



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PREGRADO - CARRERA DE SOCIOLOGÍA

Representaciones sociales de profesoras chilenas acerca de la
influencia del origen socioeconómico en el desempeño escolar

Memoria para optar al Título Profesional de Socióloga

Autora: Valentina Flores Castro
Profesor guía: Claudio Duarte Quapper
Santiago de Chile
Noviembre de 2021

Agradecimientos

Quisiera agradecer a todas las personas que han sido parte de este proceso.

A mi familia, por apoyarme incondicionalmente en todo mi proceso educativo. Gracias por todos sus esfuerzos y por incentivar en mí las ganas de aprender.

A Javiera, Rhonny y a todas mis amigas y compañeras de organizaciones, por acompañarme y aconsejarme de manera tan cariñosa en las distintas partes de este proceso.

A Claudio Duarte, por ayudarme a finalizar este trabajo, por sus comentarios siempre amables y certeros y por mostrarme la posibilidad de una sociología sentipensante.

A Cristian Bellei, por guiarme y enseñarme durante la primera parte de esta investigación.

Especialmente agradezco a las cuatro profesoras que fueron parte de este trabajo, por abrirme con tanto cariño y confianza sus salas de clases y compartir de manera tan honesta sus sentires frente a la pedagogía y sus convicciones profundas y comprometidas con la educación.

Índice

Índice	3
Resumen y palabras claves	6
Introducción.....	7
1. Antecedentes de la investigación.....	9
1.1 Las desigualdades sociales en la escuela y sus efectos en el desempeño escolar	9
Contexto del sistema educativo chileno	9
Éxito y fracaso escolar como consecuencias de la desigualdad	10
La desigualdad socioeducativa desde la perspectiva docente	12
1.2 La docencia como posibilidad para la transformación	13
Constitución identitaria del profesorado	13
El vínculo docente-estudiante y su relación con el desempeño escolar	14
2. Pregunta y objetivos de la investigación	19
Pregunta de investigación.....	19
Objetivo general	19
Objetivos específicos	19
3. Panorama teórico-conceptual	20
3.1 Teoría de la reproducción: la escuela como reproductora de las desigualdades sociales	20
3.2 Teoría de la resistencia: docentes como agentes transformadores de la realidad	22
3.3 Teoría del etiquetaje: expectativas de profesores y su influencia en el desempeño escolar.....	23
3.4. Las representaciones sociales: vínculo entre pensamiento y acción	25
4. Estrategia metodológica	28
Producción de información.....	30
Estrategia de análisis	31
5. Resultados de la investigación.....	32
5.1. Caso 1: Escuela Particular Subvencionada – GSE Bajo – Rendimiento Bajo	32
a. Contexto de la comunidad educativa	32
b. Contexto de las clases: metodología y clima de aula	33
c. La institución escolar: entre los resultados académicos y la formación integral... ..	34
d. Actores de la comunidad educativa	36

e. Prácticas pedagógicas de mejora	42
f. Esquema resumen	44
5.2. Caso 2: Escuela Particular Subvencionada – GSE Medio– Rendimiento Alto	46
a. Contexto de la comunidad educativa	46
b. Contexto de las clases: metodología y clima de aula	47
c. La institución escolar: orden y disciplina como condición para el éxito académico 48	
d. Actores de la comunidad educativa	50
e. Prácticas pedagógicas de mejora	57
f. Esquema resumen	58
5.3. Caso 3: Escuela Municipal – GSE Medio – Rendimiento Alto.....	60
a. Contexto de la comunidad educativa	60
b. Contexto de las clases: metodología y clima de aula	61
c. La institución escolar: la escuela como refugio del ambiente familiar.....	62
d. Actores de la comunidad educativa	65
e. Prácticas pedagógicas de mejora	71
f. Esquema resumen	72
5.4. Caso 4: Escuela Municipal – GSE Bajo– Rendimiento Bajo.....	74
a. Contexto de la comunidad educativa	74
b. Contexto de las clases: metodología y clima de aula	75
c. La institución escolar: prioridad a la formación valórica y las relaciones humanas en contextos vulnerados.....	76
d. Actores de la comunidad educativa	78
e. Prácticas pedagógicas de mejora	85
f. Esquema resumen	87
5.5 Reflexiones en torno al vínculo entre origen socioeconómico y desempeño escolar	88
a. El componente socioeconómico de las familias se considera el factor fundamental para entender el desempeño escolar	89
b. La escuela actual transita entre sus roles de reproducción y refugio.....	90
c. Las expectativas docentes afectan el desempeño escolar presente y futuro de sus estudiantes	91
d. La institución escolar ya no tiene sentido para las y los estudiantes.....	92
e. La homogeneización de los comportamientos en el aula sigue siendo relevante para la idea de un buen desempeño escolar.....	93

f. Los cambios en el sistema escolar deben hacerse en el plano micro (relación docente-estudiante) y en el plano macro (cambios estructurales en las condiciones de vida).....	94
6. Conclusiones y nuevas problemáticas	96
Bibliografía.....	101

Resumen y palabras claves

Es variada la evidencia que demuestra que el origen socioeconómico de las y los estudiantes influye significativamente en su desempeño escolar, lo cual puede ser analizado por causas que están dentro y fuera de la escuela. Entre las posibles variables desde donde se puede examinar esta situación, el presente estudio se centró en el rol que ocupan las docentes en esta problemática, analizando las representaciones sociales que construyen sobre la forma en que el origen socioeconómico afecta el desempeño escolar de las y los estudiantes y las potenciales prácticas pedagógicas que se podrían llevar a cabo para transformar las desigualdades sociales presentes en la escuela.

Entre los principales resultados, se pudo corroborar que en los discursos de las docentes sigue existiendo una fuerte vinculación entre las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes y sus posibilidades de desempeño, siendo determinantes las familias, sus recursos materiales, simbólicos y culturales y los apoyos afectivos y académicos que sostienen a las y los estudiantes. Junto a esto, las expectativas de las docentes y las características conductuales, físicas y emocionales de las y los estudiantes serían factores claves para comprender el éxito o fracaso escolar.

En torno a las prácticas pedagógicas, las docentes enfocan sus propuestas de transformación en nuevas metodologías que encanten a sus estudiantes y les motiven a la participación activa en clases, además de proponer una pedagogía que se base en los cariños y afectos que niños y niñas no pueden encontrar en sus hogares. Junto a esto, se propone que los cambios en el espacio de la sala de clases deben ser complementados con transformaciones estructurales en la sociedad.

Finalmente, se puede ver que las docentes encuentran vínculos constantes entre el origen socioeconómico bajo y un desempeño escolar deficiente, así como un origen socioeconómico alto posee características que potencian el desempeño escolar sobresaliente. Esto corrobora la idea de que el vínculo entre origen socioeconómico y desempeño escolar sigue siendo intenso, tanto en la realidad concreta de las escuelas como en las representaciones que las profesoras tienen sobre sus propios estudiantes.

Palabras claves: profesores, desigualdad socioeconómica, representaciones sociales, desempeño escolar, prácticas pedagógicas, expectativas.

Introducción

El estudio sobre la relación que existe entre el origen socioeconómico y el desempeño escolar ha sido una pregunta relevante desde los inicios de la sociología de la educación. Esto porque, a pesar de las diferentes transformaciones que han vivido los sistemas escolares, se puede ver que el componente socioeconómico de quienes asisten a las escuelas sigue siendo un factor relevante a la hora de comprender el rendimiento y las posibilidades de futuro. Lo anterior resulta particularmente preocupante cuando se comprende que la vinculación directa entre estas variables implica una profunda injusticia y desigualdad en el sistema escolar, el cual actúa como reflejo de la forma en que funcionan las sociedades.

La escuela, entendida como un lugar de formación personal, valórica y social, es un espacio compartido por una gran parte de la sociedad, especialmente en contextos como el chileno donde la educación básica y media son obligatorias. Esto implica que los efectos de la escuela afectan a una gran parte de la población, siendo relevante comprender los factores que pueden convertirla en un espacio de reproducción de las desigualdades así como de transformación de las mismas.

Desde mi experiencia personal como estudiante, he podido ver las esperanzas que genera en padres y madres no profesionales que sus hijos e hijas asistan a la escuela y tengan éxito en ella, así como también he vislumbrado los beneficios concretos que la educación puede generar en las condiciones de vida de esas familias. Sin embargo, un análisis crítico del sistema escolar permite vislumbrar que los factores económicos y culturales hacen que niños y niñas de sectores más vulnerados sigan estando expuestos a mayores posibilidades de fracaso escolar por el origen social de sus núcleos familiares.

Para comprender de manera más profunda este fenómeno, me propuse como pregunta guía de este proceso de investigación: ¿cuáles son las representaciones sociales que las profesoras tienen acerca de la forma en que el origen socioeconómico afecta el desempeño escolar de sus estudiantes?, abarcándola desde la mirada de cuatro profesoras chilenas de primer ciclo básico, realizando observaciones de sala y entrevistas en diferentes comunas de la ciudad de Santiago durante el año 2017 y 2018.

En particular, se puso énfasis en analizar las caracterizaciones que las docentes realizan sobre el origen socioeconómico de sus estudiantes y sus familias, así como de las escuelas a las que pertenecen. También se indagó en la percepción que las docentes poseen sobre su rol en el proceso formativo de sus estudiantes, para así comprender todas las aristas que, desde su perspectiva, podrían explicar el desempeño escolar. Por último, resultó interesante comprender aquellas prácticas que realizan las docentes y las escuelas para propiciar procesos de aprendizaje que logren disminuir el efecto de la clase social de origen, fomentando un aprendizaje significativo por parte de todas y todos los estudiantes.

Lo anterior, permitió investigar los sentidos que las profesoras les otorgan a las relaciones pedagógicas con sus estudiantes, poniendo énfasis en el estudio de la subjetividad de las docentes frente a su ejercicio pedagógico y a las representaciones sociales que subyacen estas prácticas.

El escrito está estructurado en seis capítulos principales. En una primera parte, se explicarán los antecedentes de la problemática a estudiar, haciendo énfasis en las desigualdades sociales existentes en la escuela y sus efectos en el desempeño escolar, así como también en las orientaciones para estudiar a las docentes y su vínculo pedagógico con sus estudiantes. Luego, un segundo capítulo explicitará la pregunta y objetivos del estudio, para posteriormente, en el tercer capítulo, exponer la discusión teórico-conceptual que sustenta la investigación.

Como cuarto capítulo se expone la estrategia metodológica utilizada. El quinto capítulo está compuesto por los resultados de la investigación, los cuales están divididos en cinco apartados, uno para cada docente que participó en el estudio, además de una síntesis de los hallazgos y reflexiones principales. Los apartados correspondientes a cada caso de estudio están compuestos por una caracterización de la escuela, la docente y el desarrollo de las clases, para después pasar a un análisis de las cuatro categorías en torno a las cuales se construyeron las representaciones sociales: la escuela, las docentes, las familias y los/as estudiantes; además, se describen las prácticas de mejora declaradas y observadas en cada uno de los acompañamientos a las docentes. Finalmente, un último capítulo corresponde a las conclusiones de la investigación y reflexiones finales sobre la posibilidad de transformar, desde la educación, la relación entre origen socioeconómico y desempeño escolar.

1. Antecedentes de la investigación

1.1 Las desigualdades sociales en la escuela y sus efectos en el desempeño escolar

Contexto del sistema educativo chileno

Chile es un país desigual, con un alto crecimiento económico en las últimas décadas, pero una disímil distribución de la riqueza y las oportunidades, lo que genera importantes brechas económicas, sociales y culturales entre los distintos estratos de la población (OECD, 2018). La desigualdad imperante en la sociedad permea las distintas esferas de la vida, siendo el sistema escolar una de las principales estructuras donde esto puede vislumbrarse. Aquí se puede observar que, si bien ha existido un crecimiento de la oferta educativa y de acceso al sistema escolar, esto no ha llevado a una mayor inclusión o igualdad de resultados, sino que, al contrario, se han perpetuado las desigualdades que existen entre estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos dentro del sistema escolar (Greibe Kohn, 2011; Trucco, 2014).

Como señala Vernor Muñoz (2013), el sistema educativo chileno fomenta la desigualdad, la exclusión, la discriminación y la segmentación, debido al fuerte nivel de privatización presente en todos los niveles educativos. Esto genera una fuerte segregación en el sistema educacional, con salas de clases social y económicamente homogéneas en su interior, pero claramente diferenciadas según el tipo de establecimiento y la ubicación geográfica de éste (González, 2017).

Diversos autores plantean que las expresiones de la desigualdad en las salas de clases se pueden explicar desde los fundamentos del mismo sistema escolar chileno, comenzando por la creciente mercantilización del que ha sido objeto desde la ola privatizadora durante la dictadura militar en los años 80 (García-Huidobro, 2007; Joiko Mujica, 2012). Joiko (2012) plantea que el sistema escolar chileno debe entenderse como de cuasi-mercado, es decir, un sistema donde “se incentivó al sector privado a participar con mayor fuerza a entregar el servicio educativo con el fin de lograr mayor cobertura y descentralizar la responsabilidad de la educación del Estado” (p. 149); esto ha tenido como consecuencia una perpetuación de las diferencias académicas según factores socioeconómicos de estudiantes y escuelas.

A lo anterior se suma el alto nivel de segregación que existe en el sistema escolar chileno. Para Bellei (2013) la segregación, entendida como “desigual distribución que poseen los grupos sociales” (p. 329) muestra que “los sistemas educacionales tienden a segregarse de forma de producir un aislamiento relativo y un desbalance distributivo de las categorías sociales menos favorecidas, especialmente las minorías étnicas y raciales, y los alumnos de familias de clases sociales bajas” (p. 330). La segregación se concretiza en la capacidad de selección que tienen las escuelas -por posibilidades de pago y por antecedentes académicos, principalmente-, las posibilidades y patrones de elección de un establecimiento por parte de

las familias y los aprendizajes y logros que obtienen las y los estudiantes en los distintos tipos de establecimientos del sistema escolar (González, 2017).

La división en tipos de establecimientos, según las modalidades de dependencia de las instituciones escolares, también produce una segregación determinante en el sistema educativo, ya que, los logros académicos y sociales de las y los estudiantes se ven fuertemente definidos por el colegio o liceo en que se estudió. Tal como señala Ismael Puga (2011) la modalidad de escuela donde se estudia depende de la posición social de origen de las personas y posee importantes efectos finales en el logro educativo, es decir, aporta al desarrollo de estratificación de la sociedad chilena y contribuye en el proceso de reproducción de la desigualdad social por medio del sistema escolar.

Todo lo anterior genera importantes consecuencias para las y los estudiantes. En el nivel microsociedad, los estudios plantean que la segregación genera problemas en la calidad de la formación, empobrecimiento de la enseñanza para grupos vulnerables y dificultad en la obtención de mejores puntajes (Bellei, 2013 en Rossetti, 2014). En un nivel macrosociedad, la segregación podría generar exclusión social, falta de vínculos con otros y otras diferentes, deserción por parte de las poblaciones más vulnerables y, como consecuencia de todo lo anterior, reproducción de la desigualdad imperante en el país (Rossetti, 2014).

Éxito y fracaso escolar como consecuencias de la desigualdad

Los fundamentos del sistema escolar descritos anteriormente generan diferencias en el desempeño de las y los estudiantes, posibilitando el éxito para algunos/as y el fracaso para otros/as.

El concepto de desempeño escolar es complejo y difícil de definir, debido a la multiplicidad de aristas, miradas y factores que lo influyen. Sin embargo, una manera sencilla y tradicional de comprenderlo es en términos de rendimiento académico, es decir, por medio de las calificaciones obtenidas por las y los estudiantes en sus diferentes evaluaciones (Edel Navarro, 2003), así como también por el logro general de los objetivos de aprendizajes impuestos por la escuela (Lara-García, González-Palacios, González-Álvarez, & Martínez-González, 2014). Esta noción implica que puede existir un buen o mal rendimiento, según si las calificaciones o los objetivos alcanzados cumplen con los estándares del mismo sistema de medición del rendimiento, generando así valoraciones de éxito o fracaso escolar según la trayectoria educativa de las y los estudiantes.

Al mismo tiempo, el fracaso escolar, como menciona Escudero (2005), es un concepto variable, que es construido socialmente y está ligado a lo que cultural, moral y normativamente se espera que un estudiante obtenga luego de su paso por el sistema educativo. Esto quiere decir que la idea del fracaso no es algo definitivo, sino que se construye y, por ende, al cambiar las nociones culturales y normativas que lo sostienen, el fracaso mutaría o dejaría de existir tal como se entiende en ese contexto específico.

Es interesante comprender que, aunque la idea de fracaso escolar es ambigua y con problemas en su definición, es al mismo tiempo un concepto conocido y compartido por quienes conviven en el ámbito escolar, por lo que incorpora las valoraciones y prácticas que construyen los mismos actores. Por esto, para Escudero (2005), el fracaso escolar “resulta de un desencuentro entre lo que la escuela y sus profesores esperan y exigen y lo que algunos alumnos son capaces de dar y de demostrar” (p. 2), lo que genera una individualización en las responsabilidades de éste, con propuestas de solución siempre enfocadas en las y los sujetos que fracasan y no en la comprensión de éste como un fenómeno estructural.

Diversas investigaciones han analizado las causas del éxito y fracaso escolar, generando hipótesis que plantean que estas valoraciones están mediadas por diferentes factores internos y externos de las y los estudiantes y que, por lo tanto, su medición en términos de resultados sobre evaluaciones u objetivos resulta insuficiente para comprender el desempeño real de un/a estudiante en la escuela. Un ejemplo de esto es la medición por medio de pruebas estandarizadas a nivel nacional, como el SIMCE, la cual, al ser analizada mediante factores socioeconómicos, muestra vínculos determinantes entre el rendimiento de las y los estudiantes y la desigualdad socioeconómica entre las familias (Pérez, Bellei, Raczynski, & Muñoz, 2004; Agencia de Calidad de la Educación, 2013a), cuestión que ayuda a comprender el porqué del éxito y fracaso de los/as estudiantes en este tipo de mediciones.

Así mismo, la investigación educativa ha mencionado que el rendimiento académico se ve influenciado por factores de tipo institucional (dependencia de la escuela, políticas educativas, financiamiento), los vínculos de estudiantes con otros actores educativos (docentes, directivos, pares), el contexto socioeconómico ampliado (familia, barrio, redes, capital cultural, educativo y económico de la familia), así como factores propios del estudiante (personalidad, género, necesidades educativas especiales) (Escudero Muñoz, 2005; Greibe Kohn, 2011; Carrillo Álvarez, Cívís Zaragoza, Blanch, Longás Mayayo, & Riera Romani, 2018).

Al poner énfasis en la relación entre el nivel socioeconómico y las posibilidades de fracaso o éxito educativo -tema central de esta investigación-, se puede ver que esta relación es fuerte y determinante (Brunner & Elacqua, 2003). Algunos elementos como el nivel educacional de los padres, las aspiraciones educativas de la familia y las limitaciones económicas que implican los sistemas escolares pagados, son cuestiones que posibilitan una perpetuación de la desigualdad social en la escuela, generando, como se ha mencionado anteriormente, círculos de reproducción de las condiciones de origen de los y las estudiantes.

Esto resulta especialmente preocupante, cuando se constata que estas desigualdades no solo afectan las condiciones de estudio y desarrollo de las y los estudiantes durante su etapa escolar, sino que les acompañan en sus trayectorias futuras, definiendo quiénes seguirán carreras en la educación superior –y en qué tipo de universidades o institutos- y quiénes seguirán una carrera laboral inmediatamente, siendo esto una decisión en la que influye más

el sistema que las decisiones personales (Torche & Wormald, 2004; Greibe Kohn, 2011; Trucco, 2014).

El sistema educativo, por tanto, estaría fallando en asegurar igualdad de condiciones para que todas y todos los estudiantes aprendan y se desarrollen de igual manera, limitando, además, las oportunidades de romper con las condiciones de pobreza y marginalidad de algunas familias.

La desigualdad socioeducativa desde la perspectiva docente

La desigualdad social permea las escuelas afectando no solo a estudiantes, sino que a los diferentes actores que se hacen parte del acto educativo. Profesoras y profesores, por ejemplo, experimentan la desigualdad desde que ingresan al sistema escolar como estudiantes, pasando por la educación superior y finalmente reingresando por medio de su trayectoria laboral.

Como señalan Ruffinelli & Guerrero (2009), en las y los docentes se produce un círculo de reproducción de la desigualdad, ya que, la escuela formadora en que estudiará el o la docente está determinada por su origen socioeconómico y el tipo de escuelas o liceos en que estudió durante su enseñanza básica y media; además, esto produce diferencias significativas en sus remuneraciones según estos mismos factores.

En el ámbito profesional, como plantea Tenti Fanfani (2005), los y las profesoras que trabajan en zonas de alta vulnerabilidad están expuestos a dos tipos de pobreza, la que les afecta en términos de recursos materiales y la que afecta a sus estudiantes, que se expresa en pobreza material, pero también en forma de exclusión social. Las y los docentes, por tanto, “viven y padecen en forma cotidiana los múltiples efectos de la cuestión social contemporánea sobre su trabajo profesional” (Tenti Fanfani, 2005, p. 274) teniendo que ampliar sus funciones pedagógicas a labores de contención emocional y social para sus estudiantes.

De esta manera, las distintas expresiones de la desigualdad afectan a docentes en sus experiencias laborales cotidianas, convirtiéndose en desafíos que tienen que sortear para lograr que, a pesar de los diferentes factores que pueden influenciar el rendimiento de sus estudiantes, se generen procesos educativos que favorezcan el aprendizaje. Esto se sustenta en investigaciones, como el estudio de Pérez (et al., 2004), que señalan que hay importante evidencia de que las escuelas y las/os profesores tienen gran influencia en los resultados educativos de sus estudiantes y, por lo tanto, pueden ser capaces de generar acciones y decisiones que promuevan la neutralización de las diferencias por medio de una gestión directiva y pedagógica comprometida con estos propósitos.

1.2 La docencia como posibilidad para la transformación

Constitución identitaria del profesorado

Para comprender las prácticas pedagógicas de las y los docentes es relevante entender las nociones que las subyacen, es decir, las ideas, experiencias y percepciones que sustentan las formas de interacción entre profesores y estudiantes y que se pueden sintetizar en el concepto de identidad docente.

