena planificación (...) pero además de todo lo que vos llevabas, además necesitabas, (refiriéndose a las EA) darles como un basamento desde lo humano” (PAL, EUC)

También se plantea por parte de una de las maestras **expectativas diferentes** respecto a los niños de “contexto”, estas aparecen centradas en el logro de determinadas conductas, quedando los aspectos curriculares en un segundo plano,

“En realidad, capaz que en una escuela común podes decir (...) pretendo que todos terminemos el programa, porque en realidad sabes que mayoritariamente las condiciones te lo van a permitir. Vos en la escuela APRENDER, decís, bueno yo pretendo que esté adentro del salón, yo pretendo que este niño termine de aprender a diferenciar las letras en quinto año, pretendo que él logre hablar con el otro en vez de resolverlo todo a los golpes, pretendo esto. Y además como docente pretendo que el resto aprenda algo, que eso también es digamos bastante lamentable, pero no nos queda otra realidad que esa...” (PJ, EA)

La necesidad de “controlar” el grupo, trabajar la disciplina y atender a la diversidad aparece como una limitación para avanzar en el desarrollo de los contenidos curriculares en las escuelas APRENDER:

“No tengo por ejemplo que teníamos (en “contexto”) niños que se trepan por las ventanas al techo y de arriba nos apedreen, no es lo mismo trabajar en ese contexto que cuando vos tenes gurises que entran y que trabajan y que están en el salón y que no te van a insultar y que no van a matar al otro de un piñazo, la energía con la que uno trabaja y las cosas donde uno hace foco para mí son necesariamente distintas, creo que eso hace diferencias. (PT, EUC)

“Es que en si el programa no está pensado para los niños, porque es realmente imposible dar el programa integro cuando tenés a veces media hora para solucionar un problema que pasó en el recreo, entonces ya perdiste media hora” (PJ, EA)

Tomando como referencia los aportes de las docentes, surge que el tiempo pedagógico es menor en las escuelas APRENDER, ya que se divide entre abordar los contenidos curriculares y atender las dificultades de conducta.

Tal cual lo expresado anteriormente, las dificultades en la conducta aparecieron en los discursos de las docentes de las escuelas urbanas, como una marca distintiva de las escuelas APRENDER.

Si bien las escuelas de “contexto” a nivel discursivo quedan asociadas a las dificultades, las de conducta, las del contexto, las carencias, es importante rescatar otra mirada aportada por las maestras de EUC, donde el aprender cobra centralidad,

“Yo si tengo que medir cuando vi más a mis alumnos aprender yo creo que los vi más aprender en contexto (...) yo enseñé más y que el niño aprendió más en contexto que en común, en eso estoy de acuerdo, pero nunca, nunca se me ocurrió pararme en esa postura de porque la escuela es de contexto no puede aprender y yo no puedo enseñar” (PT, EUC)

### **5.5.3. Escuela de práctica**

Desde los maestros de los grupos de EA y EUC se asocia a las Escuelas de práctica a su formación como estudiantes de magisterio.

Al describirlas aparecen situaciones “ideales” tanto a nivel de los niños como a nivel de los centros, rescatando sus condiciones físicas y edilicias.

Las docentes de escuelas APRENDER plantean al respecto, “La práctica eran todos niños divinos, hablaban precioso, la moñita armada, la maestra divina con la túnica blanca, estábamos todas maravillosas (PS, EA).

En alusión a su práctica como estudiantes surge, “Cuando nosotros estudiamos magisterio no había como ahora un último año de contexto, antes no, eran las escuelas de práctica modelo, era divino, tenías recursos a patadas... si,...había todo, música, educación física, teatro..., yo hice la práctica en la escuela Brasil” (PA, EA)

En el caso del grupo de EUC, la docente más joven plantea respecto a su práctica desarrollada en una Escuela de Práctica:

“la práctica, (...) te preguntas lo que vas a hacer al niño y te imaginas lo que te va a responder el niño y la realidad es que eso es solo con práctica, te dan esa idea y los niños como que están acostumbrados a jugar en un teatro. La imagen mía es como esto es un teatro y la realidad va a ser otra cosa”. (PA, EUC)

En el caso de los maestros de escuela de práctica no aparece mención a las características de la escuela en la que trabajan. Es llamativo que tampoco aparece ninguna mención a los estudiantes de magisterio que allí se desempeñan y los cuales le confieren sentido a la escuela de práctica.

#### **5.5.4. La incidencia del “contexto”**

Tomando en cuenta el material relevado en los grupos, podríamos establecer que en la mayoría de los casos el “contexto” se asocia a los contextos de pobreza y en menor medida se amplía a la escuela, el barrio, la familia y/o la comunidad.

La incidencia del “contexto” en los alumnos aparece mencionado espontáneamente en el grupo EUC (siete menciones) y en menor medida en el grupo de EA (cinco menciones). En el caso del grupo de EP fue necesario indagarlo explícitamente ya que no apareció de forma espontánea en el discurso.

#### **Cuadro 3:**

Menciones al “contexto” en los GD

<b>“Contexto”</b>
Cantidad de menciones
EA: 5
EUC: 7
EP: 2

En el caso de las escuelas APRENDER el “contexto” por momentos aparece asociado al incumplimiento de normas y a conductas transgresoras;

“Creo que en si lo determina, determina lo que puede y determina lo que no, porque si bien hay cosas en las que incide desde la negativa, por ahí el entender que sacar una cosa porque me gusta no deja de ser un delito si es del otro yo se lo pido y no me lo quiere dar, eh, también le genera otras habilidades que no se desarrollan en otros ámbitos, (...), si incide positiva o negativamente tiene que ver con la escala de valores que manejamos cada uno, (PJ, EA)

Ante la presencia de contextos adversos los docentes de las EA plantearon la potencialidad del centro educativo para “mostrar otras realidades”

“No digo que lo determine, pero,...puede ser un contexto facilitador o puede ser un contexto que...que complique además. Los determina si, pero yo no me atrevería a decir si es positiva o negativamente. Hay que generar otras estrategias, está en el docente tener la inteligencia de ver qué estrategia tiene ese niño, para de ahí bueno, tratar de potenciar”. (PV, EA)

“Yo creo que el contexto sí afecta al alumno, pero no creo que lo condicione, que lo determine, no? Yo pienso que la escuela tiene que mostrarle otras realidades para que ellos vean que hay otras cosas distintas a lo que viven habitualmente” (PM, EA)

Al momento de definir el “contexto”, una de las maestras de EA cuestiona la idea, la tensiona, entendiendo que abarca distintas dimensiones; la escuela, la familia, el barrio y también al docente como parte de ese contexto. Ubicar a la escuela como parte de ese contexto, podría entenderse como una oportunidad al momento de intervenir e incidir en la cotidianidad del niño.

“Capaz que hay que ver que es el contexto, ¿el contexto es la casa? ¿El contexto es el barrio? ¿El contexto es el asentamiento? (...) ¿La escuela como parte de la comunidad? ¿O la escuela como una cosa fuera de la comunidad? ¿Estoy adentro de ese contexto del niño? Yo soy parte de ese contexto del niño” (PV, EA)

En el caso de EUC no aparecen mencionadas características negativas asociadas a los “contextos de pobreza”. Por el contrario, se plantea la disponibilidad parental como un factor que puede contribuir al acompañamiento escolar, en contraposición con las familias de “profesionales” que están más tiempo fuera de su hogar.

“a veces el contexto social es bajo, es APRENDER y tenes padres muy presentes, tenes familias muy contenedoras, padres que te acompañan o te hacen o te pintan o no sé cualquier cosa y de repente como vos decís en una escuela urbana que vos esperas otro tipo de apoyo, otro tipo de padres (...) yo que sé capaz que un profesional o una profesional de repente se va 11 horas de una casa y el chiquilín está con la abuela, la tía, la señora que lo cuida y capaz que en contexto la mamá no trabaja y entonces la mamá está presente o el papá y hay más contención que en un contexto más favorable, (...)me parece que es más el contexto familiar el que sí influye sobre el niño.” (AL, EUC)

#### 5.5.5. La dimensión del colectivo docente.

En los docentes del grupo de EA y EUC aparecen menciones al colectivo docente, ya sea por lo que aporta el trabajar con otros, o por las dificultades que generan la diversidad de “voces” a la interna de la escuela.

#### Cuadro 4.

Menciones al colectivo docente en los GD

<b>Colectivo docente</b>
Cantidad de menciones
EA: 3
EUC: 2
EP. 0

Si bien en los ejes temáticos abordados en el GD no se buscó indagar explícitamente esta dimensión, es de destacar que en el grupo de EP no aparece el colectivo como un actor dentro de las prácticas educativas, ni tampoco figuran menciones al trabajo colaborativo.

Lo que podría ser pasible de al menos dos interpretaciones, en las EP se privilegia el trabajo en el aula de forma autónoma, no requiriéndose del trabajo con otros. O por el contrario, en las escuelas APRENDER se vuelve casi imprescindible “pensar” la práctica con otros, construir estrategias para abordar las diferentes situaciones que se presentan en el aula, las que por momentos desbordan a los maestros.

En este sentido una de las docentes plantea;

“yo trabajaba en contexto, los vínculos de los adultos, el vínculo maestro a maestro tenía como otra firmeza, como otro compañerismo, a mí me parece que en común, por lo menos en la realidad de la escuela en la que me muevo, estamos como más solas, somos más como compañeras de trabajo y nada más,(...) me parece que lo genera la escuela eso también, porque vos a veces tenes más necesidad de salir a hablar con el otro, de salir a que el otro te apoye, de salir a buscar una estrategia, golpear una puerta y decirle al otro no puedo con esto, decime ¿qué haces vos? , ¿Cómo hago?, ayúdame, tírame una línea y de repente acá como que bueno, como que vamos y vamos, entonces eso como que genera otra cuestión, no“ (PT, EUC)

Complementariamente a lo anterior surgen las diferencias de trabajar en una escuela de “contexto” <sup>25</sup>y una escuela común

“El tema de los colectivos, a veces en contexto el colectivo docente está como más fortalecido entonces capaz que ese alumno también está fortalecido porque hay una fortaleza docente. (...) Los vínculos en urbana me parece que ya son diferentes, no sé es otro tema también, pero me parece que también hacen al alumno” (PAL, EUC)

Una de las maestras del grupo de EA plantea la potencialidad del colectivo y las ventajas de la estabilidad del mismo:

“El contexto de la escuela es muy descendido, lo que pasa que claro, en la escuela ya desde el que entra, ya construye, tiramos todos para ese lado, entonces si vos lo vas armando en la escuela, es como que se va captando, es un trabajo...Si es una escuela que cambia mucho me parece que debe ser difícil, si tenés un grupo armado que más o menos va ayudando a los que llegan y vas conociendo a la familia, me parece que ahí se puede mucho más, la verdad que nosotros hemos logrado muchísimas cosas” (PA, EA)

Si bien para algunos docentes el colectivo estable aparece como una fortaleza, también puede constituirse en un obstáculo para la generación de cambios a la interna, así lo plantea la docente más joven del grupo EUC;

“Cuando estuve en la común, como todo esta tan resuelto, tan bien, no se necesitaba hacer nada para mejorar nada, porque no había nada que mejorar porque no había nada que hacer y entonces todo lo que se proponía... no es nada necesario, decían

---

<sup>25</sup> Es de destacar que en las escuelas APRENDER o de “contexto” existe un espacio rentado para la reunión de colectivo docente una vez al mes los días sábados.

venimos acá porque, perdón, porque ya trabajamos mucho entonces, algunas no todas, ( ...) decían ya trabajamos mucho, vos porque recién empezas estas con todas las ganas, es horrible que te digan eso pero bueno (risas) (PA, UC)

Por otra parte aparece la mención a la necesidad de acuerdos por parte del colectivo;

“Volvemos a lo que decíamos hoy, si el colectivo docente tiene la misma idea o si hay como diferencias en el colectivo docente es muy difícil, por decir usando una palabra poner las reglas básicas para poder vincularse en esa institución”. (PAL, EA)”

En síntesis podemos decir que tanto para los docentes de EUC como de EA el colectivo aparece como un elemento importante a la hora de desarrollar la tarea docente, surgiendo la potencialidad del trabajo conjunto y la necesidad de lograr acuerdos.

#### 5.5.6. El ejercicio del rol docente

Si bien el objetivo de esta investigación no es dar cuenta del rol del docente y de las diferentes formas en que éste se ejerce, nos parece importante hacer una breve mención al mismo, ya que apareció espontáneamente en los discursos docentes.

#### Cuadro 5

Menciones al rol docente en los GD

<p><b>Rol docente</b></p> <p>Cantidad de menciones EA: 12 EUC: 8 EP: 7</p> <p><b>Rol docente/ asistencialismo</b> EA: 5 EUC: 2 EP: 1</p> <p><b>Rol docente/ enseñar</b> EA: 7 EUC: 4 EP: 2</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Consideramos, que el modo en que se ejerce el rol docente incide en las prácticas cotidianas y por ende en el encuentro con el alumno real en el aula.

A lo largo de los GD los maestros problematizaron sobre su rol, surgiendo en los discursos diferentes formas de ejercerlo, quedando en evidencia la tensión entre enseñar y/o asistir.

Los maestros de las escuelas APRENDER plantean diferencias en el ejercicio profesional a la interna del colectivo, especialmente en el vínculo con los niños, en la concepción de alumno y aprendizaje;

“yo lo que veo, es que no todos estamos mirando que ese niño tiene potencial, como que hay una riqueza, yo puedo valorar que agarró su túnica y su mochila, pero también digo todos somos maestros y no todos estamos mirando la realidad de la misma forma, recibiendo al niño de la misma manera, y no con eso quiero decir que yo sea perfecta y que lo haga excelente, pero veo que, no lo estamos haciendo bien. A veces entiendo, más allá que me pese, algunas de las críticas que estamos obteniendo” (PVA EA)

En el caso del posicionamiento de los docentes y su compromiso con la tarea surge una fuerte crítica por parte de la mayoría de los maestros del grupo de EA hacia algunos de sus colegas,

“Y ves maestros sumamente comprometidos, que yo me saco el sombrero y otros que es un trabajo, yo vengo cumplo y tá, saco mi carterita, me tomo el ómnibus y me voy. Y tampoco hay que juzgarlos. (...) (PJ, EA)

Se plantea por parte de los maestros de las escuelas APRENDER el malestar que les genera la “falta de compromiso” de algunos docentes,

“Yo lo juzgo, a mí me enoja, pero no es lo que se debería ser, tienen derecho a cumplir sus cuatro horas y elegir cómo transitar esas cuatro horas y si en definitiva cumple con lo que se espera, que es en teoría bueno, es hacer una propuesta pedagógica enseñando lo curricular yo..” (PV, EA)

A partir de estas afirmaciones se visualizan las diferentes formas de ejercer el rol docente dentro de una misma escuela, apareciendo la tensión entre el enseñar los contenidos

curriculares (solamente) y el atender a las otras necesidades que pueden tener los alumnos ya sean estas materiales o afectivas.<sup>26</sup>

En el grupo con maestros de EP aparecen también cuestionamientos al ejercicio de su rol como maestros, “Nosotros los maestros compramos el rol de ser todo (...) estamos muy lejos de un marco profesional, muy lejos el magisterio es el reino del voluntarismo, somos más sacerdotes que profesionales” (JP, EP)

Otro de los docentes plantea al respecto, “A veces como que no tenemos claro que está dentro de nuestro punto de incumbencia y dentro de nuestra responsabilidad y capaz que queremos hacer más de lo que nos corresponde y por hacer eso perdemos el eje de donde estamos parados” (PS, EP)

En relación al rol y a su desdibujamiento, se evidencia por parte de los maestros la asunción de diferentes tareas y/o responsabilidades asociadas fundamentalmente a **“factores sociales”**,

“Los maestros vamos perdiendo el norte de cuál es nuestra función, por esta cosa de tengo que acompañarlo a la policlínica, tengo que buscar el carné de salud, tengo que pedirle lo otro, tengo que darle de comer, entonces a veces las demandas sociales hacen que nuestra propia función quedé desdibujada, entonces yo no sé si en realidad vengo a enseñar o vengo a contener o vengo a asegurarme de que tenga las vacunas, entonces en el contexto se hace más visible porque hay algunas carencias desde ese lugar, entonces hace que mi rol este como un poco desdibujado, me parece complicado por ahí”. (PVE, EUC)

“Porque a veces también esa realidad de la que hablábamos hoy un poco, que se desdibuja el rol y que atiendes todos los factores sociales y la problemática conductual y que se yo, cómo haces a veces para que eso no te absorba de alguna manera y no termines desdibujado totalmente” (PT, EUC).

En el grupo con docentes de EA aparece reflejado claramente el **asistencialismo** como un elemento que transversaliza las prácticas cotidianas, incidiendo en el desarrollo de la propuesta pedagógica,

“Maestra se me rompió la sandalia, maestra no comí, bueno vamos a comer...y eran las nueve cuando decía: Saquen el cuaderno (...), resolvía la sandalia que estaba

---

<sup>26</sup> Este aspecto es pasible de múltiples interpretaciones, pudiendo asociarse también a estas conductas la necesidad de protección, de poner límites y/o barreras afectivas ante un entorno que por momentos desborda.

rota, resolvía el otro que estaba empapado, el otro que se había olvidado de la mochila porque no la encontró porque el hermano tiró todo en la casa porque duermen todos juntos, sacaban el lápiz, la goma, y si eran las nueve, decías a ver que tenía que dar yo hoy” ( PJ, EA)

Complementariamente otro de los docentes de EA plantea, “A mí me molesta esa política de “se nos rompió, nos tenés que dar” (PS, EA)

Aparece también asociado al ejercicio del rol docente, cierta omnipotencia vinculada a lo que los maestros pueden o no hacer respecto a los niños.

Una docente de EA plantea, “Yo creo que podemos ayudar al niño desde otro lugar. O sea yo creo que de alguna manera podemos salvarlo. Es que los niños necesitan amor, que los quieran. Hay niños que nadie los quiere en la vida “(PS, EA)

“Porque inclusive cuando hablas con ellos, ellos te dicen, si porque los niños de la ciudad son distintos a nosotros...y este, resaltarles todo el potencial que ellos tienen, también es lógico que se dan cuenta que hay una falta de cariño importantísima y en su familia, y ellos el primer día que te ven pretenden que seas parte de su familia, este, y yo sinceramente lo disfruto mucho, siento que estoy en un lugar donde puedo hacer algo”. (PVA, EA)

Es de destacar que ambas expresiones surgieron en el grupo de EA, donde el docente aparece asociado al dar afecto, a contener, no evidenciándose tan claramente su rol como enseñante.

En el grupo con los docentes de EP aparece claramente **el enseñar** como el organizador de la tarea docente y una necesidad de re afirmar el sentido del rol del maestro más allá de las diferentes situaciones que se puedan presentar en el aula,

“Capaz que siempre fue así, yo reconozco que estudié magisterio para enseñar y cuando llegue a la escuela había otras cosas además de enseñar que hacer y es bastante común escuchar decir yo no estudié para psicólogo para asistente social y todo eso, todas esas cosas que uno tiene que abordar y te desvía un poco de lo que vos tenías pensado hacer”. (Silencio) (CC, EP)

Aparecen también en el grupo de EP fuertes cuestionamientos al rol del docente en lo que refiere estrictamente a su función, al posicionamiento en el aula y a los impactos que tiene (o no) en los aprendizajes de los niños,

“Los chiquilines en general y no tiene que ver solo con las escuelas de práctica, sino que en general no están aprendiendo y no están aprendiendo las cuestiones básicas, la alfabetización básica en áreas como la lengua, como la matemática, entonces también me parece que esto requiere de una mirada hacia nosotros a ver qué está pasando y cómo nos situamos, cómo transformar nuestro rol, sí es verdad que precisamos el apoyo de otros técnicos para mirar esa realidad en conjunto y poder ayudar desde distintos lugares y que el maestro no va a resolverle la vida de ese niño eso está claro, pero mientras tanto bueno ¿qué hacemos? (VD, EP)

“Yo me siento re carente de formación en pila de aspectos, pero me parece que a veces también las trasladamos a los niños, a las familias y en realidad soy yo la que no sé enseñar a esos niños, ni de la forma en que esos niños necesitan ni atender lo que necesita esa familia, ese niño no? Y a veces nos ponemos así como re a la defensiva, porque la familia, porque el contexto, porque el niño no come, no duerme, no le dan bola y es también ver ¿qué hay de nosotros también, qué podemos hacer con lo que hay? Más allá de también por otro lado, bueno esos niños necesitan otras cosas que también necesitamos reclamar en otros ámbitos, capaz, porque si no me parece que nos paralizamos más allá de hacer informes de que no podemos trabajar porque es homogéneo, es heterogéneo, porque come porque no come, no sé, porque no sabe leer y está en tercero y cómo llegó y pase a escuela especial, no sé, me parece qué hay también como una cosa nuestra que nos cierra” (NC; EP)

En los maestros de escuela de práctica es donde se evidencia una autocrítica al ejercicio de su rol y una clara delimitación de cuál es la función que deberían cumplir, así como las competencias de su tarea.

Se tematiza acerca de la función del docente y sus límites, asociándolo también al rol de la escuela y a todo lo que tiene que **enseñar**, este aspecto no aparece problematizado de este modo en ninguno de los otros dos grupos.

Surge así el planteo de sobre demanda hacia la escuela:

“A la salud se le demanda todo, a la familia se le demanda todo, a la escuela todas esas instituciones están sobre demandadas y ninguna establece acuerdos, ninguna no, es difícil establecer acuerdos que tienen que ser con otros, muchas veces las instituciones educativas y los maestros asumimos roles que no son. A la escuela se le pide que enseñe tránsito, que enseñe educación sexual, que enseñe género, que enseñe a ser feliz, que enseñe ciudadanía, que enseñe no sé cuánto, cuando uno va si sabe las tablas y el botija no sabe ni la tabla del 5, pero es por la sobre demanda me parece a mí” (JP, EP)

“Hay un tema de límites del rol de cada uno y que se respete el rol de cada institución, me parece que pasa por ahí, por lo que decis de la sobre demanda, se exige mucho de nosotros demasiado, todo a la escuela, todo a la escuela, todo tenemos que resolver, cualquier problema de la sociedad vamos a la escuela y a veces se desdibuja un poco realmente cuál es nuestro rol en lo que tenemos que focalizar” (PC, EP)

A diferencia de las EA, en las EP las demandas a la escuela no están asociadas a atender las necesidades de los niños, sino que se relacionan con atender otras demandas sociales, con el enseñar otros contenidos que no estarían previstos inicialmente en el currículo.

### 5.5.7. En suma:

Podemos visualizar que a lo largo de los grupos de discusión surge una tensión respecto al rol docente, apareciendo el asistencialismo como un elemento que interpela las prácticas educativas y que en mayor medida se encuentra asociado a las escuelas APRENDER.

El trabajo en equipo aparece en las EA como una fortaleza y una necesidad, no surgiendo este aspecto mencionado en las EP.

Los **maestros de las escuelas APRENDER** son quienes con mayor énfasis plantean el rol docente asociado al enseñar, lo que evidencia una necesidad de reafirmarlo y diferenciarlo del asistencialismo que por momentos caracteriza sus discursos y las prácticas educativas .

Los **docentes de las escuelas urbanas** comunes también abordaron aspectos relativos al rol docente, apareciendo en mayor medida el ejercicio profesional asociado al enseñar por sobre el asistir.

Los **docentes de las escuelas de práctica** si bien tematizan acerca de su rol y abordan aspectos relativos a la enseñanza y al asistencialismo éstos no aparecen como aspectos centrales en su discurso. Podríamos pensar que en dichas escuelas aún habitan ciertas certezas acerca del rol del maestro, asociado fundamentalmente al enseñar.

Tomando como referencia lo expresado por los maestros respecto a su rol es necesario plantearnos ¿qué características toma el alumno en el aula cuándo el rol del maestro está atravesado por el asistir?, ¿cuándo las cuestiones del enseñar no siempre aparecen asociados a contenidos curriculares?

## 5.6. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE ALUMNO

---

A efectos de identificar semejanzas y diferencias respecto a la representación de alumno entre los diferentes tipos de escuelas, se establecieron comparaciones entre unas y otras a lo largo del análisis.

En primera instancia se aborda cómo se construye la representación social de alumno. En un segundo momento se presentan las características que posee la representación de alumno en relación a las familias, al aprender y el enseñar y a los aspectos conductuales.