La identidad docente se entiende como “el sentido que el profesor o profesora se confiere a sí mismo y a sus acciones en cuanto docente” (Sotomayor, 2013, p. 91) y que surge como “el resultado de la interacción entre experiencias personales de los docentes y el medio social, cultural e institucional en el cual ellos funcionan cotidianamente” (Ávalos, 2013, p. 37). Es importante tener en cuenta que no se puede hablar de la identidad docente como una construcción homogénea, ya que se pueden encontrar múltiples identidades, diferenciadas, por ejemplo, por los distintos niveles educativos en los que se desempeña el profesor o por las diferentes especialidades disciplinarias (De Tezanos, 2012).

El estudio de la identidad docente es amplio, ya que existe una multiplicidad de componentes que la conforman y pueden ayudar a comprenderla. Esta investigación en particular se adentrará en la noción de identidad desde las ideas de vocación, el rol político que tiene la pedagogía y las percepciones externas que existen sobre el trabajo docente.

La vocación se define principalmente por la relación entre docentes y estudiantes y el cómo los primeros logran los resultados de aprendizaje y la formación integral, valórica y social, de los segundos (Sotomayor, 2013). En este sentido, las y los docentes con vocación son profesionales que responden a capacidades técnicas, pero que, además, tienen actitudes y características sociales y humanas (Caride, 2002). Según diversos estudios (Gysling, 1992; Sotomayor, 2013) las y los profesores caracterizan la identidad, desde la noción de vocación, al expresarla en términos de motivación con su trabajo, percepción de capacidad, en los esfuerzos por continuar aprendiendo y mejorando la práctica docente y la satisfacción que les genera el trabajo con sus estudiantes.

Por otro lado, Emilio Tenti Fanfani (2005) destaca la politización como una de las dimensiones básicas de la identidad docente. El autor plantea que el rol social de la docencia “está inevitablemente relacionado con el campo de la política dado el papel que cumple el sistema educativo en la formación de ciudadanos dotados de ciertas valoraciones y competencias que determinan su identidad y comportamiento en el campo político” (Tenti Fanfani, 2005, p. 263). Siguiendo esta lógica las y los profesores pueden tomar dos posiciones frente al tema de la politización de su trabajo, una que tenga que ver con la docencia y la adhesión a valores universales de la condición humana y, otra, que plantea que deben hacerse parte de los debates y cuestiones concernientes a la realidad nacional.

Por último, otra aproximación a la identidad docente entendida como definición de sí mismos y su trabajo, está relacionada con el análisis del estatus de la profesión docente desde la visión de otros grupos sociales, debido a que esto puede afectar de manera importante la forma de realizar su trabajo y la importancia que le dan a éste. En esta línea, Bellei y Valenzuela (2013) estudian la percepción que tienen las y los profesores sobre el estatus de su profesión y comentan que se puede encontrar una visión general muy negativa acerca de dicho estatus, la cual ha ido decayendo de manera sistemática durante los últimos cuarenta años, situándose a sí mismos en un nivel medio bajo al comparar su estatus con otras profesiones.

El vínculo docente-estudiante y su relación con el desempeño escolar

Existen diversos estudios que intentan comprender cómo la subjetividad de las y los docentes influye en el desempeño de sus estudiantes, pudiendo definir las posibilidades de fracaso y éxito escolar. Con esa hipótesis general los diferentes estudios que se presentan a continuación abordan esta relación caracterizando las principales representaciones o creencias que docentes construyen sobre sus estudiantes, la desigualdad y la pobreza, así como también las críticas que generan sobre su labor pedagógica y el sistema educativo en general.

Una primera línea de investigación está centrada en el vínculo que se da entre estudiantes y docentes en la sala de clases. El estudio titulado “El liceo por dentro: estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en la Educación Media” (Edwards, Calvo, Cerda, Gómez, & Inostroza, 1995) analiza las relaciones que se dan entre actores del mundo escolar dentro de los establecimientos, dando cuenta de lo problemático que puede resultar en algunos contextos el vínculo entre docentes y estudiantes. Durante las observaciones se encontraron procesos pedagógicos que priorizan la transmisión de saberes como verdades absolutas, las cuales solo poseen los y las docentes, además de una mayor preocupación por la evaluación que por el aprendizaje y la participación activa de las y los estudiantes. Así mismo, la investigación da cuenta de que la socialización entre docentes y estudiantes prioriza componentes disciplinarios e infantilizadores y se pueden encontrar prácticas discriminatorias en el trato, particularmente por condiciones de género y pertenencia étnica.

Estas prácticas discriminatorias, que pueden convertirse en prejuicios y estigmas por parte de las y los docentes hacia sus estudiantes, también son develadas en la investigación de López, Assael y Neuman (1991), donde se propusieron analizar la cultura de la escuela y su posible influencia en el fracaso de estudiantes de contextos empobrecidos. La investigación develó la existencia de “rotulaciones” que docentes forman sobre sus estudiantes y que definen las actitudes que dirigen hacia ellos/as, las cuales terminan incidiendo en su rendimiento y permanencia en el sistema escolar.

Un aporte relevante de esta investigación es que corrobora la idea de que al hablar de fracaso escolar de estudiantes ningún actor quiere tomar responsabilidad personal sobre éste,

explicándolo en base a causas llamadas biológicas -como problemas nutricionales y de aprendizaje- y desde causas estructurales abstractas, principalmente vinculadas a problemas socioeconómicos.

Desde otro enfoque, variadas investigaciones dirigen sus esfuerzos a comprender con mayor detalle las causas con que las y los docentes explican el fracaso o éxito de estudiantes en contextos vulnerados. Marcela Román (2003) en un estudio que analiza la relación entre representaciones sociales de docentes sobre sus estudiantes y la efectividad de su práctica pedagógica, encontró dos principales ejes de representación con que profesores definían el fracaso o éxito de sus estudiantes: las capacidades cognitivas y expresivas de niños y niñas y las características estructurales y culturales de sus familias.

Las capacidades cognitivas y expresivas corresponden a condiciones y disposiciones biológicas, mentales, sociales y motivacionales que las y los estudiantes pueden poseer en menor o mayor grado y les permiten conocer y aprender; mientras que las características estructurales y familiares se vinculan a las estructuras y ambientes familiares, así como también a la valoración que tiene la familia por la educación y la escuela. (Román, 2003)

Para la investigadora resultan preocupantes las representaciones simbólicas que docentes construyen sobre sus estudiantes pobres, caracterizándoles como limitados/as en su capacidad de tener un proceso escolar exitoso, principalmente por las características del sector social al que pertenecen y por las capacidades cognitivas que poseen. Desde su perspectiva esto afectaría la labor docente en el entendido de que

en las relaciones pedagógicas que ellos establecen con sus alumnos no les ofrecerán las posibilidades cognitivas y sociales para remontar y superar las carencias y lograr así un proceso escolar exitoso, puesto que no distinguen ni valoran las diferentes potencialidades y capacidades en los niños y niñas de sus cursos, sino que los construyen y tratan como un todo deficitario homogéneo. (Román, 2003, p. 126)

Estas nociones, además, generan la creencia en el sistema educativo de que las escuelas y sus docentes no serán capaces de revertir el efecto que provocan los factores sociales y hacen que la atención pedagógica se focalice principalmente en ofrecer elementos de socialización y regulación de la conducta, ya que se considera que los niños y niñas no lograrán procesos cognitivos superiores.

Conclusiones similares obtiene la investigación de Diez-Elola (2021) al analizar las representaciones sociales de docentes de una escuela vulnerable uruguaya sobre las causas del fracaso escolar, donde también se problematiza el que representaciones negativas sobre el aprendizaje de estudiantes pobres pueden generar un menor esfuerzo pedagógico desde las docentes.

En este caso, las cuatro hipótesis que explicarían el fracaso desde la perspectiva docente son causas centradas en el estudiante, principalmente por herencia genética que otorgaría capacidades innatas de aprendizaje; explicaciones centradas en el contexto familiar, donde

se vincula el desempeño actual al historial de fracaso educativo transgeneracional de la familia y la falta de apoyo en el proceso de aprendizaje. Estas dos primeras son las más ampliamente mencionadas por las docentes en el estudio y se condicen con lo obtenido en la investigación de Román (2003).

Otras dos hipótesis sobre el fracaso mencionadas en la investigación de Diez-Elola (2021), aunque en menor medida, son las que se centran en la institución escolar, que de manera matizada plantean que ella generaría desigualdad educativa; y, finalmente, las explicaciones causales centradas en el contexto social desfavorecido de algunos/as estudiantes que podría afectar su rendimiento.

Continuando con la perspectiva del estudio de caso, Pérez (2007) realiza una investigación donde analiza una escuela con altos niveles de pobreza, que comparte el objetivo de las investigaciones anteriores de identificar las representaciones de docentes sobre el proceso educativo y su influencia en los resultados académicos. En la investigación se puede ver que las y los docentes caracterizan a sus estudiantes como carentes en términos cognitivos, económicos, sociales y culturales, lo que se "traduce en incapacidad para acceder de manera exitosa al conocimiento escolar" (Pérez A. M., 2007, p. 6), esto hace que las y los estudiantes, junto a su entorno familiar, sean calificados como los principales responsables de su fracaso en la escuela.

La investigación añade un nuevo elemento al análisis del vínculo entre representaciones y desempeño, destacando el sentimiento de desborde de las y los docentes, quienes deben responder a las carencias del hogar, ocupando roles afectivos a la vez de los pedagógicos. Además, se hace énfasis en la poca responsabilidad que otorgan a sus prácticas docentes en el fracaso de sus estudiantes, ya que las responsabilidades son puestas principalmente fuera de la escuela.

Nuevamente, se señala que esta congregación de factores generaría

una práctica educativa devaluada: menos conocimientos, menos exigencias, menos disposición para enseñar, con la intención de adecuarla a las características de la población escolar: "no se puede ir más allá", "hay que conformarse", "en relación a lo que ellos pueden dar". (Pérez A. M., 2007, p. 7)

Al ampliar el foco de análisis a estudiantes de pedagogía y sus formadores, Gómez-Nocetti (2017) en su artículo "¿Qué creencias sostienen estudiantes de pedagogía, profesorado en servicio y personal académico formador de docentes, en Chile, sobre la pobreza?", muestra que las y los profesores en servicio son quienes poseen de manera mayoritaria una visión estereotipada de estudiantes en contextos de pobreza y es el grupo menos crítico sobre la influencia que su propia labor puede tener en el fracaso escolar, ubicando las causas principalmente fuera de la sala de clases -por falta de infraestructura o la existencia de un estudiantado problemático.

Lo anterior, sumado a la falta de crítica por parte de todos los actores investigados hacia el sistema social y las políticas públicas, generaría bajas expectativas generalizadas hacia los/as estudiantes en contextos vulnerados y pocas posibilidades de generar prácticas pedagógicas que reviertan las posibilidades de fracaso de los niños y niñas más pobres.

Por último, en un análisis teórico de las subjetividades docentes, resulta interesante destacar las conclusiones del artículo de Gómez y su equipo (Gómez Nocetti et al., 2014), donde se plantea que

aunque las creencias no explican por sí solas lo que el profesor decide hacer en el aula, éstas influyen sobre el origen y estructura que éste le asigna al conocimiento, su grado de verdad y la fuente de la cual lo obtendrá para enfrentar los procesos de enseñanza y aprendizaje que pondrá en marcha para que sus estudiantes puedan acceder a dicho conocimiento. (Gómez Nocetti et al., 2014, p. 179)

Un aspecto mencionado por esta investigación y que resulta relevante para el presente estudio es el modelo ideal de estudiante que se concibe desde los/as docentes, el cual responde a un estudiante tipo perteneciente a las clases medias, con características propias de su condición social y económica, lo que es también mencionado en otras investigaciones (Pérez A. M., 2007; Aguado, Aguilar, & González, 2009; Gómez-Nocetti, 2017). Este ideal de estudiante genera discrepancias entre las expectativas del profesorado y las condiciones reales de trabajo que enfrentan en las salas de clases, lo que podría potenciar la generación de discursos discriminatorios hacia las y los estudiantes y bajas expectativas sobre su desempeño.

A modo de síntesis, se puede ver que el análisis de las relaciones entre estudiantes y docentes en el aula ayuda a comprender en gran medida cómo se dará el vínculo de enseñanza aprendizaje y las posibles prácticas discriminatorias y estigmatizadoras que se pueden encontrar. Las últimas podrían influenciar el rendimiento académico y generan en las y los estudiantes sentimientos de rechazo a la escuela y alejamiento de la misma.

Las representaciones que los/as docentes hacen de sus estudiantes en situación de pobreza muestran una caracterización principalmente desde la noción de carencia, tanto en lo cognitivo, como en los recursos materiales, simbólicos y culturales con los que deben enfrentar el proceso escolar. Esto hace que existan estudiantes que están en desventaja desde que entran a la escuela, ya que no cuentan con la suficiente preparación para enfrentar de buena manera la exigencia escolar.

A lo anterior se suma el hecho de que las y los estudiantes no tendrían apoyo desde sus hogares para enfrentar los desafíos escolares, pero tampoco lo pueden encontrar en sus docentes, ya que las representaciones simbólicas que construyen sobre ellos/as les hacen sentir que es poco lo que se puede hacer para mejorar su rendimiento o para revertir el efecto hogar, generando prácticas pedagógicas menos exigentes y bajas expectativas sobre el futuro del estudiantado. Por último, a modo general, se da cuenta que el fracaso escolar es un problema del que pocos actores quieren tomar responsabilidad, sino que más bien ubican sus

causas fuera del aula, mermando las posibilidades de éxito de aquellos/as estudiantes en situación de vulneración.

Las investigaciones descritas en este capítulo permiten dar cuenta de un contexto segregado en términos educativos y sociales, lo que genera condiciones desiguales para lograr objetivos académicos sobresalientes por parte de todos y todas las estudiantes por igual. A esto se suma la multiplicidad de factores que pueden afectar el rendimiento, los cuales se encuentran dentro y fuera de la escuela, siendo también disímiles en base a diferencias económicas y culturales de origen.

Junto a esto, se puede ver que la forma en que las y los docentes significan su trabajo es determinante para definir las relaciones pedagógicas que generan con sus estudiantes en el aula, a la vez que sus pensamientos y acciones sobre sus estudiantes son fundamentales para entender el rendimiento escolar.

En base a la literatura revisada, se puede considerar que comprender las subjetividades docentes sobre la pobreza y el rendimiento sigue siendo atingente e importante, ya que permite comprender el éxito y fracaso escolar y cómo las y los docentes son parte de ambos resultados. Así mismo, se puede comprender cómo un cambio en estas subjetividades, creencias o representaciones podría generar prácticas pedagógicas más inclusivas y transformadoras.

Por todo lo anterior, esta investigación indagó en las representaciones sociales que profesoras chilenas construyen en torno al papel que cumplen las condiciones socioeconómicas de origen en el desempeño escolar de sus estudiantes. A esto se sumó un análisis sobre la posible existencia de prácticas pedagógicas desarrolladas por las docentes para transformar los vínculos entre origen socioeconómico y logro académico. Esto permitirá abordar las falencias que prevalecen en el sistema educativo, otorgando un papel significativo al rol docente como generador de cambios por medio de la relación directa con sus estudiantes.

2. Pregunta y objetivos de la investigación

En base a lo expuesto anteriormente la pregunta y objetivos que guían la investigación son los siguientes:

Pregunta de investigación

¿Cuáles son las representaciones sociales que profesoras chilenas tienen acerca de la forma en que el origen socioeconómico afecta el desempeño escolar de sus estudiantes?

Objetivo general

Conocer las representaciones sociales que profesoras chilenas tienen acerca de la forma en que el origen socioeconómico afecta el desempeño escolar de sus estudiantes.

Objetivos específicos

1. Identificar las clasificaciones por origen socioeconómico que las profesoras realizan acerca de sus estudiantes.
2. Conocer las características de desempeño escolar que las profesoras otorgan a sus estudiantes según su origen socioeconómico.
3. Comprender si la relación entre origen socioeconómico y desempeño escolar resulta problemática para las profesoras.
4. Caracterizar las prácticas pedagógicas concretas que las profesoras llevan a cabo para enfrentar la influencia del origen socioeconómico en el desempeño escolar de sus estudiantes.
5. Caracterizar las demandas de cambio, en niveles micro y macro, que las docentes plantean para modificar la influencia del origen socioeconómico en el desempeño escolar de sus estudiantes.

3. Panorama teórico-conceptual

El siguiente capítulo da cuenta del marco teórico conceptual que se ha utilizado en la investigación sociológica para comprender los vínculos entre el desempeño escolar y el origen socioeconómico del estudiantado, así como también la influencia que la docencia puede tener en esa relación. Para esto, se describen cuatro principales teorías, primero, la teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron, que analiza cómo las lógicas de funcionamiento del sistema escolar reproducen las desigualdades sociales de origen; segundo, la teoría de las resistencias planteadas por Henry Giroux, donde se critica esta noción reproductora, dando cuenta que también existen espacios de respuesta y resistencia desde los actores educativos, especialmente de las y los docentes como agentes de transformación. En tercer lugar, se aborda la teoría del etiquetaje, que analiza cómo la generación de calificaciones o etiquetas sobre estudiantes pueden afectar sus comportamientos y expectativas, pudiendo intervenir también en las posibilidades de éxito y fracaso escolar. Finalmente, se describirá la teoría de las representaciones sociales, que sirve como marco de análisis de la presente investigación, permitiendo desentrañar las subjetividades docentes.

3.1 Teoría de la reproducción: la escuela como reproductora de las desigualdades sociales

En el año 1970 Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron publicaron “La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”, libro que se convertiría en un referente para quienes intentan comprender la relación entre escuela y sociedad, específicamente desde las distinciones de clase que se producen al interior de los sistemas educativos.

Para los autores, la reproducción de las condiciones de vida está vinculada estrechamente a la reproducción de la cultura, cuestión que se da principalmente por medio de la institución escolar. A través del concepto de arbitrio cultural, Bourdieu y Passeron postulan que la escuela actúa como una institución reproductora de la cultura de las clases dominantes, la cual está legitimada y aceptada como válida, pero en un proceso que simula ser neutro (Bourdieu & Passeron, 2018). En ese sentido, la escuela cumple su función de reproducción cuando propone como aspiración de éxito escolar a la cultura de la clase dominante, mientras que la cultura de las clases dominadas se invisibiliza o se considera inferior.

En el campo educativo, la cultura dominante se convierte en cultura legítima a través de lo que los autores denominan acción pedagógica, que es el proceso mediante el cual se transmite el saber que se considera válido. Toda acción pedagógica implica violencia simbólica, ya que impone la arbitrariedad cultural, ocultando las fuerzas que sustentan esta relación y caracterizando el proceso pedagógico como una relación objetiva, neutra y donde la autoridad docente no es cuestionable (Bourdieu & Passeron, 2018).

Para comprender mejor este proceso, es relevante comprender la noción de capitales que propone Bourdieu, ya que ayuda a entender la disposición de los agentes en el campo educativo y explica la movilización de recursos sociales, culturales, económicos y políticos de los sujetos en la sociedad, incluyendo el espacio escolar. Bourdieu define los capitales como trabajo acumulado y menciona que se pueden encontrar en tres formas fundamentales: capital económico, capital cultural y capital social; a estos se suma también la noción de capital simbólico (Bourdieu, 1983).

El capital cultural resulta particularmente interesante para el fenómeno educativo. Este se puede encontrar en tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado; el primero, está interiorizado en la persona y, en general, es heredado por las familias, el segundo refiere a los bienes culturales y el tercero es una forma de objetivación expresada en títulos académicos (Bourdieu, 1983). Para Bourdieu, el concepto de capital cultural permite explicar las diferencias de rendimiento de estudiantes en la escuela, ya que,

gracias a él, pude vincular el “éxito escolar”, es decir, el beneficio específico que los niños de distintas clases sociales y fracciones de clase podían obtener en el mercado académico, con la distribución del capital cultural ente las clases y las fracciones de clase. (Bourdieu, 1983, p. 136-137)

En esta lógica, Bourdieu critica a las teorías educativas funcionalistas, debido a que éstas ignoran la forma en que la transmisión del capital cultural afecta la reproducción de las condiciones de vida. Así mismo, plantea que el rendimiento escolar depende del capital cultural de las familias, así como las retribuciones sociales y económicas de la educación también dependen del capital social heredado (Bourdieu, 1983).

Niños y niñas ingresan al sistema escolar con un capital cultural incorporado que viene principalmente desde sus familias. Esto genera que estudiantes de clases altas tengan un mayor acercamiento y conocimiento de la cultura que enseña la escuela, ya que es su cultura habitual, promoviendo sus posibilidades de éxito escolar. En contraposición, las y los estudiantes de clases bajas enfrentan la dificultad de adecuarse al conocimiento y los comportamientos esperados, generando mayores posibilidades de fracaso en la escuela. De esta forma, para Bourdieu y Passeron, la escuela reproduce las condiciones materiales de las clases dominantes y su poder de dominio sobre las clases dominadas.

Dado que los niños reciben de su medio familiar herencias culturales por completo desiguales, las desigualdades ante la cultura se perpetuarán en la medida en que la escuela no proporcione a los desheredados los medios reales para adquirir lo que los otros han heredado. En su forma actual el sistema escolar tiende a otorgar un privilegio suplementario a los niños de los medios más favorecidos, porque los valores implícitos que supone y que vehiculiza, las tradiciones que perpetúa e, incluso, el contenido y la forma de la cultura que transmite y exige, tienen estilos afines con los valores y las tradiciones de la cultura de las clases favorecidas. (Bourdieu, 2002, p. 49)

3.2 Teoría de las resistencias: docentes como agentes transformadores de la realidad

La teoría de las resistencias surge en el campo de la educación como respuesta a las principales corrientes de análisis educativo de la segunda mitad del siglo XX, en particular a las nociones de reproducción. Uno de sus principales autores es Henry Giroux, crítico cultural norteamericano, quien define el concepto de resistencia como

una construcción teórica e ideológica valiosa que proporciona una perspectiva importante para el análisis de la relación entre la escuela y la sociedad. Todavía más importante, proporciona un nuevo medio para entender los modos complejos en que los grupos subordinados experimentan el fracaso educacional y señala nuevos modos de concebir y de reestructurar una pedagogía crítica. (Giroux, 1985, p. 48)

El análisis de Giroux parte de un balance crítico de la reproducción, mencionando que los aportes de estas teorías no deben ser desechados, sino complementados con una mirada que dé importancia a la capacidad agencial de estudiantes y docentes y examine la relación que poseen con las estructuras de dominio del sistema escolar, el cual nunca es absoluto ni se recibe de manera completamente pasiva por los actores. En ese sentido, para Giroux, es importante comprender que estudiantes y docentes son depositarios tanto de lógicas reproductivas como también de resistencias (Giroux, 1985).

Una de las principales objeciones que hace Giroux a la teoría de Bourdieu y Passeron, tiene que ver con que los análisis de estos autores no reconocen la lucha, diversidad e intervención humana dentro del sistema escolar, aspectos fundamentales para comprender los espacios de resistencia y transformación que pueden generar docentes y estudiantes (Giroux, 2004). Como respuesta, Giroux propone un análisis que examina con detención las relaciones cotidianas de la escuela, las cuales pueden ayudar a comprender de manera más profunda los diferentes modos de dominación existentes en el sistema escolar, sus desarrollos y sus efectos (Giroux, 1985).

Para Giroux, las teorías de las resistencias deben ser un marco analítico que permita a docentes, investigadores y personas interesadas en los fenómenos de la educación, analizar las relaciones de dominación y las prácticas de transformación. Esto se logra al examinar la realidad escolar vinculando las prácticas de resistencia con los intereses que las motivan y las mediaciones históricas y culturales que las conforman; si es que en ese análisis se encuentra un origen emancipatorio y transformador, se puede considerar que son prácticas de resistencia.

En estas prácticas de resistencia, las y los docentes tienen, para Giroux, un rol fundamental como actores que pueden disputar la función de la pedagogía y potenciar la formación de un estudiantado crítico sobre la realidad social. Giroux cuestiona la función tecnocrática a la que han sido reducidos los y las docentes, quienes son considerados ejecutores de los programas escolares, sin ser parte activa ni crítica de las reformas educativas o transformaciones de los currículos. Estos currículos, además, están enfocados de manera excesiva en la gestión,

poniendo énfasis en las metodologías y procesos de evaluación, pero dejando de lado el sentido más profundo que puede tener la enseñanza (Giroux, 1997).

Una manera de cambiar el rol de las y los docentes en la educación es comprenderles como intelectuales transformativos, concepción que les aleja de un rol puramente tecnocrático, pero además, les posiciona como agentes que reflexionan sobre sus prácticas de enseñanza y las relaciones de poder que se conjugan en el sistema escolar. Tomar un rol de intelectuales implica revisar su propia práctica, aquello que enseñan, cómo lo enseñan y por qué lo hacen. Además, se espera que las y los docentes puedan posicionarse desde posturas claras sobre las injusticias sociales, económicas y culturales que ocurren en el mundo, fomentando las condiciones para que sus estudiantes también generen capacidades críticas y activas que son necesarias para la transformación (Giroux, 1997).

Para Giroux, una revisión crítica de la educación desde el rol de las y los docentes, permitiría cimentar las bases de las luchas emancipatorias en toda la sociedad,

Las escuelas no van a cambiar a la sociedad, pero podemos crear en ellas reductos de resistencia que proporcionen modelos pedagógicos para nuevas formas de aprendizaje y de relaciones sociales; formas que pueden ser usadas en otras esferas involucradas más directamente en la lucha por una nueva moralidad y un nuevo punto de vista sobre la justicia social. Para aquellos que pudieran argumentar que ésta es una meta partidaria, respondería que tienen razón, puesto que es una meta que se dirige a lo que debiera ser la base de todo aprendizaje: la lucha por una vida cualitativamente mejor para todos. (Giroux, 1985, p. 55)

3.3 Teoría del etiquetaje: expectativas de profesores y su influencia en el desempeño escolar

La teoría del etiquetaje tiene su origen en la noción sociológica de desviación, conceptualizada por Howard Becker, quien plantea que

los grupos sociales crean la desviación al establecer las normas cuya infracción constituye una desviación y al aplicar esas normas a personas en particular y etiquetarlas como marginales. Desde este punto de vista, la desviación no es una cualidad del acto que la persona comete, sino una consecuencia de la aplicación de reglas y sanciones sobre el “infractor” a manos de terceros. Es desviado quien ha sido exitosamente etiquetado como tal, y el comportamiento desviado es el comportamiento que la gente etiqueta como tal. (Becker, 2009, p. 28)

En este sentido, la desviación más que una característica intrínseca de la persona es el resultado de las calificaciones negativas que el grupo social hace sobre su comportamiento alejado de la norma cultural estandarizada. La desviación, por tanto, es un producto social y no una condición innata de la persona considerada desviada.

Sin embargo, las calificaciones que se hacen sobre las personas desviadas se convierten en etiquetas que se internalizan, redefiniendo la percepción sobre su comportamiento y generando actitudes que se condicen con la etiqueta impuesta. Así el estigma pasa a definir a la persona, convirtiéndose en una “profecía autocumplida”.

La profecía autocumplida -o efecto Pygmalion- ha sido aplicada al ámbito educativo estudiando cómo ciertas calificaciones negativas sobre el estudiantado pueden afectar su desempeño, especialmente cuando son realizadas por docentes. Un estudio reconocido sobre el tema fue realizado por Rosenthal y Jacobson (1968) en el que se trabajó con un grupo de docentes de una escuela pública estadounidense. A este grupo se le señaló que ciertos estudiantes habían tenido resultados exitosos en una prueba que medía la expectativa de crecimiento intelectual de niños y niñas -estudiantes que en realidad fueron escogidos de manera azarosa- para vislumbrar cómo un cambio en las expectativas de las y los docentes podía generar modificaciones en el rendimiento de sus estudiantes

En base a mediciones posteriores que vieron un aumento en el desempeño académico de aquellos/as estudiantes que fueron destacados en el inicio del experimento, los resultados de la investigación demostraron que las expectativas de las y los docentes sobre sus estudiantes efectivamente afectaban su comportamiento académico.

En las conclusiones de dicho estudio se discuten estos resultados señalando que podrían verse afectados por variables como la edad del estudiantado, características de las/os docentes o errores de muestreo. En trabajos posteriores sobre el mismo experimento, el equipo plantea que resulta complejo aseverar si son solamente las creencias de las y los docentes sobre sus estudiantes las que afectan el desempeño o si esas expectativas, en realidad, responden a un conocimiento previo sobre sus estudiantes (Rosenthal & Jacobson, 1974). Sin embargo, aun tomando en cuenta estas posibles limitaciones, los autores plantean que en base a nuevos experimentos e investigaciones se sigue acumulando evidencia sobre el efecto que las expectativas de docentes pueden tener sobre el comportamiento de sus estudiantes, especialmente en términos de logro académico.

Otra aproximación de interés es la del investigador norteamericano Ray Rist (1991), quien se propone el ejercicio de sintetizar un marco teórico, desde la teoría del etiquetaje, que ayude a comprender de manera más profunda las dinámicas de éxito y fracaso escolar y la influencia que docentes tienen en ellas. Esto, debido a que la mayoría de las investigaciones que trataban el tema hasta ese momento, como es el caso de Rosenthal y Jacobson, privilegiaban los ejercicios empíricos antes que la posibilidad de generar esquemas teóricos sobre el fenómeno.

Rist plantea que las y los profesores generan etiquetas sobre sus estudiantes en base a la experiencia directa con la persona etiquetada e información obtenida desde otras fuentes, como pueden ser registros académicos u opiniones de otros actores del establecimiento. A esto se suman cuestiones como características de estatus social, pruebas de inteligencia, sexo, raza, etnia, comportamiento en el aula e incluso su apariencia física o formas de vestir.

Una cuestión interesante de las investigaciones realizadas por Rist, es que pudo corroborar que estas etiquetas son construidas durante los primeros días en que un docente conoce a sus estudiantes y se pueden mantener por meses, influenciando el vínculo entre ambos actores incluso sin ser mediado, por ejemplo, por evaluaciones formales.

Por último, en un esfuerzo por aportar un marco de análisis sobre la influencia de las expectativas en el comportamiento, Rist sugiere que futuros estudios del tema deben considerar, por ejemplo, la identificación de estudiantes que son percibidos como exitosos o fracasados, las reacciones o actitudes que tienen los/as docentes según sus expectativas y los efectos de esas reacciones en sus estudiantes. Además, propone tomar en cuenta la influencia de factores sociales (como la clase o la raza), las consecuencias que tienen estas etiquetas en el mundo fuera de la escuela, explicaciones más profundas sobre cómo y por qué se generan estas etiquetas y la búsqueda de medios para disminuir la influencia que tienen las expectativas en el rendimiento.

Como síntesis, se puede ver que los aportes de la teoría del etiquetaje y el efecto Pygmalion ayudan a comprender cómo las y los profesores generan calificaciones sobre sus estudiantes que definen sus aproximaciones y esfuerzos pedagógicos, a la vez que estas actitudes y las calificaciones que generan pueden afectar los comportamientos de estudiantes, apropiándose de aquellas características y convirtiéndose, efectivamente, en aquellos estigmas que sus docentes depositan sobre ellos/as.

3.4. Las representaciones sociales: vínculo entre pensamiento y acción

El concepto de representaciones sociales fue introducido por el psicólogo social Serge Moscovici, quien las comprende como

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. (Moscovici, 1979, p. 17-18)

Un antecedente al concepto de representaciones sociales es la noción de representaciones colectivas de Émile Durkheim, sin embargo, se pueden diferenciar por el foco de análisis que cada teoría otorga al fenómeno de la representación. Mientras Durkheim analizaba las representaciones en base al fenómeno representado, por ejemplo, las concepciones religiosas, Moscovici se focaliza en el estudio del proceso cognitivo de la persona que construye y reconstruye esas representaciones sobre el mundo social que le rodea (Villaruel, 2007).

Aun cuando se pone énfasis en el proceso interno de la persona, las representaciones tienen un carácter social, ya que, a pesar de que ocurren de manera individual para cada sujeto que observa el mundo, son interpretadas en base a un vínculo con aquello que se observa (Abric, 2001), que se encuentra influenciado por los grupos sociales a los que el actor pertenece y al

contexto histórico e ideológico en el cual se encuentra inmerso (Cegarra, 2012). En ese sentido, no es solo un proceso interno, sino que es una toma de posición por parte de la persona en el mundo, la cual “es reconocida como indispensable para entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales” (Abric, 2001, p. 11).

De esa forma, las representaciones sociales permiten organizar el conocimiento que se adquiere y orientar las acciones y relaciones sociales, implicando un proceso de suma importancia para la vida en sociedad. Como señala Denise Jodelet, las representaciones ocurren en todos los procesos de interacción con otras personas, de ahí la importancia de estudiarlas para comprender los fenómenos sociales,

en tanto que fenómenos, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. (Jodelet, 1986, p. 472)

Concretamente, se entiende que las representaciones funcionan cuando una persona se relaciona activamente con un objeto, que puede ser también otra persona, donde se generan significados e interpretaciones de parte del sujeto/a que genera la representación. En ese proceso influye lo social, por medio del contexto compartido, los lenguajes y esquemas de pensamiento que entrega la cultura y los sistemas valórico e ideológicos que vinculan a los distintos grupos y posiciones sociales (Villarroel, 2007) y tiene una utilidad principalmente práctica, “es decir, orientado a la comprensión, explicación y dominio de los hechos de la vida diaria, y por intervenir, al menos parcialmente, en la, así llamada, construcción social de la realidad” (Villarroel, 2007, p. 442).

Complementariamente, Jean Claude Abric (2001) plantea que las funciones de las representaciones sociales se podrían resumir en cuatro principales: permiten entender y explicar la realidad, definen la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos, conducen los comportamientos y las prácticas, y permiten justificar las posturas y comportamientos llevados a cabo por los actores.

Para llevar a cabo el análisis de las representaciones sociales en la investigación de la realidad, Abric plantea que éstas se encuentran constituidas por un núcleo central, que regula y organiza la representación sobre un objeto y es la base de sus significados y sentidos. Además, en directa relación con el núcleo central se encuentran los elementos periféricos, los cuales corresponden a los elementos más accesibles de la representación social, lo más vivo y concreto que permite conectar al núcleo central con las situaciones experimentadas e interpretadas por las personas. Los elementos periféricos son prescriptores de comportamiento,

permiten la apropiación personalizada de las situaciones generando comportamientos individuales que pueden ser diferentes frente a una misma situación y protegen al núcleo central (Abric, 2001).

Aplicado al ámbito de la educación, se puede ver que el concepto de representaciones sociales resulta útil para comprender los mecanismos con los que las y los profesores explican la influencia del origen socioeconómico en el desempeño de sus estudiantes, tomando en cuenta su experiencia personal y laboral, los procesos históricos vividos, sus principales ideas sobre la educación y la pobreza y las prácticas pedagógicas concretas que ocupan en la sala de clases. Así, la identificación del núcleo central –la base de sentido de lo representado– implicará encontrar las significaciones más profundas que las profesoras otorgan a la relación entre origen socioeconómico y desempeño académico, mientras que el reconocimiento de los elementos periféricos constituirá el constructo teórico que permitirá vincular las visiones acerca de este tema con las prácticas individuales que las profesoras llevan a cabo.

Tomando en cuenta todo lo planteado en este capítulo teórico-conceptual, el estudio realizado basó su marco analítico en las nociones de reproducción, etiquetaje y resistencia propuestas por los autores mencionados. Desde la perspectiva de la reproducción de Bourdieu y Passeron, los niños y niñas de clases bajas tendrían altas probabilidades de enfrentar el fracaso escolar, ya que la distribución de sus capitales y la cultura que les es heredada por su familia y su contexto no les permite cumplir con las aspiraciones de desempeño que espera la escuela, tanto en términos de contenidos adquiridos, como en su lenguaje y comportamientos. Esto genera una reproducción de las condiciones de origen que perpetúa la desigualdad social imperante.

La noción de etiquetaje propone una aproximación a los mecanismos mediante los cuales la institución escolar reproduce las desigualdades, ya que las calificaciones y etiquetas que las y los docentes construyen sobre sus estudiantes están mediadas por cuán alejados/as se encuentran éstos/as de la cultura a la que aspira la escuela. Además, los prejuicios construidos generan estigmatización en los y las estudiantes y disminución de los esfuerzos pedagógicos, lo que se convierte en un factor relevante a la hora de comprender el fracaso escolar.

Por otro lado, Giroux, sin desconocer la noción de reproducción, propone que el dominio de las clases altas nunca es absoluto y que los actores educativos pueden generar resistencias que permitan transformar estas lógicas reproductivas. El rol del docente transformador y el necesario análisis de las relaciones cotidianas de la escuela como forma de observar las prácticas de resistencia y reproducción resultan de enorme utilidad para los objetivos de esta investigación.

Estas aproximaciones teóricas ayudaron a comprender la forma en que las desigualdades de origen influyen en los disímiles desempeños escolares de las y los estudiantes, poniendo énfasis en la influencia que tiene la relación pedagógica en los procesos de éxito y fracaso educativo. Para esto, se utilizaron las representaciones sociales como forma de vislumbrar

los mecanismos mediante los cuales las profesoras entienden la influencia del origen socio-económico en el desempeño escolar y social de sus estudiantes, dirigiendo su actuar pedagógico hacia prácticas concretas que se orientan, paradójicamente, hacia la reproducción de las desigualdades escolares y hacia la transformación de las condiciones de vida de sus estudiantes.

4. Estrategia metodológica

La investigación se llevó a cabo en base a una metodología cualitativa, con el fin de conocer e interpretar la subjetividad -expresada en representaciones sociales- de actores educativos frente al fenómeno estudiado y los significados que otorgan a su realidad social (Canales, 2006).

La investigación corresponde a un estudio de casos, ya que, como mencionan varios autores (Yin, 2003; Stake, 2007; Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, 2012), el énfasis está puesto en estudiar la realidad desde la particularidad de un caso delimitado, comprendiéndolo desde su especificidad, con un enfoque profundo y en vínculo directo con el contexto habitual en que se desarrolla. Como menciona Stake (2007), “buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

En específico, esta investigación corresponde a un estudio colectivo de casos (Stake, 2007), ya que se enfocó en conocer cuatro experiencias particulares que ayudaron a comprender la pregunta guía de la investigación, cómo construyen las docentes de enseñanza básica sus representaciones sociales sobre el vínculo entre origen socioeconómico y desempeño escolar.

En la investigación educativa, el estudio de casos es particularmente interesante, ya que “es valioso para informar de realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianeidad, para entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas” (Álvarez Álvarez & San Fabián Maroto, 2012, p. 5). Por esto, la elección del estudio de caso como perspectiva de trabajo permitió otorgar a la investigación un carácter de mayor densidad en la descripción e interpretación de cada docente, vinculándolas siempre con su realidad cotidiana de trabajo -siendo parte de ese contexto durante varias semanas-, permitiendo así comprender de mejor manera los discursos y las prácticas por ellas realizadas.

El diseño muestral utilizado fue un muestreo teórico (o también llamado muestreo intencionado), donde la relevancia está dada por “el potencial de cada 'caso' para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social” (Taylor & Bogdan, 1994, p. 108). Este tipo de muestreo implica, por tanto, una selección de personajes claves para el fenómeno que se quiere estudiar y que siguen características específicas, escogidas por la o el investigador, para cubrir de manera más profunda las dimensiones a estudiar.

En el caso de esta investigación, se escogió a profesoras chilenas que trabajaban en la ciudad de Santiago, manteniendo representatividad de diferentes comunas para no centrar el estudio en solo un sector de la ciudad. Si bien el género no fue una variable que se decidiera caracterizar en la muestra, de manera no intencionada las docentes con las que se trabajó fueron solo mujeres, lo que se corresponde con la gran representación femenina en la carrera docente, las cuales, a nivel general, son un 70% de las personas que ejercen la pedagogía (Ministerio de Educación, Centro de Estudios , 2019).

Los criterios utilizados para seleccionar a las participantes de la investigación fueron:

- Dependencia del establecimiento educacional donde trabaja: se consideraron establecimientos de dependencia municipal y particular subvencionada, debido a que son los lugares donde se concentra la mayor cantidad de estudiantes en el país (Ministerio de Educación, s.f.).
- Composición socioeconómica del establecimiento: la cual se definió siguiendo la construcción de grupos socioeconómicos de la prueba SIMCE (Agencia de Calidad de la Educación, 2013b). Así, se decidió tomar en consideración para cada tipo de dependencia, un establecimiento que tuviera GSE Bajo y otro de GSE Medio.
- Rendimiento del establecimiento: se seleccionaron docentes que trabajaran en establecimientos de alto y bajo rendimiento. Se definió el rendimiento en base a dos variables que entregan los resultados de las pruebas SIMCE: el puntaje promedio del establecimiento y los estándares de aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2020). Se tomó en consideración la comparación del puntaje del establecimiento en referencia a escuelas del mismo GSE, para así dar cuenta de si su rendimiento es mayor o menor que establecimientos similares. De manera complementaria, se consideró la dispersión interna de los estándares de aprendizaje, considerando en un rendimiento alto a establecimiento con mayor cantidad de estudiantes en niveles “adecuados” y en rendimiento bajo a establecimientos con mayor porcentaje de estudiantes en niveles “insuficientes”.
- Por último, se buscaron docentes que fueran profesoras jefas entre segundo y cuarto básico, para indagar en las representaciones que éstas tienen acerca de sus estudiantes cuando éstos/as aún no han desarrollado actitudes y comportamientos que entreguen expectativas educativas y laborales claras sobre su persona. Se priorizó docentes con jefatura de por lo menos un año con el curso actual, ya que tienen a su cargo la mayoría de las asignaturas de los/as estudiantes y tienen un conocimiento profundo de ellos/as, sus familias y sus contextos sociales, económicos y culturales. Además, se buscaron docentes con mínimo cinco años de experiencia profesional, con el fin de que sus representaciones sociales incluyeran sus prácticas y pensamientos en base a varios años de trabajo en el sistema escolar.

Considerando todo lo anterior, se abarcaron cuatro casos de estudio, como respuesta a la magnitud que implica un trabajo de campo que contempla observaciones de aula y entrevistas en profundidad y a la saturación de información que se alcanzó con el desarrollo de éstos. De esta forma, se mantuvo una muestra reducida, con el objetivo de privilegiar el estudio en profundidad, junto con destacar las particularidades que cada profesora pudiera aportar a los resultados de la investigación, eligiendo casos que tuvieran características contrastantes entre sí. La muestra final quedó compuesta de las siguientes características:

	Rendimiento bajo	Rendimiento alto
Municipal GSE Bajo	X	
Municipal GSE Medio		X
Particular subvencionado GSE bajo	X	
Particular subvencionado GSE alto		X

Tabla 1: Muestra

Fuente: Elaboración propia

Producción de información

Para la producción de información se optó por entrevistas en profundidad y observaciones de aula, las cuales se complementaron con datos institucionales de las escuelas y comunas donde éstas se encontraban, con el fin de profundizar en la caracterización de los casos y comprender de mejor manera los discursos.

Como plantea Gaínza Veloso (2006) la entrevista en profundidad tiene por finalidad establecer un diálogo entre la persona que investiga y quienes participan como sujetos/as de investigación, en este caso, las cuatro profesoras que fueron parte del estudio. Por medio de esta técnica es posible acceder a las nociones culturales, ideológicas, políticas y, en general, al entramado de pensamientos y acciones que son relevantes para las y los entrevistados (Gaínza Veloso, 2006). La utilidad de la técnica para esta investigación tiene que ver con su potencial de desentrañar los discursos internos de las docentes, permitiendo obtener suficiente información para construir sus representaciones sociales. Con este objetivo, se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas en profundidad por cada caso.

De manera complementaria, se realizaron entre tres y cuatro acompañamientos de aula, los cuales permitían observar las prácticas cotidianas de las docentes y las interacciones con sus estudiantes. Se utilizó la técnica de observación participante, ya que tiene por objetivo comprender la realidad social estudiada desde el contexto en que se desarrolla, poniendo énfasis en el punto de vista de las personas que son parte de ese contexto o escenario y compartiendo, acompañando y observando su vida cotidiana (Guasch, 2002). Las

observaciones realizadas eran posteriormente sistematizadas en fichas de observación y tanto para las entrevistas como para las notas de campo, se optó por el criterio de saturación para definir la calidad y suficiencia de la información.

Estrategia de análisis

Para analizar los discursos de las docentes y construir las representaciones sociales de éstas, se utilizó el Análisis Estructural del Discurso, el cual tiene por finalidad comprender los principios que organizan y dan sentido a las prácticas y pensamientos (Martinic, 2006). Según lo definido por Martinic, “el método intenta describir y construir los principios que organizan estos modelos y que tienen como referencia las representaciones a través de las cuales el actor define su medio, construye su identidad y despliega sus acciones” (Martinic, 2006, p. 303).

En base a la propuesta de Sergio Martinic (2006), se comenzó el análisis identificando las categorías principales que aparecían en los discursos de las docentes, las cuales fueron organizadas según sus relaciones de oposición y equivalencia. En base a esta revisión, se definieron cuatro focos de análisis principales: la institución escolar, docentes, familias y estudiantes. Finalmente, se describieron los modelos simbólicos que subyacen a los discursos y prácticas de las docentes, los cuales permiten comprender las representaciones que tienen las docentes sobre la relación entre origen socioeconómico y desempeño escolar.