### 5.6.1. ¿Cómo se construye la representación de alumno?

Las representaciones que los docentes poseen sobre los alumnos se han construido a lo largo de su historia en el interjuego con otros, mediadas por la cultura y en un tiempo histórico particular.

A lo largo de los discursos de los maestros se evidencian diversos elementos que han incidido en la construcción de la representación de alumno, destacándose como elementos constitutivos: la historia vital, la biografía escolar, la concepción de infancia, la formación magisterial así como la experiencia docente.

#### a) **La historia vital**

A lo largo del grupo de discusión la historia vital de los docentes se hizo presente de diferentes maneras.

En la mayoría de los maestros la historia aparece asociada fundamentalmente a lo escolar, sin embargo en el grupo de EA tres de las docentes plantean sus condiciones materiales de existencia, una infancia marcada por la pobreza que oficia de marco referencial para comprender a sus alumnos.

#### **Cuadro 6.**

Menciones a la historia vital

<p style="text-align: center;"><b>Historia vital</b></p> <p style="text-align: center;">Cantidad de menciones</p> <p style="text-align: center;">EA: 3 EUC: 0 EP. 0</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Una de las docentes del grupo de EA plantea su historia educativa y cómo ella percibió en ese momento los desajustes entre lo que esperaba el docente y lo que encontraba en el aula ya que no era “una niña de ciudad”.

“...fui a una escuela que quedaba a 80 kilómetros de la capital y nosotros lo vivíamos diferente, ya te digo, teníamos una realidad de contexto, te estoy hablando como de 30 y pico de años atrás, y nos pasaba eso, que nosotros veíamos a los maestros que venían de la ciudad y nos miraban diferente, hablaban diferente, querían cosas diferentes, y la realidad era una realidad de campaña, de...una sociedad donde la mujer no tenía trabajo, y donde el niño no era reconocido porque ella también venía con el prototipo del niño de la ciudad, ese niño de moña impecable, y si eran niños limpios impecables, pero no eran esos niños que ellos esperaban.” (PVA; EA)

Por otro lado, otra de las docentes de EA nos cuenta su realidad cuando era niña y cómo en la actualidad lo comparte con sus alumnos,

“ en mi caso, yo tengo una historia de vida muy particular, claro la pobreza de ahora no es la pobreza de antes, es lo que vos decías también, viví en una casa de lata, y yo les cuento que me bañaba y me tiraba agua, que mi madre me calentaba agua, viste, que me fregaba, esas cosas cómo que viste, cómo que es gratificante ese compartir, Ay maestra! Si que mi madre me calentaba el agua en la cocina, me encanta contar esas cosas!, porque me parece que si se puede salir! Ah maestra! tu casa de la cooperativa!, si se puede tener, si se puede tener tus cosas!” (PA; EA)

La historia vital en ambos casos es traída hacia el presente, ya sea para cuestionar al docente por esperar a “otros niños” o para mostrar otra realidad en el aula, en tanto es una alternativa posible ante las situaciones de pobreza que viven los niños.

Es a partir de esa historia vital que los maestros comprenden a los alumnos con los que se encuentran en el aula y desde donde construyen la representación de alumno que esperan encontrar.

## **b) La biografía escolar**

A lo largo de los grupos de discusión surgieron diferentes menciones a la historia de los maestros como alumnos, lo que nos estaría mostrando la incidencia de su biografía escolar en el ejercicio docente actual.

### **Cuadro 7.**

Menciones a la biografía escolar.

<p style="text-align: center;"><b>Biografía escolar</b></p> <p style="text-align: center;">Cantidad de menciones</p> <p style="text-align: center;">EA: 5 EUC: 2 EP. 1</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Al indagarse en los grupos de discusión sobre el alumno que esperan encontrar en el aula surge con énfasis que esperaban un **alumno similar a cómo fueron ellos en su tránsito por la escuela;**

“Capaz que si me remito a cuando me recibí, digo bueno, yo pensé que los alumnos eran como cuando nosotros íbamos a la escuela no, todos como quietitos, buenos, aceptando las propuestas que uno hace, bueno no tenía tan claro la incidencia del contexto familiar y social del alumno, a la hora de ser alumno, capaz que porque yo no lo viví.” (PA; EA)

“Creo que lo construís desde tu infancia, a tu imagen...yo creo que uno se transforma en lo que uno fue, como se comportaba en la escuela, que éramos todos derechitos, la filita, nos parábamos en canto, preciositos. No sé si existían o no en esa escuela, la verdad, yo tengo 41 años, y no sé si existía una escuela que fuera horrible, y que los gurises se tiraban por arriba, no sé si existía...” (PAL, EA)

“Me imaginaba encontrarme a la alumna que fui yo, o sea esperaba un grupo como cuando yo iba a la escuela, o sea la escuela, el propio aparato escolar crea un modelo de alumno, un modelo de alumno que está pautado por los ritmos de la escuela, que hay que entrar, estar en orden, estar callado, hacer silencio, hacer esto hacer lo otro, esa es una violencia que ejerce la escuela...” (PVE; EUC)

La mención a la historia escolar aparece reflejada en los tres grupos de discusión, presentando mayor pregnancia en el grupo de EA, aludiendo a un alumno “derechito” que se adaptaba sin dificultades a los ritmos escolares.

Su propia escolaridad aparece asociada a un tiempo pasado que por momentos aparece idealizado y asociado a un “tiempo mejor”.

La mayoría de los maestros participantes del grupo de EA concurre a la escuela durante la dictadura militar, tomando como referencia ese tiempo histórico es esperable la aparición de menciones al control del cuerpo y a la ausencia de movimiento.

Los maestros de los tres grupos plantean referencias a la escuela que asistieron cuando eran niños y a las diferencias existentes respecto a la escuela en la que hoy trabajan,

“Mi escuela era una escuela de barrio, en donde todo era preciosito, a mí me pasó que yo como alumna fui a una escuela de práctica, como practicante fui a una escuela de práctica, y en realidad era todo perfecto, era todo precioso. Y en realidad cuando empecé a trabajar mi primer año no fue en una escuela de contexto, fue en una escuela común, después si arranqué en esta escuela hace 6 años y ahí si fue todo un desafío (claro)” (PS, EA)

“Yo fui a colegio privado, católico, de curas, entonces yo vivía un poco esa realidad de niño rígido, quieto, sentado, estático, con el maestro, la maestra haciendo chis, chis, chis, siéntese, si te portas mal te paras y si entro alguien al salón te pones de pie y les decís buenos días y esperas a que te diga, toda esa disciplina (...) y claro y ahí juega la biografía escolar, lo que uno trae de su vida a la escuela y yo en realidad mis primeros acercamientos a las escuela pública fue como practicante, y como maestra y claro y dije esto es el mundo, ¿qué pasa acá? ¿Porque tal vez no veo así a los maestros con esa rigidez?” (PE, EP)

Surgen también referencias al **rol que las maestras cumplieron en su formación** y posterior ejercicio profesional,

“El tema de querer encontrar aquello que a uno le resulto, porque convengamos que yo fui a un colegio y se supone que había determinadas condiciones, pero a mí me marcaron dos maestras, más no, entonces trataba de pensar quizás en cómo era esa clase y con esa maestra para seguir como era esa maestra con sus alumnos” (PAL, EUC)

En función de lo anterior, queda en evidencia que el maestro espera encontrar un alumno que le sea familiar, conocido, configurado a partir de su trayectoria escolar y atendiendo a un modelo de escuela a la cual él asistió.

### c) Los alumnos de antes- otra idea de infancia

Tomando como referencia los discursos de los maestros, queda en evidencia la necesidad de incluir la concepción de infancia como elemento que incide en la construcción de alumno. Aparece fundamentalmente en el grupo de EP un cuestionamiento a la infancia actual, al modo de relacionarse entre adultos y niños, así como al establecimiento de los límites.

#### **Cuadro 8.**

Menciones a la infancia de “antes”.

<b>La infancia de “antes”.</b>
Cantidad de menciones
EA: 1
EUC: 1
EP. 6

En este sentido plantean;

“Todo ha cambiado, al extremo de que antes era mucho más eso de que como tu sos chico determinadas cosas no son para ti, y a veces se cuestionaban esas posturas si tenían los niños que participar o no en todo lo que sucedía en lo adulto de una casa y yo no sé si no se los protegía, hoy por hoy le pregunta al niño la mamá delante de la escuela, ¿tú? Si va a elegir tal cosa o tal otra” (PB: EP)

“Claro cuando ese sujeto no se ajusta a lo que yo estoy esperando es que surge el problema y esta cosa, los alumnos de antes, cuando yo iba a la escuela, cuando yo era niña, y bueno no sé si es que ha cambiado o sea me parece que la escuela tiene que repensar ciertas cosas” (PVE, EUC)

Por otro lado, manifiestan la variación del concepto de infancia con el tiempo, rescatando la heterogeneidad de niños que concurren a la escuela hoy,

“Antes nosotros teníamos la idea de que los niños eran todos iguales y nosotros en nuestra formación más tradicional que teníamos tal vez estábamos acostumbrados a eso, que los recibíamos iguales, ahora sabemos que ya los recibimos diferentes y que es bueno que sean distintos, no es malo que los niños sean distintos y salen con una formación completamente diferentes unos de otros, entonces eso tiene que

pasar por nosotros para poder nosotros aceptar que los niños son distintos, y es bueno (...)” (PD; EP)

En este sentido, surge la impronta diferente que adquiere el ser niño según el tiempo histórico,

“El tema es buscarle el punto justo, ni un extremo ni el otro, yo creo que ahí está el tema de los límites estas últimas generaciones no sé si tendrá que ver, yo me eduqué en la época de la dictadura y era todo tan así, tan estricto, después salimos de la dictadura y nos fuimos para el otro lado era todo tanta libertad (claro) y como que ahora nos sabemos dónde estamos parados , este punto medio o límites o no límites o cuales son los límites porque si no es cualquier cosa, o se generan etiquetas y todo vale sino todo es bullying y esto y nosotros a veces no sabemos ni donde estamos parados) (PC, EP)

Los maestros expresan en sus discursos que hoy se encuentran con una nueva infancia, marcada por la diversidad y por adultos que no siempre logran ser figuras protectoras y estables para los niños.

Si consideramos que la infancia y alumno son conceptos que se relacionan mutuamente es esperable que el alumno real de cuenta e integre los cambios que se han producido en la infancia.

#### **d) La formación magisterial**

Al indagarse sobre el alumno que esperan encontrar en el aula surgen diversas alusiones a la formación magisterial y fundamentalmente a las distancias que existen entre la “teoría” y la “práctica.

#### **Cuadro 9:**

Menciones a la formación magisterial.

<b>Formación magisterial</b>
Cantidad de menciones
EA: 8
EUC: 3
EP. 6

Los docentes de las escuelas APRENDER son quienes plantean con mayor énfasis la distancia entre el alumno que esperaban encontrar en el aula, el cual les fue transmitido a lo largo de su formación y el alumno con el cual trabajan cotidianamente,

“Yo tuve...un gran contraste con lo que me encontré cuando llegué a la escuela, porque la formación del instituto es, ya de primera el deber ser, ese alumno ideal que no sé, en un lugar de contexto no es para nada, ni los problemas de alimentación, ni de violencia, eso no, eso en el instituto no existe. Te pintan un alumno que cuando vos te encontrás con la clase, tenés un abanico de realidades que es muy diferente a lo que vos pretendes encontrar, o lo que te formaron para trabajar, son alumnos que no los ves, es difícil”.(PM; EA)

“Es un niño que se supone que vos podrías aplicar toda esa teoría que te dieron, bueno, te tocó esto que te están dando, se supone que lo voy a aplicar en algún lado....después no. (...), yo espero ese niño que me dijeron que existe. Y es un niño que recibe la información, y que capaz qué puede generar algún cuestionamiento a eso, pero que tampoco va a generar un desequilibrio tan grande entre lo que vos tenés planificado y preparado, que te va a permitir seguir una rutina, que tiene que ver con lo educativo.” (PV; EA)

“El que viene limpito, el que no tenés que solucionarle porque viene lleno de sarna, el que los piojos le caminan por la cara, ni el que tiene hambre, ni el que me hice pichí porque no supo usar el baño, (...), ese alumno que te pintan en magisterio no es el que cuando vas a las escuelas de contexto te encontrás.” (PJ; EA)

Tomando como referencia los aportes de los maestros de EA se visualiza una distancia importante entre el alumno que la formación les transmite y el que encuentran en el aula, marcado por carencias económicas y afectivas, donde la teoría no alcanza para comprenderlo.

Al aludir a la formación aparece el impacto de la práctica docente en la construcción de alumno, así como diferentes autores que han buscado explicar las características evolutivas y cognitivas de los niños.

A efectos prácticos dividimos los aportes de la formación en dos, por un lado aparece el “alumno de los libros” y por otro el alumno de la “práctica”, aportes que a nivel discursivo aparecen disociados uno de otro.

- **“El alumno de los libros”**

Surge espontáneamente por parte de los maestros la mención a diferentes corrientes teóricas, donde el alumno aparece caracterizado por la “homogeneidad” así como por la presencia o no de determinadas conductas esperables según la edad,

“Yo creo que el alumno de magisterio es el alumno de los libros, el alumno que tengo en la escuela es el alumno de la realidad de su contexto. Así tal cual, el alumno que yo te puedo venir y decir, hacer una listita de lo que quiero, es ese que queda en el papel. Es totalmente utópico, como dicen, es ese que te dice Piaget de sus etapas” (PJ, EA)

“No fuimos formados para prepararnos a todo esto, porque escribimos tantas veces grupo heterogéneo, porque salimos con la idea de que íbamos a recibir un grupo homogéneo, porque leímos en algún libro que los niños de tal edad a tal edad se comportan así, y son los que tienen que estar en cuarto, pero yo tengo niños de tal edad, de tal edad que no se comportan así y tengo niños con dos años más y tengo niños, entonces me parece que pasa también por un tema de que no fuimos formados así, nuestra cabeza no fue preparada, desde nuestra mentes ni tampoco desde lo disciplinar para recibirlos, entonces es difícil” (VD, EP)

Esta tensión, respecto al “alumno de los libros” y al que se encuentra en la escuela, estuvo presente en los diferentes discursos de los maestros, quienes manifestaron su incidencia en la construcción de la representación de alumno.

Tanto los aspectos conductuales que debería poseer un alumno, como aquellos referidos al aprendizaje, aparecen mediados por los aportes de “los libros” y la formación.

Se destaca que la distancia entre “el alumno de los libros” y el alumno real se evidencia con mayor énfasis en los maestros de las escuelas APRENDER.

- **El alumno de la práctica docente:**

Si bien se menciona que actualmente en el último año de magisterio se concurre a una escuela de “contexto”<sup>27</sup>, no todos los participantes transitaron por esa experiencia, por pertenecer a generaciones anteriores.

---

<sup>27</sup> Actualmente los alumnos de cuarto año de magisterio realizan su práctica pre profesional en escuelas APRENDER

En este sentido se plantea, la tensión entre la escuela de la práctica y la escuela APRENDER a la que concurren la mayoría de los maestros en sus primeros años de ejercicio profesional,

“hay una diferencia cuando nosotros entramos a estudiar a la práctica no es la escuela de contexto en la que vamos a trabajar (...) me acuerdo que donde hice la práctica eran todos niños divinos, hablaban precioso, la maestra divina con la túnica blanca, estábamos todas maravillosas, y realmente, justamente lo que se empezó a ver después es que cuando uno iba a una escuela, era una escuela que seguramente era de contexto, de contexto crítico, te encontrabas con otra realidad y eso creo que ahora se ha subsanado un poco”(PA; EA)

En los tres grupos la práctica docente aparece asociada a una escuela “ideal”,

“Un grupo ideal, una maestra con un grupo ideal, cuando yo estudie magisterio, estudie en una escuela donde no existía ningún problema de conducta, era todo aquello una cosa.... Cuando voy realmente a las escuelas a la realidad me quería matar, no sabía ni que hacer, porque realmente me encontré con algo que era totalmente diferente a la manera en que a mí me formaron no existía, me pintaron un mundo que no existía” (PC, EP)

“Cuando uno viene de la práctica, o yo que vengo del interior y veía como otras cosas en el interior, viene con algo idealizado muy allá arriba y el hecho de haber trabajado en contexto y después pasar a urbana me paso de querer un alumno con la visión que traía de práctica que era de ese niño que yo le iba a enseñar, pura y exclusivamente con esa planificación y después te das cuenta que en realidad la enseñanza va más allá de lo que tenes planificado, se te va por cualquier lado y tenes que apuntar como a otros aspectos, más humanos que educativos, en contenidos me refiero”. (PAL; EUC)

Por otro lado, uno de los maestros del grupo de EP menciona a una directora de práctica, destacando su aporte en la formación en tanto le permitió conocer que “no había un modelo de niño”.

“A mí en la formación qué me marco por la positiva fue una directora de práctica, que me mostro precisamente que no había un modelo de niño, con la cual hice mi primera visita al hogar, conventillos ahí en la calle San Martín que fue donde yo

trabajaba con una pata en la educación popular, con una pata en la escuela pública, dentro de todo lo negativo entre comillas de la formación lo que más rescato es esa formación de esa directora (...) que fue un referente de mi generación, que nos enseñó otro modelo de hacer escuela en medio de una escuela” (JP; EP)

Surge por parte de los maestros de los tres grupos una fuerte crítica a la formación magisterial, planteándose que debería modificarse y ajustarse a la realidad actual.

Plantean que “los niños” de la formación magisterial no aparecen en las aulas, haciéndose necesario continuar el proceso de formación durante el ejercicio profesional,

“Creo que debería cambiar la formación pienso yo, no se ha actualizado a lo que es la sociedad ahora, digo porque yo salí hace dos años y sigue Freud, sigue Vigotsky y sigue Didier y...los niños que te hablan no son los que tenemos, los niños que te encontrás vos, hay niños medicados, niños que en la formación no están, no se toman en cuenta” (PM; EA)

“Me parece que a uno lo forman, en que vos tenes que aprender biología para enseñar biología, y después te das cuenta que vas a la realidad de la escuela, al que hacer docente y sos mucho más que eso y a lo que no te enseñaron es a resolver esas situaciones que surgen y a hacer justamente ese pasaje de la teoría de todo eso que tenías que enseñar con la realidad con la que te encontrás, entonces ahí me parece que empieza como el desafío de bueno acá estoy y vas aprendiendo en la marcha con ese tipo de niño, con esa familia, con ese equipo docente que también es muy importante, con el director que también marca la cancha a veces bien y a veces más o menos que también es un rol importante en la institución y ahí a los ponchazos vamos. (VD: EP)

La mayor cantidad de alusiones a la formación y las críticas hacia la misma aparece en el grupo de EA lo cual podría asociarse con la existencia de mayores distancias entre el “alumno de los libros” y el “alumno real” con el cual ellos trabajan.

### **e) Experiencia docente**

Al relevar los diferentes aspectos que inciden en la construcción de la representación de alumno, surge la experiencia docente como un elemento que posibilita tener mayores certezas acerca del alumno con el cual los maestros van a encontrarse.

Si bien el número de menciones es reducido, consideramos que es un factor a tomar en cuenta, en tanto podría permitir que se logre un mayor “ajuste” entre la representación de alumno y el alumno real.

**Cuadro 10:**  
Experiencia docente

<b>Experiencia docente</b>
Cantidad de menciones
EA: 1
EUC: 0
EP. 2

Una de las docentes plantea el contar “más o menos” con un perfil previo de los alumnos, producto de su experiencia.

Si bien este elemento podría ser una fortaleza, en tanto las expectativas se ajustan a la realidad de la escuela, también podría mostrar un etiquetamiento previo de los alumnos, donde no siempre se habilita lo nuevo en el aula.

“A mí me pasa que después de unos cuantos años de trabajo, tengo 16, es como que uno...digamos como que más o menos tiene un perfil del alumno con el que se va a encontrar por lo menos en las escuelas APRENDER” (PA, EA)

Por otro lado, se plantea la variación de la representación de alumno producto de la experiencia y de la relación con el grupo,

“Vamos amoldando o cambiando nuestras expectativas, a veces bajándolas, a veces subiéndolas en la medida que nos vamos haciendo maestros, no son las mismas las expectativas que tenemos ahora, de las que tuvimos cuando recién nos recibimos ni siquiera las del año pasado porque bueno, de nuestras experiencias de vida del año anterior también vamos a esperar cosas para este, en relación al nuevo grupo, si nos toca el mismo a veces esperar más cosas de algunos, esperar menos de otras y creo que también es algo medio móvil que estás son hoy y que capaz que en mayo nos volves a preguntar y te decimos otras cosas. (PE; EP)

“Yo pienso lo que yo esperaba antes y lo que espero ahora, creo que ahora estoy más aterrizada a lo que voy, a la realidad... Como que lo que yo espero está más adecuado con lo que la realidad probablemente me trae” (PD; EP)

En función de lo anterior podríamos hipotetizar que el alumno que el maestro espera encontrar varía con el tiempo, incidiendo para ello la experiencia docente.

En el caso de los maestros con menos años de egreso aparecen un número mayor de alusiones a la formación, al “alumno de los libros” y a las distancias entre el alumno que encuentran en el aula y el transmitido a lo largo de la formación.

### **5.6.2. ¿Qué características posee el alumno que los docentes esperan previo a su ingreso al aula?**

A partir del análisis de los discursos comienzan a surgir determinadas cualidades o atributos que los docentes esperan encontrar en los alumnos, los cuales asociamos a la representación social de alumno.

A los efectos del análisis se agruparon en las siguientes categorías<sup>28</sup>:

- Aspectos conductuales
- Aprender y enseñar
- Familias

Si bien hay atributos que aparecen en los tres GD el peso varía en cada uno de ellos.

#### **a) En relación a los aspectos conductuales.**

Bajo la denominación aspectos conductuales se englobaron diferentes conductas relatadas por los maestros respecto a los alumnos, las cuales surgieron mencionadas al menos una vez.

La presencia de una única mención podría en algunos casos no considerarse significativa, sin embargo a los efectos de este estudio se tomaron en cuenta ya que se entendió que

---

<sup>28</sup> La categoría niño y sus sub categorías no aparece mencionada en la representación de alumno aparece asociada solamente al alumno real.

podría aportar pistas para la comprensión del alumno que los maestros esperan encontrar en el aula.

**Cuadro 11:**  
Representación de alumno.  
Aspectos conductuales. Cuadro comparativo entre GD

<b>Aspectos conductuales</b>			
Cantidad de menciones			
Categorías de análisis	EP	EUC	EA
Autónomo	1	0	0
Creativo	1	0	0
Felicidad/ disfrute	1	0	0
Apatía/tristeza	0	0	0
Atención/concentración	2	1	0
Obediente	2	2	1
Espontaneo	1	1	0
Ausencia de movimiento	1	3	2
Con dificultades de conducta	0	0	0
Sin dificultades de conducta	2	2	0
Agresividad/pegar	0	0	0

Se destaca que la mayor variedad de conductas aparece mencionada en el grupo de EP, en el grupo de EUC se alude a cinco conductas diferentes, en tanto en el grupo de EA las conductas esperables aparecen asociadas solamente a dos categorías, al ser obediente y a la ausencia de movimiento.

En el grupo de EA el énfasis del discurso estuvo dado en describir al alumno real, al que encuentran en el aula, más que en dar cuenta de las características que esperan encontrar en los alumnos.

- **Ausencia de movimiento:**

La ausencia de movimiento aparece asociada al alumno que esperan encontrar en el aula de forma **transversal en los tres grupos** de discusión, predominando más en el grupo de EUC.

En este sentido se plantea respecto al alumno que esperan, “Un modelo de alumno que está pautado por los ritmos de la escuela, que hay que entrar, estar en orden, estar callado, hacer silencio (...) El chiquilín que aguanta cuatro horas sentado, copia cuando yo le digo” (PVE, EUC).

En la EA una de las maestras expresa, “Bueno esperamos al quietito, al que es divino, al que escucha y que atiende, al que está fascinado con todo lo que le vamos a dar...” (PB; EP)

Tomando como referencia los discursos de los maestros podemos apreciar que el alumno por momentos parece estar disociado en cuerpo- mente. Por un lado, aparece el sentir, el pensar y por otro lado, el cuerpo que debe ser controlado, asociándolo a la aceptación de los límites en el aula.

- **Obediente:**

Otra conducta que aparece de forma **transversal en los tres grupos** es el ser obediente asociado al alumno que esperan encontrar en el aula.

Surge por parte de un docente al respecto, “Los lindos, los estudiosos, los que cumplen, los que se portan bien, los que te hacen caso (risas) vos te imaginabas eso”. (AL, EP)

Complementariamente se plantea,

“Un poco esperamos creo a ese alumno de libro, o no sé si el de libro pero si el que todas idealizamos en la carrera cuando estábamos estudiando, nos sé qué bueno que va a venir que me va a decir sí maestra, que va a entender, que va a escuchar, que va a compartir y que va a hacer todo y a veces no es así y a veces sí, menos (PE, EP)

“Capaz que si soy muy sincera conmigo misma espero que se siente, que me escuche, que copie, que me atienda, que salga al recreo cuando le dije que saliera y que no pida para ir al baño 400 veces” (risas) (PT; EUC)

El alumno obediente se asocia al que acepta pasivamente las reglas y las diferentes propuestas de aula sin cuestionarlas, surgiendo la asociación entre la obediencia y el alumno que aparece en los libros.

Si bien al hablar de esta característica en los alumnos aparece asociada la risa, lo que podría pensarse como una forma de desestimar lo que se dice, no deja de evidenciar un posicionamiento al respecto, donde el alumno se adapta a los requerimientos del maestro.

- **Atención/ concentración**

La atención y la concentración aparecen en los grupos de EP y EUC no siendo mencionado en el grupo de EA.

En este sentido una de las docentes de EP plantea, “Siempre queremos algo mejor para el año próximo o el año que se inicia. Un alumno con mayor capacidad de atención, de concentración (PD, EP)”

- **Espontaneidad:**

La espontaneidad aparece mencionada por parte de los maestros de EP y EUC, no surgiendo en el grupo de EA, si bien el número de menciones es reducido surge como un atributo valorado en el aula.

Se plantea por parte de los maestros; “Esa espontaneidad, esa es una cosa que uno suele esperar más allá que después te cuestionen y se te vuelva en contra. En principio está bueno me parece ...(PT; EUC).

Por otro lado surge, “El alumno espontáneo por ejemplo que uno espera, creativo que uno espera también, pero que no, que cada vez son menos los espontáneos, los creativos este... (AL; EP)

- **Sin problemas de conducta:**

Otro elemento que aparece asociado a la representación de alumno es que no tenga dificultades de conducta, lo que surge tanto en el grupo de EUC como en el de EP.

Una de los maestros de EP al respecto plantea, “Que no haya tantos desajustes de conducta en el grupo por ejemplo, que me permita poder trabajar, cuánto sabe o cuánto no eso lo vemos después pero el tema de la conducta es lo que más me preocupaba” (PC; EP)

Este aspecto tampoco se menciona por parte de los docentes de EA, apareciendo luego su contracara al hablar del alumno real, al aludir a las dificultades de conducta que se presentan cotidianamente en el aula.

**b) En relación al aprender y enseñar:**

Tomando como referencia las diferentes sub categorías en relación al aprender y al enseñar, se destaca que la mayoría de los atributos aparecen mencionados en los maestros de EP.

**Cuadro 12:**

Representación de Alumno. Aprender y enseñar.

Cuadro comparativo entre grupos de discusión

<b>Aprender y enseñar</b>			
Cantidad de menciones			
<b>Categorías de análisis</b>	<b>EP</b>	<b>EUC</b>	<b>EA</b>
Enseñar	1	1	2
Logro de aprendizajes	0	0	2
Disposición para aprender	4	0	1
Interés	2	0	0
Aprendizajes previos	1	2	0

Los docentes de los tres grupos plantean que esperan a un alumno al que puedan enseñar y con el cual puedan trabajar,

“Yo esperaba alumnos con los que pudiera trabajar...desde el rol docente, (...) esperaba alumnos donde pudiera trabajar desde mi rol que es de educadora. Todo lo demás, digamos, sabía que era difícil, sabía...pero no tenía claro esto, tenía claro que el alumno recibe una incidencia familiar y social que después lo determina en el nivel de la escuela en el nivel de clase. Yo realmente esperaba eso, alumnos con los que realmente pudiera trabajar. (PV, EA)

Un alumno que les permitiera ejercer su rol como maestros,

“Yo a veces espero en realidad, no importa qué dificultades tenga el niño en cuánto a su proceso de aprendizaje sino que por lo menos tenga un grupo de niños con los cuales pueda trabajar, que se pueda respetar, que no haya tantos desajustes de conducta en el grupo por ejemplo, que me permita poder trabajar, cuánto sabe o cuánto no eso lo vemos después pero el tema de la conducta es lo que más me preocupaba” (PC, EP)

Por otro lado, en el grupo de los maestros de EP se destaca **la disposición para aprender** dentro de los atributos más valorados en los alumnos que esperan encontrar en el aula, este aspecto no aparece mencionado en el grupo de EUC, contando con una única mención en las EA.

Uno de los maestros expresa, “El alumno que espero es el alumno dispuesto, el que tiene ganas de aprender” (NC; EP)

Complementariamente en el mismo grupo se plantea,

“Espero un alumno que venga con ganas de aprender, que sea un desafío para él aprender, que tenga la motivación de querer saber, sea curioso y realmente de repente me encuentro con un alumno que tiene ciertas dificultades que yo no puedo solucionar o abordar, por falta de formación específica o diversas situaciones” (CC; EP)

“Lo que yo quiero encontrar es un alumno participativo, creo que lo que nosotros siempre decimos es que participen, que ellos mismos quieran aprender, que participe, que sea activo, que quiera aprender por eso la actitud es fundamental (...) y ahora siento que esperamos eso pero a veces no llega, por lo menos en lo personal, un niño como más autónomo espero a veces, que no esté como tan pendiente del maestro, que tome decisiones que resuelva, ante una situación que tú le pones”. (PD; EP)

También aparecen tres menciones a los aprendizajes previos, esta característica surge tanto en el grupo de EP, como en el de EUC no surgiendo en el grupo de EA.

Al hablar de aprendizajes previos se alude tanto a aprendizajes curriculares como a aprendizajes adquiridos en la vida cotidiana.

Respecto a los aprendizajes curriculares surge, “Yo esperaba que supiera por ejemplo hacer una oración completa solos, o un texto de dos oraciones ponele solos” (AL; EUC). También se plantea, “Espero que hayan aprendido lo del año anterior...” (PT; EUC)

En relación a los aprendizajes de la vida cotidiana,

“Que sepa atarse los cordones, cosas cotidianas que uno de repente espera que cuando el niño llega ya las traiga, entonces hay un montón de cosas que el niño no las trae y son del cotidiano, del diario vivir y esas cosas” (PD; EP)

Es llamativo la ausencia de mención a los aprendizajes previos en el grupo de EA, lo que podría asociarse al énfasis que los docentes realizan sobre las carencias que los alumnos poseen en diferentes áreas.

### **c) En relación a las familias**

Las familias aparecen mencionadas en los tres grupos al hablar del alumno real, sin embargo no sucede lo mismo al hablar de la representación del alumno.

Aparece una única mención en el grupo de EA, asociando la familia a la formación magisterial,

“El alumno o que te pintan en magisterio es el alumno supuestamente ideal, también con su familia tipo, la mamá, el papá... que va a hacer los deberes en la casa, que va a traer el cuaderno prolijito y el material organizado, que va hablar lo que diste en casa con mamá, porque mamá tiene tiempo para atenderlo, ese es alumno con que salís de magisterio en la cabeza” (PJ, EA)

Se destaca que es en las escuelas APRENDER donde las familias aparecen con mayor énfasis al hablar del alumno real, aludiendo fundamentalmente a la diversidad, violencia y desatención/desprotección como aspectos que las caracterizan. Evidenciándose nuevamente la distancia existente entre los aportes recibidos en la formación y lo que acontece en el aula.

El peso de la familia no aparece tan claramente definido en la representación de alumno, en los aportes de la formación, sin embargo cobra centralidad al momento de trabajar en el aula ya sea por su presencia o ausencia.

### 5.6.3. En suma:

Al relevarse explícitamente por el alumno que los maestros esperan encontrar en el aula hemos identificado diversos elementos que inciden en la **construcción de la representación de alumno**. Se destacan la historia vital, la biografía escolar, la concepción de infancia, la formación magisterial y la experiencia docente como elementos que inciden en dicha construcción.

Podemos asociar a la **representación social de alumno**, elementos conductuales, aspectos asociados al aprender, el enseñar y a las familias, la pregnancia de unos y otros varía según el grupo de pertenencia de los maestros

Aparecen como elementos transversales a los tres grupos la **ausencia de movimiento y el ser obediente** como aspectos conductuales esperados en el alumno. La **ausencia de movimiento** es uno de los elementos más valorados en EA y EUC, ubicándose el ser obediente en un segundo lugar.

En los tres grupos se plantea que esperan a un alumno al que puedan **enseñar** y con el cual puedan trabajar en el aula.

En el caso de los maestros de las EUC y EUP surgen también asociados a la representación de alumno aspectos conductuales tales como **espontáneo, atención/concentración y sin dificultades de conducta**.

Únicamente en el grupo de EP aparece el ser **autónomo, creativo, la felicidad/disfrute** como atributos asociados al alumno que esperan encontrar en el aula, dando cuenta ya no de un sujeto pasivo sino de un alumno que es capaz de sentir y desear de forma autónoma al docente.

El **interés** en tanto atributo esperado en el alumno solamente aparece mencionado en los maestros de EP.

La **disposición y ganas para aprender** es el atributo más valorado por parte de los maestros de EP, este aspecto no aparece mencionado en el grupo de EUC, contando con una única mención en las EA.

Aparecen tres menciones a **los aprendizajes previos**, esta característica surge tanto en el grupo de EP, como en el de EUC no surgiendo en el grupo de EA.

El **logro de aprendizajes** aparece mencionado como una característica solo presente en los alumnos que esperan los docentes de EA, lo que puede interpretarse como la contra cara al

alumno real y las dificultades a los que se enfrentan los niños de EA para la adquisición de determinados saberes.

La mención a **la familia** asociada a la representación de alumno solamente aparece en el grupo de EA, asociándola a la familia “tradicional”, compuesta por padre y madre, apareciendo el acompañamiento en la escolaridad de los alumnos.

Se destaca en el grupo de EP un número mayor de características asociadas a la representación de alumno, ubicándose en el otro extremo a los alumnos de EA quienes aparecen caracterizados por un número acotado de atributos.

Es importante resaltar que aquellos **atributos asociados al aprendizaje** aparecen en mayor variedad y con mayor énfasis (dado el número de menciones) por parte de los maestros de EP, apareciendo solamente mencionado en las EA el logro de aprendizajes.

A continuación se presenta un **cuadro resumen**, conteniendo los diferentes elementos<sup>29</sup> reportados por los maestros respecto a **la representación de alumno** según el tipo de escuela.

**Cuadro 13:**  
Representación del Alumno según tipo de escuela.

<b>Representación del alumno en los maestros de escuelas APRENDER</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Cantidad de menciones</b>
Ausencia de movimiento	2
Enseñar	2
Logro de aprendizajes	2
Obediente	1
Disposición para aprender	1
Presencia /apoyo familiar	1
<b>Representación de alumno en los maestros de escuelas urbanas comunes:</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Cantidad de menciones</b>
Ausencia de movimiento	3
Obediente	2
Aprendizajes previos	2
Sin dificultades de conducta	2
Atención/ concentración	1
Espontáneo	1
Enseñar	1

<sup>29</sup> Se estableció un ordenamiento de las categorías atendiendo a la cantidad de menciones.

<b>Representación de alumno en los maestros de Escuela de Práctica</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Cantidad de menciones</b>
Disposición para aprender	4
Interés	2
Atención/ concentración	2
Obediente	2
Sin dificultades de conducta	2
Autónomo	1
Creativo	1
Felicidad/ disfrute	1
Espontáneo	1
Ausencia de movimiento	1
Enseñar	1
Aprendizajes previos	1

## 5.7. EL ALUMNO REAL

---

Los alumnos poseen una variedad de atributos, no siendo el objetivo de este estudio dar cuenta de ellos en su totalidad, sino que a partir del discurso grupal se busca caracterizar las representaciones de los maestros sobre el alumno real.

Las diferentes características mencionadas por los docentes no son las únicas que presentan los alumnos en el aula, sin embargo son las que han surgido en el grupo, dando cuenta de un cierto nivel de jerarquización y priorización.

A efectos analíticos, la representación que los docentes poseen sobre el alumno real se aborda atendiendo al tipo de escuela de manera separada.

### 5.7.1. Se construye en el vínculo:

Al indagar sobre las características del **alumno real** surge en los grupos de EA y de EUC diversas menciones al vínculo maestro – alumno y cómo este incide en las características del alumno en el aula.

Al respecto plantean que alumno es en el aula en relación al maestro, es con el otro que se construye la relación educativa, “Porque el alumno es por sí mismo y es por lo que hacemos. Por acción o por omisión, por acción o por omisión.” (PT, EUC)

Surge también, “Así como te digo que el maestro puede salvar a los niños, el maestro puede arruinar a los niños, porque es tal cual, está en el niño pero está en función del maestro” (PS, EA)

Por otro lado, uno de los maestros rescata su afectividad puesta en juego en el vínculo pedagógico. Plantea las diferentes reacciones y emociones que un alumno generó en ella y los diversos comportamientos de éste según el docente de referencia.

“A veces el vínculo de un mismo niño con un maestro es tan distinto que con otro, tantas veces (...) este año mi paralela me propuso trabajar en áreas integradas, trabajábamos las dos con los dos grupos, y era increíble, gurises que eran otros con ella y conmigo, de repente yo decía “este gurí!” y ella decía conmigo trabaja divino y te tenes que sentar a plantearte ¿dónde está el problema? Nos pasaba con un varón en particular que a mí me volvió loca todo el año y a ella no le dio un solo problema

¿dónde estaba el problema? Era un tema de vínculo que yo no logré establecer con él, estaba claro, un niño brillante además que se encargó todo el año de cuestionarme, y a mí llegó un momento... muy lindo que cuestione pero no me cuestiona más, en algún momento no pude y sí pero a veces esas cosas se ven en ese tipo de trabajo” (PT, EUC)

A partir de los discursos se evidencia que el maestro no siempre se relaciona de la misma manera con los alumnos en el aula, reacciona y actúa diferente según el alumno, sus características.

Por otro lado, se expresa que los alumnos también actúan diferente según el docente y el vínculo que establezcan con él,

“Yo creo que es de intercambio, el niño es a través del maestro y el maestro es a través del niño, porque vos también te vas a posicionar de diferente manera según como sea cada niño, cómo sea el vínculo contigo, ¿no?” (PV; EA)

“yo creo que el maestro hace al grupo y creo que cuando vos logras el vínculo, el contrato más allá de que igual capaz que te sigue poniendo la clase de sombrero, vos logras desde lo humano me parece y en realidad estaba como repasando eso, porque aparte yo llevo como MAC<sup>30</sup> dos años en la misma escuela y también ya vi a los mismos niños con dos maestras y a veces esa realidad, es más fuerte de lo que uno quisiera a veces aceptar” (PT; EUC)”

El maestro nunca es un elemento neutro en la relación educativa, tampoco lo es el alumno, se relacionan a partir de su historia, sus representaciones, su afectividad, generando en el otro determinadas conductas o actitudes a partir de ese vínculo.

Si bien hay características que los alumnos portan, éstas se significan en el aula y toman sentido en función de un otro que las valida, ignora o reconoce.

El alumno es en situación, dependerá del contexto en que se inserte las características que predominen en el aula.

En este sentido se plantea,

“Definir al niño aislado del docente o de la escuela o de la familia, me cuesta mucho, porque el niño es producto de todo eso, porque dentro del barrio puede tener una

---

<sup>30</sup> Se denomina MAC a los Maestros de Apoyo al Plan Ceibal.

característica, dentro de la escuela uno plantea otro circuito y el niño va entendiendo cual es el circuito” (PV, EA)

Surge también que, “El maestro hace al alumno y yo estoy convencida de que también, (...), me parece que lo que esperamos lo estamos moldeando” (PAL, EUC)

Compartimos que la relación que se establece entre docente alumno incide en cómo es y se relaciona ese alumno en el aula.

Sin embargo, a partir de los discursos grupales queda también en evidencia que existen algunas características comunes a los alumnos más allá del vínculo educativo.

### **5.7.2. ¿Qué características tienen las representaciones de los docentes acerca del alumno real?**

A partir del análisis del discurso de cada uno de los grupos de discusión, se evidencian diferencias significativas entre los alumnos reales con los cuales los docentes se encuentran en el aula, variando según el tipo de escuela.

Es por este motivo que se caracterizará al alumno real asociado al tipo de escuela, con el objetivo de identificar claramente las características singulares de cada uno de ellos.

### **5.7.3. Las representaciones de los docentes acerca del alumno real en maestros de Escuelas APRENDER**

En el grupo de EA es donde se abordaron con mayor detalle las diferentes características que posee el alumno real, destinándose gran parte del discurso grupal a este aspecto.

Se destaca en la sistematización del grupo de discusión la presencia de atributos originales al momento de caracterizar al alumno real.

**Cuadro 14:**

El alumno real en las escuelas APRENDER

<b>El alumno REAL en las Escuelas APRENDER</b>	
<b>Categorías</b>	<b>Cantidad de menciones</b>
Potencialidad/ poder ser o hacer distinto	9
Carencias	6
Violencia familiar/contextual	6
Valores/ códigos diferentes	5
Diversidad/ diferencias	4
Diversidad familiar	4
Desatención /desprotección	3
Movimiento	2
Con dificultades de conducta	2
Agresividad/ pegar	2
Felicidad/ disfrute	1

**a) En relación a los aspectos conductuales.**

En el grupo de EA al igual que en el grupo de EP, aparecen la felicidad/ el disfrute como atributos de los niños, sin embargo aquí aparece en forma marginal y en contraposición a la realidad del hogar. Una de las docentes plantea, “Yo creo que muchos niños son más felices en la escuela que en la casa, en muchos casos (...)” (PS, EA)

Las dificultades de conducta, asociadas a la transgresión de normas, así como la agresividad asociada al golpe aparecen mencionadas únicamente en el grupo de EA.

“En el aula lo que hay es cada vez más violencia, más violencia de género, más violencia, (...) el robo como algo normal, cotidiano, pero no es que te estoy robando y te estoy ofendiendo, esto me gustó y me lo llevé, no lo ven como que te estoy robando, esto me lo llevo porque me lo llevo, porque me gustó y yo no tengo (PJ, EA)

En este sentido surge, “Estos niños están acostumbrados a tratarse de una manera, (...) a golpearse a insultarse” (PV, EA)

## b) En relación al niño

En el grupo con maestros de EA, los aspectos más distintivos del alumno real aparecen centrados en esta categoría, lo que muestra una diferencia importante respecto a los otros dos grupos.

Al momento de describir al alumno real se alude a las **carencias, los valores y códigos diferentes**, así como a la potencialidad de poder ser o hacer de manera diferente a su entorno. Se destaca que estos aspectos solamente surgen en el grupo con maestros de EA y aparecen nombrados en reiteradas oportunidades a lo largo del discurso grupal.

El alumno aparece por momentos definido por **las carencias**, por lo que no tiene, tanto a nivel de recursos económicos, culturales como afectivos, en este sentido se plantea,

“Son niños con un montón de carencias en lo afectivo, en lo económico, en lo social, en lo cultural, (...) es que un niño con hambre, no va a aprender igual a uno que come todos los días, o sea y los fines de semana también, porque muchos niños solo comen en la escuela. Entonces no es lo mismo, un niño que viene con hambre a un niño que viene bien alimentado, ya de por sí, a mí me parece que eso ya marca la diferencia. (PS; EA)

Las carencias económicas aparecen asociadas a las diferentes realidades que viven los niños en su hogar,

“Y le dije: si mi amor tenés que llevarlo para mostrárselo a tu mamá, y me dijo: es que en casa no tengo donde ponerlo y me lo van a romper y ensuciar, y no lo llevó, no lo llevó. A veces vos vez, ese chiquilín entre comillas, les exigís algo, que realmente...del otro lado, a ellos les da vergüenza decirte no tengo, no puedo, no puedo apoyar arriba de...no apoyo en un escritorio, en una mesa para hacer los deberes, entonces... a veces, nosotros les decimos hay que hacer 2x2, le quiero enseñar, la a, la e la i, y llegan a la casa, no tienen para comer, y se les inunda todo, eh, le pegan, el padre” (PJ; EA)

Por otro lado, a lo largo del discurso grupal surgen diversas menciones a los **valores y códigos diferentes** por parte de los niños y al rol del docente en su transmisión,

“Yo creo que muchos niños, carecen de muchos aspectos, desde lo familiar un montón de valores que me parecen que no están, los valores comunes, o sea...yo

por ejemplo, con lo que uno se formó no son los mismos que encontrás en muchos niños, entonces también, como que uno trata de ayudar un poquito a que el niño conozca esos valores, después está en él elegirlos o no. (PS; EA)

Una de las docentes plantea la necesidad de aceptar que existen códigos diferentes y que la escuela está proponiendo a estos niños, otras formas de ser y funcionar respecto a su comunidad de origen.

“Otra cosa característica de los alumnos, me parece que son los códigos diferentes, y uno como docente a la hora de tratar un alumno para mí tiene que habilitar, asumir que ese código distinto existe. Y que entonces estamos proponiendo que el niño se maneje dentro de la escuela con otros códigos, que no es fácil, y a mí me parece eso que no es fácil de entender (...) viene un día alguien con el que todavía no tiene vínculo y le dice tu acá no podés insultar, no podés pegar, no podés salir de la escuela, no podés salir de la clase, tenés que pedir permiso, por favor, gracias,...no? Es un niño con otros códigos. (PV; EA)

La diversidad de códigos y la validez de unos u otros dependiendo del ámbito donde se interactuó apareció también tematizada en los grupos

“Hay códigos que tenemos que manejar. En la escuela, en casa se manejan otros códigos...la única manera de revertir un poco la situación de que no hago lo mismo que en mi casa, no pego igual que en mi casa, no insulto igual que en mi casa, no me río porque otro no puede igual que en mi casa. Entonces los códigos son otros (...) vos como maestro tenés una escala de valores como dice ella, tenés cuando vas a estas escuelas que abrirla, y tenés que ser muy cuidadoso con las palabras que usás, porque no es la misma la escala de valores que la que ellos manejan en el barrio, que lo que manejan dentro de su hogar” (PJ; EA)

En el grupo aparece con énfasis la necesidad de mostrarles a los **alumnos su potencialidad, el poder ser o hacer de un modo diferente a la realidad cotidiana** en la que viven, este aspecto fue el más mencionado al momento de caracterizar a los alumnos en el aula,

“Bueno entender que hay otras opciones que uno puede elegir, si bien el medio te condiciona mucho, el niño tiene que entender que hay otros medios...para mí, y que

no es mirarlo desde afuera (...) Tratar también de con el respeto de mostrarles otra realidad. Que se puede, que se puede salir del puente para el otro lado, que pueden tomar un ómnibus e ir a la UTU, que pueden, porque hasta tomar el ómnibus para ellos implica un caos. (PJ; EA)

“Es que a mí me parece que hay que apuntar a la humanidad, no sé si a la cabeza, hay otras cosas y podés manejarlo de otra manera, y me parece que hay que ser realista, aún por difícil que sea tu vida, aún que te allanen tu casa, vos podés ser otra cosa. Y va a depender de vos, no va a depender del contexto, no?(PV; EA)

Es interesante también rescatar el posicionamiento de una docente respecto al alumno como sujeto de derecho, si bien no fue lo predominante en el grupo da cuenta de una perspectiva frente a los alumnos que viven en situación de pobreza. No aparece aquí el compadecerse ante la realidad del niño, sino que se lo habilita al ejercicio de derechos desde un lugar de potencialidad.

“Hay niños no se sienten merecedores de otra cosa que no sea lo que ya vieron...eso me parece que es lo más destructivo para un ser humano, un niño que siente que en realidad merece estar en ese ambiente, merece tener el cuaderno perdido, merece que la maestra lo rezongue, merece que el otro le pegue, o merece pegar, (...), si uno entiende que ellos se creen no merecedores y uno busca la manera, son sujeto de derecho y los derechos los tenemos todos por igual” (PV, EA)

A lo largo del desarrollo del GD aparece explicitada la necesidad de **eleva la autoestima** de los alumnos, el “creer en el otro” y la afectividad puesta en el vínculo educativo, el énfasis en estos aspectos es un rasgo distintivo del grupo de EA.