5. Resultados de la investigación

A continuación, se presenta el análisis por medio de representaciones sociales de las cuatro docentes que participaron en el estudio. A través de éste, fue posible conocer los pensamientos y prácticas con que ellas caracterizan el vínculo entre el origen socioeconómico y el desempeño escolar de sus estudiantes.

Cada uno de los casos está compuesto por una contextualización inicial de la comunidad educativa, donde se describe el contexto comunal e institucional en que se insertan las docentes y sus cursos, para luego pasar a una descripción más profunda de las clases que fueron observadas para cada caso, poniendo énfasis en las metodologías de enseñanza y la relación entre actores al interior de las aulas.

Luego de estas descripciones iniciales, se pueden ver los análisis en base a categorías que se consideraron fundamentales para construir los esquemas de pensamiento de cada docente: la institución escolar y los actores de la comunidad educativa (docentes, familias y estudiantes).

Posteriormente, se encuentra en cada caso un sub-apartado sobre prácticas pedagógicas de mejora que fueron identificadas durante las visitas, junto con propuestas de las mismas docentes que permitirían mejorar los procesos educativos.

A modo de síntesis de cada caso, se muestra un esquema que grafica las representaciones sociales de cada docente en torno al vínculo principal del estudio (relación origen socioeconómico - desempeño escolar) junto con una breve descripción que permite puntualizar los aspectos principales de cada caso.

Finalmente, se encuentra un apartado que resume los hallazgos y reflexiones más relevantes producto del análisis de los cuatro casos.

5.1. Caso 1: Escuela Particular Subvencionada – GSE Bajo – Rendimiento Bajo

a. Contexto de la comunidad educativa

El primer caso corresponde a una escuela particular subvencionada sin pago de la comuna de Huechuraba, la cual se encuentra ubicada, desde 1981, en la población La Pincoya.

A nivel comunal, para el año 2017, existía un total de 98.671 habitantes, correspondiente a un 1,4% de la región y 0,56% de la población nacional (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017). En estimaciones del año 2015, un 5,2% de la población comunal se encontraba en situación de pobreza y un 19,1% de sus habitantes estaba en condiciones de hacinamiento, niveles similares a la situación regional y nacional (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017).

Según información de la Agencia de Calidad de la Educación (2017a) la composición socioeconómica de la escuela corresponde a un GSE Bajo, con un promedio de escolaridad parental de entre 10 y 11 años y un ingreso promedio del hogar que ronda los \$375.000. Debido a esto, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de la escuela se encuentra entre el 57% y el 75%.

Además, según esta misma fuente, esta escuela puede caracterizarse como de Rendimiento Bajo, ya que, si bien ha mejorado sus puntajes Simce en el tiempo, aún se mantiene en niveles similares o menores a establecimientos de su mismo Grupo Socioeconómico. En la prueba de Lectura, por ejemplo, la escuela se ubica en un nivel menor al de su GSE, con un 68,4% del alumnado en niveles insuficientes o elementales (39,5% y 28,9% respectivamente), mientras que, en Matemáticas, la escuela tiene un nivel similar a su GSE, pero con 51% de los resultados calificados como insuficientes y un 27% elementales (Agencia de Calidad de la Educación, 2017b).

La escuela cuenta con una matrícula de 320 estudiantes entre prekínder y 8° básico, con dos cursos por nivel, que tienen media jornada de clases y actividades de reforzamiento y extraprogramáticas durante las tardes, incluyendo programas deportivos, artísticos y de prevención de drogas y alcohol. El cuerpo docente está compuesto por 33 profesores, con una asistente por aula entre prekínder y 3° básico, además de contar con un Programa de Inclusión Educativa (PIE) del cual forman parte alrededor de 77 estudiantes.

La infraestructura de la escuela corresponde a cuatro edificaciones principales, una de oficinas administrativas -dirección, UTP, sala de descanso para docentes-, un espacio de salas y patio para cursos pequeños -prekínder a 2° básico-, y dos edificaciones que comparten salas de clases para el resto de los cursos, casino y biblioteca CRA¹. Además, al centro de la escuela se encuentra un patio con una cancha de fútbol-básquetbol.

Por último, en su Proyecto Educativo el establecimiento destaca el carácter valórico de su formación, ya que es dependiente de una congregación religiosa, lo que les permitiría formar personas íntegras y renovadoras, destacando su vocación de servicio hacia las poblaciones más vulnerables.

b. Contexto de las clases: metodología y clima de aula

La docente ejerce como tal hace siete años. Cursó su enseñanza básica y media en escuelas municipales de la comuna de Lo Prado, mientras que sus estudios universitarios los hizo en Licenciatura en Educación Básica en una universidad pública tradicional.

Durante la investigación, estuvo a cargo de un 2° básico, donde cumplía roles de profesora jefa y de las asignaturas de matemática y lenguaje. En el curso había en promedio 30

¹ Iniciativa del Ministerio de Educación donde se generan espacios creativos en las escuelas que fomenten la lectura y el interés por el conocimiento. Más información <http://www.bibliotecas-cra.cl/>

estudiantes, aunque la media de asistencia era de 20 a 25, quienes se sentaban en tríos o parejas, dependiendo de la distribución que la profesora hacía según las actividades del día. Algunas veces la docente era acompañada en la sala por una asistente educativa.

La sala del curso está ubicada en un espacio exclusivo para las niñas y niños más pequeños del colegio, donde tienen juegos y una cancha propia. Dentro de la sala hay varios estantes donde las y los estudiantes dejan sus cuadernos y libros, además de materiales compartidos.

Las clases están distribuidas entre una pequeña parte expositiva y otra, de mayor extensión, de trabajo concreto, donde se utilizan libros, guías, trabajos en grupo y actividades con movimiento, dentro y fuera de la sala. Además, se hacía uso de recursos tecnológicos, como softwares o pizarras interactivas.

Las clases eran dinámicas, mostrando el deseo declarado de la docente de motivar a los y las estudiantes con el aprendizaje. Esto se traducía en un trabajo lúdico y ligado al movimiento y las experiencias, como juegos, concursos, correr, gritar o saltar. También se trabajaba mucho desde las actividades grupales y mentales. Estas metodologías parecían ser atractivas para los y las estudiantes según lo observado en las clases y, desde la visión de la docente, aportaban a una apropiación más profunda del conocimiento.

Durante las sesiones, la profesora estaba constantemente preocupada por la participación de sus estudiantes en la clase. Sin presionarles demasiado, encontraba la forma de que todos y todas participaran desde sus capacidades -quienes hablan más, quienes trabajan mejor en silencio, quienes necesitan acompañamiento- e intentaba proponerles actividades que fueran interesantes para ellos/as.

En la sala existe un ambiente agradable de trabajo y se podía ver que la profesora tenía una buena relación con sus estudiantes, con quienes pareciera crear lazos afectivos importantes. Los niños y las niñas son cariñosos/as con ella, demostrándole afecto constantemente.

En general, en torno a la disciplina del grupo, se podía ver que la docente no demostraba actitudes autoritarias ni exigencia excesiva de orden en la sala de clases.

c. La institución escolar: entre los resultados académicos y la formación integral

Al hablar de la escuela y la relación que ésta tiene con el origen socioeconómico de los y las estudiantes, la profesora construye en su discurso dos representaciones principales: las *diferencias entre establecimientos según dependencia* y el *foco pedagógico de la escuela*.

En las entrevistas, la profesora comenta que ha trabajado en todos los tipos de colegio que existen en el sistema escolar chileno, lo que la ha llevado a comprender que son realidades donde se pueden encontrar diferentes tipos de estudiantes, profesores y apoderados/as. Para ella, las *diferencias entre establecimientos según su dependencia* se relacionan directamente con el origen socioeconómico de las familias, lo que repercute en las expectativas y disposiciones de los y las estudiantes al panorama educativo.

En los colegios municipales y subvencionados sin pago -como el que ella trabaja- estudiantes, familias y docentes son muy parecidos entre sí, ya que no existen grandes diferencias de origen socioeconómico entre ellos/as. La principal problemática en estos dos tipos de escuela es el abandono de los niños y niñas por parte de sus familias, tanto en términos emocionales como en lo académico.

En el caso de las escuelas particulares, las diferencias con los otros tipos de dependencia son, a su parecer, abismales. Aquí también se pueden encontrar niños y niñas con carencias, pero éstas están relacionadas con la soledad física y emocional en la que se encuentran, sin embargo, en estos casos son estudiantes con un mayor acceso a recursos económicos, culturales y educativos, lo que les pone en una situación de ventaja académica frente a niños y niñas de otras dependencias.

Por último, para la docente, en los colegios subvencionados pagados los niños/as no tienen tantas carencias económicas y los apoderados/as están comprometidos con el aprendizaje, ya que esperan que sean “más que ellos/as” y se esfuerzan para que eso se cumpla. Según la visión de la docente, el colegio particular subvencionado pagado correspondería a familias de clase media, donde hay padres y madres profesionales, pero no de “alto rango”, “*no sé po, no ingenieros, sino que profesores, sociólogos, periodistas, psicólogos*”, que están muy presentes en la educación de sus hijos e hijas, ya que fue la herramienta que les permitió mejorar sus condiciones de vida. Por esto, para la profesora ésta sería la escuela ideal para trabajar, ya que se da una muy buena relación entre apoderado-estudiante-escuela e incluso las y los estudiantes demuestran entusiasmo con aprender y son conscientes de las expectativas de futuro que pueden lograr por medio de la educación.

Sobre el *foco pedagógico de la escuela*, la docente distingue entre dos cuestiones principales en las que los establecimientos ponen énfasis a la hora de plantear su desarrollo educativo: la formación valórica e integral y los resultados académicos. Mientras que en el primer caso el centro sería formar seres humanos con valores -definidos éstos por cada establecimiento-, los segundos estarían enfocados en entregar conocimiento y contenidos que sean útiles para seguir el recorrido educativo hacia la universidad.

Según la docente, la escuela donde ella trabaja se enfocaría en la entrega de valores, tanto porque es parte de una congregación religiosa, como por el contexto barrial donde se encuentra. Se considera que aquí es más relevante que los y las estudiantes sean buenas personas y se alejen de influencias negativas cercanas a sus barrios y familias, que educarlos para tener buenos puntajes SIMCE o PSU. Si bien algunos padres y madres esperan que el colegio se centre en lo académico, en general, este enfoque del establecimiento les genera una buena reputación como escuela, lo que es transmitido a las y los apoderados:

“Entonces yo les dije a los papás en un principio, ‘no esperen que sus niños lleguen con puros sietes porque yo no regalo notas, sí esperen que sus niños de aquí a fin de año, por lo menos, no se agarren a garabatos entre ellos’”.

La docente caracteriza a la escuela como un colegio en un contexto socioeconómico muy bajo -tanto por el entorno en el que se emplaza como por las familias que allí asisten-, pero que, a pesar de esto, es una “burbuja” en el sector. Es conocida como la “escuela de las monjas”, por lo que se le asocian ciertas características que la hacen destacar al compararla con las escuelas cercanas, como el orden, la limpieza, lo bonita que es y la solidaridad que existe con apoderados/as y vecinos/as.

Estas características que destacan al establecimiento entran en conflicto con lo que ella considera que es el foco del sistema educativo en Chile, donde se premia de manera prioritaria la excelencia académica y la capacidad de los y las docentes de entregar resultados educativos y académicos sobresalientes.

Por esto, como menciona la docente, en escuelas como las que ella trabaja, debe incorporarse la preocupación por las pruebas estandarizadas aun cuando éste no sea su enfoque principal, ya que eso les permite vincularse con el Ministerio de Educación y así generar más y mejores recursos para ser invertidos en el estudiantado y el establecimiento. El SIMCE y las condiciones de las subvenciones que entrega el Ministerio, por tanto, organizan las dinámicas y reglas de la escuela, junto con estandarizar los contenidos y evaluaciones que se hacen a los y las estudiantes,

“Si aquí el Simce es el que mueve todo compañera, todo, todo, todo lo mueve el Simce, nos guste o no nos guste, es pal Simce (...) y yo sigo encontrando una estupidez el Simce, pero es la única manera que nosotros tenemos contacto de manera ministerial para poder hacer una escala de... de lugares o de posiciones por ponerlo así”.

d. Actores de la comunidad educativa

i. *Las docentes: pedagogías innovadoras para el cambio social en contextos vulnerados*

Al hablar sobre la relación entre la docencia y el desempeño escolar, cruzado por el origen socioeconómico de los y las estudiantes, la profesora centra su discurso en tres tópicos principales que para ella componen esta relación: las *visiones que hay en la sociedad sobre los y las docentes*, el *sentido que tiene ser docente* y las *diferencias entre la pedagogía tradicional e innovadora*.

Dentro de las *visiones que hay en la sociedad sobre los y las docentes*, la profesora distingue entre las percepciones que hay desde el propio gremio y las que vienen desde afuera de la profesión. Dentro de las visiones internas, la profesora nombra algunas cuestiones negativas que los y las docentes describen sobre su trabajo, como, por ejemplo, su falta de estabilidad económica –por las condiciones de contratación, rotación y los bajos sueldos que reciben- o la percepción de que se les exige mucho, pero que reciben pocas retribuciones simbólicas por sus esfuerzos.

Esta visión se condice con la percepción social que hay sobre la profesión docente, la cual se ve como una carrera de poca exigencia académica o como una segunda opción para quienes la escogen. Esto desacredita la vocación y capacidad de los y las futuras docentes, además de precarizar y menospreciar cultural, simbólica y económicamente a quienes deciden estudiar pedagogía, posicionándola como una profesión de bajo prestigio y generalmente ligada a un bajo nivel socioeconómico.

Sin embargo, para la docente existen miradas positivas sobre su trabajo, especialmente desde estudiantes y apoderados/as de niveles socioculturales más bajos -como los del colegio donde ella se desempeña- quienes verían a los y las docentes como “salvadores” de los/as estudiantes, especialmente por su rol en la formación valórica y personal. Así mismo, estas personas tendrían un gran respeto por los/as docentes, ya que se les consideraría que son parecidos en términos socioeconómicos, pero han logrado “surgir” gracias a su esfuerzo por obtener un título profesional.

En relación con esto, la docente comenta que para ella es más cómodo trabajar en este tipo de contextos, ya que tiene un sentido de pertenencia mucho más grande, al sentirse valorada por su trabajo y representada por las condiciones materiales e inmateriales de sus estudiantes,

“[Trabajé] en Pudahuel, en la Sara Gajardo en Cerro Navia, después en El Volcán y después llegué acá (...) como que te llaman esos colegios, no sé, como que el universo dice ‘aquí encontrarai pega y ahí te quedai’, yo siento que tu caís en el colegio, como que lo semejante atrae lo semejante, debe ser por eso. Quizás no me sentiría cómoda [en un colegio privado], no lo sé, estoy especulando. Yo soy de aquí no más, ¿cachai? no me preguntís por qué, pero yo creo que yo soy de acá, cuando digo aquí no me refiero a la escuela en sí, sino que me refiero al contexto de este tipo de escuelas”.

Esta última idea se vincula con uno de los conceptos principales que la profesora menciona al hablar del *sentido de la docencia*, que es la pertenencia que se genera con las escuelas y su influencia en el buen desempeño docente. El vínculo que las y los docentes puedan generar con el establecimiento en el que trabajan puede hacer que éstos/as se comprometan con su desarrollo y se preocupen de manera profunda por el avance de sus estudiantes.

Los sentidos que las y los docentes pueden otorgarle a su trabajo están ligados con la idea de vocación, la cual resulta compleja para la docente, ya que, si bien la caracteriza como el compromiso que se genera con el proceso educativo de sus estudiantes, se relaciona también con una noción de abnegación total por parte de los y las docentes, quienes deben dejar de lado todo su tiempo y vida personal para trabajar con sus estudiantes.

“Vocación... está demasiado manoseada, así como por todo el mundo (...) La mayoría de la gente cree que vocación es igual a entregarte, a abnegarte prácticamente y andar igual que Gabriela Mistral, ¿cachai? buscando a los cabros chicos en la casa pa’ levantarlos. Sí... lo hemos hecho, aquí en esta escuela sí lo

hemos hecho, vamos a buscar a los cabros chicos cuando no vienen, yo sí, lo hago igual. Yo soy chora, como te digo yo, ‘y que te creís que no te levantai’. Lo hacemos, pero no todos lo hacen. Pero sí, sí existe la vocación”.

En particular, su vocación partió por una experiencia personal que tuvo con una docente cuando ella era estudiante –en un contexto político dictatorial muy complejo- y también reforzado por su idea de que la docencia puede hacer un cambio social y político real en las condiciones de vida de los/as sujetos/as vulnerados económica y culturalmente,

“Yo creo que siempre quise ser profe, ¿cachai?, pero con el contexto que yo crecí, obviamente quería estudiar ciencia política, yo quería ser bacán, quería sacar a Pinochet del gobierno, viejo culiao salió solo, pero igual [ríe]. Pero no, me gusta ser profe (...) Enseñar dos más dos pa’ mí no es lo importante, sí enseñar a leer, porque así nadie le va a meter el [expresión no verbal] en el ojo a ningún cabro chico, como nos metieron a unas generaciones atrás. Ese es el fin mío, el fin mío es enseñar a que nadie lo pase a llevar, como una formación más personal y cívica”.

Por esto, para la docente la vocación debería ligarse también con el objetivo de lograr encausar grandes cambios sociales en el ámbito educativo, no obstante, desde su perspectiva, son pocos los y las docentes que abogan por un cambio social real en la vida de sus estudiantes, cuestión que afecta en su desempeño en la sala de clases y en el compromiso con sus alumnos y alumnas, especialmente en contextos vulnerados.

Al interior de la escuela hay una división práctica en este mismo sentido, donde habría un grupo de “radicales” que son quienes exigen cambios para mejorar los procesos de convivencia y aprendizaje y otro grupo de docentes que “no alegrían”, sino que obedecerían las instrucciones que entrega la dirección. Aquellos/as que sí ven la educación como un potencial de cambio, se plantean el objetivo de re-encantar a sus estudiantes con la escuela, proponiendo nuevas fórmulas pedagógicas que incentiven al aprendizaje.

Estos últimos serían *los y las docentes innovadores*, a quienes caracteriza como más jóvenes -o con una trayectoria más corta- y dispuestos/as a repensar la forma en que se relacionan con sus estudiantes. Esta pedagogía innovadora tendría como premisa el formar una relación cercana, cariñosa y respetuosa con sus estudiantes, ya que entienden que, en estos contextos, las relaciones afectivas sanas son una carencia importante, al mismo tiempo de convertirse en una piedra de tope para comenzar a cimentar un buen proceso de aprendizaje.

Esto implicaría dar mayor importancia al aprendizaje valórico y emocional antes que al rendimiento académico, ya que sin la base de lo primero resulta difícil lograr buenos resultados con estudiantes caracterizados/as por la docente como inquietos/as, con baja autoestima y estímulos de origen negativos. Asimismo, sería más importante enfocarse en lograr un aprendizaje “para la vida”, más que poner énfasis en los buenos resultados de pruebas estandarizadas. Para la docente es relevante que los y las profesoras que trabajen en estos contextos tengan como objetivo el educar a seres pensantes, mirando al estudiante como

un sujeto de reflexión que con el incentivo y la confianza adecuada puede lograr muchas cosas.

Los y las docentes tradicionales, en cambio, serían profesores y profesoras de mayor edad, que no desean poner en cuestionamiento sus fórmulas de enseñanza-aprendizaje y que ponen en duda la utilidad de los planes de mejoramiento a la educación pública, como, por ejemplo, los Programas PIE. Estos/as docentes sentirían comodidad con el funcionamiento tradicional de la educación, especialmente en lo que respecta al orden y la disciplina como fundamento del aprendizaje.

ii. *Las familias: falta de involucramiento y bajos capitales culturales*

Al preguntar por la influencia que tiene el origen socioeconómico en el desempeño escolar de sus estudiantes, la familia y los barrios aparecen constantemente como el vínculo determinante entre ambos conceptos. Analizando el discurso de la docente y las representaciones sociales que ella construye en torno a esta relación, se pueden encontrar dos tópicos principales: el *contexto socioeconómico, cultural y educativo de las familias*, y el *involucramiento de las familias en la educación de sus hijos e hijas*.

Para la profesora, las familias de sus estudiantes y su consecuente *contexto socioeconómico* definen en gran medida los resultados positivos o negativos en la escuela, tanto por la estabilidad económica y emocional que pueden brindarles, como por los incentivos educativos y culturales que entregan a las y los estudiantes como base para su aprendizaje.

La mayoría de las familias que asisten a la escuela viven en el sector y un gran porcentaje se dedica a la economía informal, vinculados principalmente con robos o tráfico de drogas. Esto hace que, si bien el nivel socioeconómico que se declara por las familias es sumamente bajo, en la realidad, las condiciones económicas de los/as estudiantes no sean tan precarias.

Para la docente, dentro de los hogares existen graves condiciones de hacinamiento y “disfuncionalidad familiar”, junto con un porcentaje importante de padres que está cumpliendo condenas carcelarias, tienen consumo problemático de drogas y/o tienen una alta presencia de violencia intrafamiliar en sus relaciones, lo que obliga a tíos/as, abuelos/as o incluso vecinos/as o desconocidos/as, a hacerse cargo de la mantención de los y las estudiantes.

“Aquí la disfuncionalidad familiar es pan de cada día, tengo abuelas que crían niños, tengo tías que crían niños, tengo señoras extrañas que crían niños, que no hay papá, que no hay mamá, y que te lo cuentan como chiste. El [nombre de estudiante], ese de lentes, te cuenta como chiste que la mamá salió a la disco y no volvió más”.

Además, la profesora comenta que el capital cultural de las familias es muy bajo, ya que muchos/as de sus estudiantes son la primera generación que podría llegar a terminar 8° básico. Por esto, las y los estudiantes reciben poco incentivo de parte de sus familias para cumplir

con las responsabilidades de la escuela y no ven en el espacio escolar una posibilidad de mejorar su calidad de vida en el futuro. Junto con esto, existe una idealización de los oficios ilegales de los cuales forman parte sus familias, lo que provoca que muchos estudiantes creen que estudiar es un camino difícil para alcanzar el éxito económico, resultando más eficiente seguir el camino de sus padres o hermanos/as:

“Muchos de sus papás en sus trabajos ganan mucho dinero, porque me ha pasado con los más grandes que algunas veces me han dicho ‘Tía para que voy a ir a la escuela, si mi papá sale una noche y gana lo que usted gana en dos meses’”.