“En esa escuela fue la primera vez que le emboqué justo que levantando la autoestima y haciéndoles ver que eran un re campeón lo lograbas y nunca me ha fallado, en 17 años de trabajo no me ha fallado el truco de vos sos lo mejor y yo te quiero y vamos a poder, ahí me parece que la cosa arranca. (...)Sí vos le levantás la autoestima, para mí, le levantaste todo, es el trabajo más grande que hacés desde el principio, que vos le podés volcar que él va a poder como uno más” (PA, EA)

“Vos podés, yo te apoyo, yo soy tu amiga, yo, somos un grupo, todos tenemos que apoyarnos entre todos, la responsabilidad es de ustedes. El grupo es de ustedes, si

te vas a portar mal, pagamos todos acá, entonces siempre así dándoles la responsabilidad, vos podés hacer, vos podés ayudar” (PJ; EA)

En las escuelas APRENDER el vínculo entre docente y alumno aparece como una dimensión ineludible, en tanto el alumno es en el interjuego con el otro que lo nombra y le da un sentido.

“Hasta que no tengas un vínculo y entiendas que el otro es un ser humano, que tiene otra estrategia, que tiene otro código, que te necesita como referente, pero que es un proceso que va a tener altos y bajos, que vos vas a tener que intervenir, que te vas a tener que correr, hasta que no te pase todo eso, no podés avanzar. (PV; EA)

A partir de describir al alumno real se pone de manifiesto el rol del maestro en las escuelas APRENDER y la afectividad puesta en juego en el vínculo educativo,

“Son niños que necesitan otro tipo de maestro, que el maestro clásico (...), tiene que ser un maestro capaz de desprenderse de quererlos y de no sentirse agredido hacia las agresiones, el enojo del niño es el enojo con el mundo y con la vida, no es conmigo ni individual” (PV, EA)

Surgen también varias menciones **a las diferencias y a la diversidad en el aula**, “No todos pueden hacer lo mismo, (...) nosotros estamos haciendo una diferencia, trabajamos pensando en el niño, pensando en sus carencias, y pensando en su realidad”. (PA; EA)

Complementariamente se plantea,

“La dificultad para describir los alumnos es que no tenemos una sola realidad son múltiples realidades que no te permiten, a mí por lo menos, no me permiten hacer un juicio general de lo que sería un alumno en la escuela”. (PM, EA)

“Me parece que tenemos ese tipo de niños y que desde ese lugar es desde donde uno tiene que trabajar. Desde las diferencias, como decían hoy, apuntando a lo que pueden hacer que es mucho. La escuela tiene que generar el espacio para que puedan hacer. (PV; EA)

### c) En relación al aprender y enseñar

Es significativo que al describir al alumno real no aparece ninguna alusión al logro de aprendizajes, ni a la disposición y ganas de aprender, tampoco al interés o a los aprendizajes previos.

Por el contrario, aparecen menciones a las dificultades que están presentes en los alumnos para el logro de determinados aprendizajes esperables para la edad,

“Pretendo que este niño termine de aprender a diferenciar las letras en quinto año (...) No podés pensar en un exposición oral, cuando ni siquiera lográs que pasen al pizarrón a hacer una raya (claro) porque tienen miedo, porque no quieren, porque se resisten, a mí me da vergüenza, yo no paso”. (PJ, EA)

Se evidencia en los discursos de los maestros de las escuelas APRENDER que el aprender, en tanto proceso cognitivo no siempre acontece en el aula.

### d) En relación a las familias.

La mención a las familias aparece en reiteradas oportunidades en el discurso grupal, aludiendo a la diversidad de configuraciones familiares, la desatención/ desprotección hacia los niños, apareciendo también alusiones explícitas a la violencia familiar.

Surge en el grupo de EA, el incumplimiento del rol de cuidado por parte de los adultos en tanto referentes del niño.

Se plantea, “Las carencias las tienen en realidad porque los adultos responsables no se lo dan, y no hablo solo de los padres sino de los adultos de todo el sistema. (PV; EA)

Aparecen la **desatención** y negligencia por parte de los adultos, “Me tocó este año, tener niños con dificultades visuales, otro que tiene autismo: otros que son muy muy carenciados repetidores, que tienen violencia en la casa, muy poca atención en la casa” (PJ; EA)

**La violencia** forma parte de la vida cotidiana de los alumnos en este sentido plantean, “Viven en una casa que te viven pegando, te dan con un caño” (PA; EA)

La **diversidad de las familias** de la escuela aparece también reflejada en el discurso de los maestros y en las posibilidades o no de acompañamiento,

“También hay algunas familias que se preocupan, que están encima del niño, y después están aquellos niños, que claro, el niño vive colgado a la pared, de la reja, porque la madre lo abandonó, el padre no lo quiere, o sea un montón de cosas, bueno niños que conviven con hermanos y padres que son adictos, son un montón de cosas, así que a la hora de trabajar es muy difícil” (PS, EA)

“Hay gente obrera, de repente si tenés 60% asentamiento, 20% en una situación gravísima 25%, pero también tenés algún niño de familia, de familia bien, que la madre está presente, que de la escuela al barrio lo lleva” (PA, EA)

#### 5.7.4. Las representaciones de los docentes acerca del alumno real en maestros de Escuelas Urbanas Comunes

Se destaca que la cantidad reducida de participantes en el grupo, incidió especialmente en la conceptualización grupal del alumno real, apareciendo una descripción muy acotada de las características del mismo.

En este grupo se realizó especial énfasis sobre el vínculo docente- alumno y cómo este incide en las características del alumno en el aula.

Otro de los ejes de la discusión estuvo centrado en las diferencias existentes entre los alumnos y las escuelas, urbanas comunes y APRENDER.

#### Cuadro 15.

El alumno real en las escuelas Urbanas Comunes

<b>Categorías</b>	<b>Cantidad de menciones</b>
Disposición para aprender	2
Desatención /desprotección familiar	2
Presencia /apoyo familias	2
Espontáneo	1
Sin dificultades de conducta	1
Diversidad/ diferencias	1
Interés	1
Diversidad familiar	1

### **a) En relación a los aspectos conductuales.**

Los maestros de EUC destacan dentro de los aspectos conductuales de sus alumnos: el ser espontáneo y el no presentar dificultades de conducta.

En relación al alumno real plantean la espontaneidad como un atributo que los caracteriza, “Los míos eran súper espontáneos, súper auténticos, no tenían problema de preguntar, de expresar o de decir lo que sentían, lo que pensaban, de preguntarme lo que se imaginaran” (PA; EUC)

Aparece también la mención a un alumno **sin dificultades de conducta**, en contraposición al alumno con el que las docentes relatan haber trabajado en las escuelas APRENDER.

La mención a la ausencia de dificultades aparece como un atributo valorado y que posibilita desarrollar de mejor manera la propuesta pedagógica en el aula.

### **b) En relación al niño**

Al hablar sobre los niños en el aula se mencionan que estos son diferentes año a año, aludiendo en parte al vínculo que se genera con el grupo, así como con el docente, “A mí me pasa que este año voy a tener el mismo grupo, del mismo nivel y van a ser totalmente diferentes, van a ser ellos y no voy a poder pensar en la previa lo que voy a esperar de ellos porque son bien diferentes dentro de la misma institución” (PAL, EUC)

No aparece en esta categoría mención a las carencias, ni a valores o códigos diferentes, tampoco alusiones a la potencialidad de ser o hacer distinto.

### **c) En relación al aprender y enseñar**

Tal como se ha mencionado anteriormente, el discurso grupal estuvo teñido por la experiencia previa de los maestros en las escuelas APRENDER. Este aspecto incidió al momento de conceptualizar al alumno real, ya que lo hicieron en contraposición a aquel otro con el que trabajaron en años anteriores.

Los maestros manifiestan respecto a los alumnos con los cuales trabajan en el aula que visualizan en ellos el interés, así como la disposición para aprender.

Al respecto plantean, “En la urbana capaz que encontrás más niños dispuestos a, porque hay otro tipo de apoyo, desde las bases, dispuestos a esperar más contenidos” (PAL, EUC)

Enfatizan el interés y la disposición, “Los niños tienen mucho interés, me paso de que todo lo que proponía siempre le ponían muchas ganas y cosas que de repente yo pensaba que no les iba a interesar les interesaba más de lo que yo creía”. (PA; EUC)

#### **d) En relación a las familias.**

Al hablar de las familias en el grupo queda en evidencia las diferencias respecto al acompañamiento o no en el proceso de aprendizaje.

Una de las docentes da cuenta de la vinculación entre el apoyo familiar y la posibilidad de desarrollar diferentes propuestas en el aula,

“Pude cumplir con ideas objetivos, o propuestas que de repente todavía seguía viniendo de magisterio y en otras cosas si la pude concretar por ese apoyo de la familia, esas ganas de los nenes, ese respeto que todavía, por lo menos ahí se sigue teniendo mucho respeto y mucho apoyo a los maestros” (PA, EUC)

Por otro lado, se plantea la desatención o falta de acompañamiento por parte de algunas familias lo que no siempre incide en el desempeño escolar,

“Este año tenía gurises divinos que vos decías respondían al alumno ideal y no había un padre que lo llamaras o lo dejarás de llamar, el pobre gurí era divino porque era divino y era divino pero no tenía, llegué a diciembre el día que le di el pase... mucho gusto soy la mamá de... hice 400 reuniones, 35 talleres (...) el gurí llegó a sexto y arréglate, yo a veces me pregunto cuándo creció”. (PT, EUC).

Queda en evidencia que más allá de determinadas situaciones puntuales, en las EUC se percibe un mayor acompañamiento por parte de los referentes familiares, lo que podría incidir en la motivación e interés de los niños hacia el aprendizaje.

### 5.7.5. Las representaciones de los docentes acerca del alumno real en maestros de Escuelas de Práctica.

A continuación se presenta la sistematización del discurso grupal desarrollado por los maestros que se desempeñan en escuelas de práctica.

#### **Cuadro 16:**

El alumno real en las escuelas de Práctica.

<b>Categorías</b>	<b>Cantidad de menciones</b>
Diversidad/ diferencias	5
Disposición para aprender	3
Desatención /desprotección familiar	3
Aprendizajes previos	2
Movimiento	2
Felicidad/ disfrute	2
Apatía/tristeza	2
Espontáneo	1
Autónomo	1
Interés	1

#### **a) En relación a los aspectos conductuales:**

Al momento de caracterizar al alumno real surgen diversos atributos vinculados a los aspectos conductuales tales como: felicidad/disfrute, apatía/tristeza, espontáneo y con movimiento.

El ser alegre aparece asociado a la espontaneidad y a características propias de los niños, “A mí la imagen que se me venía son los alumnos del año pasado, son alegres, son espontáneos, son cariñosos inquietos, sí energéticos, demandantes” (CC, EP)

También aparece la tristeza y/o la apatía como una característica de los niños con los cuales trabajan en el aula, se destaca que esta condición solamente se menciona en las escuelas de práctica.

Esta característica los maestros la asocian a situaciones contextuales así como a la falta de motivación hacia las diferentes propuestas de aula.

Al respecto se plantea,

“Muchos niños que no son felices, tristes en la clase, tristes pero por situaciones bastante complejas, y qué hacemos frente a eso, muchos casos en que no tenemos todo un equipo que nos ayude, que nos apoye, que nos guíe”. (MC; EP)

“He tenido niños muy apáticos en general, que vienen como con cierta apatía incluso con los juegos, que les cuesta hasta jugar como que tu no logras, por lo menos yo no logro a veces hacer que esos niños disfruten de la escuela y otros son completamente diferentes. Diversos en ese sentido, hay niños que son siempre colaboradores, dispuestos a aprender, vos les pones una cosa y ellos ya están dispuestos a eso y hay otros que tenes que estar remando y remando y tratar de cambiar muchas cosas para que él logre alguna de esas. (PD; EP)

#### **b) En relación al niño**

En el grupo de discusión con maestros de EP surgen diferentes menciones a la diversidad y a lo diferente en el aula, siendo esta la característica más destacada al momento de referirse al alumno real.

El reconocimiento a la diversidad aparece asociado al reconocimiento a la diferencia en el aula y a la potencialidad de trabajar con un grupo heterogéneo.

“Siempre se pone grupo heterogéneo, siempre como que nos asusta, cómo voy a hacer para enseñarles a estos niños que uno sabe el otro no sabe, uno está acá, el otro está allá, este no sabe ni escribir y aquel vuela, escribe novelas, y el otro..., me parece que tenemos que aprender aunque cueste a revalorizarlo y empezar a mirarlo desde otro lugar, más como una fortaleza, capaz que es difícilísimo, no sé cómo se hace, pero me parece que hay que empezar a manejarse, con esos niños y con esas diferencias tan grandes a veces (NC; EP)

Se plantean también los diferentes puntos de partida que poseen los alumnos, así como los diferentes intereses respecto al aprendizaje,

“Es muy diferente a veces el punto de partida, o la situación yo siento que cuando los agarro tomo el grupo y es real, son distintos todos (...) ya los recibimos diferentes y es bueno que sean distintos, no es malo que los niños sean distintos y salen con una

formación completamente diferentes unos de otros (...) yo noto que de repente los niños que tenemos ahora, algunos son muy distintos, muy diversos” (PD; EP)

La diversidad en el aula, producto de diferentes lugares de origen deja en evidencia la multiplicidad de realidades que viven los niños,

“Porque hoy es difícil, la escuela sí está en una zona, en un lugar, en un contexto con ciertas características pero vienen niños de muchos lados, entonces hay muchos colores y cada uno viene con sus cosas y cada uno viene con sus bagajes, con sus vivencias, con sus realidades, entonces se me hace difícil capaz pensar en el contexto escolar con tanta diversidad, no sé” (PE, EP)

Tomando como referencia los aportes de los maestros, la diversidad aparece como parte constitutiva de la realidad de la clase, siendo ineludible su reconocimiento a la hora de desarrollar la propuestas pedagógica.

### **c) En relación al aprender y enseñar**

La disposición, el interés para aprender, así como la presencia de aprendizajes previos, aparecen como elementos distintivos del alumno que concurre a las escuelas de práctica.

En el grupo de EP el aprendizaje cobra centralidad en el discurso, así como las diferentes formas de aprender, al respecto plantean,

“La forma de aprender de ellos, (...) tiene que ver con otros ritmos, que eso de sentarse a escuchar, tiene que ver con imágenes, con movimiento, con otra cosa que capaz que pasa un poco por ahí el movimiento o el aceleramiento o la diferencia en los tiempos, no tanto en el movimiento en la clase, o en el movimiento en la escuela, que tiene más que ver con las formas de aprender, con las estrategias” (NC, EP)

Al mismo tiempo, en que se abordan las características que ha tomado el aprendizaje en el mundo de la inmediatez, se cuestiona la vigencia de las formas de enseñar que hoy tiene la escuela.

“Yo noto que los niños ahora, volviendo a la caracterización, su periodo de concentración, su capacidad de escucha, como que es todo más reducido, en ellos es todo más inmediático, todo ya, todo pronto, todo ahora, todo lo de ellos es más corto, ellos pasan del llanto a la alegría en poquito rato, ellos están haciendo una

actividad y por más concentrados y que les guste están preguntando cuál es la que viene y viste como que eso antes no se notaba me parece” (PD, EP)

Al hablar del aprender introducen también a las nuevas tecnologías y como éstas repercuten en las prácticas de enseñanza, siendo este en el único grupo donde se mencionan,

“Lo que pasa es que son niños que hacen clic y tienen todo, cuantas veces nos habrá pasado en ciencia o demás que dejamos un experimento o algo para ver qué pasa después y al otro día viene y dice maestra lo busqué en internet y encontré que esto va a ser así y ya vi como creció la semilla y la plantaron y bueno y ya está, tira el vaso y hace otra cosa (risas) (PE, EP)

Plantean también un **saber previo** en relación a los recursos digitales que los diferencia del saber de los maestros,

“El haber introducido todo lo que tiene que ver con Ceibal eso provocó un cambio notable en los niños, no son los mismos niños, yo maestra de primero tengo que decir que no son los mismos niños los que se recibían antes que los que se reciben ahora, con todo lo que tiene que ver a nivel tecnológico. Es un niño en ese sentido que viene con un conocimiento, un dominio que a mí me asusta porque yo no lo tengo” (PC, EP)

Ante los cambios en las formas de aprender, la presencia de las nuevas tecnologías en el aula, aparece un cuestionamiento hacia la escuela y su capacidad de adecuarse a la realidad actual,

“Creo que la escuela tiene que acomodarse un poco porque en realidad el mundo en que vivimos es así y parece que el niño cuando llega a la escuela hace buuuuuuuuu (en alusión a la lentitud), es como el chiste de Tonucci que viene conversando y llega a la escuela y queda en stand by, en el limbo, en realidad te obligan a que tengamos que ir a un ritmo más acelerado” (VD, EP)

#### **d) En relación a las familias.**

Las familias aparecen asociadas a diferentes demandas hacia a la escuela, así como al escaso acompañamiento a los alumnos en su proceso de aprendizaje.

Estas características si bien adquieren formas diferentes (tanto las demandas como el acompañamiento) son similares a las planteadas por los maestros de EA.

Con respecto a las demandas los maestros plantean,

“Las familias se descansan en todo, porque sabe que de la escuela se va a resolver, entonces cada vez es peor, cada vez es más, más tenemos que resolver y si no lo resuelves viene a ver qué paso porque no lo resolviste” (AL, EP)

“La escuela tiene que resolver absolutamente todo, si tiene la cédula, si fue al médico, o no ...y porque la escuela también se ha ganado ese lugar en la sociedad, todavía es el lugar en donde los escuchamos, les abrimos las puertas, los invitamos (VD, EP)

Por otro lado, una de las docentes refiere a la particularidad de algunas demandas,

“A mí los padres me han venido a pedir cosas insólitas que les enseñe o que les explique a los hijos porque yo no sé, porque yo no puedo, porque yo no tengo tiempo, me han venido a pedir hasta que les llenará las tarjetitas de cumpleaños o sea, es como mucho” (PE, EP)

En relación al acompañamiento por parte de los adultos, se evidencia la falta de apoyo,

“Una de las características que tienen los niños es que es un niño poco atendido, no quiere decir que no sea querido pero es un niño poco atendido por las razones que todos conocemos, muchas veces están solo como dijo ella, en realidad es un niño poco atendido lo que tenemos”. (PD; EP)

Se destaca que la aparición de las familias en el discurso grupal está dada por aquello que no brindan, o demandan, no aparece ninguna mención al acompañamiento familiar en el aprendizaje o al trabajo conjunto familia – escuela.

### 5.7.6. En suma.

#### - **La representación de alumno real según los maestros de las escuelas APRENDER**

Al momento de caracterizar al alumno real aparecen una diversidad de atributos por parte de los maestros, surgiendo aspectos conductuales, familiares y fundamentalmente relativos al niño, más allá de su rol como alumno.

Aparece asociada a los alumnos la baja autoestima, en este sentido el énfasis a lo largo del discurso estuvo centrado en la **potencialidad de ser o hacer del alumno diferente a su entorno** y en el rol clave del maestro/ la escuela para mostrarle otras posibilidades.

Este aspecto cobró relevancia en el discurso de los maestros de EA, no apareciendo nombrado en los otros dos grupos.

Otro aspecto distintivo del grupo de EA es que la pobreza cobra centralidad en el discurso, imprime su marca en los alumnos que concurren a las EA. Aparece asociada a la pobreza la mención a las **carencias** que poseen los alumnos, económicas, afectivas, culturales, las que inciden en el alumno real de diferentes formas.

El **aprender** no aparece explícitamente nombrado, tampoco el interés, la disposición para aprender o los aprendizajes previos, sino que a nivel discursivo se evidencian las dificultades en el logro de determinados aprendizajes por parte de los niños.

En el aula quedan en evidencia la **diversidad de alumnos**, así como la presencia de **dificultades de conducta y agresiones**, apareciendo la felicidad en contraste a la realidad del hogar. Las dificultades de conducta al igual que las agresiones aparecen asociadas únicamente a los alumnos que concurren a las EA.

Las **familias** aparecen caracterizadas por lo que no logran o no pueden, respecto al acompañamiento, cuidado y protección de los niños.

Surge la violencia asociada al ámbito familiar, así como también alusión a la diversidad en las configuraciones familiares.

- **La representación de alumno real según los maestros de las Escuelas de Urbanas comunes**

Los maestros de las escuelas urbanas destacan en la representación de alumno real la **disposición para aprender y el interés** demostrado hacia las diferentes propuestas de aula.

A nivel de **las familias** aparece la diversidad como atributo, en iguales proporciones se evidencia la desatención y desprotección, así como la presencia y el apoyo de los adultos en el aprendizaje de los niños.

El alumno real se caracteriza también por la **diversidad en el aula**, así como por **no presentar dificultades de conducta**, atributo valorado por los maestros en contraposición con los alumnos de las escuelas APRENDER,.

- **La representación de alumno real según los maestros de las Escuelas de Práctica**

El alumno real se caracteriza fundamentalmente por la **diversidad**, aspecto central en el discurso del grupo, no existiendo un único modelo de alumno en el aula.

A nivel de **los aprendizajes** se evidencia su disposición e interés para aprender, así como la presencia de aprendizajes previos al ingreso a la escuela. Surge también la mención a diferentes formas de aprender por parte de los alumnos mediados por las TIC.

En relación a **las familias** se plantea la desatención respecto al acompañamiento escolar y la realización de diferentes demandas hacia la escuela.

También se define al alumno real como un alumno feliz, aunque también se evidencia en algunos niños, apatía y tristeza. En menor medida podemos apreciar que es un alumno autónomo y espontáneo.

En el siguiente capítulo se presentan por tipo de escuela las principales semejanzas y diferencias respecto a la representación de alumno y alumno real, según lo relevado en el grupo de discusión y en las frases incompletas.

En un primer momento se abordan los principales aspectos surgidos en las frases incompletas, luego el material aportado por los grupos de discusión, por último las diferencias o semejanzas entre lo surgido en ambas técnicas

### 6.1. La representación de alumno y el alumno real en las Escuelas APRENDER

---

#### 6.1.1. Según los relevado en la técnica de frases incompletas.

En la **representación de alumno**, aparece mencionado el aprendizaje, lo cual se asocia a los alumnos de “antes” y a lo transmitido en la formación magisterial.

Surge también, en relación al aprendizaje menciones a que sean “más atentos”, “más críticos”. Estos aspectos podemos asociarlos a un alumno con mayor disponibilidad hacia el aprendizaje, donde también aparece el deseo del docente de que sean capaces de disfrutar de su infancia.

En relación a los aspectos más valorados de los alumnos aparece una única mención asociada al aprendizaje, sin embargo aparecen diversas alusiones a aspectos que trascienden el ámbito escolar, tales como “que sea buena persona”, “que se sepa valorado”.

Al caracterizar al **alumno real** no se menciona en primera instancia el aprendizaje, este aparece nombrado a aludir a lo mejor de los alumnos.

Aparecen menciones a la baja autoestima y a las carencias, así como al rol del docente asociado a la afectividad y al dar cariño.

Los aspectos que más molestan de sus alumnos aparecen asociados a las dificultades de conducta y al mal relacionamiento entre pares.

### 6.1.2. Según lo relevado en el grupo de discusión

En el grupo de EA es donde se visualizan las mayores diferencias entre la representación de alumno y el alumno real. Estas diferencias significativas aparecen también respecto al material relevado en los otros grupos.

Es llamativa la presencia de un mayor número de atributos al describir al alumno real, siendo la representación de alumno la descripción más acotada.

La **representación de alumno** se destaca por la mención a la ausencia de movimiento y al ser obediente como aspectos valorados. Ambos atributos no aparecen luego mencionadas en el alumno real.

Los docentes plantean que esperan a un alumno al que puedan enseñar, que cuente con disposición para aprender y que sea capaz de lograr determinados aprendizajes. Estos aspectos no aparecen luego reflejados al caracterizar al alumno real.

Surge también asociada a la representación de alumno la presencia de la familia en el acompañamiento escolar, este aspecto no aparece mencionado al hablar del alumno real.