Por esto, para la docente uno de los principales obstáculos en el desempeño escolar de sus estudiantes sería la influencia de sus propias familias, quienes muestran a sus hijos/as una vida donde lo más importante es el dinero y la ostentación de éste, por medio de una realidad ligada a la violencia y las drogas. Frente a este panorama, desde su perspectiva, es poco lo que la escuela puede hacer.

Para la profesora, por lo tanto, el componente económico sería poco relevante a la hora de explicar el fracaso o logro escolar de sus estudiantes, ya que, al verlo en su propio curso, puede notar que los niños y niñas tienen realidades económicas bastante similares y las diferencias vendrían dadas, más bien, por las deprivaciones culturales y emocionales que poseen. Por esto, lo que permitiría hacer una distinción importante en el desempeño de sus estudiantes son las realidades familiares, ya que la estabilidad emocional, una buena autoestima junto con expectativas de futuro realistas, incentivaría a las y los estudiantes a seguir en la escuela y tener un buen rendimiento.

Al hablar sobre el *involucramiento de las y los apoderados y padres en la escuela*, la profesora dice considerarles poco comprometidos/as, tanto con las actividades y deberes de la escuela, como con sus mismos/as hijos/as o nietos/as,

“La mayoría son abuelos que se hacen cargo de los nietos porque los hijos están presos o porque viven en la misma calle, y no tienen un puro nieto a cargo, pueden tener cuatro, cinco. Entonces el proceso de que se involucren en la educación de los chiquillos no es... para nada efectivo, no existe, es nulo”.

Esta ausencia se conjuga con una actitud bastante conflictiva por parte de padres y madres, quienes culpan a los/as docentes del bajo rendimiento de sus hijos/as y a otros/as estudiantes por el mal comportamiento de éstos/as, sin dar cuenta de los problemas de desempeño y carácter de sus propios hijos e hijas.

Desde la visión de la profesora, solo estudiantes y docentes están presentes en el proceso de aprendizaje, mientras que padres, madres y apoderados/as en general se visualizan muy lejanos/as a la escuela. Para la docente, esto tiene que ver principalmente con que no tienen grandes expectativas sobre sus hijos e hijas, por lo que no fomentan ni incentivan el cumplimiento de los deberes de la escuela, ni tampoco generan las condiciones aptas para el aprendizaje, como salud emocional y física y apoyo afectivo. Así, apoderados y apoderadas

con compromiso ayudarían a tener estudiantes con buena autoestima y un mejor rendimiento, mientras que padres y apoderados/as poco comprometidos con la escuela producirían poco apego al estudio y muchos problemas emocionales y de aprendizaje.

iii. Las y los estudiantes: el estigma de ser de La Pincoya

Junto a las influencias que diversas variables de contexto tienen sobre el desempeño escolar, la docente plantea cuestiones específicas de los y las estudiantes que podrían *influir positiva o negativamente su desempeño*.

Entre las *cuestiones personales que pueden favorecer un buen rendimiento* de niños y niñas en la escuela, la profesora destaca las relaciones que se dan entre sus estudiantes, generándose espacios de mucho cariño, empatía y compañerismo, que les ayudan a encontrar en la escuela el afecto y motivación que no experimentan en sus hogares. Junto a esto, ella destaca las buenas relaciones entre docentes y estudiantes, que se demuestran en el cariño y respeto que hay entre ambos actores.

Además, recalca que todavía existe un sentido de responsabilidad por parte de las y los estudiantes basado en el respeto por la institución escolar, es decir, todavía ven el asistir a la escuela como algo importante. A pesar de esto, desde su perspectiva, la escuela tendría una falencia importante al no aprovechar este compromiso de sus estudiantes para motivarles con el aprendizaje.

“A esos cabros no los manda la mamá, el papá se les mató hace como dos meses aquí en la plaza, hacen lo que quieren, salen en la noche, sus amigos se van a hacer portonazos, quizás ellos también, nadie les pone una pistola pa’ venir a la escuela, pero vienen. Entonces, todavía existe ese sentido de responsabilidad, aunque se sienten y se pongan a dormir, pero no faltan. Y repito, no faltan por la leche, porque no van, no faltan por la comida porque tampoco les gusta... tienen todavía ese respeto por la escuela como institución”.

La edad de sus estudiantes también es algo que resulta positivo a la hora de hablar de su desempeño, ya que al relacionarse con niñas y niños de corta edad es más fácil entusiasmarlos con el aprendizaje, porque son capaces de sorprenderse con mayor facilidad. Además, existen características que para la docente son propias de su contexto cultural y social que pueden resultar positivas para su desempeño futuro, como el ser “aperrado/a”, o tener “choreza y viveza”.

Por otro lado, entre las *características personales que podrían perjudicar el desempeño educativo de las y los estudiantes*, la profesora menciona la falta de seguridad que tienen sus estudiantes sobre sus propias capacidades, quienes no validan ni creen en su propio conocimiento. Ella relaciona esta falta de autoestima, entre otras cosas, con el estigma que sienten por ser de “La Pincoya”, sintiéndose menos capaces o desfavorecidos/as en comparación con estudiantes de otros barrios. Además, en la escuela hay una mentalidad de

protección hacia las y los estudiantes por ciertas carencias que se les atribuyen por el lugar en el que viven,

“Lo que pasa es que aquí tienen la mentalidad de ‘el pobre niño’, ‘vive en La Pincoya’, ‘el pobrecito’, ‘no tienen para comer’, ‘son pobres’ y no es tan así, y no pueden sacarse esa mentalidad”.

Desde la visión de la docente, otro factor que perjudicaría el rendimiento escolar es el alto porcentaje de niños y niñas con diagnósticos de problemas de aprendizaje o cognitivos muy severos, lo que constituiría una gran dificultad para las y los docentes y retrocesos en el desarrollo de los contenidos de las asignaturas.

Junto a esto, muchos/as de sus estudiantes tienen graves problemas emocionales, lo cual está estrechamente relacionado con el esquema y vida familiar que tienen y marca brechas importantes en el desarrollo personal y académico que puedan tener en la escuela. Además, desde su perspectiva, es una influencia tan profunda que muchas veces los y las docentes sienten que no tienen capacidad para modificar estas situaciones.

Por último, la docente señala que es una gran preocupación para las y los profesores la desmotivación con la escuela que tienen sus estudiantes cada vez a edades más tempranas. Esto presenta un importante desafío para la innovación de las prácticas pedagógicas, pero, al mismo tiempo, obliga a repensar los sentidos que tiene la escuela para las y los estudiantes,

“Tú les preguntas a veces y te dicen ‘no sé, es que no quiero, es que me aburro’, ‘¿pero por qué te aburres?’, ‘Es que me aburro’. Y no es uno, son muchos... algo está pasando en la sociedad actual que el niño no quiere ir a la escuela (...) ¿Qué hacís tú con un cabro desmotivado?, no hací ninguna wea, aunque lleguí en pelota bailando en un fierro no te pescan... No hay caso, no, no se mueve, y antes eso pasaba con los puros 8° y ahora en 8° es como ‘puta el 8°’, y ahora decimos ‘puta el 2°’, ¡2°!... Cada vez más chicos”

En esta lógica, cuando se le pregunta a la docente por sus aspiraciones sobre sus estudiantes, ella señala que lo máximo a lo que aspira es que sus estudiantes terminen la enseñanza básica o 4° medio en el caso de quienes tienen mejor rendimiento. Pensar en carreras profesionales y técnicas resultaría ilusorio en este contexto, por lo que ella prefiere aspirar a que sus estudiantes logren alcanzar un nivel educacional básico o medio completo, sin estar presos o involucrados en actos delictivos/ilegales.

e. Prácticas pedagógicas de mejora

En términos pedagógicos, la profesora propone buscar nuevos métodos que encanten a las y los estudiantes con la escuela y así marcar diferencias en las formas en que se propone el aprendizaje,

“Hay que buscar métodos nuevos, no estamos diciendo que nos vamos a disfrazar de payasos, pero el mismo hecho que yo pueda utilizar un software en la escuela, en la sala, que es más fácil pa’ los chiquillos, que se entretienen más, que es más fácil pa’ mí también, que no estoy escribiendo corriendo, escribiendo corriendo, marcai la diferencia. Sacamos a darles una vuelta a la manzana, que no podemos porque está el cerro al lado, pero pa’ puro ver las nubes, porque estamos viendo las nubes, marca la diferencia. No estai encerrado en la sala, no está todo en los libros, no está todo en la pizarra. Y eso es lo que hay que cambiar y eso es lo que cuesta cambiar”.

También cree que es necesario que las y los docentes se muestren como personas que pueden equivocarse y que las y los estudiantes pueden corregir, acercándoles más en su relación con alumnas y alumnos.

Sobre los métodos de aprendizaje, la profesora cree que en estas edades los niños y niñas necesitan moverse más, ya que está en su “esencia”. Por esto, es importante incentivar, por ejemplo, que se sienten como quieran en la sala, siempre y cuando estén tomando atención en la clase, ya que el aprendizaje debería ser lo prioritario.

En este sentido, la profesora cree que es necesario hacer atractivas las escuelas para sus estudiantes, tanto en términos de afecto y cariño, como en las metodologías y en la infraestructura, para que el conjunto de la escuela sea motivante para sus estudiantes. Junto a esto, es relevante hacer el trabajo de “abrir las mentes” de las y los docentes, entusiasmarles con buscar formas novedosas de aprendizaje, rompiendo con las lógicas más tradicionales de la educación que entienden la disciplina y la homogeneización como el método más efectivo para el aprendizaje.

Al pensar en una escuela ideal, la profesora imagina, primero, que los cursos sean más pequeños, ya que eso permite un aprendizaje más profundo e individualizado. Luego, cree que sería beneficioso que las clases empezaran más tarde y que tuvieran menor duración – pasar de 45 a 30 minutos- incluyendo una proporción en la que el recreo dure la mitad de una hora pedagógica para que las y los niños puedan descansar y relajarse. En esa misma lógica, la profesora eliminaría la jornada completa y preferiría que los y las estudiantes no entraran al sistema escolar antes de los 7 años, ya que, si bien entiende que muchas veces los jardines infantiles son una necesidad fundamental, especialmente para las madres trabajadoras, hay una sobre-exigencia desde edades cada vez más tempranas, generando ansiedad y fobia hacia la escuela.

Por último, en una escuela ideal deberían ser capaces de adecuarse a los intereses que tienen las y los niños, ya que, desde muy pequeños/as pueden notarse ciertas habilidades y tendencias marcadas, pero la escuela no es capaz de utilizarlas para mejorar los aprendizajes. En este sentido, la profesora dejaría a los y las estudiantes elegir de manera temática lo que quieren hacer según las motivaciones que tengan en un día o semana -si quieren estar en lenguaje o matemática, por ejemplo- pero sabiendo que deben tener una cierta cantidad de

horas semanales de cada tema, mientras que los/as docentes tomarían un rol de guía en los procesos pedagógicos de manera personalizada.

f. Esquema resumen

La figura que se muestra a continuación es un esquema que resume las representaciones sociales de la docente sobre el vínculo entre origen socioeconómico y desempeño escolar de sus estudiantes, utilizando como referencia las ideas principales de cada categoría analizada anteriormente.

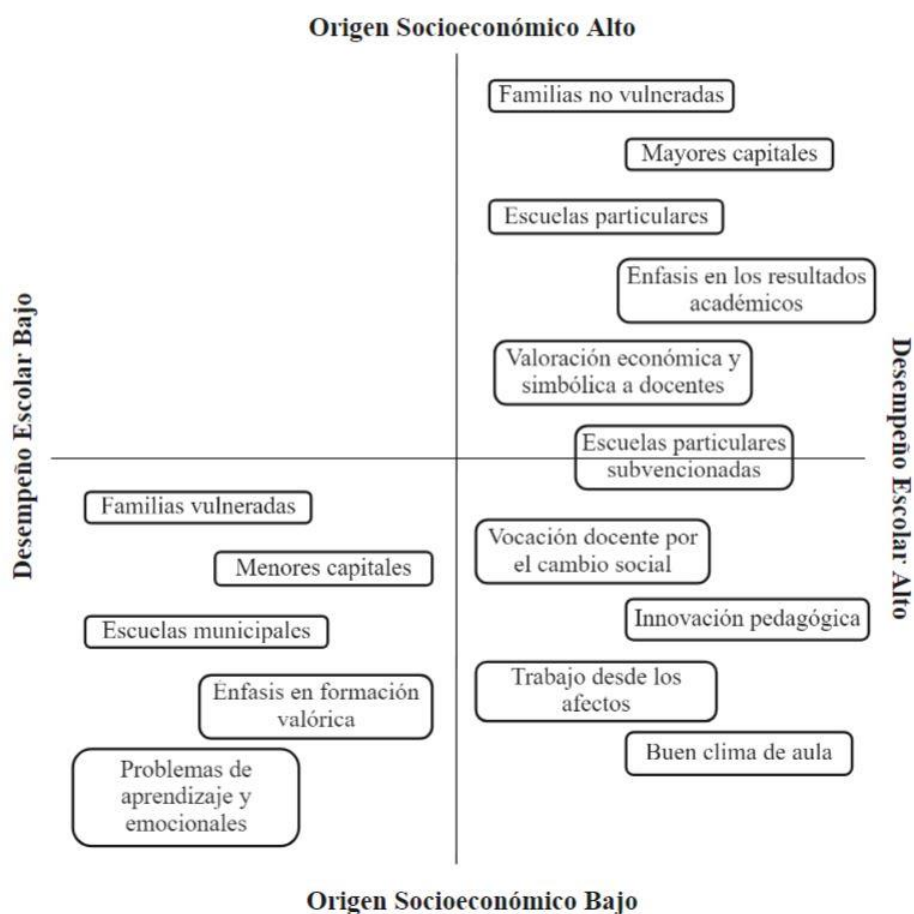


Figura 1: Representaciones Sociales Caso 1

Fuente: Elaboración propia

En el cuadrante superior derecho se caracteriza a las escuelas de desempeño escolar alto y origen socioeconómico alto. A estos establecimientos asisten familias no vulneradas, y, por lo tanto, con mayores capitales culturales, económicos y sociales, lo que consecuentemente influye en un mejor rendimiento de las y los estudiantes. Este tipo de escuelas correspondería,

generalmente, a establecimientos particulares privados donde se da mayor énfasis a los resultados académicos, por lo que el trabajo principal de estas escuelas estaría puesto en que sus estudiantes logren buenos resultados escolares en pruebas estandarizadas. En torno a las y los docentes, se menciona que en este tipo de establecimiento hay una mayor valoración simbólica y económica a sus profesores, lo que permite un mejor desempeño por parte de éstos/as. Es interesante notar que no se mencionan características personales de las y los estudiantes que tienen un origen socioeconómico alto y un desempeño escolar alto, dando más importancia a las cuestiones estructurales que influyen en cada estudiante, como su nivel socioeconómico, que a las cuestiones agenciales que pueden afectar su desempeño.

En el cuadrante inferior derecho se pueden encontrar las características que definen a las escuelas de alto desempeño escolar y bajo origen socioeconómico. Para este caso, la profesora menciona solo características relacionadas con la relación de enseñanza-aprendizaje entre estudiantes y docentes, poniendo énfasis en las posibilidades de lograr un buen desempeño en contextos desfavorecidos por medio de la labor pedagógica. Cuestiones como el buen clima de aula, la innovación pedagógica y la vocación por el cambio social por parte de las y los docentes serían fundamentales para lograr buenos resultados en este tipo de contextos, otorgando especial valoración a los afectos y el cariño como apuesta pedagógica.

Las escuelas particulares subvencionadas son caracterizadas en un punto medio entre origen socioeconómico alto y bajo, lo que se puede entender por el caso de la escuela donde la docente se desempeña, ya que se encuentra en un contexto vulnerado, pero es de dependencia subvencionada. Así, la característica que definiría a las escuelas subvencionadas es que, en general, tienen un buen desempeño, pero se pueden encontrar emplazadas en contextos socioeconómicos diversos.

En el cuadrante inferior izquierdo se encuentran las escuelas de bajo desempeño escolar y bajo origen socioeconómico, las cuales corresponden, principalmente, a escuelas municipales, con familias vulneradas y de menores capitales sociales, económicos y culturales. En este tipo de escuelas debe privilegiarse la formación valórica antes que el desempeño académico, debido a las diversas carencias que sus estudiantes pueden tener. En este mismo sentido, las y los estudiantes de este tipo de escuelas son caracterizados/as por la docente como personas con problemas emocionales y de aprendizaje, lo que afecta aún más su posibilidad de ser una escuela de alto desempeño académico. Sobre las y los docentes no se hacen referencias relevantes al hablar de este tipo de establecimientos.

En torno al cuadrante superior izquierdo, que muestra las características de escuelas de alto origen socioeconómico y bajo desempeño escolar, no se encuentran referencias en el discurso de la docente, a pesar de que ella sí comenta haber tenido experiencia en todo tipo de escuelas. Esto puede implicar que para ella existe la noción de que estos casos son prácticamente inexistentes en el sistema escolar, por la fuerte relación que existe entre nivel socioeconómico elevado y un desempeño escolar sobresaliente.

5.2. Caso 2: Escuela Particular Subvencionada – GSE Medio– Rendimiento Alto

a. Contexto de la comunidad educativa

La escuela a la cual pertenece la docente del segundo caso corresponde a un colegio particular subvencionado de la comuna de Pedro Aguirre Cerda que forma parte de la Red de Colegios de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP).

En términos socioeconómicos la población comunal correspondía a 101.174 habitantes en el año 2017, lo que equivale al 1,4% de la población de la Región Metropolitana y al 0,57% del total nacional (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017). Se estima que alrededor del 11% de la comuna se encontraba bajo la línea de la pobreza (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017), cifra similar al promedio nacional y superior al promedio regional, con una renta media que alcanza los \$676.000 mensuales, ingreso inferior a los niveles antes mencionados (Ministerio de Desarrollo Social, s.f.). En relación con el ámbito de la vivienda, la proporción de hogares que vivía en condiciones de hacinamiento alcanzan un 18,9%, nivel que supera al porcentaje regional y nacional (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017).

En base a la información proporcionada por el Simce, la escuela correspondería a un Grupo Socioeconómico Medio, lo que se traduce en padres y madres con un promedio de escolaridad de entre 12 y 13 años, un ingreso familiar de \$615.000 aproximadamente y un Índice de Vulnerabilidad Escolar de entre un 35% a un 57% (Agencia de Calidad de la Educación, 2017a).

En términos de resultados académicos, la escuela en que trabaja la docente de este caso puede considerarse de Rendimiento Alto, ya que en ambas pruebas Simce supera por 32 puntos a los establecimientos de su mismo GSE. De acuerdo a los niveles de desempeño que mide esta prueba, para el caso de Lectura un 63,5% de las y los estudiantes se encontraba en un nivel adecuado, mientras que un 29,4% califica en un nivel elemental y un 7,1% en un nivel insuficiente; mientras que en la prueba de Matemática del mismo año se pueden encontrar resultados similares, con un 50,6% de estudiantes que alcanzan un nivel adecuado, un 39,2% un nivel elemental y un 10,1% un nivel insuficiente (Agencia de Calidad de la Educación, 2017b).

El establecimiento donde la docente se desempeña cuenta con aproximadamente 1.184 estudiantes, entre prekínder y cuarto medio, con un promedio de 42 alumnos/as por sala. Es un colegio científico humanista, mixto, de orientación laica y con jornada escolar completa, donde trabajan 48 docentes, 23 auxiliares de educación y un equipo psicosocial de 2 personas.

La construcción ocupa una manzana completa y contempla edificios diferenciados para prebásica, básica y enseñanza media. Además, cuenta con bibliotecas, salas de computación, laboratorios de ciencias, varias salas para docentes, casino y patios con canchas y juegos para cada ciclo. Los cuatro cursos que se observaron están ubicados en el edificio de básica, en

un segundo piso y siguiendo una distribución al interior de la sala muy similar entre ellos. En tres de los cursos las y los estudiantes se encontraban en parejas, mientras que en uno de ellos estaban sentados/as en filas individuales; este último caso correspondía al curso que la docente consideraba más indisciplinado. Las salas cuentan con computador y data, además de estantes con variados materiales y cuadernillos, algunos del Ministerio de Educación y otros elaborados por la escuela.

Entre los principios declarados por la institución está el aspirar al máximo desarrollo de las facultades y aptitudes de sus estudiantes por medio de la entrega de una educación de calidad, inculcando el amor por la excelencia, el trabajo bien hecho, la disciplina y el orden.

b. Contexto de las clases: metodología y clima de aula

La docente ejerce como tal hace 34 años, de los cuales casi su totalidad los ha trabajado en la escuela donde se realizó la investigación. Estudió la enseñanza básica en el mismo establecimiento donde trabaja actualmente, la enseñanza media en un liceo municipal de la misma comuna y la pedagogía básica en una universidad tradicional pública.

En este caso existe la particularidad de no tener una jefatura de curso en el momento que se realiza el estudio, por lo que gran parte de lo conversado y observado es en base a su experiencia en cuatro cursos distintos, 4° y 5° básicos. Esto sirvió para dar cuenta de distinciones tanto en el clima del aula como en las metodologías planteadas por la docente.

En general, la relación de la profesora con sus estudiantes es cordial, predominando el respeto y el silencio, pero sin ser especialmente cariñosa o afectuosa, algo que ella también menciona en las entrevistas y que relaciona con su personalidad más seria y exigente. Además, se puede ver que la docente ocupa un trato generalizado para interactuar con sus estudiantes, hablándole al conjunto del curso, más que a estudiantes en particular. Sí se puede notar que el trato se vuelve más rígido cuando tiene que dirigirse a estudiantes que tienen un mal comportamiento, ya que en esos casos les trata por el apellido y con menos cordialidad.

En los cursos observados existe, en general, un comportamiento tranquilo dentro de la sala, que se interrumpe cada cierto tiempo cuando comienza un murmullo que hace a la profesora detener la clase y pedir silencio. Cuando el ruido es generalizado, realiza ejercicios corporales (pararse, hacer mímicas, repetir frases, varias veces se usa el “1, 2, 3 momia es”) para que las y los estudiantes se muevan y “boten energía” para después volver a su posición tradicional de estudio (sentados/as en la mesa). Si bien no se ven constantemente castigos o retos durante las clases, en momentos de indisciplina las amenazas más recurrentes son quitar el material concreto con el que están trabajando, separarles de sus compañeros/as y cambiarles de puesto.