Se destaca al hablar del **alumno real** la presencia de atributos que no surgieron en la representación de alumno y que únicamente aparecen en este grupo.

Es en la **categoría niño** donde aparece el mayor número de menciones y las diferencias más significativas, ya que ninguno de los atributos aparece en la representación de alumno.

Al conceptualizar al **alumno real**, quedan en evidencia las carencias, la diversidad, los valores y códigos diferentes, así como la necesidad de poner de manifiesto que el alumno tiene potencialidad para ser o hacer de manera diferente a su entorno.

Respecto a los **aspectos conductuales** aparecen las dificultades de conducta y la agresividad como una característica del alumno real, estas no aparecen contempladas en la representación de alumno ni aparecen mencionadas en los otros grupos.

En relación **al aprender y el enseñar** no aparecen mencionados en el alumno real atributos tales como enseñar, el logro de aprendizajes y la disposición para aprender. Este aspecto es llamativo, al hablar de aprendizaje en el alumno real se asocia a las dificultades y a las particularidades que adquiere el enseñar en las escuelas APRENDER.

Si bien la **familia** se mencionó una única vez al hablar de la representación de alumno, asociándola al acompañamiento escolar, luego aparece mencionada de manera reiterada al conceptualizar al alumno real.

La alusión a las familias aparece vinculada a la diversidad de configuraciones familiares, a la desatención y desprotección, así como a situaciones de violencia familiar. A nivel discursivo aparece a través de lo que no puede, (acompañamiento) o a través de prácticas de crianza asociadas a la violencia.

### **6.1.3. Diferencias y semejanzas en el discurso individual y grupal.**

Es de destacar que únicamente en los maestros de las escuelas APRENDER aparece -tanto en el grupo como en las frases incompletas- la necesidad de explicitar la valoración a las potencialidades en el **alumno real**, en tanto el aprendizaje aparece colocado en un segundo plano.

Al realizar una lectura transversal de las técnicas se evidencia que el aprendizaje aparece en las frases incompletas asociado a lo “mejor de los alumnos”, surgiendo atributos positivos tales como las “ganas de aprender”, “la disposición”. Estos atributos no aparecen mencionados en el grupo de discusión.

Los aspectos que más molestan de sus alumnos aparecen en la TFI asociados a las dificultades de conducta, lo que condice con lo presentado en el GD respecto al alumno real. La mención a las potencialidades y a la necesidad de que pueda valorar sus logros aparecen mencionadas tanto en el GD como en la TFI.

En la **TFI** al describir al **alumno real** tiene un menor peso la pobreza y carencia, aparece una única mención esta última asociada a la afectividad. El sujeto adquiere otra centralidad, apareciendo un número mayor de atributos positivos que en el GD.

Podríamos hipotetizar que al momento de completar la TFI surgieron aspectos asociados a los alumnos de su clase, donde la afectividad es puesta en juego, a partir del vínculo previo que han establecido.

Es importante resaltar que en las respuestas en forma individual, los docentes son menos críticos con sus alumnos, logran rescatarlos en su singularidad y desde sus posibilidades.

## 6.2. La representación de alumno y el alumno real en la Escuela urbana común

---

### 6.2.1. Según lo relevado en la técnica de frases incompletas.

Respecto a la **representación de alumno** aparece la centralidad de los docentes en la relación con los alumnos y su incidencia en la construcción del vínculo pedagógico.

El **alumno real** aparece caracterizado por atributos positivos, la confianza y sus posibilidades, aludiendo a qué son “los mejores cada año”.

Al relevarse lo mejor de los alumnos surgen alusiones a características de personalidad, a situaciones extra escolares y no específicamente a su rol como alumnos.

Al igual que en los otros grupos, las dificultades de relacionamiento en el vínculo entre pares aparecen como aspecto negativo asociado al alumno real.

### 6.2.2. Según lo relevado en el grupo de discusión

Si bien no podemos hablar de diferencias significativas entre la representación de alumno y el alumno real, por lo reducido de las menciones, nos parece importante hacer énfasis en las características que aparecen en una y otra.

La **obediencia** que aparece como atributo valorado en la representación de alumno no aparece mencionado en el alumno real, así como tampoco la **atención/ concentración o la ausencia de movimiento**.

En cambio se plantea **la ausencia de dificultades de conducta** como un atributo del alumno real, lo que no aparece mencionado en la representación de alumno.

Respecto a la **diversidad en el aula** aparece mencionada como una característica del alumno real, no estando contemplada en la representación de alumno.

En relación al **aprender y al enseñar** aparece en el alumno real la disposición para aprender así como el interés, lo cual no figuraba en la representación de alumno, sin embargo la presencia de aprendizajes previos no se menciona en el alumno real.

La **familia** no aparece mencionada en la representación de alumno, sin embargo surge en el GD mención a la presencia o ausencia de apoyo en el aprendizaje, así como alusión a la diversidad de configuraciones familiares.

### **6.2.3. Diferencias y semejanzas en el discurso individual y grupal.**

Tanto en la TFI como en el GD, el vínculo docente - alumno aparece tematizado, siendo un aspecto central al momento de describir al alumno real.

Si bien se mencionan en la TFI, dentro de los aspectos que más molestan de sus alumnos las peleas y/o dificultades en el vínculo entre pares, estos aspectos no aparecen luego en el grupo de discusión.

La presencia de las familias es común a ambas técnicas, rescatando la importancia de éstas en el acompañamiento escolar. Se destaca que es en el único grupo que aparece el apoyo familiar como una característica del alumno real.

## **6.3. La representación de alumno y el alumno real en la Escuela de práctica**

---

### **6.3.1. Según lo relevado en la técnica de frases incompletas.**

En la **representación de alumno** se evidencia la asociación entre alumno y aprendizaje, surgiendo una diversidad de atributos asociados al aprender. Complementariamente se destaca dentro de los aspectos más valorados por los maestros aquellos asociados al aprendizaje.

El **alumno real** aparece caracterizado por la diversidad, el deseo de aprender y el disfrute en el proceso de aprendizaje.

Dentro de los aspectos que molestan de los alumnos se plantean las dificultades de conducta, surgiendo también la desmotivación y apatía.

### **6.3.2. Según lo relevado en el grupo de discusión**

Entre la representación de alumno y alumno real no existen diferencias significativas, sin embargo hay algunos aspectos a destacar.

La **diversidad** es uno de los elementos subrayados por el grupo en referencia al alumno real, sin embargo este aspecto no aparece al conceptualizar la representación de alumno.

En relación a los **aspectos conductuales** ni la agresividad ni las dificultades de conducta aparecen mencionadas en la representación de alumno o en el alumno real.

Respecto a **la autonomía y a la espontaneidad** aparecen coincidencias, surgiendo por primera vez la apatía y el movimiento al hablar del alumno real.

La **atención, concentración y la obediencia** si bien son atributos esperados en el alumno no aparecen mencionadas al momento de caracterizar al alumno real.

Respecto al **enseñar y el aprender** hay correlación entre lo que se espera y las características del alumno real, apareciendo en ambos la disposición para aprender, el interés así como la presencia de aprendizajes previos.

En relación al **alumno real**, aparecen también las diferentes formas de aprendizaje y las TIC como mediadoras, lo que no surge en la representación de alumno.

Otro aspecto significativo es la presencia de **la familia** al conceptualizar al alumno real, sin embargo la misma no se menciona al hablar del alumno que esperan encontrar en el aula.

La mención a **la familia** se da a partir de las demandas a la escuela y ante el no acompañamiento en el proceso de aprendizaje, no figurando en ningún momento la potencialidad de trabajar en forma conjunta familia- escuela.

### **6.3.3. Diferencias y semejanzas en el discurso individual y grupal.**

La caracterización del alumno real coincide lo expresado en las frases incompletas y en el grupo, especialmente en lo que refiere a la diversidad en el aula, aspecto distintivo del GD.

Se destaca que el aprendizaje aparece centralmente en la representación de alumno y en el alumno real, tanto en lo expresado en el grupo como en la TFI.

La apatía, también aparece reflejada en las dos técnicas al hacer mención al alumno real, siendo un atributo original de este grupo.

Al caracterizar al **alumno real** la felicidad y el disfrute aparecen en el proceso de aprendizaje, así como la afectividad de los niños. Estos atributos aparecen con mayor énfasis en las frases incompletas, si bien también se mencionan en el grupo de discusión.

Al abordar al **alumno real** en las frases incompletas aparecen las dificultades de conducta así como la agresividad como aspecto no valorado, sin embargo luego no aparece mencionado en el grupo de discusión.

La mención a los practicantes de magisterio aparece únicamente en la TFI al indagarse específicamente por las escuelas de práctica, no aparece mencionado en el GD lo que es un aspecto llamativo.

A continuación se presenta una síntesis de los principales hallazgos surgidos en el presente estudio y su articulación con diferentes aportes conceptuales.

En un comienzo se hace alusión a elementos transversales: la escuela, el alumno y las representaciones.

En un segundo momento, se presenta una caracterización de los alumnos reales, según lo relevado en cada uno de los grupos: el “alumno de la carencia y la potencialidad”, “el alumno del vínculo” y “el alumno diverso”.

### **7.1. La escuela/ las escuelas.**

---

Tomando en cuenta lo aportado por los maestros queda en evidencia que no es posible hablar de la Escuela, como constructo homogéneo. Nos encontramos con múltiples escuelas, construidas por los sujetos que las habitan y atravesadas por los contextos en los cuales se encuentran.

En los orígenes de la escuela está presente el ideal homogeneizador, todos los niños aprenderían los mismos contenidos, se transmitiría una determinada cultura, valores y saberes, los alumnos serían socializados de la misma manera con el objetivo de convertirse en ciudadanos del Estado Nación.

Actualmente nos encontramos que no todos los niños llegan en iguales condiciones a la escuela, ni todos reciben los mismos contenidos o son socializados del mismo modo.

Podríamos pensar que se atiende a la diversidad en los procesos de aprendizaje y a las características singulares de los alumnos, sin embargo muchas veces este proceso singular, encubre la desigualdad de oportunidades, en tanto no a todos se les ofrece el mismo capital cultural disponible.

Los alumnos de las escuelas APRENDER, son quienes aparecen desde los discursos como aquellos que presentan las mayores diferencias respecto a lo esperable, las desigualdades de origen imprimen su marca y tienen su correlato a nivel de los aprendizajes.

Estas desigualdades se instalan en el aula, en los discursos y los maestros se enfrentan a las dificultades para enseñar a un niño que no siempre posee los aprendizajes previos, no

ha internalizado el “oficio de alumno” y en algunas ocasiones tampoco tiene las necesidades básicas cubiertas.

Desde el programa curricular del CEIP se plantea un curriculum igual para todos los alumnos de las escuelas públicas, el cual tendrá las adaptaciones necesarias a cargo de los docentes.

Los maestros de las escuelas APRENDER, son quienes manifiestan explícitamente las dificultades que supone la transmisión del currículum prescripto a los niños que allí concurren. Plantean que la propuesta curricular sufre adaptaciones, recortes y priorizaciones, producto de la realidad de los niños y del acontecer del aula.

Según los maestros de las EA el aprovechamiento del tiempo pedagógico es diferente en dichas escuelas, las dificultades de conducta que presentan **los alumnos reales** inciden en el uso del tiempo y en las posibilidades o no de abordar el curriculum en su totalidad.

La escuela transmite una determinada cultura, la que ha sido previamente legitimada en el currículum para ser transmitida de una generación a otra. El currículum, al decir de Bourdieu se asienta sobre un arbitrario cultural que le dio origen, rescatando “saberes” que responden al estilo de vida de un sector social.

Al llegar a la escuela el niño porta su cultura, la que se encuentra a mayor o menor distancia del capital cultural que la escuela pretende transmitir, la diferencia entre lo que el niño trae y la escuela transmite en algunos casos es significativa, tal cual lo plantean los maestros de las escuelas APRENDER.

El ideal homogeneizador de la escuela entra en crisis ante la presencia de múltiples culturas y valores diferentes en el salón de clases, pero fundamentalmente por la presencia o ausencia de algunos saberes que les permiten a los niños transitar su escolaridad sin mayores dificultades.

Cada alumno, cada docente posee una determinada cosmovisión de mundo que ha ido aprendiendo en el intercambio con los otros, en su vida en la sociedad, es así que la cultura ingresa a la escuela habitando en cada una de las personas que allí se encuentran.

Los maestros de las escuelas APRENDER plantean con énfasis la diferencia de “valores” entre lo que la escuela propone y el alumno “trae de su casa”, lo aprendizajes que han adquirido en su vida cotidiana entran en contradicción con la cultura y los “valores” de la escuela.

- **Las escuelas:**

Un aspecto a destacar, es la amplia valoración de los maestros de EUC y EP hacia las escuelas APRENDER, a su propuesta, a sus proyectos y a la tarea docente en dichos centros.

Las escuelas de práctica aparecen a través de los discursos de los maestros de EA y EUC idealizadas, destacando que cuentan con materiales, con diversos recursos y que los niños que allí concurren no se parecen luego a los niños de las otras escuelas.

Sin embargo, en los discursos de los maestros de práctica estos aspectos no aparecen, surge una dignificación del espacio de trabajo docente, en tanto se lo asocia a la posibilidad de continuar la formación, al seguir estudiando y reflexionando sobre las prácticas cotidianas.

Los maestros de las EP al referirse a la Escuela, cuestionan los modos de enseñar que aún hoy siguen vigentes. Plantean que la Escuela parece no “aggiornarse” a la realidad actual y a los modos de aprender que hoy tienen los alumnos, marcados por las TIC y la inmediatez.

Al interior de las escuelas se instala la tensión entre lo que se pretende enseñar y lo que el niño puede, o no aprender, entre los modos de enseñar y los modos de aprender.

Por otro lado, a partir de los discursos de los docentes surge la tensión entre enseñar – asistir, siendo este último aspecto un elemento cuestionado por los maestros y que a la vez los interpela en su función.

Entre los extremos socioeconómicos y educativos se evidencian diferencias al interior de las escuelas, las cuales quedan de manifiesto al aludir a las dificultades que se presentan en las escuelas APRENDER y a las condiciones modélicas de las escuelas de Práctica.

En este sentido, las escuelas urbanas comunes aparecen como el punto medio donde los niños cuentan con determinados “soportes” para desarrollar sus “potencialidades”, donde existen determinados aspectos “resueltos” que posibilitan que el aprendizaje tenga lugar.

## 7.2. Las escuelas, el contexto y las categorizaciones

Queda en evidencia a lo largo del análisis de los grupos, las diferentes percepciones acerca de las escuelas y el peso que las categorizaciones imprimen al momento de conceptualizar al centro educativo.

Los maestros de las EA, son quienes a lo largo de su discurso realizaron con mayor énfasis alusión al tipo de escuela en la que trabajan y a las posibilidades o limitaciones que estas escuelas poseen.

Los docentes de las EUC, plantearon también las diferencias de las escuelas urbanas comunes en relación a las escuelas APRENDER, en cambio los maestros de EP no aludieron especialmente a otros centros educativos.

Surge a partir del presente estudio que estas distinciones imprimen su sello en los discursos de los docentes, en los diferentes “tipos” de alumnos y en las características que estos toman en el aula.

Todas las instituciones educativas están insertas en un contexto<sup>31</sup>, sin embargo en la mayoría de los maestros el “contexto” aparece asociado a los contextos de pobreza y en menor medida se amplía al barrio y/o la comunidad.

En los maestros de las EA el “contexto” se asocia a la pobreza, por momentos también a la transgresión de normas, a situaciones delictivas, a la violencia, apareciendo la escuela como una oportunidad para que los alumnos puedan ser “diferentes” a su entorno.

El contexto aparece asociado en los discursos docentes a las “escuelas de contexto”:

*“La categoría de ‘Escuela de contexto’ supone el lugar común para referirnos a los sitios donde las cuestiones del orden del enseñar y del aprender no parecen tener cabida y donde, paradójicamente, a pesar de la inexistencia de diferencias en el currículo prescripto, la categoría en sí misma se encarga por su propia existencia de extender las desigualdades más allá de sus límites” (Santos, en Martinis 2006, p. 95)*

---

<sup>31</sup> Entendemos por contexto a todo aquello que rodea a la escuela, al medio en el que su ubica.

La escasa mención al contexto en las EP, nos cuestiona en qué medida éste aparece en el discurso de los docentes solamente cómo elemento que vulnera, que es peligroso y que en el caso de las escuelas APRENDER se percibe claramente su incidencia por parte de los maestros.

Podríamos hipotetizar que las “marcas del contexto”, asociado éste a la pobreza, aparecen de modo menos visibles en los niños que concurren a las EP, por lo que su incidencia en las prácticas educativas es menor y por lo tanto no toma visibilidad en los discursos.

El “contexto” aparece en los discursos de los maestros de EA como un elemento que incide en el rendimiento escolar, en el aprovechamiento del tiempo pedagógico, provocando por momentos un descentramiento de la tarea docente en aras del asistencialismo.

En el caso de las EUC no se hace alusión específicamente al contexto. Aparecen espontáneamente al hablar del “afuera” de la escuela, las familias y el rol de los adultos como parte de la comunidad educativa. Las familias aparecen nombradas desde un rol de acompañamiento, apoyo a la tarea docente y al proceso de aprendizaje de los alumnos.

### **7.3. Las representaciones**

Al relevarse las representaciones que los maestros poseen sobre los alumnos, queda de manifiesto que éstas se construyen en interacción con otros, tomando insumos de su biografía escolar, de la concepción de infancia, de su experiencia profesional y de la formación magisterial.

Surge en los discursos que las representaciones previas de los docentes acerca del alumno ofician de marco de referencia en el encuentro con el alumno real, variando éstas con el tiempo a partir de sus experiencias como docentes.

Dichas representaciones poseen algunos elementos comunes, productos de la formación magisterial, del ejercicio docente, pero también elementos singulares producto de su propia historia como alumnos.

La representación de alumno, posee a nivel de los colectivos docentes atributos en común, más allá de la escuela en la que el maestro se desempeña, sin embargo la variedad y cantidad de estos atributos varía según el tipo de escuela.

Es interesante destacar que la representación de alumno que presentan los maestros de las EA es más acotada y con menos atributos que la de los maestros de EP, encontrándose ambas en los extremos.

Esto podría estar mostrando la incidencia del alumno real en la EA - caracterizado por las carencias, la pobreza y la potencialidad - en la construcción de la representación de alumno. En este sentido, podríamos suponer que en el aula las representaciones (la que el maestro posee previamente y la del alumno real) no se suceden de manera independiente una de la otra, sino que por momentos se condicionan.

Se destaca que la representación de alumno real varía en función del tipo de escuela, existiendo acuerdo a la interna de los colectivos sobre las principales características de los alumnos.

Las representaciones son construcciones de carácter simbólico que varían con el tiempo, sin embargo a través de los discursos se percibe que la representación de alumno no ha variado sustancialmente en los últimos años. Únicamente los maestros de EP plantean nuevos elementos asociados a los alumnos y a las TIC.

Es posible identificar al menos cuatro **posicionamientos** posibles respecto al alumno que los maestros esperan encontrar en el aula, los cuales no siempre aparecen claramente diferenciados sino que por el contrario se presentan en forma complementaria.

- a) Espera encontrar **el alumno y a la escuela que fue cuando era alumno**, esta postura está influenciada fundamentalmente por la biografía escolar.
- b) Espera encontrar “**el alumno de los libros**”, en este caso aparece asociada a la formación magisterial.
- c) **De acuerdo a la experiencia** posee una idea previa bastante ajustada del alumno con el cual se va a encontrar, esta postura supone una trayectoria profesional previa.
- d) **No espera ningún alumno en especial**, en este caso se asocia a que no existe un posicionamiento previo sino que la importancia está dada por el encuentro con el otro. Se destaca que solamente dos docentes en los diferentes grupos plantearon que no esperaban un alumno en particular, siendo esta una posición minoritaria, argumentando para ello diferentes motivos.

#### 7.4. El alumno- los alumnos

A lo largo del estudio queda en evidencia que no existe una única representación de alumno, por otro lado tampoco existe una única representación de alumno real, sino que este varía de acuerdo a las diferentes escuelas.

Podríamos además suponer que los docentes rescatan diferentes elementos de la representación de alumno, según el colectivo en el cual están insertos: EA, EUC, EP los cuales impregnan sus discursos.

En los tres grupos de discusión aparece asociado a la representación de alumno el ser obedientes y la ausencia de movimiento como aspectos valorados. Estos atributos junto al enseñar, son los únicos que aparecen de manera transversal en los tres grupos.

La ausencia de movimiento aparece como una conducta vinculada al alumno que esperan encontrar en el aula, el cuerpo de este modo se asocia a la quietud.

Podríamos suponer que estas alusiones encubren de algún modo una “expresión de deseo”, donde se busca aquietar lo inevitable, lo esperable en los niños, el movimiento.

Surge también en el discurso, asociado a la representación, el alumno “obediente”, el cual aparece desprovisto de autonomía y deseos propios, se ajusta al deseo y a la voluntad del maestro en el aula, sin cuestionarlo.

Desde esta perspectiva no aparece la integración del cuerpo y la afectividad en el aprendizaje, sino que por el contrario intencionalmente se los excluye intencionadamente.

A lo largo de los discursos de los maestros transitamos por las diferentes teorías del aprendizaje, las que aparecen asociadas a la representación de alumno, alternándose unas y otras a lo largo del devenir grupal.

Por momentos, el alumno queda asociado a una visión reduccionista, donde aparece de manera disociada el “cuerpo” y “la mente”, *“esperamos al quietito, al que es divino, al que escucha y que atiende, al que está fascinado con todo lo que le vamos a dar...”* (PB; EP)

Un alumno asociada la “educación bancaria”, que recibe sin cuestionar lo que el docente le transmite, *“espero que se siente, que me escuche, que copie, que me atienda, que salga al recreo cuando le dije que saliera y que no pida para ir al baño 400 veces”* (PT; EUC)

Aparece también un alumno que se construye en el vínculo y donde el docente actúa como andamiaje para promover aprendizajes.

Surgen también alusiones a un alumno activo, creativo e interesado por aprender, “un alumno que quiere aprender”.

Es en la representación de alumno de las EP, donde el aprendizaje y la enseñanza cobran centralidad, apareciendo diferentes atributos de los alumnos respecto al aprender, surgiendo el interés, la autonomía y la creatividad.

Se destaca que en los discursos de los maestros no siempre se considera al cuerpo y al deseo como dos elementos fundamentales a ser incluidos en el aula, por el contrario, podemos pensar que lo que se intenta es su exclusión sistematizada y controlada.

Sin embargo, para poder aprender es necesario contar con un organismo, base sobre la que se irá estructurando el cuerpo, estructuras cognitivas y el deseo como motor para el logro de aprendizajes. “desde principio hasta el final el aprendizaje pasa por el cuerpo” (Fernández, 1987, p. 65) y se registra en él.

Si hacemos un racconto histórico, la inclusión del cuerpo en el aula aparece pautada, dando cuenta de lo que se permite y lo que no, dependiendo para ello de las distintas construcciones socio históricas, en tanto el deseo ni se nombra.

Tomando en cuenta los planteos de Foucault vemos que cuerpo a lo largo de la historia se constituyó en un objeto de poder y por lo tanto de control. El cuerpo fue incluido en la escuela en tanto cuerpo dócil, cuerpo sujetado y pasible de ser disciplinado, controlado e inmovilizado.

Aún hoy asistimos a la influencia de ese mensaje sobre la construcción del cuerpo en el aula, el peso del disciplinamiento aparece claramente en la representación de alumno, ya no, en el alumno real.

Serán únicamente los maestros de EP quienes caractericen a la representación de alumno y al alumno real cargado de movimiento, de deseo y ganas por aprender.

En los discursos, la escuela y la representación del alumno aparecen asociadas al orden más que al movimiento y a la creatividad.

## 7.5. Los alumnos según las escuelas.

De acuerdo a lo relevado en los discursos de los maestros hemos intentado establecer una tipología posible de alumno real, asociado a los diferentes tipos de escuela.

Al construir la tipología de alumno se tomaron en cuenta los elementos más distintivos de los discursos de cada uno de los grupos, reconociendo que no son estos, los únicos aspectos planteados, siendo los que permearon en mayor medida el discurso grupal.

### 7.5.1. El alumno de las EA: El alumno de la carencia y la potencialidad

De acuerdo a lo surgido en el grupo de discusión de las Escuelas APRENDER, podemos caracterizar al alumno que allí concurre como el alumno de la carencia y la potencialidad, apareciendo ambos atributos como “cara y ceca” una misma realidad.

Si bien en el grupo los maestros plantearon las diferentes “carencias” que poseen los alumnos, también quedó en evidencia que es posible para los alumnos ser o hacer de una manera diferente a su entorno, cumpliendo la escuela un rol central para ello.

Al caracterizar al alumno real se alude a las **carencias, los valores y códigos diferentes**. Aparece también la necesidad de mostrarles a los **alumnos su potencialidad, el poder ser o hacer de un modo diferente a la realidad cotidiana** en la que viven.

Este aspecto es significativo, en tanto no aparece en los otros grupos y muestra ante la autoestima disminuida de los alumnos, la necesidad de que el afuera - en este caso los maestros- les devuelvan otra percepción de sí mismos, una valoración de sus capacidades y recursos.

Es en las escuelas APRENDER donde la necesidad de creer en el otro aparece con más fuerza, quedando en evidencia la importancia de explicitarle al niño su capacidad, su potencialidad.

Acordamos con el siguiente planteo,

*“Para poder establecer una auténtica relación pedagógica es necesario que ambos actores de la relación puedan reconocerse en tanto sujetos. El hecho que el educador pueda apreciar en el educando en situación de pobreza un “otro” diferente a el mismo pero no vacío de todo contenido, nos parece central. Elaborar un discurso en el cual ese otro tenga un lugar para constituirse como sujeto, es un paso*

*fundamental para instalar una lógica en la relación en la cual educar signifique articular diferencias, asumiendo el carácter intrínsecamente conflictivo de toda relación pedagógica". (Martinis y Redondo, 2006, p. 14)*

Más allá de las carencias, es desde el lugar de las potencialidades que los maestros buscan establecer la relación educativa con los alumnos.

Es de destacar que las escuelas APRENDER se ubican en contextos de pobreza, donde los derechos de los niños se ven muchas veces vulnerados y donde los factores de riesgo para el desarrollo se potencian, lo que aparece reflejado en las respuestas de los maestros en la TFI.

En el grupo de EA aparece privilegiado el atender a los vínculos, a aspectos conductuales, al que sea "buena persona", por sobre los aspectos pedagógicos.

A partir de estas afirmaciones rescatamos la vigencia de una de las dimensiones del mandato fundacional de la escuela, la construcción del ciudadano y el "civilizar al indio" adquiere mayor relevancia en los contextos de vulnerabilidad social, por sobre la transmisión de determinados contenidos pedagógicos.

A lo largo de los discursos de los maestros de las EA asistimos a diferentes formas de ser docente y fundamentalmente a diferentes formas de relacionarse con los alumnos. En este sentido, nos parece pertinente remitirnos a los aportes de Patricia Redondo, quien plantea al menos tres posiciones posibles entre los maestros que trabajan en escuelas insertas en contextos de pobreza;

*"En primer lugar, se encuentran aquellos que se refieren a las carencias de sus alumnos y consideran que lo más importante para compensarlas es brindarles afecto, buen trato, buenos hábitos y conductas. En segundo lugar, están aquellos que miran con indiferencia lo que sucede en la escuela y en el barrio sin mostrar ningún tipo de compromiso afectivo y/o laboral. Por último, están quienes reconocen la situación de sus alumnos y alumnas como producto de una sociedad desigual e injusta y nombran "la condición marginal" de sus familias no peyorativamente sino desde la convicción de la necesidad de producir una reparación. En esa dirección, estos docentes creen y privilegian la importancia del enseñar y brindar lo necesario para que sus alumnos puedan defenderse en la vida y, de esa manera, tener la oportunidad de salir de su condición de pobreza". (Redondo, 2004, p. 103)*

Coincidimos con los planteos de Redondo, en el transcurso del grupo de discusión quedaron en evidencia estas tres posiciones, la tensión entre el enseñar, dar afecto y el ser indiferente ante las necesidades del otro.

Si bien las carencias que poseen los niños, por momentos invaden el discurso y la pobreza pasa a ser un elemento central, en ningún momento se plantea un abordaje en red o el trabajar con otros para atender a las diferentes situaciones planteadas.

No aparecen a nivel discursivo alusiones a la comunidad o a recursos comunitarios externos a la escuela, tampoco aparece mención alguna al Programa de Maestro Comunitario<sup>32</sup> u a otros programas de la escuela.

No pretendemos hacer un análisis exhaustivo de los motivos por los que no se tematizó en el grupo sobre el aprender y/ o sobre las estrategias de enseñanza, sino que nos parece importante dejar en evidencia la ausencia de estos aspectos como ejes centrales de la discusión.

El desafío en las escuelas APRENDER, está en lograr que las condiciones socioeconómicas de los alumnos no ocupen el centro del quehacer educativo, desplazando a los aspectos pedagógicos. Está en ubicar las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje en el centro de los discursos.

La escuela aún en contextos de pobreza permanece en pie, sigue siendo la última frontera de lo público y es desde ese lugar y en esas condiciones que no debe renunciar a su tarea, la de transmitir el legado a las nuevas generaciones.

---

<sup>32</sup> El Programa Maestros Comunitarios (PMC) se crea en el año 2005, como “otra forma de hacer escuela”. Surge como una estrategia para dar respuesta a los fenómenos de repetición, rezago, deserción y fracaso escolar.

### **7.5.2. El alumno de las EUC: El alumno del vínculo**

Si bien la alusión al vínculo maestro - alumno aparece de manera transversal en los tres grupos, es en el grupo de EUC donde surge en reiteradas oportunidades, haciéndose mención a la importancia del vínculo y cómo este incide en las características del alumno en el aula.

Es en este grupo donde claramente se evidencia la afectividad presente en la relación pedagógica, tanto por parte de los alumnos como de los docentes.

Si bien el alumno aparece caracterizado en el vínculo, se destaca que no aparece explícitamente mencionado el saber transversalizando dicho vínculo, en tanto vínculo educativo.

A partir del análisis surge que el alumno es construido en el vínculo con el otro. En el aula aparecen claramente definidos los lugares posibles y ese vínculo que se establece entre alumno y maestro imprime su sello en los modos de hacer y ser de cada uno de ellos.

El maestro, al igual que los alumnos va hacia el encuentro educativo cargado de historia y es en ese vínculo único, que cada uno adquiere formas singulares de ser y hacer.

El alumno necesita de otro para reconocerse como tal, será el otro, en este caso el maestro el que le otorgue un sentido en la relación educativa.

Es en el vínculo donde los maestros de las escuelas urbanas describen al alumno real, será en el encuentro donde el alumno tome “cuerpo” y se haga visible.

En las EUC el alumno aparece fundamentalmente asociado al “oficio de alumno”, en tanto ha aprendido ese modo particular de ser alumno, de comportarse en el aula, de saber y de hacer. Contando por otro lado, con determinados recursos familiares, económicos y afectivos que le posibilitan su tránsito por la escolaridad sin “mayores dificultades”.

Si bien en el GD el vínculo aparece como un elemento transversal, no podemos desconocer que existen características propias del alumno, del maestro y de la institución educativa que imprimen su “marca” en el alumno real, más allá del vínculo

### 7.5.3. El alumno de las EP: El alumno diverso

Si bien la diversidad no aparece conceptualizada en la representación de alumno, este atributo aparece mencionado en los tres grupos de discusión al hablar del alumno real.

En el grupo de EP es en el que surge con mayor énfasis asociado al alumno con el cual se encuentran en el aula, aparece como un atributo no esperado y sin embargo es el más destacado.

Los alumnos son caracterizados como “diversos”, “diferentes”, aludiendo a que no existe un único “tipo” de alumno en el aula, siendo éstos los atributos distintivos.

El reconocimiento de la diversidad en el aula, oculta un aspecto que ha estado presente en las escuelas no siempre de manera visible, el de la presunta homogeneidad.

Producto del ideal homogeneizador de la escuela, de los contextos en los que se ubica, de políticas educativas y de la segmentación residencial, ente otros factores, a la interna de las escuelas muchas veces se aduce, que la homogeneidad es lo que predomina, desconociéndose así la singularidad de los sujetos.

La igualdad originaria de la escuela se volvió sinónimo de homogeneidad. Se buscó que todos los ciudadanos se comportarán del mismo modo y aprendieran los mismos contenidos, las diferencias al interior de la escuela se “ocultaron” debajo de la túnica.

Quizás porque el ideal de la escuela se asentó sobre la homogenización de la población, es que los maestros de la escuela de práctica, insisten sobre la necesidad de revisar dichas afirmaciones y comenzar a integrar lo diverso en el aula.

La heterogeneidad es un atributo estructural de todo grupo, sin embargo los maestros de las EP, resaltan este aspecto dotándolo de un carácter de originalidad, no reconociéndolo como un atributo implícito.

Aparece asociado a la diversidad y a la heterogeneidad alusiones a su formación como docentes, “*porque salimos con la idea de que íbamos a recibir un grupo homogéneo*” (VD; EP) y a las distancias con los alumnos que hoy se encuentran en el aula.

La escuela está poblada por alumnos diversos, el planteo de la diversidad transversaliza el discurso de los maestros, evidenciándose un reconocimiento del otro como sujeto distinto en el aula.

Sin embargo, existe un riesgo en este planteo, el reconocer la diversidad y por añadidura aceptar la desigualdad como parte de lo natural.

## 7.6. Consideraciones finales

El **rol docente** aparece tematizado en los diferentes grupos, apareciendo el asistencialismo interpelando las prácticas docentes.

En el grupo de EA los maestros plantean con énfasis el enseñar como un elemento distintivo de su rol, en contraposición con el asistencialismo que por momentos se evidencia en dichas escuelas.

Los maestros de las escuelas urbanas no presentan mayores cuestionamientos respecto a su rol, surgiendo el enseñar por sobre el asistir.

Serán los maestros de EP quienes cuestionen en menor medida el rol docente, asociándolo al enseñar, tematizando específicamente sobre la vigencia de los modos de enseñar presentes en la escuela.

La **representación de alumno** que cada maestro posee tiene algunos elementos comunes, más allá de la escuela en donde este se desempeña y oficia de guía para interpretar lo que ocurre en el aula.

Este aspecto se vincula al carácter común que poseen las representaciones en tanto marco compartido para interpretar la realidad.

En la **construcción de las representaciones** intervienen aspectos de la historia del sujeto, su biografía escolar, la concepción de infancia, la experiencia docente y fundamentalmente los aportes recibidos en la formación.

En la **representación de alumno** aparecen elementos conductuales, aspectos asociados al aprender, el enseñar y a las familias, la pregnancia y la diversidad de estos elementos varían según el tipo de escuela.

Los maestros acuerdan en los tres grupos que esperan a un alumno al que puedan enseñar y con el cual puedan trabajar en el aula.

Dentro de los aspectos conductuales aparecen como elemento común la ausencia de movimiento y el ser obediente como atributos esperados.

La **representación de alumno** que poseen los maestros de las EP es la que presenta un número mayor de atributos, apareciendo la disposición y las ganas de aprender como elementos distintivos. Los atributos asociados al aprendizaje aparecen con mayor énfasis y en mayor variedad por parte de los maestros de EP.

La representación de alumno que aparece de manera más acotada es la que presentan los maestros de las EA, apareciendo el logro de aprendizajes asociado a dicha representación.

La **representación de alumno real** es compartida por los maestros que se desempeñan en un mismo tipo de escuelas, no existiendo diferencias significativas a nivel del colectivo tal cual quedó reflejado en los grupos de discusión.

El **alumno real** es descrito de manera diferente por los maestros atendiendo a los tipos de escuela, siendo la diversidad de los niños y la desatención/ desprotección familiar los únicos elementos en común.

La infancia de hoy deja en evidencia situaciones de desprotección, donde los adultos no siempre están para cuidar y acompañar a los niños. Esta afirmación trasciende claramente los contextos sociales y culturales siendo un elemento común a los diferentes tipos de escuelas.

Los aspectos que los docentes identifican como los que más les molestan aparecen asociados a las dificultades de conducta, al mal relacionamiento con sus pares siendo estos comunes a los tres grupos.

Al comparar las representaciones de alumno real de los tres grupos, queda en evidencia que las mayores diferencias se dan entre los grupos de EA y el grupo de EP.

En las **escuelas APRENDER**, nos encontramos con diferencias significativas entre la representación de alumno que el maestro posee y el alumno real con el cual se encuentra en el aula, lo que aparece reflejado tanto en la TFI como en los GD.

La pobreza y las diferentes “carencias” que presentan los alumnos - económicas, afectivas - culturales son elementos distintivos de los alumnos de EA.

Entre la representación de alumno y el alumno real de las Escuelas de Práctica si bien existen diferencias, estas no son significativas, se destaca en el alumno real, la diversidad en el aula como aspecto distintivo.

La representación de alumno real varía según los diferentes tipos de escuela, así como las distancias entre la representación de alumno y alumno real.

En el caso de las escuelas APRENDER lo acotado de los atributos asociado a la representación de alumno podría estar dando cuenta de renunciadas previas de los docentes, ante las situaciones que se enfrentan en las escuelas.

Si bien el no esperar demasiado de los alumnos previamente a su ingreso al aula podría hablarnos luego de “profecías auto cumplidas” y remitirnos al efecto “Pigmalión”, también

nos enfrenta a la realidad que aún viven muchos niños uruguayos, donde no siempre la disponibilidad y el deseo de aprender están presentes al ingresar a la escuela.

En este sentido, podríamos suponer que las representaciones que el maestro posee previamente al ingreso del alumno al aula y la representación de alumno real, no se suceden de manera totalmente independiente una de la otra, sino que por momentos se condicionan.

## **7.7. Recomendaciones**

---

Tomando en cuenta los aportes relevados en el presente estudio planteamos las siguientes sugerencias o recomendaciones a tener en cuenta:

### **a) Formación magisterial.**

A partir de los insumos relevados queda en evidencia la necesidad de **adecuar los aportes recibidos en la formación docente a las características del alumno actual.**

Surge de manera transversal en los tres grupos las distancias existentes entre las conceptualizaciones de alumno que reciben a lo largo de la formación y el alumno con el cual se encuentran en el aula, lo que impacta directamente en el ejercicio profesional.

Este aspecto es planteado con énfasis por parte de los maestros de las Escuelas APRENDER quienes manifiestan las mayores distancias entre las conceptualizaciones de alumno que reciben en la formación y el alumno con el cual trabajan en el aula. Esta distancia entre uno y otro incide en el ejercicio profesional, lo cual los docentes traducen en desconcierto o ausencia de herramientas al momento de trabajar con el alumno en el salón de clases.

Otro aspecto distintivo en los discursos y que aparece de manera transversal en los tres grupos es la **biografía escolar** como un elemento fundamental al momento de conceptualizar al alumno.

Este aspecto no aparece tematizado en la formación y podría aportar pistas en el encuentro con el alumno real, en tanto la biografía escolar incide en las prácticas docentes y en el encuentro con el otro.

Por último, queda en evidencia la necesidad de **incluir a las familias en la formación**. Aparece una única mención asociada a la representación de alumno y al acompañamiento de las familias en el aprendizaje, sin embargo son parte fundamental del acto educativo tal cual surge al hablar del alumno real.

Al conceptualizar el alumno real aparecen diversas menciones a las familias y al rol que estas cumplen en el aprendizaje ya sea por presencia o por ausencia, no apareciendo alusiones a la formación o al desarrollo de estrategias de trabajo conjunto.

#### **b) Espacios de reflexión y actualización docente**

Teniendo en cuenta la incidencia de la formación en la construcción de la representación del alumno, así como en el encuentro con el alumno real, adquiere relevancia la necesidad de la actualización y formación permanente.

En este sentido, se hace necesario habilitar espacios de reflexión al interior de la escuela para revisar las prácticas educativas, especialmente las formas de enseñar y su adecuación a los modos de aprender que hoy tienen los alumnos.

#### **c) Trabajar en red: hacia afuera y hacia adentro de la escuela.**

Si bien es común escuchar la expresión “la escuela sola no puede” en los diferentes discursos no aparece mención alguna al trabajo con otros actores comunitarios.

En este sentido, se sugiere promover y habilitar el trabajo en red en los diferentes niveles, con el objetivo de diseñar estrategias conjuntas con otros actores comunitarios que permitan a la escuela llevar adelante su rol como enseñante, en tanto otros tendrán a su cargo la intervención social.

Por otro lado, se hace necesario diseñar intencionalmente estrategias con otros maestros de la escuela, maestros comunitarios, maestros de apoyo, en el entendido que el pensar con otros habilita distintas perspectivas para abordar las situaciones que acontecen en la escuela y también posibilita a los alumnos asumir diferentes roles a la interna de la escuela.

## LISTA DE REFERENCIAS

- Abric, J. (2001) **Prácticas Sociales y Representaciones**. México. Ed. Coyoacán.
- Administración Nacional de Educación Pública. (Uruguay) Consejo de Educación Inicial y Primaria. Programa Escuelas A.PR.EN.D.E.R. (2010) Documento 2º Borrador para la discusión. Hacia un Modelo de Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas. Recuperado de [http://www.cep.edu.uy/archivos/proyectos/aprender/2borrador\\_aprender.pdf](http://www.cep.edu.uy/archivos/proyectos/aprender/2borrador_aprender.pdf)
- Administración Nacional de Educación Pública (Uruguay) Consejo Directivo Central. Dirección de Investigación y Estadística Educativa. (2011) Relevamiento de características socioculturales 2010 de las escuelas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Documentación de la metodología. Montevideo. Recuperado de: <http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/informes>
- Administración Nacional de Educación Pública. (Uruguay) Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2013). **Programa de Educación inicial y primaria. Año 2008**. Recuperado de: [http://ceip.edu.uy/archivos/DestacadosCep/Programa\\_Escolar.pdf](http://ceip.edu.uy/archivos/DestacadosCep/Programa_Escolar.pdf)
- Alliaud, A. (2002). “**Los residentes vuelven a la escuela Aportes desde la biografía escolar**”; en: DAVINI, M C. (coord.). De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar. Buenos Aires, Papers Eds. (pp. 39-78)
- Ariès, P. (1998) **El niño y la vida familiar en el antiguo régimen**. Madrid. Ed Taurus.
- Alonso, L. (1998) **La mirada cualitativa en sociología. Una aproximación interpretativa**. España. Ed. Fundamentos. Colección Ciencias
- Baquero, R. (et al). (2002) **El Fracaso escolar en cuestión. Concepciones, representaciones y creencias**. Bs. As. Ensayos y Experiencias. Tomo 43. Ed. Novedades Educativas.
- Baquero, R. (2006) **Sujetos y aprendizaje**. Bs. As: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Organización de los Estados Americanos. Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo. 1 ° Edición.

Barran, J (1990) **Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo II: "El disciplinamiento: 1860-1920.** Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias. Ed. de la Banda Oriental.

Barbier R. (1996) en Souto M. "Acerca de incertidumbres y búsquedas en el campo institucional" en Pensando las instituciones de Ida Butelman y otras, Buenos Aires, Editorial Paidós

Basel. P. (2003) **Escuelas, familias y alfabetización de niños en contextos de pobreza rural: una aproximación desde las representaciones y sentidos que producen los maestros.** Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Recuperado de [http://www.filo.unt.edu.ar/centinti/cehim/jornadas\\_antrop/escuelas%20familias%20y%20alfabetizacion%20de%20ninos%20en%20contextos%20de%20pobreza%20rural.pdf](http://www.filo.unt.edu.ar/centinti/cehim/jornadas_antrop/escuelas%20familias%20y%20alfabetizacion%20de%20ninos%20en%20contextos%20de%20pobreza%20rural.pdf)

Bauman, Z. (2002) **Modernidad líquida.** Buenos Aires: FCE.

Bauman, Z. (2007) **Los retos de la educación en la modernidad líquida.** Barcelona: Gedisa.

Bentancor, G y Rebour, M. (2007) **Incidencia de las expectativas docentes en la autoimagen del niño y su desempeño escolar.** Informe Final. Universidad de la República. Comisión Sectorial de Investigación Científica. Facultad de Psicología. Montevideo. Inédito.

Bentancor, G., Cambón, V. y M. Rebour (2010) **El cumplimiento del mandato fundacional en contextos de vulnerabilidad social. Informe de investigación.** Montevideo, IPES. Inédito.

Bentancor, G.; Cambón, V. y Rebour, M. (2005) **Andares.** Trabajo presentado en el Seminario: "El Análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza docente". Maestría en Psicología y Educación. UdelaR. Montevideo. Inédito.

Bernardi, R et al (1996) **Cuidando el potencial del futuro: El desarrollo de niños pre escolares en familias pobres del Uruguay.** Montevideo: GIEP. Dpto. de Psicología Médica, Universidad de la República.

Blanchet, A. et al. (1989) **Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. Datos Observación. Entrevista. Cuestionario.** Madrid: Ed. Narcea.

Bruner, J. (2004). **Realidad Mental y Mundos Posibles.** Barcelona: Gedisa.

Cafarrelli C y A Viscaíno (s/d) **“Formación docente y reflexión sobre la diferencia. Visiones y concepciones acerca del otro en estudiantes de profesorado y docentes”** Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina. Recuperado de:  
[http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias\\_portada/vinculo\\_abajo/dir\\_ces/pedagogica/cafarrelli.pdf](http://ipes.anep.edu.uy/documentos/noticias_portada/vinculo_abajo/dir_ces/pedagogica/cafarrelli.pdf)

Cambón, V. (2011) **El programa maestro comunitario: ¿un camino hacia la construcción de escuelas comunitarias?** (Tesis de Maestría) Universidad de la República. Facultad de Psicología. Montevideo.

Cambón V y De León D (2008) **Acerca de la vulneración en el trabajo docente. Presentación de la investigación** “Hacia una comprensión del desgaste profesional de los maestros de Educación Inicial. Análisis comparativo en diferentes contextos”. Montevideo: Psicolibros Universitario.

Campagno, L y F Etcheverría. (2001) **La implicación del observador en el proceso de investigación educativa.** Anuario N° 3- Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de La Pampa - Recuperado de:  
[http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario\\_fch/n03a04campagno.pdf](http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/n03a04campagno.pdf)

Castillo Peña, J. (2006) **¿Representación institucional del rol docente o representación del joven popular como alumno? Algunas reflexiones respecto a la tensión sobre la que se fundamenta «el proceso educativo» en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza.** Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/ejemplar/162381>

Castoriadis, C. (2007) **La institución imaginaria de la sociedad.** Bs. As. Tusquets editores.

Castorina, J.A. (1996). **Las teorías de aprendizaje y la práctica psicopedagógica.** En Schlemenson (comp.) *Cuando el aprendizaje es un problema.* (pp. 41-69). Buenos Aires: Paideia, Miño Davila.

Cesca P y Denkberg, A. (2008) **Los saberes de la política**. Clase N° 14. FLACSO Virtual Uruguay. Mimeo.

Duschatzky, S, Farrán G y E Aguirre (2010) **Escuelas en escena. Una experiencia de pensamiento colectivo**. Bs As: Ed. Paidós.

Duschatzky, S y C. Corea (2002) **Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones**. Bs. As: Paidos, Tramas Sociales.

Devalle de Rendo A y Vega, V. (1999) **Una Escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad**. Bs. As: Ed. Aique.

Feldman, D. (2004) **Ayudar a enseñar**. Bs. As. Aique.

Fernández, A (1987) **La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia**. Bs. As: Nueva Visión.

Fernández, A (2003) **Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios**. Bs. As: Nueva Visión.

Freire, P. (1970) **Pedagogía del oprimido**. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M (2008) **Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión**. Argentina: Siglo XXI Editores.

Frigerio, G., Poggi, M. y G. Tiramonti (1992) **Las instituciones educativas**. Bs. As. Cara y ceca. Troquel.

García Jiménez E, Et al (1994) **Análisis de los datos obtenidos en la investigación mediante grupos de discusión**. Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica, recuperado en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95690>

Garduño Estrada, L. (1998) **Atribuciones y Expectativas de maestros de primaria sobre situaciones de éxito y fracaso académico de sus estudiantes** (pp. 21- 31) México: Extensiones Vol. 5.

Gimeno Sacristán, J. (2003) **El alumno como invención**. España: Ed Morata.

Grupo Doce (2001) **Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea.** Buenos Aires: Gráfica México.