Los cursos se pueden dividir internamente en dos grupos de estudiantes, una mayoría que responde activamente a las preguntas de la profesora, pero que, en general, participa de manera limitada cuando ella les pide hablar, y otro grupo que está constantemente distraído,

ya sea con mucho movimiento, como también quienes están tranquilos/as, pero con “*la mente en otro lado*”.

Sobre las metodologías de las clases, la docente propone diferentes fórmulas que van cambiando según las características de los cursos. La clase en general se hace de manera expositiva, con la profesora en la parte delantera de la sala explicando los conceptos o actividades y los y las estudiantes sentados/as en sus puestos observando lo que ella va diciendo. La docente también utiliza recursos tecnológicos como power point y data.

En los cursos que la docente considera más disciplinados plantea diferentes actividades, desde las más tradicionales -como dictar, copiar en el cuaderno, trabajar en los libros de actividades y hacer clases expositivas-, hasta propuestas que parecieran gustarles mucho más a las y los estudiantes según lo observado en las clases, como el trabajo en equipo, el uso de materiales, el trabajo con software computacionales y las evaluaciones por medio de disertaciones o presentaciones.

Según lo que plantea la docente, para ella es importante ir combinando clases tradicionales con trabajos en grupo y uso de materiales, para que las y los estudiantes puedan interactuar y les haga sentido lo que están aprendiendo. Sin embargo, desde su visión, esto no sería posible de lograr en aquellos cursos donde se hace difícil mantener el orden y el silencio, por lo que en esos casos la docente recurre a metodologías de trabajo individual y el dictado y copia en los cuadernos, ya que son herramientas que le permiten mantener momentos de mayor tranquilidad y atención.

c. La institución escolar: orden y disciplina como condición para el éxito académico

Al preguntar por la relación que existe entre la escuela, el desempeño escolar y las diferencias de origen socioeconómico de los y las estudiantes, la docente construye dos representaciones principales: las *diferencias entre la dependencia de los establecimientos educacionales* y el *enfoque de excelencia académica* que tiene el establecimiento donde ella trabaja.

En torno a la *dependencia de los establecimientos*, la docente hace una primera comparación entre colegios subvencionados y municipales, donde encuentra importantes diferencias entre quiénes los componen y el financiamiento que reciben, dos cuestiones que podrían afectar de manera fundamental el rendimiento.

Desde la visión de la profesora, en los establecimientos particulares subvencionados se podría encontrar mayor diversidad de estudiantes, especialmente en términos socioeconómicos, lo que implica recibir menor financiamiento del Estado. Los colegios municipales, en cambio, serían más homogéneos en términos socioeconómicos y recibirían un mayor apoyo tanto de forma económica directa como en la implementación de programas y recursos de acompañamiento al aprendizaje. En los colegios municipales, además, se pueden encontrar más conflictos que son traídos desde los barrios, por apoderados/as y estudiantes, que se convierten en problemas que afectan directamente a la escuela.

Un caso especial dentro de los establecimientos municipales son los colegios emblemáticos, por su alto nivel de exigencia y su objetivo hacia la excelencia académica. En este sentido, la profesora destaca que su escuela estaría a la par de este tipo de instituciones, ya que sus estudiantes logran resultados académicos en pruebas estandarizadas bastante similares a los de estudiantes de colegios reconocidos históricamente por su desempeño, apreciación coherente con los datos de Simce.

Otra comparación en torno a la dependencia de las escuelas es con los establecimientos privados. Al cotejar su institución con este tipo de colegios, la profesora comenta que, además del mayor nivel socioeconómico de las familias, se puede encontrar un tipo de apoderado/a que está más presente y preocupado/a de las cuestiones involucradas en el aprendizaje; esto se puede ver en la preocupación por las tareas escolares de sus hijos o hijas y el apoyo en tratamientos psicológicos y físicos que puedan necesitar. Esto sería diferente en el colegio en que trabaja la docente, ya que ella ve que si un niño o niña necesita apoyo de un especialista, en general, si no es atendido en el consultorio, no será llevado por sus padres a un especialista privado por falta de recursos.

Por otro lado, la docente cree que el desempeño escolar y su relación con el origen socioeconómico de los y las estudiantes puede estar influenciado por el *objetivo o enfoque que tenga la escuela*. En particular, en el caso del establecimiento donde ella se desempeña, los esfuerzos pedagógicos están puestos en alcanzar la excelencia académica, la cual se trabaja por medio del orden y la disciplina, implicando también una selección de quienes entran al establecimiento. La selección de estudiantes en base a sus conocimientos previos al ingreso sería un factor que “suprimiría” la preponderancia de lo socioeconómico y aseguraría que en la escuela se puedan encontrar estudiantes de alto nivel académico.

En ese sentido, la profesora dice ser consciente de que este colegio “*no es para todos los niños*”, ya que los objetivos educativos que guían al recinto son que las y los estudiantes tengan buenos resultados y logren seguir estudiando, cuestión que no es tan relevante para todas las familias,

“Este colegio, como cualquier colegio, tiene su método, su sistema, su meta, entonces, definitivamente no todos los colegios son pa’ todos los niños, hay niños que necesitan un colegio con menos alumnos, con menos exigencia, en donde se dé más énfasis, no sé po, a lo deportivo, a lo artístico, no como aquí, que aquí por mucho que se cubren todas las áreas igual la parte académica es la que pesa y de hecho la media es científico-humanista, entonces aquí están preparando pa’ que los niños sigan estudiando”.

Desde fuera, según la docente, el colegio es considerado como de alto nivel, ya que tiene buenos resultados en Simce y PSU y sus egresados/as tienen un desarrollo académico posterior generalmente en la educación superior, lo que hace que muchas familias de la comuna aspiren a que sus hijos e hijas estudien ahí. Sin embargo, también hay personas a las que esta exigencia les produce rechazo, siendo considerada como una escuela demasiado

autoritaria. Para la docente, esta visión sobre la escuela tiene coincidencia con la realidad, pero destaca que es parte de su fórmula para obtener buenos resultados, de hecho, comenta varias veces que *“nuestra visión es que si no hay disciplina no hay aprendizaje”*.

d. Actores de la comunidad educativa

i. *Las docentes: la vocación como guía del trabajo pedagógico*

Al hablar sobre la relación que ella construye entre origen socioeconómico y rendimiento académico, cruzado por la influencia de los y las docentes, no se explicitan relaciones claras entre esos factores, ya que, desde su visión, un “buen profesor/a” debería ser capaz de realizar un desempeño ejemplar sin importar los y las estudiantes con quienes trabaje. De todas formas, se pueden distinguir en su discurso dos principales representaciones que podrían explicar estos vínculos: las *visiones externas al profesorado sobre el rol docente en la escuela* y la *vocación como guía del trabajo pedagógico*.

La importancia de las *visiones externas sobre el rol docente* tiene que ver con que serían determinantes en la autopercepción sobre su trabajo y mediarían los esfuerzos que las y los docentes realizan para mejorar los procesos educativos. Aquí se pueden distinguir aquellas visiones que vienen desde la misma escuela donde ella trabaja y las que vienen desde fuera de ese espacio. En el primer caso, el rol de los y las docentes en la escuela está definido de manera clara: deben propiciar el aprendizaje que lleve a sus estudiantes a lograr la excelencia académica, lo que significaría, por un lado, obtener buenas notas y buenos resultados en pruebas estandarizadas, pero, sobre todo, que los niños y niñas logren un aprendizaje significativo.

En este sentido, si bien la docente está de acuerdo con los objetivos que se plantea la escuela en torno a la excelencia académica, propone distancia a que el foco de la enseñanza sea tener un buen rendimiento en las pruebas estandarizadas, ya que, enfocarse solo en eso puede ser perjudicial para que los y las estudiantes aprendan realmente el contenido.

También la profesora menciona la diferencia en el trato que se tenía hacia los y las docentes anteriormente y en la actualidad. Desde su visión, antes las y los profesores eran *“muy bien considerados”*, especialmente por el respeto que se les tenía a nivel social, donde se creía que lo que ellos/as planteaban en las clases o su opinión sobre las formas de aprendizaje de los y las estudiantes era *“ley”*. Esto refuerza nuevamente la idea de que para desempeñarse de buena manera en el aula y lograr el aprendizaje, es necesaria la disciplina que pueden imponer como docentes. Estas ideas contrastan con lo que pasa en la actualidad, ya que como ella plantea,

“Las clases que yo hago hoy día no tienen nada que ver con las clases que hacía veinte años atrás, ha cambiado mucho, mucho, mucho, antes la profesora era ley y punto, o sea, la profesora lo dijo y ya, ahora no po, o sea, uno no puede pretender, así

como levantarle la voz al niño pa' que te entienda, no”.

Fuera de la sala de clases, las nociones que se tienen sobre el rol de los y las docentes no serían muy distintas, ya que estarían constantemente relegados a un lugar de poco poder y decisión sobre su propio trabajo. Esto podría verse claramente en la relación que tienen los y las profesoras con las autoridades encargadas de temáticas educativas, con quienes se generan relaciones conflictivas, por ejemplo, por las condiciones laborales mínimas para el desarrollo de su trabajo,

“Desde arriba, desde la autoridad, desde el minuto en que los profes siempre tienen que estar peleando por mejorar su sueldo, por ejemplo, mejorar las condiciones de trabajo, desde ahí para abajo se ve que no hay respeto, no como en otras sociedades en donde el profesor es uno de los que más gana, lo primero que se arregla es el sueldo del profesor, eh, aquí no po, somos [ríe], parece que somos los últimos”.

La segunda representación que aparece constantemente en el discurso de la docente es la *vocación como guía del trabajo pedagógico*, ya que, desde su visión, la dedicación y el tipo de trabajo que pueden hacer se relaciona directamente con las razones y motivaciones que les llevan a ser profesores y profesoras.

En primer lugar, plantea que su propia vocación viene desde cuando era muy pequeña, inspirada en una docente que tuvo durante su educación básica, quien la marcó profundamente e incentivó en ella las ganas de dedicarse a la pedagogía. Además, tuvo gran influencia de su madre, quien quiso estudiar en la Escuela Normalista, pero no pudo porque tenía que trabajar como dueña de casa. Junto a eso, comenta que actualmente en su familia hay muchos/as docentes e incluso quienes poseen otras profesiones, se dedican igualmente a la enseñanza dentro de sus campos profesionales.

La docente reafirma constantemente su vocación e incluso menciona que *“si volviera a nacer, sería profesora de nuevo”*. Para ella, tener vocación significa poner siempre en primer lugar a sus estudiantes y estar pensando en ellos/as a la hora de hacer su trabajo, entregándose por completo a su labor pedagógica,

“Los que somos profes así de vocación, piensan más en los alumnos que en los hijos, yo me levanto pensando en, ya, cómo lo hago hoy día, cómo mejoro esto, cómo logro... no sé po’, acerco más a los niños a que de verdad quieran hacer esto, piensa uno todo el día en eso (...) yo entro a la clase, entro al colegio y me olvido de las cosas de la casa, me olvido, después cuando llega el final de la jornada de repente digo ‘uy, de veras que tengo que ir a comprar esto’, ‘oh de veras que, no sé, mi hijo necesita lo otro’, recién ahí [risas] pero de verdad que uno vive en torno a esto”.

Para la docente, es necesaria la vocación para ejercer de buena manera, ya que, el trabajo gira por completo en torno a lo que sus estudiantes necesitan. Por esto, sería imposible realizar un buen trabajo si no hay un motivo vocacional detrás, pues es ese sentir el que sustentaría

las posibilidades de mejora que se pueden realizar en el ámbito pedagógico y ayuda a mantenerse pleno/a y por más tiempo en el trabajo,

“Si uno no tiene vocación, no tienes nada que hacer acá, nada, en la universidad yo me di cuenta de eso, porque todo gira en torno a lo que el niño necesita, entonces trabajar, idear, pensar todo el día en lo que los niños quieren. Si tú no tienes vocación, va a ser un desastre, va a ser mediocre el trabajo y va a ser a disgusto, entonces yo siempre he pensado que la vocación tiene que ser eso, que tú hagas algo porque quieres hacerlo y feliz de hacerlo”.

ii. Las familias: poco compromiso con el proceso de aprendizaje

En torno a las familias de sus estudiantes, la docente comenta que la composición de éstas y su caracterización socioeconómica son definitorias para comprender y explicar el fracaso o éxito escolar de un estudiante, *“ese mundo que pueden traer ellos, puede servir en forma positiva para el aprendizaje, como en forma negativa”.*

Por esto, en el caso del vínculo entre origen socioeconómico, desempeño académico y familias, se pueden distinguir tres representaciones principales: *el apoyo de las familias al proceso de aprendizaje, el abandono familiar y las distinciones de niveles socioeconómicos entre las familias de la escuela.*

Dentro del *apoyo de las familias en los procesos de aprendizaje*, aparece de manera constante en el discurso de la docente la relación que se mantiene desde la escuela con las y los apoderados, quienes, en general, no se hacen parte del aprendizaje de sus hijos e hijas y se van desligando cada vez más de su relación con el establecimiento en comparación a años anteriores.

Además, la docente comenta que la relación con las y los apoderados se basa actualmente en exigirle a la escuela que solucionen los problemas de sus hijos/as sin involucrarse de manera activa. Esto implica que, actualmente, la labor de las y los docentes no se remite solo al aprendizaje intelectual, sino que también a las dimensiones emocionales y morales de sus estudiantes, ya que son cuestiones que no se trabajarían en los hogares.

Dentro de esto, para la docente es especialmente preocupante que sus apoderados/as no sean cómplices de las decisiones y consejos que se comentan desde la escuela, sino que, más bien, tomen una posición defensora de todo lo que hacen sus hijos e hijas y no corrijan actitudes que podrían perjudicar el desempeño académico. Para la profesora, esto se explicaría por el diagnóstico que ella tiene de que sus apoderados/as no quieren imponer disciplina a sus hijos e hijas, rechazando también el que docentes se posicionen desde esa vereda que consideran autoritaria.

Además, menciona que es común en las familias donde hay mayor ausencia de los/as adultos/as, que estas carencias sean sustituidas con objetos tecnológicos de alto precio, junto

con argumentar a las y los docentes que no quieren castigar o exigir a sus hijos/as, ya que el escaso tiempo que tienen juntos/as no quieren dedicarlo a cuestiones relacionadas con la escuela.

Para la docente esto es problemático, ya que, al ser una institución que aspira a la excelencia académica, necesita un compromiso especial de toda la comunidad educativa, lo cual no es bien recibido por los y las apoderadas, quienes no comprenden lo fundamental que es su aporte para que los/as estudiantes puedan lograr buenos estándares académicos.

La profesora agrega a lo anterior la sensación que se tiene en la escuela de que los niños y niñas están *abandonados/as en sus hogares*, ya que, aunque en general viven con sus padres, están la mayor parte del día solos/as, tanto física como emocionalmente. Además, puede notar que los padres y madres no comprenden lo importante que es incentivar a los/as estudiantes con el aprendizaje, ni tampoco se preocupan de generar en sus hijos e hijas expectativas de futuro como, por ejemplo, estudiar en la universidad. Esto se ve concretamente en los altos niveles de inasistencia de algunos/as estudiantes, los atrasos de una o dos horas en los horarios de entrada y el poco incentivo por generar hábitos de estudio.

“Llegan solos a la casa, nadie sabe lo que hacen, los papás llegan, a veces los ven, otras veces ya están durmiendo, entonces, en ese sentido como que la calidad de nuestros alumnos ha ido cambiando por eso, por la condición que están viviendo, de abandono, los papás trabajan o son de mamás solas, la mamá también trabaja”.

¿Cómo afectaría concretamente esta situación de “abandono” diagnosticada por la docente? En que hay estudiantes que tienen mejor rendimiento y autoestima y, por tanto, son candidatos/as a tener un futuro exitoso y otros/as que tienen un bajo rendimiento, poca confianza en sus capacidades y nulas expectativas de futuro.

Para la docente es importante recalcar que la despreocupación de los apoderados y apoderadas es transversal al nivel socioeconómico de las familias, ya que sería una condición que se determina más por la iniciativa y preocupación personal de las y los apoderados que por el capital económico que éstos/as tengan. Sin embargo, sí hace un vínculo entre la situación de abandono de sus estudiantes y la caracterización de las familias como “inestables”, mientras que aquellas familias más preocupadas e involucradas en el desempeño y desarrollo de sus hijos/as, serían consideradas como familias “estables”.

Las familias estables, estarían compuestas de algún/a adulto/a que controla lo que el estudiante hace, *“que ve horarios, que el niño no está en la calle, que se preocupan de que rinda”*, que tienen buenos hábitos de comportamiento y de salud y se encuentran en un buen estado físico y emocional; mientras que las familias consideradas inestables estarían marcadas por la ausencia de una figura de autoridad que se responsabilice por el desempeño de cada estudiante y por los problemas emocionales que presentan,

“Hay otro grupo, nosotros sabemos, por ejemplo, de repente niños de quinto, sexto básico que andan en la noche en la calle, a las once de la noche ¿ya? que tienen

esto del whatsapp o facebook y nosotros nos damos cuenta que por los horarios, o sea, ¿dónde están los adultos? a las dos de la mañana de repente metidos ahí en internet”.

Una última representación relevante sobre las familias de su escuela está relacionada con el *nivel socioeconómico de las mismas*, el cual ayudaría a comprender el compromiso y las herramientas con las que cuentan padres y madres para apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas.

La escuela está ubicada en un entorno vulnerable, donde, en palabras de la docente, hay *“sectores que no son muy... muy buenos, o sea, hay narcos, hay delincuencia, pero también hay otros sectores así que se... que se salvan”.*

En términos de mediciones oficiales, se puede encontrar alrededor de un 50% de niños y niñas consideradas vulnerables en la escuela, lo que haría que se pueda ver heterogeneidad en la composición socioeconómica del establecimiento, encontrando estudiantes con alto nivel socioeconómico, que les permite la posibilidad de viajar y acceder a actividades culturales, como también, estudiantes que tienen un bajo capital cultural y económico, *“es bien diverso, hay niños que, no sé po, tienen la opción de viajar a Miami a mitad de año y otros que ni conocen la playa”.*

El nivel socioeconómico alto de la escuela se destaca, para la docente, porque son familias que entregan un mayor apoyo emocional y educativo y acuden a especialistas en caso de diagnósticos físicos o psicológicos de sus hijos e hijas. Además, en general, son padres y madres profesionales que entienden la importancia de la educación y trabajan para que sus hijos e hijas “mejoren” sus condiciones de vida en base a ésta.

En el nivel socioeconómico bajo, en cambio, los y las estudiantes viven en un entorno donde se ven situaciones de violencia, comercio ilegal y delincuencia de las que sus familias podrían ser víctimas o estar involucrados,

“Yo vivo en este mismo sector y se escuchan, por ejemplo, los fines de semana las bengalas, que son las que avisan que llega la droga y eso los niños lo ven po’. De repente ha habido tiroteos en algunos sectores y los niños lo viven o la venta de droga... y hay niños que lo viven, hay niños cuyas familias son parte de eso, nosotros hemos sabido también así de... de cosas de repente y otros que son víctimas de eso”.

A pesar de esto, la profesora destaca que el colegio es como una burbuja dentro del sector, ya que, protege a los niños y deja afuera todos los conflictos más característicos de sus barrios y familias. Sin embargo, se puede ver que las situaciones de violencia vividas en sus barrios u hogares se traspasan a la escuela cuando llegan muy ofuscados/as a la sala de clases e interrumpen el desarrollo de esta o incluso agreden a sus compañeros/as.

De esta forma, para la docente, lo que más afecta en el rendimiento de los niños y niñas es la parte cultural y social que les entregan en sus casas, lo que se traduce en familias que apoyan

en las tareas, tienen un fuerte compromiso con el aprendizaje, incentivan actividades culturales -como ir al cine, al teatro, al museo o a ver películas que les aporten en su desarrollo personal y académico- y apoyan emocionalmente a sus hijos e hijas.

iii. *Las y los estudiantes: el mérito académico como determinante de las posibilidades de futuro*

Además de la influencia que tienen las y los actores antes mencionados, la docente caracteriza cuestiones acerca de los/as mismos/as estudiantes que pueden afectar directamente su desempeño. En este sentido, se definen dos representaciones principales: *estudiantes de buena y mala calidad*, y *expectativas de futuro*.

Para la docente, *estudiantes de buena calidad* serían aquellos/as que responden a la excelencia académica de la escuela, teniendo un buen rendimiento además de un comportamiento acorde a la disciplina y orden que plantea el establecimiento. En este sentido, algunas características personales asociadas a estos/as estudiantes están relacionadas con la participación constante, interviniendo con “buenos” comentarios, y atención en clases, pero siempre manteniendo el orden y silencio necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza, además de ser estudiantes que no han repetido cursos.

Aquí también podrían encontrarse aquellos/as estudiantes que están en constante movimiento, parándose, conversando, pero que al preguntarles algo saben lo que está pasando en la clase y pueden responder bien. Esto tendría que ver más con una forma de aprendizaje en particular y se da en casos muy específicos, por lo que, para la docente, el o la estudiante modelo sigue siendo quien aprende y participa, pero se mantiene tranquilo/a en las clases.

Las y los estudiantes de mala calidad, en cambio, serían alumnos y alumnas que no cumplen con las expectativas que el colegio y sus docentes tienen sobre ellos/as, teniendo un mal comportamiento y rendimiento en las clases. Algunas características personales con las que se les describe están relacionadas con el comportamiento que tienen en el aula, como, por ejemplo, estudiantes inseguros/as, vergonzosos/as y distraídos/as y con poca participación durante las actividades. Junto a eso, la docente plantea que algunos/as son flojos/as -no estudian ni trabajan, tanto en las clases como en sus casas- y eso los hace ser muy astutos/as a la hora de enfrentarse a las evaluaciones, ya que copian o hacen trampa constantemente.

Otras características que afectan el desempeño pueden estar relacionadas con rasgos de sus personalidades, como la ansiedad, la violencia, el individualismo, la competitividad y la inmadurez. Estas características, que la docente relaciona con la crianza de las familias y la soledad en que se encuentran en sus hogares, les hace querer llamar la atención y competir con sus compañeros/as, lo que se va convirtiendo en una traba en los trabajos en grupos y la buena convivencia en las aulas.