Hébrard, J. (2006) “**La puesta en escena del argumento de la lectura: el papel de la escuela**”, conferencia dictada en Encuentro con lecturas y experiencias escolares. FLACSO – Bs. As. Argentina. Recuperado de:

[http://blogs.flacso.org.ar/clauidiapeirano/files/2009/09/conferencia\\_hebrard\\_12082006.pdf](http://blogs.flacso.org.ar/clauidiapeirano/files/2009/09/conferencia_hebrard_12082006.pdf)

Ibáñez, J. (1979) **Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica.** Madrid: Siglo XXI Editores,

Ibáñez, J (1994) Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas, en G Fernando, J Ibáñez y F Alvira (eds) El análisis de la realidad social. Madrid, Alianza.

Instituto Nacional de Estadística- Uruguay (2015). **Estimación de la pobreza por el método de ingreso.** Año 2014. Montevideo, recuperado de

<http://www.ine.gub.uy/biblioteca/pobreza/Pobreza%202014/Informe%20Pobreza%202014.pdf>

Kaplan, C. (2008). **Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen.** Buenos Aires: Aique.

Kessler, G. (2002) **La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires.** Buenos Aires, IIPE/Unesco. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129508s.pdf>

Linares, M. (2007) **Llegar a ser alumno.** Explora las Ciencias en el Mundo Contemporáneo. Programa de Capacitación Multimedial. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Bs. As. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002213.pdf>

Lewkowicz, I. y Corea, C (2010) **Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas.** Buenos Aires: Ed. Paidós

Martín, M y Vega, V (1989). **Pobreza y escolaridad en América Latina.** Buenos Aires: Ed Humanitas.

Martinis, P. (2005) Revisitando la pedagogía: crisis de la cultura escolar y futuros educativos posibles. Publicado en: Behares, Luis. 1er. Encuentro de investigadores de la Universidad de la República sobre políticas educativas, Montevideo, Udelar.

Martinis, P. et al. (2006) **Pensar la Escuela más allá del contexto**. Montevideo: Psicolibros.

Martinis, P y P. Redondo (comps.) (2006) **Igualdad y educación escrituras (entre) dos orillas**, Buenos Aires: Del estante editorial,

Moscovici, S. (1979) **El psicoanálisis, su imagen y su público**. Buenos Aires: Editorial Huemul S.A.

Oyola. C, et al.(1994) **Fracaso escolar. El éxito prohibido. Una investigación sobre el fracaso escolar en áreas urbano- marginales**. Buenos Aires: Editorial Aique.

Pataro, Alejandra. (s/f) “**El problema de las representaciones docentes en la Enseñanza de nociones políticas**”. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Maestría en Psicología Educacional. Recuperado de:  
<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/054.pdf>

Perrenoud, Ph. (2006). **El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar**. Madrid: Editorial Popular.

Pérez Andrés, C. (2002) **Sobre la metodología cualitativa**. *Rev. Esp. Salud Pública* vol. 76, N 5 recuperado de  
[http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S113557272002000500001&lng=es&nrm=iso](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113557272002000500001&lng=es&nrm=iso). ISSN 1135

Piaget, J (1988) **Seis estudios de psicología**. Madrid: Ariel.

Piña Osorio, J y Cuevas Cajiga Y(2004). **La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México**. Perfiles Educativos, XXVI, tercera época, pp 102-124 Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación Distrito Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13210605.pdf>

Pineau, P. (2007) **Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar.** En: Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las Formas de lo escolar.* Buenos Aires: Del Estante.

Puiggrós, A. (1990) **Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino.** Buenos Aires: Galerna.

Redondo, P (2004) **Escuelas y pobreza: Entre el desasosiego y la obstinación.** Buenos Aires: Paidós

Rosenthal R & Jacobson L. (1968) **Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development.** New York: Holt, Rinehart & Winston INC

Sagastizabal M y A Pidello (2012). **La representación social en los docentes del “buen alumno”: ¿algo más que “buena persona”? Estudio en escuelas de Rosario (Argentina).** Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (IRICE-CONICET-UNR), Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação (ISSN: 1681-5653) Argentina. Recuperado de [http://www.rieoei.org/rie\\_contenedor.php?numero=5005&titulo=La%20representaci%F3n%20social%20en%20los%20docentes%20del%20%93buen%20alumno%94:%20%BFalgo%20m%E1s%20que%20%93buena%20persona%94?%20Estudio%20en%20escuelas%20de%20Rosario%20%28Argentina%29](http://www.rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=5005&titulo=La%20representaci%F3n%20social%20en%20los%20docentes%20del%20%93buen%20alumno%94:%20%BFalgo%20m%E1s%20que%20%93buena%20persona%94?%20Estudio%20en%20escuelas%20de%20Rosario%20%28Argentina%29)

Serra, M. (2007) **Pedagogía y metamorfosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos.** En: Baquero, Diker y Frigerio (comps.) *Las Formas de lo escolar.* Del Estante editorial.

Serna, M (Coord). (2010) **Pobreza y desigualdad en Uruguay: una relación en debate.** Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología. Agencia Sueca de Cooperación Internacional para el desarrollo. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Montevideo. Recuperado de <http://bvsde.org.ni/clacso/publicaciones/serra.pdf>

Terra, C (1995): **“Un problema pendiente: concepto y medición de la pobreza”.** Fronteras, nº 1, Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Sociales, UdelaR. Montevideo.

Terra, J (1988) **Estado nutricional y desarrollo psicomotor en los niños de las familias pobres** En cuadernos del CLAEH, N° 47, Montevideo: CLAEH

Terra, J (1990) **Población en riesgo social. Infancia y políticas públicas en el Uruguay.** Montevideo: Instituto Nacional del Libro.

Tenti Fafani (2007) **La escuela y la cuestión social.** Ensayos de Sociología de la Educación. Argentina: Siglo veintiuno editores.

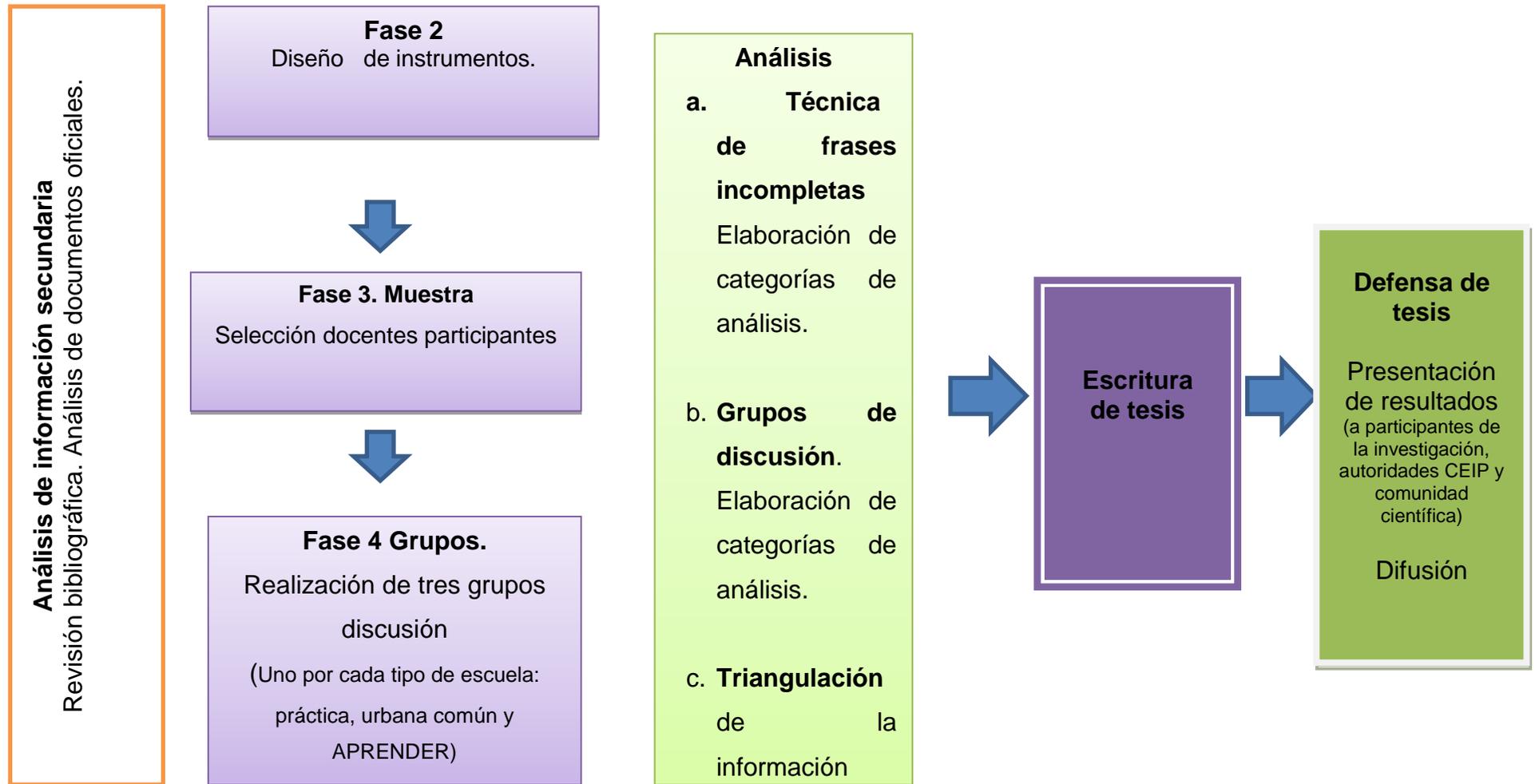
Vigotsky, L. (1979). **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** Barcelona, Critica Grijalbo.

Villalonga Penna, M. (2011). **La repitencia escolar en escuelas primarias de San Miguel de Tucumán. Una aproximación desde las representaciones sociales y las relaciones entre docentes y estudiantes repitentes.** Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica recuperado de [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/repitencia-escolar-escuelas-primarias-villalonga.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/repitencia-escolar-escuelas-primarias-villalonga.pdf)

**Índice**

- A) Etapas y actividades.
- B) Cuestionario de frases incompletas
- C) Pauta orientadora de grupo de discusión
- D) Invitación a grupos de discusión.
- E) Hoja de información.
- F) Consentimiento informado destinado a maestros participantes de la investigación
- G) Composición de los grupos de discusión.
- H) Sistematización de la técnica de frases incompletas por tipo de escuela.
- I) Cuadro comparativo entre tipo de escuelas. Sistematización respuestas a frases incompletas
- J) Cuadro comparativo entre grupos de discusión
- K) Cronograma de actividades realizadas

## A) Etapas y actividades



## B) Cuestionario de frases incompletas

Sexo	
Edad	
Años de ejercicio docente	
Tipo de escuela	

A continuación se presentan una serie de frases, lea cada una de ellas y complételas, escribiendo lo primero que se le ocurra, trate de no tomarse mucho tiempo para responder.

1. Los alumnos....
2. Cuando yo era alumno/a.....
3. Los alumnos antes eran.....
4. Cuando estudiaba magisterio pensaba que los alumnos .....
5. Me gustaría que los alumnos sean .....
6. Lo más importante en un alumno es.....
7. Al llegar a clase me encuentro con un alumno .....
8. Los alumnos de mi clase son.....
9. Lo mejor de mis alumnos es.....
10. Me molesta de los alumnos.....
11. En unos años los alumnos serán...
12. El contexto de la escuela en la que trabajo es.....
13. Las Escuelas APRENDER son .....
14. Las Escuela de práctica son.....
15. Las Escuela urbanas son.....

### C) Pauta orientadora de grupo de discusión

*“En primer lugar quisiera agradecerles la asistencia al grupo. La idea es que puedan intercambiar en torno a la **representación social del alumno y el alumno real con el cual ustedes se encuentran en el aula***

*Se trata de que puedan intercambiar entre ustedes, y que sea mínima mi intervención. En lugar de hacer preguntas les proponemos que conversen abiertamente sobre el alumno que ustedes esperan encontrar en la escuela y el alumno con el cual se encuentran.*

*Es fundamental tener en cuenta que no hay respuestas correctas o erróneas, lo importante es conocer la opinión de cada uno de ustedes, que se escuchen, que hablen espontáneamente, llegando a conclusiones si es posible.*

*El tema está planteado y puede empezar quien quiera, por donde quiera”*

#### **Líneas de indagación:**

- **Cuando egresaron de magisterio** ¿qué características tenía el alumno con el que esperaban encontrarse en el aula? ¿A partir de qué elementos fueron construyendo esa representación/idea de alumno? (ver trayectoria educativa, formación)
- **Actualmente,** ¿Qué alumno *esperan* encontrar en el aula? ¿De qué forma lo describirían?
- ¿Cómo describirían ustedes al **alumno con el cual ustedes trabajan cotidianamente?** ¿Cuáles son las características más distintivas de los alumnos que asisten hoy a las escuelas?
- ¿Ustedes consideran que **el contexto** en el que se encuentra la escuela incide en las características de los alumnos? ¿De qué forma?
- Pregunta final:

¿Existen diferencias entre ese alumno que ustedes esperaban y con el que hoy trabajan?

¿Cuáles son esas diferencias?

#### D) Invitación a grupos de discusión.

A continuación se presenta la invitación realizada en diciembre de 2014, se realizaron dos invitaciones más en los meses de febrero y marzo manteniendo la misma estructura y formato.

---

Estimados docentes:

Por este medio le invito a participar de un grupo de discusión sobre “**La representación social del alumno y el alumno real. Estudio exploratorio en maestros de escuelas públicas del área metropolitana**” el cual se desarrolla en el marco de la tesis de Maestría en Psicología y Educación (Facultad de Psicología – Universidad de la República).

Su participación consistirá en la **asistencia a un grupo de discusión** de aproximadamente hora y media de duración, en donde junto a otros docentes se lo invitará a intercambiar acerca de las representaciones de alumno que usted posee y la vinculación con el alumno con el cual trabaja en el aula. Previamente a la realización del grupo de discusión, se lo invitará a realizar una **técnica de asociación de ideas de carácter individual**, con el objetivo rescatar sus concepciones en torno a las representaciones de alumno.

El objetivo del estudio es **comprender las representaciones sociales de los docentes de educación primaria acerca del alumno y su vinculación con el alumno real**, atendiendo a los diferentes tipos de escuelas.

Los datos de los participantes, su nombre o datos personales no serán identificados en ningún informe del estudio ni en sus resultados, así como la información proporcionada será protegida y tratada con reserva tanto en el desarrollo de la investigación como en la difusión de sus resultados.

Dentro de la investigación está previsto desarrollar **tres grupos de discusión**, teniendo en cuenta el **tipo de escuela** en la cual usted trabaja se definirá el grupo al que está invitado.

Tipo de escuela	Horario	Lugar
Docente en <b>Escuela APRENDER</b>	Lunes 15 de diciembre 18:00 horas.	<b>Facultad de Psicología.</b> Tristán Narvaja 1674 - Salón 10
Docente en <b>Escuela de Práctica</b>	Martes 16 de diciembre 18:00 horas.	<b>Facultad de Psicología.</b> Tristán Narvaja 1674 – Salón 10
Docente en <b>Escuela Urbana común</b>	Miércoles 17 de diciembre 18:00 horas.	<b>Facultad de Psicología.</b> Tristán Narvaja 1674 – Salón 10

A los efectos de la organización agradezco pueda confirmar al correo [gabrielabentancor@gmail.com](mailto:gabrielabentancor@gmail.com) o al teléfono 099 33 60 23 **antes del 11 de diciembre** su participación en el grupo (aclarando tipo y número de escuela).

Les pido también que si conocen algún otro docente interesado en participar del estudio **hagan extensiva la invitación**, re enviándole el presente documento.

Saluda atte



Lic. Gabriela Bentancor

**E) Hoja de información.**

**UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**HOJA DE INFORMACION**

**Título del Proyecto de tesis: “La representación social del alumno y el alumno real. Estudio exploratorio en maestros de escuelas públicas del área metropolitana”**

El objetivo del estudio es **comprender las representaciones sociales de los docentes de educación primaria acerca del alumno y su vinculación con el alumno real**, atendiendo a los diferentes tipos de escuelas.

**Fecha de realización de los grupos de discusión:** febrero de 2015

**Fecha de finalización del estudio:** mayo de 2015

**Responsable:** Lic. Gabriela Bentancor- CI 41012446

Teléfono 099 33 60 23. Correo electrónico: gabrielabentancor@gmail.com

**Directora académica y tutora de tesis:** Mag. Verónica Cambón

**RIESGOS Y BENEFICIOS:**

La investigación se considera de bajo riesgo, en tanto no se evidencian riesgos asociados a la participación de los docentes, no apareciendo comprometida su integridad física y/o mental.

En el caso en que eventualmente pudiera suceder que alguno de los participantes llegará a movilizarse por la temática abordada se establecerán los mecanismos de contención necesarios.

Se destaca dentro de los beneficios del estudio la posibilidad de participar junto a otros docentes de un ámbito de reflexión sobre sus prácticas, abordando las representaciones de alumno que cotidianamente la integran.

## MANEJO DE LA INFORMACIÓN:

**Los datos de los participantes, su nombre o datos personales no serán identificados en ningún informe del estudio ni en sus resultados**, así como la información proporcionada en la técnica de asociación de ideas y en los grupos de discusión será protegida y tratada con reserva tanto en el desarrollo de la investigación como en la difusión de sus resultados.

El manejo de la **información** que surja de los grupos y de la técnica de asociación de ideas será de **carácter confidencial, preservándose el anonimato de los participantes**.

Está prevista la grabación de los grupos y su posterior desgrabación, los archivos de audio no serán difundidos en ningún momento ni bajo ninguna circunstancia y estarán bajo la responsabilidad y cuidado de la responsable del estudio.

-----  
Responsable: Lic. Gabriela Bentancor

CI 4101 244 6

Montevideo, 24 de febrero de 2015

## F) **Consentimiento informado destinado a maestros participantes de la investigación**

Estimado maestro,

Solicito su participación en el estudio ***“La representación social de alumno y el alumno real. Estudio exploratorio en maestros de escuelas públicas del área metropolitana*** “como parte de mi tesis de Maestría en Psicología y Educación, Universidad de la Republica- Facultad de Psicología

El objetivo del estudio es **comprender las representaciones sociales de los docentes de educación primaria acerca del alumno y su vinculación con el alumno real**, atendiendo a los diferentes tipos de escuelas.

Su participación consistirá en la **asistencia a un grupo de discusión** de aproximadamente hora y media de duración, en donde junto a otros docentes se lo invitará a intercambiar acerca de las representaciones de alumno que usted posee y la vinculación con el alumno con el cual trabaja en el aula. Previamente a la realización del grupo de discusión, se lo invitará a realizar una **técnica de asociación de ideas de carácter individual**, con el objetivo rescatar sus concepciones en torno a las representaciones de alumno.

Si bien su participación contribuirá a repensar la incidencia de las representaciones que los docentes portan al momento de establecer la relación educativa con el alumno y comprender en qué medida el alumno se construye al momento de establecer dicha relación **usted tiene derecho a decidir si desea o no participar sin ningún prejuicio**. Puede darse el caso de que alguna pregunta realizada le incomode, en ese caso puede negarse a responder o decidir no continuar participando.

**Los datos de los participantes, su nombre o datos personales no serán identificados en ningún informe del estudio ni en sus resultados**, así como la información proporcionada en la técnica de asociación de ideas y en los grupos de discusión será protegida y tratada con reserva tanto en el desarrollo de la investigación como en la difusión de sus resultados.

Está prevista la grabación de los grupos y su posterior desgrabación, los archivos de audio no serán difundidos en ningún momento ni bajo ninguna circunstancia y estarán bajo la responsabilidad y cuidado de la responsable del estudio.

La investigación se considera de bajo riesgo, en tanto no se evidencian riesgos asociados a la participación de los docentes, no apareciendo comprometida su integridad física y/o mental.

En el caso en que eventualmente pudiera suceder que alguno de los participantes llegará a movilizarse por la temática abordada se establecerán los mecanismos de contención necesarios.

Se destaca dentro de los beneficios del estudio la posibilidad de participar junto a otros docentes de un ámbito de reflexión sobre sus prácticas, abordando las representaciones de alumno que cotidianamente la integran.

En caso de tener dudas o preguntas sobre las acciones a realizarse con la información relevada en los grupos puede contactarse conmigo, Gabriela Bentancor, al celular 099 33 60 23

Se le hará entrega a ud. de una copia de este documento, pudiendo solicitar información y/o abandonar la investigación durante su proceso o cuando esta haya concluido.

Como un reconocimiento a su participación compartiré los hallazgos de la investigación con ustedes una vez terminado el proyecto.

Estando **en conocimiento de la información** después de haber leído las condiciones del estudio "*La representación social de alumno y el alumno real. Estudio exploratorio en maestros de escuelas públicas del área metropolitana*" **otorgo el consentimiento** para participar de la investigación, así como también autorizo a que la información relevada en los grupos de discusión y en la técnica de asociación de ideas sea utilizada con fines de enseñanza e investigación, preservando siempre los datos identificatorios de los participantes

.Nombre del maestro:

.....

Firma:.....