“Hay un grupo que se resta por condiciones naturales de no querer hablar en público, no hacerse escuchar, esas cosas de la timidez. Y otro grupo, por ejemplo, los alumnos que son buenos, que siempre quieren hablar, que no tienen dificultad para responder, para opinar, eh, y están los otros que... están ahí súper presentes, o sea, uno los tiene ahí muy presentes, pero no aportan mucho a la clase. Pasa también eso ¿ya? que hay alumnos que siempre están interviniendo, pero... no son muy buen aporte a la clase (...) Hay otros que no po, hay otros que se distraen y tú les preguntas y no, no están ahí, y otros muy tranquilos que uno piensa que ya, ese... el alumno modelo, pero tú le preguntas y no saben. O sea, hay de todo, siempre hay una gama muy diversa”.

Los diagnósticos de problemas psicológicos y/o neurológicos de niños y niñas son un tema que no queda claro si afecta de manera negativa o positiva, pero que, desde la perspectiva de la docente, sí impacta de manera importante en el aprendizaje. Si bien se entiende por parte de la docente que el tener algún diagnóstico de esta índole no debería ser un problema de por sí, lo es cuando sus padres y madres se resisten a llevarles a especialistas o seguir los tratamientos que se les indican, ya que, desde su visión, es complejo trabajar con estudiantes que tengan comportamientos disruptivos durante las clases, sin tener claro qué es lo que los ocasiona.

“Hay niños que uno se da cuenta de que algo pasa, uno no siempre quiere que lo lleven al neurólogo para que le den pastillas, sino que, saber po, cuál es el origen de su problema, por qué no trabaja, por qué no se concentra, por qué no rinde. Entonces hay apoderados que se resisten absolutamente, a llevarlos al neurólogo o al psicólogo, eh, otros lo llevan, pero si el neurólogo le dio pastillas, no le dan las pastillas ¿ya? (...) hay otros que no, que simplemente pasan, eh, años en que el niño no es tratado y llega un minuto en que eso afecta su rendimiento y repite, si no repiten en los primeros años de básica, repiten, no sé, quinto, sexto”.

Otra representación que la docente realiza para explicar el vínculo entre origen socioeconómico y el desempeño escolar, tiene que ver con las *expectativas de futuro que tienen las y los estudiantes*, las cuales están influenciadas principalmente por su contexto familiar. El apoyo material, cultural y emocional puede influir en lo que la o el estudiante proyecte acerca de su futuro, teniendo, por un lado, a estudiantes que solo quieren salir del colegio para trabajar, por otro, a quienes no tienen claro qué quieren hacer con su futuro y, por último, quienes saben qué quieren estudiar -carreras técnicas o profesionales- y ser la primera generación de su familia en ingresar a la educación superior.

Para la docente es fundamental dar cuenta de que el colegio ofrece todas las oportunidades para que las y los estudiantes sean alumnos/as de excelencia y puedan tener un gran futuro, por lo tanto, la diversidad de expectativas y resultados dependería más del esfuerzo individual y de sus familias, otorgando importancia a la idea de meritocracia para definir el rendimiento actual y futuro de sus estudiantes.

“El sistema funciona. A pesar de todas las cosas así adversas, por ejemplo, que los apoderados no apoyen, que los apoderados se quejan, que los niños incluso de repente, no sé, no quieren la clase, no quieren, así como que ‘ya entremos’, se demoran un poco en entrar, pero igual todo funciona, funciona, si los niños van a algún campeonato, algún evento afuera, destacan, en fin. O sea, siempre hay un buen rendimiento y después lo vemos nosotros en los niños que salen de aquí de media, muchos con becas, con la carrera pagada por el rendimiento, por la calidad académica y, o sea, el que quiere lograr metas altas lo va a hacer, tiene todas las posibilidades”.

Por último, la docente comenta que hay otras cuestiones del contexto escolar que afectan directamente el desempeño de sus estudiantes, como las largas jornadas escolares que les agotan física y mentalmente, y el número de estudiantes por sala que dificulta el trabajo pedagógico individual y la capacidad de atención de todos y todas al mismo tiempo.

e. Prácticas pedagógicas de mejora

La profesora menciona como prácticas de mejora iniciativas que han surgido desde su experiencia como docente y otras que cree que se podrían realizar a nivel ministerial para mejorar el trabajo educativo en las escuelas.

Como se vio en la descripción del caso, la profesora cree que la falta de participación de algunos/as estudiantes tiene que ver con la timidez o carencia de motivación con el estudio. Para sopesar esta situación, la docente ha generado prácticas que ayudan a las y los estudiantes a hacerse parte de la clase, como numerar palitos de colores del 1 al 45 -por la cantidad de estudiantes de los cursos- que va seleccionando para que azarosamente respondan preguntas, revisen ejercicios o salgan a la pizarra cuando les toque su número de la lista.

Desde su perspectiva, las actividades competitivas o en grupo fomentan la participación y el entusiasmo, por lo que las ha estado incorporando cada vez más en sus clases. En esa línea, la docente ofrece stickers u otro tipo de recompensas a las y los primeros que terminen las actividades y, en algunos casos, décimas o notas acumulativas por actividades realizadas durante la clase; esto último adquiere especial relevancia en los cierres de semestre, donde se convierte en una posibilidad para que estudiantes con peligro de repitencia puedan subir sus promedios.

Para los/as estudiantes con necesidades educativas especiales o posibles diagnósticos de trastornos de aprendizaje, no es posible bajar las escalas de notas o ayudarles en las evaluaciones, ya que se asume que el estilo educativo del colegio exige prepararse para altos estándares académicos; lo que sí se hace a veces en las evaluaciones es dar un poco más de tiempo para resolverlas o devolver las pruebas para que sean revisadas una segunda vez antes de su evaluación final.

Por el lado de las políticas ministeriales, la docente menciona que resultaría positivo trabajar desde ese nivel en el involucramiento de padres y madres en las escuelas, la mejora de sueldos y pensiones para trabajadores de la educación, una “mejor selección” de las y los estudiantes que entran a las carreras de pedagogía y la disminución de la cantidad de estudiantes por sala.

Por último, para la docente es fundamental la experiencia para mejorar el trabajo de las y los docentes. La universidad es una buena institución en términos teóricos y de debate a nivel de ideales, pero son el trabajo en la sala de clases y los aprendizajes que pueden obtenerse de otros/as colegas, el que permite que las y los docentes puedan aprender realmente lo que significa el trabajo con niños y niñas y mejorar su práctica pedagógica.

f. Esquema resumen

Para finalizar, se presenta a continuación un esquema resumen de las representaciones sociales de la docente sobre cómo el origen socioeconómico afecta el desempeño escolar de sus estudiantes:

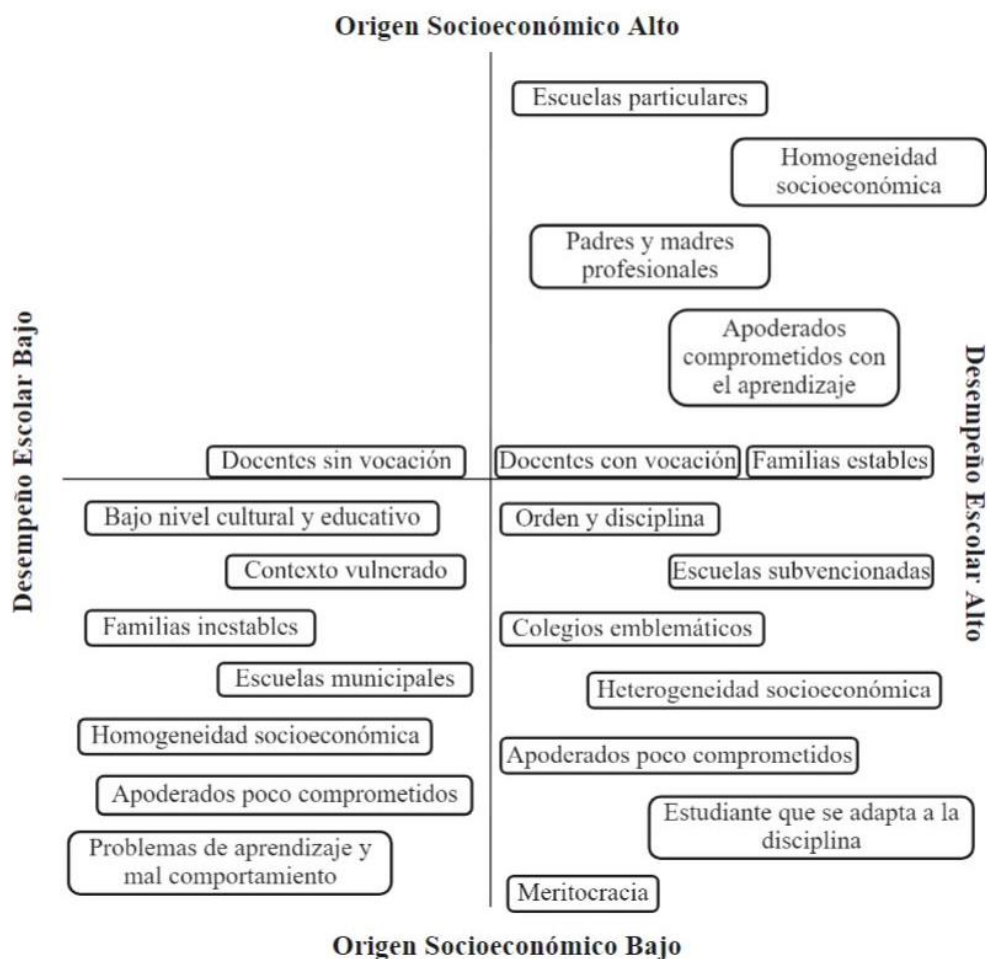


Figura 2: Representaciones Sociales Caso 2
Fuente: Elaboración propia

Sintetizando las representaciones sociales de la docente, se puede notar que las características en el cuadrante que muestra a las escuelas de alto desempeño escolar y origen socioeconómico alto (superior derecho), corresponden a establecimientos particulares privados, donde se puede encontrar homogeneidad socioeconómica entre quienes asisten. Sobre las familias, se las caracteriza como de padres y madres profesionales y comprometidos/as con el aprendizaje de sus hijos e hijas. En este caso, no se mencionan características particulares de docentes y estudiantes que son parte de estas escuelas, siendo lo principal las cuestiones socioeconómicas de las familias que componen el establecimiento.

En el cuadrante que corresponde a escuelas de desempeño escolar alto y origen socioeconómico bajo, se ubican las escuelas particulares subvencionadas y los colegios municipales emblemáticos. Aquí la docente destaca cuestiones como la heterogeneidad socioeconómica que hay en su interior y el poco compromiso que muestran apoderados y apoderadas con el desempeño de sus hijos/as. La cuestión principal en estos casos, donde se logran resultados académicos sobresalientes en contextos desfavorables, tiene que ver con el enfoque de excelencia que tienen los establecimientos, el cual se consigue por medio del orden y la disciplina y con estudiantes que se adaptan a estos principios. En este sentido, algo que la docente destaca de estos establecimientos es el principio meritocrático que habita en ellos, ya que, desde su parecer, se entregan las condiciones para que cualquier estudiante pueda lograr desempeños de excelencia y sus resultados dependen fundamentalmente de cómo se aprovechen los recursos y enseñanzas de la escuela.

La docente caracteriza la vocación como algo transversal al desempeño escolar alto y que no se ve tan influenciado por el origen socioeconómico de los establecimientos, lo cual se relaciona con su idea de que un profesor o profesora de excelencia debería hacer un buen trabajo sin importar el lugar en el que se desempeñe. En este sentido, las y los docentes con vocación se encontrarían transversalmente en las escuelas de alto desempeño, mientras que sus pares sin vocación estarían en escuelas de bajo desempeño. Junto a esto, en las escuelas de alto desempeño se pueden encontrar transversalmente familias consideradas como estables -definido con más detalle anteriormente- lo cual se vincularía con su composición interna en términos de relaciones personales, más que con el nivel socioeconómico que ellas presentan.

En torno al bajo desempeño escolar y nivel socioeconómico bajo, la profesora ubica en este cuadrante, principalmente, a escuelas municipales, las cuales serían homogéneas socioeconómicamente y estarían compuestas por familias inestables, de bajo nivel cultural y educativo y pertenecientes a contextos vulnerados. En estos establecimientos, además, se conjugan cuidadores poco comprometidos con la escuela y estudiantes con posibles trastornos en el aprendizaje y mal comportamiento, cuestiones que combinadas no permiten un buen desempeño escolar.

Por último, el cuadrante que corresponde a escuelas de origen socioeconómico alto y desempeño escolar bajo se encuentra vacío, ya que, como se mencionó anteriormente, este

es un vínculo difícil de encontrar en el sistema escolar y, además, en este caso, la docente no ha tenido la experiencia de trabajar en este tipo de escuelas.

5.3. Caso 3: Escuela Municipal – GSE Medio – Rendimiento Alto

a. Contexto de la comunidad educativa

El tercer caso de estudio corresponde a un establecimiento municipal de la comuna de Puente Alto, una de las más pobladas de Santiago, con 568.106 habitantes según el último Censo (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017). Esto representa al 8% de la población de la Región Metropolitana y a un 3% de la población nacional.

Para el año 2017, se estimaba que el 8,02% de la población de la comuna estaba en situación de pobreza (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017) y el promedio de renta de quienes allí habitan se promediaba en \$835.000, ambas cifras superan el porcentaje regional, pero son similares al nacional (Ministerio de Desarrollo Social, s.f.). Por último, la situación de hacinamiento alcanzaba un 16,1% nivel similar a las cifras regionales y nacionales (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017).

Según datos de la Agencia de Calidad de la Educación (2017a), la composición socioeconómica del establecimiento corresponde a un GSE medio, es decir, padres y madres con un promedio de entre 12 a 13 años de escolaridad, un ingreso medio de \$550.000 por hogar y un Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de entre un 43% y 64%.

En términos de rendimiento, la escuela se puede considerar como de Rendimiento Alto, ya que tiene puntajes similares a los de escuelas de su mismo GSE, con un alto porcentaje de estudiantes en niveles de desempeño adecuado (40,9% en Lenguaje y 17,7% en Matemáticas) y elemental (30,2% en Lenguaje y 44,2% en Matemáticas) (Agencia de Calidad de la Educación, 2017b).

La escuela tiene tres cursos de nivel inicial y 32 cursos entre 1° y 8° básico (cuatro cursos por nivel), con Jornada Escolar Completa entre 3° y 8° básico y regímenes de media jornada (mañana y tarde) para niveles iniciales y 1° y 2° básico. Cuenta con aproximadamente 1.477 estudiantes y un equipo docente de 50 profesores y profesoras, incluyendo equipos de orientación, asistentes educativas y Programas de Integración Escolar (PIE).

El establecimiento es un edificio de dos pisos, con dos patios principales que permiten distribuir al primer y segundo ciclo durante los recreos, con un espacio separado para prekínder y kínder. Cuenta con salas de computación, gimnasio, casino y salas especiales para el trabajo de PIE.

En su proyecto educativo, la escuela considera como valores claves para lograr un proceso de aprendizaje íntegro y un clima de buena convivencia: la tolerancia, la responsabilidad, la

solidaridad y el compromiso con el desarrollo cognitivo, afectivo y espiritual de los y las estudiantes. Además, se destaca la idea de una educación integral, que fomente el desarrollo científico, humanista, tecnológico, artístico y deportivo, junto con formar a sus estudiantes en un clima democrático, diverso y heterogéneo, asegurando la igualdad de oportunidades y la aceptación de las diferencias.

b. Contexto de las clases: metodología y clima de aula

La docente con la que se trabajó en este caso llevaba dos años siendo profesora jefa del curso observado, el cual corresponde a un 2° básico. Tiene 20 años de experiencia como docente y, además, dedicó 13 años a trabajar como inspectora.

Estudió su enseñanza media en un colegio particular de la ciudad de Arica y luego, en Santiago, por necesidades económicas, estudió administración de empresas y comenzó a trabajar en una escuela cercana a su casa donde se desempeñó como paradocte e inspectora. Posteriormente, y por recomendación del director de ese colegio, estudió pedagogía en una universidad tradicional pública y comenzó a dedicarse tiempo completo a la docencia.

La profesora no tiene una historia familiar ligada a la profesión docente ni pensó que éste iba a ser su futuro laboral, pero comenta que la pedagogía llegó a ella de manera fortuita y su vocación se ha ido fortaleciendo a medida que va trabajando en la sala de clases.

En el curso hay en promedio 40 estudiantes, divididos equitativamente entre hombres y mujeres y sentados/as en parejas distribuidas en tres filas que miran hacia la pizarra y a la mesa de la profesora. Además de la docente, en la sala está a tiempo completo una profesora asistente y en ciertas horas de la jornada también se hace parte una encargada de PIE.

La sala de clases del curso en el que se trabajó está en el primer piso y es ocupada en la jornada de la mañana por la docente y en la jornada de la tarde por otro segundo básico. La sala tiene varios materiales y papeles murales con instrucciones de comportamiento para las clases -estar en silencio, levantar la mano-, la rutina del día a día y cuestiones de contenido como el abecedario, las tablas y pirámides nutricionales; además, hay varias repisas con materiales de trabajo que son entregados desde la municipalidad y la JUNAEB.

Dentro de la sala de clases se puede ver un ambiente tranquilo y silencioso, la profesora y estudiantes son cariñosos/as y respetuosos/as entre sí. Además, se observa que la profesora trata a todos/as por su nombre, sin hacer diferencias notorias entre estudiantes, y que compañeros y compañeras tienen una buena convivencia.

La metodología de las clases se basa en una exposición de la docente donde presenta y explica el contenido, seguido de actividades donde las y los estudiantes trabajan individualmente y/o responden preguntas que va realizando la docente. A veces, para dinamizar las respuestas, la profesora hace que sus estudiantes completen oraciones diciendo la primera mitad de las palabras, por ejemplo: [profesora] “están en peligro de extin...” [estudiantes] “ción”.

Cuando sus estudiantes trabajan individualmente, la docente recorre la sala y se queda con quienes ve que tienen más problemas para avanzar. Algunas veces cuando estudiantes preguntan algo, la profesora les pide a sus compañeros/as que respondan antes de hacerlo ella. Junto a esto, se utiliza constantemente la vinculación de los contenidos con ejemplos o historias cotidianas de los y las estudiantes, lo que podría generar conocimiento situado y contextualizado.

En general, las y los estudiantes tienen una buena disposición durante la clase y están atentos/as a las instrucciones de la profesora. Por lo menos un 50% está interviniendo constantemente, mientras que el resto lo hace en momentos específicos. El estudiantado se divide entre quienes levantan la mano y hablan en voz alta, quienes responden, pero sin levantar la voz, un porcentaje que no es parte de la clase de manera activa, pero está en silencio y un grupo más pequeño que está constantemente distraído.

La participación es mayor cuando hay trabajos en grupo y con material concreto y baja cuando son actividades en que solo habla la docente o se hacen preguntas que hay que responder en voz alta. La profesora se muestra abierta a que las y los estudiantes se hagan parte de la clase y les incentiva a responder y a contar sus historias o anécdotas para acercarlos los contenidos de la sesión, sin embargo, en los momentos de mayor desorden, la profesora limita la participación para disminuir la conversación en la sala.

Por último, el uso de la disciplina se da principalmente cuando los/as estudiantes están conversando o muy distraídos/as. Cuando son situaciones repetitivas, en que se interrumpen o conversan mucho, la profesora les cambia de puesto o sienta al lado de la pizarra. Junto a esto, la docente utiliza a ratos la amenaza de dejar sin recreo a quienes no trabajan, habla fuerte e incluso golpea la pizarra o las mesas para que sus estudiantes le tomen atención.

c. La institución escolar: la escuela como refugio del ambiente familiar

Al hablar sobre la relación entre la escuela, el origen socioeconómico del estudiantado y su rendimiento, se construyen dos principales representaciones que explicarían los sentidos que le daría la docente a este vínculo; por un lado, la visión de la *escuela como un refugio para las y los niños* y, por otro, *las diferencias entre la dependencia de los establecimientos educacionales*.

Para la docente, una cuestión que caracteriza a la escuela es la preocupación de las y los profesores por el bienestar de sus estudiantes, lidiando con sus dificultades emocionales y las problemáticas que pueden generarse en sus hogares. Por esto, desde su visión, las niñas y niños son tratados con mucho afecto por parte de sus profesores y ellos/as encuentran en este espacio un *refugio* para las situaciones conflictivas de su casa o sus barrios,

“Es el refugio de ellos la escuela, el colegio, la profesora (...) yo hoy día tenía un niño que lloraba y decía: ‘yo no me quiero ir de vacaciones po, porque me van a dejar con mi hermana chica, yo solo con mi hermana chica’ y el niño tiene siete años. Y

llora, llora, llora, 'yo no quiero tener vacaciones, yo lo único que quiero es estar en la escuela'".

Por otro lado, en las *diferencias entre escuelas según su dependencia*, la profesora menciona como una característica particular de los establecimientos municipales la prioridad que se le da a cuestiones administrativas o burocráticas. Esto interrumpe las clases, distrae a las y los estudiantes y aleja a los cargos de dirección y administración del trabajo docente, dejando a estos últimos muy solos y solas en su relación con familias y estudiantes. Esto no sería tan común en colegios subvencionados y privados, donde se presenta un mayor apoyo al trabajo docente y se da más prioridad al proceso educativo que a la labor administrativa.

Junto a esto, para la docente hay diferencias notorias en los enfoques que le dan los distintos colegios al trabajo con los y las estudiantes. Desde su perspectiva, los colegios particulares subvencionados estarían más enfocados en el rendimiento académico y, por lo tanto, seleccionan a sus estudiantes dejando a quienes consideran “los/as mejores”, es decir, quienes tienen buenas notas y mejoran los niveles académicos de la escuela. Los establecimientos municipales, en cambio, trabajan con todos/as los/as estudiantes que solicitan ingresar, sin seleccionar y tomando en cuenta la realidad de sus alumnos y alumnas, para que, desde las distintas dificultades que presentan -bajo apoyo familiar, posibles trastornos de aprendizaje y autoestima, carencias afectivas- puedan lograr un desarrollo académico aceptable. En estos establecimientos, se recurre principalmente a los afectos y se pone énfasis en solucionar o buscar alternativas pedagógicas para las dificultades de aprendizaje y emocionales de los y las estudiantes.

Es importante recalcar que la no selección no es una decisión propia de la escuela, sino que una normativa ministerial para los colegios municipales. Sin embargo, la profesora cree que es algo que distingue a estas escuelas y que les permite desarrollar más heterogeneidad en el estudiantado, poniendo énfasis en la “educación para la vida”, más que en el rendimiento académico. En este sentido, en los colegios municipales la educación tendría un carácter más integral, ya que la escuela debe preocuparse de la formación completa de sus estudiantes. Por esto, si bien es importante el rendimiento y los resultados que se obtengan, el aprendizaje en valores y el acompañamiento afectivo es algo prioritario para los y las docentes en este tipo de establecimientos.