Fecha.....:

-----

Responsable: Lic. Gabriela Bentancor 4.101. 2446

**G) Composición de los grupos de discusión.**

<b>1) Grupo con maestros de Escuelas APRENDER (EA)</b>			
<b>Identificación</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Años de ejercicio docente.</b>
PVA	Femenino	35	11
PS	Femenino	33	13
PM	Masculino	37	2
PV	Femenino	36	15
PJ	Femenino	43	19
PA	Femenino	41	17

<b>2) Grupo con maestros de Escuelas URBANAS COMUNES (EUC)</b>			
<b>Identificación</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Años de ejercicio docente.</b>
PAL	Femenino	38	12
PT	Femenino	37	15
PA	Femenino	24	1
PVE	Femenino	34	11

<b>3) Grupo con maestros de Escuelas de PRACTICA (EP)</b>			
<b>Identificación</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Años de ejercicio docente.</b>
PB	Femenino	43	19
NC	Femenino	42	20
PD	Femenino	46	25
AL	Femenino	42	21
PC	Femenino	43	21
CC	Femenino	43	20
PE	Femenino	34	11
VD	Femenino	38	15
JP	Masculino	41	18

## H) Sistematización de la técnica frases incompletas por tipo de escuela.

### 1) MAESTROS DE ESCUELA APRENDER:

	1 (PVA)	2 (PS)	3 (PM)	4 (PV)	5 (PJ)	6 (PA)
1	Un gran potencial para apoyar y guiar. Crítico, reflexivo y emancipador, propio y de sus padres	Nos llenan de satisfacción	Están dispersos	Nos enseñan constantemente	Son el motivo de mi tarea	son curiosos
2	era muy tímida, no hablaba y mis maestras no me identificaban, a veces lo hacían porque tenía participaciones oportunas basadas en vivencias	valoraba a mis maestras	era muy estudioso	era feliz y me proyecté como maestra a partir de esa sensación	no me gustaba la escuela	era excelente alumna
3	como los de ahora, necesitaban apoyo y cariño, sus familias acompañaban con más responsabilidad	"correctos" desde lo académico. Iban a aprender lo curricular	más tranquilos	Distintos, acordes a su momento social. No eran ni mejores ni peores	mucho más sumisos	más educados
4	no pensaba en ellos, solo en que tenía que trabajar	eran como los de antes	eran más tranquilos	merecían ser tratados con respeto y afecto	eran divinos y tranquilos	eran como los pensaba: cariñosos, deseosos de participar de su lugar en la escuela
5	libres de elegir, opinar, crear, de disfrutar de su infancia	felices y autónomos	más atentos	más críticos, más felices	más solidarios	más agradecidos y que valorarán el esfuerzo del docente
6	que sepa que es único y que puede lograr muchas cosas	que se sepa valorado	que logre un buen aprendizaje	que entiendan su valor y potencialidades para pararse desde ese lugar hacia adelante	su personalidad	que sea buena persona
7	feliz, autónomo con ganas y muy crítico de él y del docente	y me da alegría saber que me va a recibir, aunque a veces puede venir con malas noticias	muy distraído	que tienen baja autoestima, que manifiestan su condena social desde el silencio que cree que no puede cambiar	cariñoso y carente de mimos	y le doy beso y abrazo
8	muy lindas personas, nos aceptamos y enriquecemos juntos a diario	Emprendedores	bastante tranquilos	divinos	inquietos, cariñosos, ruidosos	divinos, ávidos de cariño

9	que pueden ser ellos, manteniendo el respeto por sus pares	su espontaneidad	sus ganas de asistir a clases	que logran expresar con el paso del tiempo lo mejor que tienen adentro	sus ganas de aprender	los dispuestos que están a innovar y a participar de lo que se propone
10	nada	cuando se burlan de otros	que no se respeten entre ellos	que no crean en sí mismos	su agresividad en algunos momentos	cuando tienen un mal relacionamiento entre sí
11	buenas personas, quien no estudie ya posee hábitos de trabajo	nuestro futuro	diferentes pero no sé en qué forma	Distintos, ni mejores ni peores, como los de antes...	adolescentes con grandes dificultades, algunos luchadores.	mejores... aspiramos a la superación del ser humano
12	conflictivo y duro para el desarrollo integral, pero se puede hacer mucho	Variado	agradable	difícil, duro, estigmatizado, con poca proyección inmediata y futura	medio bajo	muy descendido
13	una oportunidad para permitir el crecimiento de una sociedad variada	Importantes	diferentes	escuelas que deben ser parte de un proceso de cambio	desgastantes	un espacio que intenta llevar adelante alumnos con miles de dificultades
14	no lo sé	modelos	más exigentes	Escuelas diferentes de las de APRENDER y del resto, con una realidad que no encaja a la que luego se "enfrentan" los practicantes en primera instancia.	algunas ideales	un espacio con alumnos de mejor o mayor estabilidad social donde se forman docentes
15	muy similares a las Aprender se diferencian en el rótulo	Importantes	más tranquilas	escuelas que reciben a niños con otro tipo de soporte y contexto en el que mayoritariamente colaboran a desarrollar las potencialidades del niño	iguales a otras	espacios donde concurre la media de la sociedad

## 2) MAESTROS DE ESCUELAS URBANAS

	1 (PAL)	2 (PT)	3 (PA)	4 (PVE)
1	son la razón de ser dentro del aula y durante el momento de la planificación	curiosidad, imaginación, emociones ...	son mis grandes maestros, ellos son los que me guían el camino a seguir	son el centro de lo educativo
2	solo tuve algunas maestras que sentían lo que escribí arriba	adoraba ir a la escuela	soñaba con estar un día en el lugar de mi maestra	era aplicada
3	mejor no contestar esta pregunta (avancemos con los niños por favor)	niños, con características propias de cada época y situación	mis compañeros de clase	como los alumnos de hoy
4	solo irían a estudiar (la realidad es otra)	no sé si pensaba en cómo eran, pensaba que podía influir en sus vidas	realmente era con quienes quería trabajar y compartir mis días	deben aprender
5	simplemente sean...	como son	atentos, cariñosos, espontáneos y sinceros	niños felices
6	como se siente y como se muestra cuando uno está o/ se da la clase	que es un niño	que sea el mismo, auténtico y único	que es sujeto
7	y lo abrazó, espero que me habló de él	depende mucho de la realidad contextual, no siempre encuentro lo mismo (afortunadamente)	que me recibe con cariño y un beso	que quiere aprender
8	como yo (digo nos amoldamos)	no sé si son, intento verlos como los mejores que puedo tener cada año	para mí como mis hijos, ya que no los tengo	sujetos de posibilidad
9	que se expresan y logran hacerme reír.	su espontaneidad	el amor que me transmiten y las ganas y el compromiso que le ponen día a día en la clase, ante las diferentes propuestas	su capacidad y potencialidad
10	que se peleen	que sean irrespetuosos	que no respeten las rutinas y que no se toleren o respeten entre ellos	que sean como el estereotipo de alumno
11	ojalá ellos sean, "ellos mismos"	niños	adultos y espero que no se olviden de todo lo que aprendieron	como siempre
12	más complicado desde los adultos que desde los niños	muy buen lugar para trabajar	muy lindo, familias comprometidas, alumnos interesados en las propuestas	singular como el de cda escuela
13	aquellas en la que los maestros se hacen	un importante desafío, tal vez el más complejo que nos enfrenta la carrera	más difíciles de trabajar debido a las realidades de los niños pero no hay que perder la esperanza	escuela, más allá del contexto
14	idílicas ( no reales)	una oportunidad que conjuga tres factores claves: alumno (niño) alumno - docente y docente	lugares donde se crea una imagen de niño que no se cumple, ya que en práctica muchas veces ante las lecciones de análisis actúan	la categorización de la escuela no debe producir diferencias en cuanto a sus fines y obligaciones
15	en parte lo que es la razón educativa (sabiendo que quizás los entornos sean más favorables, esto está influenciado por una formación aparte del magisterio) pero las escuelas aprender nos dan la posibilidad de hacer grandes cosas para los niños y las familias)		dentro de las realidades, las más fáciles de trabajar por el apoyo de las familias y el valor que le dan a la educación	<i>(con una llave englobo las respuestas referidas a las categorías)</i>

### 3) MAESTROS DE ESCUELAS DE PRACTICA

	1 (PB)	2 (NC)	3 (PD)	4 (PAL)	5 (PC)	6 (CC)	7 (PE)
1	están por llegar	son diversos	son niños	son alumnos	suelen sorprendernos	son diferentes	son niños o adultos con ganas de aprender y potencial para hacerlo
2	iba a un colegio de tiempo completo	disfrutaba de ir a la escuela	era tímida	no lo recuerdo con claridad, fueron momentos difíciles	me auto exigía mucho y disfrutaba la escuela	era muy tímida	discutía con la maestra por todo
3	de otra época	más distantes en sus vínculos con el maestro	distintos	distintos	más respetuosos	más dedicados a la escuela	distintos
4		debían básicamente aprender lo que el maestro enseñaba	aprenderían todo	no me detuve a pensar jamás en estas cuestiones	siempre iban a aprender todo lo quería enseñar	me esperarían con alegría	eran igual a lo que mostraban los libros
5	pocos	dispuestos a participar de los que se propone y disfruten aprendiendo	más imaginativos y concentrados	felices aprendiendo	menos agresivos	críticos, responsables	felices y plenos
6	que tenga ganas de aprender	que se sienta afectivamente contenido	su actitud	su proceso de aprendizaje desde lo profesional en relación a la enseñanza	su capacidad de aprender	su formación como persona	que aprenda en un ambiente cálido y humano
7	sonriendo	y lo saludo	diferente a los demás que "demanda" mucho del docente		receptivo /indiferente	que espera aprender-divertirse	distinto de otro
8	chiquitos	cariñosos	pequeños	lo más importante para mí	no tengo alumnos hace 4 años	inquietos, colaboradores	cariñosos
9	su buena disposición	su espontaneidad	que logramos formar un grupo de trabajo y aprendizaje	su espontaneidad	sus caras	solidaridad, entusiasmo	su deseo de aprender
10	que no se interesen	cuándo se muestran en actitudes egoístas o discriminadoras	sean pasivos, o apáticos.	no lo sé, depende de cada situación	la inestabilidad	sean poco creativos	que no respeten al otro (pares, adultos, etc)
11	menos complacientes	no podría predecir cómo serán	espero más curiosos	lo que deseen ser	qué sé yo ?	tecnológicos, prácticos, abiertos a las nuevas propuestas	
12	el de mi barrio	de un medio socio económico relativamente bajo	bueno	desfavorable	muy favorable	bueno	bueno

13	para que todos los niños puedan APRENDER	una herramienta para mejorar los aprendizajes en contextos desfavorables	para ofrecer mejores oportunidades a los niños	escuelas con distintos proyectos de trabajo en tiempos de trabajo distintos	un desafío	de atención a la diversidad, integración	Escuelas vulnerables (aunque hoy... ¿cuál no lo es ? )
14	iguales a las comunes	una oportunidad de mantenerse actualizado	aquellas a las que asisten los estudiantes magisteriales	escuelas con evaluación conceptual	un ámbito muy estructurado	un lugar de continuo aprendizaje	escuelas donde formamos formadores
15	distintas a las rurales	muy diversas dependiendo del contexto en que se hallan	democráticas	escuelas	muy dinámicas	con mucha diversidad	escuelas también vulnerables

I) . Cuadro comparativo entre tipo de escuelas. Sistematización respuesta a frases incompletas

Representación de alumno		Escuela APRENDER	Escuela de Práctica	Escuela Urbana Común
		Los alumnos	<i>“un gran potencial para apoyar y guiar. Crítico, reflexivo y emancipador”, “son curiosos” “están dispersos”. “nos llenan de satisfacción”, “nos enseñan constantemente”, “son el motivo de mi tarea”</i>	<i>“son diversos”, “son diferentes”, “son alumnos”, “están por llegar”, “suelen sorprendernos”, “son niños o adultos con ganas de aprender y potencial para hacerlo”</i>
Me gustaría	<i>“Más atentos”, “más críticos”, “más agradecidos y que valorarán el esfuerzo del docente”. “que sean más felices y autónomos”, “libres de elegir, opinar, crear, de disfrutar de su infancia”,</i>	<i>“más imaginativos y concentrados”, “críticos, responsables”, “dispuestos a participar de los que se propone y disfruten aprendiendo” “felices aprendiendo”, “pocos” “menos agresivos” “felices y plenos”.</i>	<i>“como son”, “simplemente sean” “niños felices”, “atentos, cariñosos, espontáneos y sinceros”.</i>	
Lo más valorado	<i>“que logre un buen aprendizaje”, “que se sepa valorado” “que se sepa que es único y que puede lograr muchas cosas” “que entienda su valor y potencialidades para pararse desde ese lugar hacia adelante”, “que sea buena persona” y “su personalidad”.</i>	<i>“que tenga ganas de aprender”, “su proceso de aprendizaje” “su capacidad de aprender”, “su actitud” “que aprenda en un ambiente cálido y humano”, “que se sienta afectivamente contenido”, “su formación como persona”.</i>	<i>“que es un niño” y “que es sujeto” “cómo se siente y como se muestra cuando uno está o/ se da la clase”, “que sea el mismo, auténtico y único”,</i>	
Biografía escolar	Desempeño escolar	<i>“era muy estudiosa”, “era excelente alumna” “tenía participaciones oportunas”</i>	<i>“no lo recuerdo con claridad, fueron momentos difíciles”, “iba a un colegio de tiempo completo”, disfrutaba de ir a la escuela”, “me auto exigía mucho y disfrutaba la escuela”, “era tímida”, “era muy tímida”</i>	<i>“era aplicada”</i>
	Vínculo con los maestros	<i>“no hablaba y mi maestra no me identificaba”, “valoraba a mis maestras”, “era feliz y me proyecte como maestra a partir de esa sensación”. ”, “valoraba a mis maestras”, “era</i>	<i>“discutía con la maestra por todo”.</i>	<i>“adoraba ir a la escuela”, “soñaba con estar un día en el lugar de mi maestra”</i>

	Los alumnos de antes	<i>“correctos desde lo académico, iban a aprender lo curricular”, “más educados”, “más sumisos”, “más tranquilos” “distintos, acordes a su momento social. No eran ni mejores ni peores”, “como los de ahora, necesitaban apoyo y cariño, sus familias acompañaban con más responsabilidad”.</i>	<i>“distintos”, “de otra época”, “más respetuosos”, “más dedicados a la escuela”. “más distantes en sus vínculos con el maestro”</i>	<i>“niños, con características propias de cada época y situación”, “mis compañeros de clase”, “como los alumnos de hoy”, “mejor no contestar esta pregunta (avancemos con los niños por favor)”</i>
	La formación magisterial	<i>“eran como los de antes”, “eran más tranquilos”, “eran divinos y tranquilos”, “eran como los pensaba; cariñosos, deseosos de participar de su lugar en la escuela”, “merecían ser tratados con respeto y afecto”, “no pensaba en ellos, solo en que tenía que trabajar”</i>	<i>“debían básicamente aprender lo que el maestro enseñaba”, “siempre iban a aprender todo lo que quería enseñar”, “aprenderían todo”. “eran igual a lo que mostraban los libros”, “que me esperarían con alegría”, “no me detuve a pensar jamás en estas cuestiones”.</i>	<i>“solo irían a estudiar (la realidad es otra)” “deben aprender”, “no sé si pensaba en cómo eran, pensaba que podía influir en sus vidas” “realmente era con quienes quería trabajar y compartir mis días”.</i>
Alumno real	Encuentro con los alumnos	<i>“feliz, autónomo con ganas y muy crítico de él y del docente”, “muy distraído”, “que tienen baja autoestima, que manifiestan su condena social desde el silencio que cree que no puede cambiar”, que es “cariñoso y carente de mimos”, “le doy beso y abrazo” “me da alegría saber que me va a recibir, aunque a veces puede venir con malas noticias”.</i>	<i>“y lo saludo”, “diferente a los demás que “demanda” mucho del docente”, que es “distinto de otro”. “sonriendo”, que es “receptivo/ indiferente” y “que espera aprender- divertirse”</i>	<i>“que quiere aprender”, “depende mucho de la realidad contextual, no siempre encuentro lo mismo (afortunadamente)”, “y lo abrazo, espero que me hablé de él” “que me recibe con cariño y un beso”.</i>
	Alumnos de la clase	<i>“muy lindas personas, nos aceptamos y enriquecemos juntos a diario”, “emprendedores”, “bastante tranquilos”, “divinos”, inquietos, cariñosos, ruidosos”, “divinos, ávidos de cariño”.</i>	<i>“chiquitos”, “pequeños, “cariñosos”, “lo más importante para mí”, “inquietos, colaboradores”</i>	<i>“como yo (digo nos amoldamos)”, “para mí como mis hijos, ya que no los tengo”, “sujetos de posibilidad”, “no sé si son, intento verlos como los mejores que puedo tener cada año”.</i>
	Lo mejor de los alumnos	<i>“que pueden ser ellos, manteniendo el respeto por sus pares”, “su espontaneidad” y “que logran expresar con el paso del tiempo lo mejor que tienen adentro”. sus ganas de asistir a clases”, “sus ganas de aprender”, “los dispuestos que están a innovar y a participar de lo que se propone”</i>	<i>“su espontaneidad”, “solidaridad, entusiasmo”, “que logramos formar un grupo de trabajo y aprendizaje” “su buena disposición”, “su deseo de aprender”.</i>	<i>“su espontaneidad”, “que se expresan y logran hacerme reír”, “el amor que me transmiten y las ganas y el compromiso que le ponen día a día en la clase, ante las diferentes propuestas”, “su capacidad y potencialidad”.</i>
	Me molesta	<i>“cuando se burlan de otros”, “que no se respeten entre ellos”, “su agresividad en algunos momentos”, “cuando tienen un mal relacionamiento entre sí”.</i>	<i>“que no se interesen”, “sean pasivos, o apáticos”, “sean poco creativos”, “la inestabilidad”, “cuando se muestran en actitudes egoístas o discriminadoras”, así como el “que no respeten al otro (pares, adultos, etc.)” “no lo sé, depende de cada situación”.</i>	<i>“que se peleen”, “que sean irrespetuosos”, “que no respeten las rutinas y que no se toleren o respeten entre ellos”.</i>

Contexto	El futuro	<i>"buenas personas, quien no estudie ya posee hábitos de trabajo", "adolescentes con grandes dificultades, algunos luchadores", "adolescentes con dificultades". "diferentes pero no sé de qué forma", "distintos, ni mejores ni peores, como los de antes..." "nuestro futuro", y a la posibilidad de ser "mejores... aspiramos a la superación del ser humano"</i>	<i>"no podría predecir cómo serán", "qué sé yo?", "lo que deseen ser", "espero más curiosos", "menos complacientes", "tecnológicos, prácticos, abiertos a las nuevas propuestas".</i>	<i>"niños", "como siempre". "ojalá ellos sean, "ellos mismos"; "adultos y espero que no se olviden de todo lo que aprendieron"</i>
	De la escuela	<i>"muy descendido", "medio bajo", "variado", "agradable". "difícil, duro, estigmatizado, con poca proyección inmediata y futura", "conflictivo y duro para el desarrollo integral, pero se puede hacer mucho".</i>	<i>"el de mi barrio", "bueno", "muy favorable". "un medio socio económico relativamente bajo", "desfavorable".</i>	<i>"muy buen lugar para trabajar", "más complicado desde los adultos que desde los niños" "singular como el de cada escuela".</i>
	Familias	<i>No aparece mencionado explícitamente, se alude al hablar de los "alumnos de antes".</i>	<i>No aparece mencionado</i>	<i>"muy lindo, familias comprometidas, alumnos interesados en las propuestas".</i>
Percepción hacia los "tipos" de escuela	Escuela Aprender	<i>"una oportunidad para permitir el crecimiento de una sociedad variada", "importantes". "un espacio que intenta llevar adelante alumnos con miles de dificultades", "desgastantes", "diferentes" "escuelas que deben ser parte de un proceso de cambio",</i>	<i>"Para que todos los niños puedan APRENDER", "para ofrecer mejores oportunidades a los niños", "de atención a la diversidad, integración" "un desafío", "una herramienta para mejorar los aprendizajes en contextos desfavorables", "escuelas con distintos proyectos de trabajo en tiempos de trabajo distintos", "escuelas vulnerables (aunque hoy... ¿cuál no lo es?)"</i>	<i>"aquellas en la que los maestros se hacen", "un importante desafío, tal vez el más complejo que nos enfrenta la carrera". "más difíciles de trabajar debido a las realidades de los niños pero no hay que perder la esperanza "escuela, más allá del contexto"</i>
	Escuela de práctica	<i>"modelos", "más exigentes" siendo "algunas ideales". "un espacio con alumnos de mejor o mayor estabilidad social donde se forman docentes", "escuelas diferentes de las de APRENDER y del resto, con una realidad que no encaja a la que luego se "enfrentan" los practicantes en primera instancia".</i>	<i>"iguales a las comunes", "un ámbito muy estructurado", "una oportunidad de mantenerse actualizado", "escuelas con evaluación conceptual", "un lugar de continuo aprendizaje". "aquellas a las que asisten los estudiantes magisteriales", "escuelas donde formamos formadores".</i>	<i>"idílicas (no reales)", "lugares donde se crea una imagen de niño que no se cumple, ya que en práctica muchas veces ante las lecciones de análisis actúan", "una oportunidad que conjuga tres factores claves: alumno (niño) alumno - docente y docente", "la categorización de la escuela no debe producir diferencias en cuanto a sus fines y obligaciones".</i>

<p>Escuela urbana común</p>	<p><i>“muy similares a las Aprender se diferencian en el rótulo”, “iguales a otras” e “importantes”. “más tranquilas” “espacios donde concurre la media de la sociedad” “escuelas que reciben a niños con otro tipo de soporte y contexto en el que mayoritariamente colaboran a desarrollar las potencialidades del niño”.</i></p>	<p><i>“escuelas”, “democráticas”, “muy dinámicas” “escuelas también vulnerables”, “distintas a las rurales”, “con mucha diversidad”, “muy diversas, dependiendo del contexto en que se hallan”.</i></p>	<p><i>“no debe producir diferencias”, “dentro de las realidades, las más fáciles de trabajar por el apoyo de las familias y el valor que le dan a la educación”, “en parte lo que es la razón educativa (sabiendo que quizás los entornos sean más favorables, esto está influenciado por una formación aparte del magisterio) pero las escuelas aprender nos dan la posibilidad de hacer grandes cosas para los niños y las familias)”</i></p>
-----------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**J) Cuadro comparativo entre grupos de discusión - análisis cualitativo**

Categorías de análisis		TIPOS DE ESCUELA					
		Escuela de práctica		Escuela Urbana Común		Escuela APRENDER	
		Representación Social de Alumno	Alumno Real	Representación Social de Alumno	Alumno Real	Representación Social de Alumno	Alumno Real
<b>Aspectos conductuales</b>	Autónomo	1	1	0	0	0	0
	Creativo	1	0	0	0	0	0
	Felicidad/ disfrute	1	2	0	0	0	1
	Apatía/tristeza	0	2	0	0	0	0
	Atención/ concentración	2	0	1	0	0	0
	Obediente	2	0	2	0	1	0
	Espontáneo	1	1	1	1	0	0
	Ausencia de movimiento	1	0	3	0	2	0
	Movimiento	0	2	0	0	0	0
	Con dificultades de conducta	0	0	0	0	0	2
	Sin dificultades de conducta	2	0	2	1	0	0
	Agresividad/ pegar	0	0	0	0	0	2

<b>Niño</b>	Carencias	0	0	0	0	0	6
	Diversidad/ diferencias	0	5	0	1	0	4
	Potencialidad/ poder ser o hacer distinto	0	0	0	0	0	9
	Valores/ códigos diferentes	0	0	0	0	0	5
<b>Aprender y enseñar</b>	Enseñar	1	0	1	0	2	0
	Logro de aprendizajes	0	0	0	0	2	0
	Disposición para aprender	4	3	0	2	1	0
	Interés	2	1	0	1	0	0
	Aprendizajes previos	1	2	2	0	0	0
<b>Familias</b>	Presencia /apoyo	0	0	0	2	1	0
	Diversidad	0	0	0	1	0	4
	Desatención /desprotección	0	3	0	2	0	3
	Violencia	0	0	0	0	0	6

**K) Cronograma de actividades realizadas**

	Julio 2014	Agosto 2014	Septiembre 2014	Octubre 2014	Noviembre 2014	Diciembre 2014	Enero 2015	Febrero 2015	Marzo 2015	Abril 2015	Mayo 2015	Junio 2015
Análisis de información secundaria												
Elaboración instrumentos.												
Etapas de convocatoria y conformación de los grupos												
Implementación de técnicas frases incompletas y grupos de discusión												
Análisis y triangulación información												
Redacción y defensa de tesis												
Presentación de resultados.												

**I) Criterios utilizados para la categorización de las escuelas públicas uruguayas.**

En la década de los 90 se realiza un reordenamiento de las escuelas y su consiguiente categorización, surgiendo las Escuela de Contexto Crítico (CSCC), en contraposición con las de contexto favorable (ECF). El concepto de “contexto sociocultural” surge por primera vez en 1996.

Según el relevamiento de características socioculturales de las escuelas del CEIP “La medida de Contexto Sociocultural elaborada a partir del Relevamiento 2010 parte del marco conceptual acordado y utilizado para la caracterización de 2005 y sigue una metodología similar. Para el universo de las escuelas urbanas (de educación común, jardines y especiales) la conformación de esta medida surge de la consideración conjunta de tres grandes dimensiones relativas a los hogares de los alumnos de cada escuela: el nivel educativo, el nivel socioeconómico y el nivel de integración social” (ANEP, CODICEN/ DIEE 2011:7)

Desde 2010 las escuelas públicas uruguayas se ubican en cinco quintiles, contando cada uno de ellos con igual proporción de centros, categorizándose del 1 al 5, comenzando de mayor a menor grado de vulnerabilidad.

El programa A.P.R.E.N.D.E.R. (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas) se comenzó a implementar en 2011 en el marco de las políticas educativas implementadas por el CEIP. Se planteó como una alternativa a la hora de “pensar en un modelo para escuelas ubicadas en contextos de pobreza”. (ANEP/CEIP, 2010). Se destaca dentro de los objetivos del programa los siguientes objetivos generales “ A) Garantizar el acceso, permanencia y sostenimiento de trayectorias escolares personalizadas y de calidad, para mejorar el aprendizaje de todos los niños habilitándolos a participar en la vida social con igualdad de oportunidades. B) Desarrollar un trabajo colaborativo e interdisciplinar en un marco democrático y plural logrando transformaciones profundas en la cultura institucional. C) Promover el trabajo en conjunto con todos los actores institucionales y pertenecientes a la comunidad educativa. ”. (ANEP/CEIP, 2010).

Se denomina escuelas APRENDER a aquellas escuelas de tiempo simple ubicadas en los dos quintiles inferiores, ubicadas en contextos de vulnerabilidad social y cultural.

Se realizó un rastreo exhaustivo de la información oficial disponible en la web, se relevaron documentos oficiales y se destaca que no se encontró ninguna definición sobre las escuelas urbanas comunes y escuelas de práctica.

La ausencia de definición al respecto resulta significativa en tanto parecería ser que son escuelas que no requieren de definición alguna, ya están definidas a – priori en el imaginario colectivo, no resultando así para las escuelas APRENDER.

La información disponible respecto a los diferentes tipos de escuela refiere fundamentalmente a la metodología utilizada para la caracterización de los centros en quintiles.

La nómina de los centros y su clasificación según tipo de escuela está disponible en el monitor educativo del CEIP; <http://www.anep.edu.uy/monitor/servlet/inicio>