Estas diferencias de enfoque conllevan distinciones abismales en términos de resultados medibles por medio de pruebas estandarizadas. Las escuelas municipales tendrían diversas problemáticas anexas al proceso de aprendizaje que deben ser trabajadas previamente y durante la relación pedagógica, al mismo tiempo que se les exige resultados académicos similares a otros tipos de escuelas que pueden no tener estas problemáticas en su alumnado. El sistema educativo, por tanto, pareciera no tomar en cuenta estas diferencias y esperar resultados similares en contextos completamente diferentes y, sobre todo, en estudiantes y escuelas desiguales en términos de recursos económicos, académicos y sociales.

“Las pruebas acá son estandarizadas, le pasan a todos los niveles socioeconómicos exactamente lo mismo y yo creo que hay diferencias, porque los niños que trabajan, por ejemplo... o los papás que son ingenieros, ¿no es cierto? que tienen un estudio mayor, superior, obviamente que él se preocupa de que los hijos tengan una buena educación y también en la casa hay libros, material asequible. Pero acá tú pides un libro y: ‘Tía, ¿cómo lo hago?’ ‘En la feria tienen que comprar’. Hasta que compren un libro para que el niño lea, cuesta, porque los contextos sociales son distintos. Entonces, uno tiene que luchar y con ese niño tiene que irle tan bien como le va al otro niño que tiene de todo”.

De todas formas, en la escuela se trabaja constantemente la preparación para estas pruebas, lo que ha hecho que el rendimiento SIMCE vaya mejorando progresivamente y ubique al establecimiento en un buen nivel respecto a instituciones del mismo GSE. Este rendimiento destacado y la preocupación por la formación integral, ha hecho que el colegio tenga un muy buen prestigio en el sector, lo que hace que estudiantes de distintos lugares, incluso lejanos a la comuna de Puente Alto, postulen y asistan.

Desde la visión de la docente, esto ha tenido como consecuencia una disminución del “prestigio social” que tenía anteriormente la escuela, debido a que, por la no selección, van *“llegando niños con problemas disciplinarios y el colegio tuvo la obligación de aceptarlos”*. A pesar de esto, que a primera vista podría resultar como algo negativo para el trabajo pedagógico y como un prejuicio por parte de la profesora, ella aclara que cree que justamente esa es “la gracia” de los colegios municipales y que es lo que hace que ella quiera trabajar en un establecimiento como éste.

“Yo vengo de particular subvencionado, de hecho, yo estuve muchos años trabajando en particular subvencionado y cuando entré al público, entré con un primero y ahí yo renuncié al subvencionado y me quedé siempre con el público. Creo que hay muchas más cosas por hacer, hay mayores desafíos, por lo menos a mí me pasó eso. Yo siento como que aquí tenía cosas que hacer realmente, que todos mis esfuerzos más vale hacerlos acá, con niños que realmente lo necesitan, brindarles lo mejor de mí, pero acá, porque son niños de muchas carencias, tanto afectivas, como la parte económica, emocionales, entonces me atrajo esta parte (...) Obviamente que es un poquito más difícil el público, porque hay más problemáticas sociales, porque los subvencionados se dieron el lujo de elegir al alumno y al apoderado y si no les gusta, lo despiden. Acá, el niño que llega tú tienes que saber luchar para poder sacarlo adelante, esa es la diferencia que hay, que es súper notoria”

d. Actores de la comunidad educativa

i. *Las docentes: vocación pedagógica que se preocupa por los resultados académicos y sociales*

Al construir un relato del discurso que tiene la docente sobre la relación profesores, desempeño escolar y origen socioeconómico, se pueden encontrar dos grandes aristas que confluyen en este vínculo y que pueden determinar un mejor o peor rendimiento en las y los estudiantes: *la vocación docente, y las visiones y calificaciones hacia docentes desde dentro y fuera de la escuela.*

Por un lado, la idea de *vocación* sería fundamental, desde la perspectiva de la docente, para distinguir a buenos/as y malos/as profesores/as y, por consecuencia, la posibilidad de mejores o peores rendimientos en sus estudiantes.

Para ella, la docencia sin vocación es lejana y poco preocupada del bienestar emocional de sus estudiantes, poniendo énfasis solo en la transmisión de contenidos; aquí no se encuentra una motivación clara ni tampoco hay una búsqueda de metodologías que permitan mejorar el aprendizaje. La docencia con vocación, en cambio, sería cariñosa y afectuosa, preocupada por el bienestar integral de sus estudiantes y por los resultados académicos y sociales (ser buen/a estudiante y buena persona). El centro de este trabajo serían las y los estudiantes y, por tanto, existiría una búsqueda constante de mejoras para su aprendizaje.

“Ese es el foco, que los niños aprendan, a pesar de todos sus obstáculos, a pesar de todos los problemas que pueda tener un niño, que nosotros logremos que el niño aprenda y que sea un buen niño, un buen ciudadano para este país, eso para nosotros ya es todo (...) A mí lo que más me interesa es que sean niños pensantes, que piensen y que opinen, para que mañana estos niños, porque yo siempre les digo, ellos tienen que hacer cambios en lo malo que tenemos, ellos son el futuro y tienen todas las capacidades para hacerlo mejor. Entonces, yo tengo muchas altas expectativas en ellos y eso a mí me satisface, me siento... yo me siento feliz, me llena, es como que lo tengo a la vena, así como algo que me corre”.

Este ideal de vocación alude a la idea de una profesora abnegada, que lo entrega todo por sus estudiantes y que se esfuerza, a pesar de sus propias condiciones, en hacer lo mejor para ellos y ellas. De hecho, la profesora comenta que una de las ideas que más la han marcado en su labor y vocación como docente, es la convicción de que ellos/as son profesores/as los 365 días del año y que eso implica también una responsabilidad social. Desde esta perspectiva, por tanto, se les exige que den lo mejor de sí dentro de la sala de clases, a pesar de las condiciones adversas que allí se pueden encontrar, y que, también, tengan una conducta intachable fuera de la escuela, convirtiéndose en un ejemplo a seguir.

Otra forma de comprender el trabajo docente está relacionada con las *visiones y calificaciones que existen en torno a la profesión*, la cual recibe diferentes calificaciones desde la sociedad que pueden afectar directamente la forma en que enfocan su labor.

Desde su experiencia, la docente ve que las profesoras y profesores de niveles iniciales son respetados/as y admirados/as a nivel social por lo que significa trabajar con estudiantes tan pequeños/as y destaca la idea de aprender a leer como algo que sobresale en esos años y les ayuda a tener un mejor estatus dentro la sociedad. Sin embargo, profesores y profesoras se ven a sí mismos/as muy desamparados/as dentro de sus escuelas y a nivel sociedad, lo que repercute en la forma en que les tratan sus apoderados, apoderadas y otros profesionales de la educación.

A nivel estructural, la profesora considera muy problemática la condición laboral del gremio docente, ya que se les exige y se les hace trabajar bajo mucha presión para lograr resultados, pero sin contar con las condiciones básicas para hacer sus clases. Profesores y profesoras deben asumirlo todo en el proceso educativo, sin recibir mucha ayuda desde la escuela y las familias para mejorar los problemas de aprendizaje, lo que conlleva bastante desgaste.

“Yo también creo que es importante que lo agregues en la tesis, cómo trabajamos los profes, con esa presión, que nos piden resultados... pero si tenemos problemas administrativos o un cable o si necesitamos un plumón y recurrimos a una persona... a nosotros no nos solucionan, nos tienen de puerta en puerta, entonces nosotros tenemos que solucionar ese problema, la clase, los niños... tenemos que asumir todo”.

Por último, la profesora añade que a quienes trabajan en establecimientos municipales se les atribuyen adicionalmente muchas responsabilidades por las falencias que está teniendo ese sector, se les tilda de “malos/as profesores/as” por no entregar los resultados que se espera de ellos/as, pero sin tomar en cuenta el contexto de trabajo y lo difícil que se hace muchas veces lograr resultados de excelencia en contextos como éste.

ii. Las familias: carencias materiales y emocionales que dificultan un buen rendimiento

La familia es un tema que ocupa un lugar importante en el discurso de la docente al hablar de los factores que pueden perjudicar o mejorar el desempeño de sus estudiantes. De hecho, uno de los grandes problemas identificados por la profesora en el proceso educativo es la falta de involucramiento de las y los apoderados en el aprendizaje de sus hijos e hijas, lo que influye de manera fundamental en los resultados que puedan tener tanto en términos de rendimiento como en su futuro social, laboral y educativo.

Así, en el discurso de la docente se pueden identificar tres principales representaciones respecto a la relación entre familia, origen socioeconómico y desempeño escolar de las y los estudiantes: *el involucramiento de padres y madres*, *el nivel socioeconómico* y *la noción de familias tradicionales y disfuncionales*.

Al hablar sobre el *nivel socioeconómico de las familias*, la profesora caracteriza, por un lado, a familias de nivel alto, quienes asisten a colegios privados, y, por otro lado, familias de nivel bajo o medio-bajo, que asisten a colegios particulares subvencionados y municipales. Las categorías de nivel bajo y medio-bajo se unen en el discurso de la docente, ya que, para ella, no existen diferencias notorias entre ambos tipos de familias, ni social, ni cultural ni económicamente.

Al hablar particularmente de sus estudiantes, la docente considera que hay similitudes entre sus niveles y características de vida. Ella califica a las familias como de nivel medio-bajo, con bastantes carencias materiales y emocionales y con una alta tendencia al endeudamiento. La profesora cree que esto está vinculado a un desorden en las prioridades de los padres y madres, que no les permiten poner relevancia a las necesidades educativas de sus hijos e hijas.

Las carencias materiales en las familias afectan el desempeño escolar de los y las estudiantes, en términos de los recursos con los que pueden trabajar en la sala y en sus hogares. Además, esta realidad económica se vincularía con un bajo nivel cultural y educacional, lo que también afectaría a sus estudiantes en base a lo que sus padres y madres pueden enseñarles y transmitirles.

“Entonces, de repente, por ejemplo, ‘profesora, yo no sé cómo enseñar esto’, para ellos es complejo en el sentido de que ‘aah ¿cómo hago este ejercicio?’ y es algo tan simple, pero para ellos, como no tienen ese conocimiento básico, se les complica. Entonces, ‘ay tía, yo no sé cómo enseñar’ o ‘tía, ¿cómo se hace esto? no lo entiendo, ¿me lo puede explicar?’ Tienen mucha carencia de comprensión lectora los adultos, esa es una de las cosas que más me ha llamado la atención, el nivel de falta de comprensión lectora. Entonces, por lo mismo, ellos no se sienten capacitados muy bien para apoyar a los niños”.

Sobre el contexto en el que sus estudiantes viven -su comuna y barrio-, la docente dice que es variado y que, fuera de algunos casos excepcionales, no ve que sus estudiantes vivan en entornos violentos. Sobre la caracterización cultural, la profesora habla constantemente de los hábitos de las familias, donde hay poca preocupación por la higiene personal y la limpieza de los espacios, además de poco incentivo a la lectura y el estudio.

En un nivel más macro, la docente plantea que las diferencias socioeconómicas se pueden ver más notoriamente a la hora de establecer prioridades para ocupar el dinero que se tiene o los recursos que se van a destinar a la educación de hijos e hijas. Mientras los niveles más acomodados dan prioridad a la educación, los niveles medios y bajos dan prioridad a los bienes de consumo, lo que también influye en la poca preocupación por el proceso educativo actual y futuro de las y los estudiantes. Los padres y madres que tienen carreras profesionales de prestigio –y que por consecuencia son de nivel socioeconómico alto-, se preocupan de que sus hijos e hijas tengan un buen rendimiento en la escuela y tienen a su disposición todos los materiales necesarios para que rindan de manera eficiente. En cambio, los/as apoderados/as de colegios subvencionados y municipales no se preocupan de esto, ya sea porque no tienen

los recursos económicos o porque no es una prioridad, dejando en manos de la escuela y sus docentes todas las preocupaciones sobre el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Esto último se relaciona con otra representación de la docente en torno al *involucramiento de los padres y madres* en el proceso educativo. Sobre esto, la profesora comenta que la participación de las familias es bastante alta en actividades recreativas o de participación artística de sus hijos/as, pero que baja drásticamente cuando tiene que ver con reuniones de apoderados/as o cuestiones más académicas.

Desde las y los apoderados existe el ideal de una “buena profesora”, que es aquella que puede gestionar y solucionar los problemas de sus estudiantes, además de lograr el aprendizaje esperado, involucrando lo menos posible a las familias. Por esto, en general, los buenos rendimientos de sus estudiantes son relacionados por las docentes con motivaciones personales de niños y niñas y no con un apoyo desde sus hogares.

Para la docente, estos problemas de compromiso estarían fundamentados principalmente en el imaginario que se forman las y los apoderados sobre los colegios municipales, donde se cree que deben hacerse cargo de todo lo que tenga que ver con el o la estudiante, lo material, lo afectivo y lo académico, desligándose de su responsabilidad como padres, madres y apoderados/as.

“Yo le hablo harto a los papás que ellos tienen toda la posibilidad, a través de sus hijos, de que ellos sean unos grandes profesionales, que sean gente bien importante, pero sin embargo ellos mismos limitan a los niños. Y los niños que tengo destacados, es porque el apoderado está atrás, está preocupado, los que tienen sobre cinco, inclusive hasta promedio seis, es porque han tenido mucha ayuda de nosotros y ellos se sienten motivados por la escuela, pero la casa, en general, yo encuentro que esa es una de las debilidades que yo tengo como curso, el compromiso de los papás. Si yo mando una tarea, que casi no la mando nunca, pero cuando he tenido que mandar un ejercicio, ponte tú de matemática, el niño que lo trae es porque los papás se preocuparon o niños que son totalmente autónomos, que son los mínimos”.

Por último, la docente construye una última representación relacionada con la composición familiar de los hogares, clasificándolas entre *familias tradicionales* y *familias disfuncionales*. Para ella, las familias tradicionales, estarían conformadas por padre y madre de un primer matrimonio, lo que conformaría un espacio familiar tranquilo y sin problemas emocionales para sus estudiantes. Las familias disfuncionales, en cambio, corresponderían a segundas familias o familias monoparentales -principalmente compuestas por madres- que podrían generar problemas emocionales en las y los estudiantes, quienes, a juicio de la docente, se sienten desplazados/as por las nuevas parejas e hijos/as que se incorporan a su familia, produciendo una sensación de enojo constante, que no les permite concentrarse en las cuestiones de la escuela.

Sin embargo, algo que es común en ambos tipos de familias es que los padres y madres trabajan en exceso, lo que hace que no estén presentes en el día a día de sus hijos/as y, por lo tanto, no puedan involucrarse profundamente en su proceso educativo y emocional.

iii. Las y los estudiantes: trastornos de aprendizaje y comportamientos disruptivos en la sala de clases

Las características personales de las y los estudiantes son uno de los temas que más se abarca en las entrevistas, especialmente porque en el discurso de la docente se les alude constantemente como protagonistas de los procesos pedagógicos y la razón de ser de la labor docente. En este sentido, para entender mejor el discurso que la docente construye sobre sus estudiantes, se pueden caracterizar tres representaciones principales que ella ocupa para describirles: *estudiantes de buen rendimiento*, *estudiantes de mal rendimiento* y *expectativas sobre su futuro*.

Al hablar sobre qué definiría a los y las *estudiantes de buen rendimiento*, la docente comenta que es, en general, un niño o niña con una vida tranquila y estable, es decir, no tiene problemas emocionales o sociales que afecten de manera importante su cotidianidad y puedan obstaculizar sus procesos de aprendizaje. Además, les caracteriza como niñas y niños tranquilos/as y silenciosos/as, que no se distraen fácilmente en clases o pruebas y con un desarrollo favorable de su autoestima.

Las niñas y niños con buen rendimiento, en general, no tienen diagnósticos de problemas de aprendizaje, lo que facilita su autonomía en las clases y una mayor rapidez en la adquisición de los contenidos. Junto con esto, en sus hogares hay un ambiente tranquilo y cariñoso y reciben fomento al estudio desde sus familias, quienes apoyan e incentivan las tareas y responsabilidades de la escuela y también ayudan a que puedan proyectar posibilidades de futuro relacionadas con carreras técnicas o profesionales, lo que otorga conciencia de la importancia del rendimiento presente.

Por último, la profesora comenta que el buen rendimiento puede leerse desde las marcadas distinciones de género en sus estudiantes y las características que a hombres y mujeres se les atribuye en su comportamiento en la escuela. Mientras los niños serían más desordenados y dependientes, características que se asocian a un peor rendimiento, las niñas serían más disciplinadas y autónomas, lo que, en general, les permitiría tener mejor desempeño en la escuela, como comenta en la siguiente reflexión,

“Estamos más o menos equilibrados, pero me ha tocado anteriormente cursos donde han sido puros niños y poquitas niñas, terrible, terrible, siempre es mejor que estén en un punto de equilibrio. Creo que es más favorable trabajar con más niñas y menos niños, son más dependientes [los niños], cuesta que tengan autonomía, las mamás son muy consentidoras, hasta grandes, hay niños que no se saben abrochar los zapatos. Las niñas son más independientes, tú con las niñitas funcionas, ‘vamos,

saquen el cuaderno', listo, tienen todo listo, "saca tu cuaderno" [dirigiéndose a un niño imaginario] 'ahh [tono de lentitud] y ahí están, esperando que alguien haga las cosas porque las mamás les hacen todo'.

En oposición a lo anterior, la docente caracteriza a las y los *estudiantes de mal rendimiento* como niños y niñas con prácticas o conductas que potencian una mala convivencia en el aula, lo que se podría explicar por la violencia o problemas emocionales provenientes de sus hogares. Junto a esto, serían estudiantes con dificultades para controlar su ansiedad, lo que generaría distracción y falta de atención en la sala. Además, son niños y niñas muy conversadores en clases, por lo que hay que mantenerles ocupados/as constantemente para que no se desordenen y desconcentren.

En este grupo la docente clasifica también a estudiantes con posibles trastornos de aprendizaje y emocionales que pueden afectar el rendimiento, la autoestima y el crecimiento personal. Para ella, la mayoría de las veces los problemas conductuales de sus estudiantes se relacionan con querer llamar la atención que no tienen en su casa, por lo que deben ir trabajando estos problemas con paciencia y afecto.

"El [estudiante con problemas emocionales] es un niño que vaga, vaga entre los sentimientos que tiene con el padrastro, la mamá, el hermanastro y todo. Con la realidad del papá, que hay veces que también tienen otra pareja y ahí también ellos... entonces al final son niños que no saben para donde van, ni con la mamá ni con el papá, están un día con la mamá y unos días con el papá. Entonces el lunes tú los recibes totalmente emocionalmente descompensados po. Y ahí en la semana tienes que tomar nuevamente el ritmo, con cariño nuevamente... porque ese, es el refugio de ellos, la escuela".

Por último, la docente se refiere a las *expectativas de futuro* que los y las estudiantes tienen, ocupando nuevamente las representaciones de estudiantes de buen y mal rendimiento. Mientras sus estudiantes de buen rendimiento se imaginan en su futuro en carreras profesionales o técnicas, los y las estudiantes de mal rendimiento no tienen claridad de qué esperan hacer cuando terminen el colegio.

Por su parte, la docente tiene muy altas expectativas sobre el futuro de sus estudiantes, ya que, para ella son *"los mejores, los más inteligentes, los más lindos"* y los incentiva a aprender como una forma de lograr hacer cambios importantes en sus vidas, las de sus familias y a nivel país. Además, les hace saber constantemente las altas expectativas que tiene sobre ellos,

"Como te dije la otra vez, yo tengo muchas altas expectativas de mis alumnos. Yo pienso que, por lo menos, de cuarenta y un alumnos, yo calculo que la mitad va a tener alguna incidencia importante dentro del país, o sea, van a ser profesionales, van a esforzarse. La otra mitad... la mitad de la mitad, a lo mejor van a estar ahí como, un poco... 'ahhh [suspiro]' viendo qué vamos a hacer. Y a lo mejor, otro poco,

van a quedar... pero, lo veo difícil, que queden a la deriva. Además, ahora con tanta beca... porque generalmente ellos están con una ficha social, entonces ellos van a tener siempre como hartas garantías, no van a tener tanta complicación para entrar a la universidad, solamente les van a valer sus notas, que sean estudiosos. Y va a depender también, un poco, de la motivación de los profesores que tengan a futuro. Pero yo veo claro, así, al tiro, diez niños que yo tengo clarito que ellos son futuros profesionales universitarios”.

e. Prácticas pedagógicas de mejora

La profesora comenta varias acciones, propias y de la escuela, que pueden considerarse prácticas de mejora, las cuales intentan facilitar y apoyar el proceso pedagógico de sus estudiantes y así mejorar sus resultados educativos y el desarrollo social y cultural de los niños y niñas fuera de la escuela.

Entre las acciones realizadas por la escuela, la profesora comenta la iniciativa de tener un bus escolar gratuito, que es financiado en conjunto con la municipalidad de Puente Alto, que recorre las calles principales de la comuna, como forma de mejorar el acceso gratuito y seguro de los/as estudiantes a la escuela. Esto propicia la asistencia de niñas y niños, quienes, en contextos similares, podrían dejar de ir a la escuela por razones económicas de las familias.

En términos pedagógicos, la profesora recalca constantemente la idea de que estudiantes y profesores/as aprenden en este proceso y, por lo tanto, todos/as son fundamentales en la relación de enseñanza-aprendizaje. Esto, a su parecer, genera mayor empoderamiento de parte de las y los estudiantes en su proceso educativo, además de mostrar, desde la profesora, una noción de las y los docentes como facilitadores de procesos, que entregan a sus estudiantes un papel fundamental y activo en la sala de clases.

También, dentro de la relación docente-estudiante, la profesora comenta que no tiene problema en ayudar a sus alumnos y alumnas cuando ve que en las pruebas se equivocan por desconcentración, ya que muchos/as de ellos/as, por temas médicos, no son capaces de mantener atención en una tarea por mucho tiempo, lo que afecta su rendimiento académico. Esto muestra que la profesora es consciente de las dificultades de las y los estudiantes y que decide trabajarlas por medio de la flexibilización en las formas de evaluación, ya que, muchas veces, esas diferencias perjudican a algunos/as estudiantes en un sistema que prefiere la normalización de las conductas y la homogenización de las evaluaciones.

Otra gran parte del discurso sobre las mejoras está relacionada con aquellas prácticas que deberían propiciarse desde el Estado y las políticas públicas para mejorar la calidad docente y así, perfeccionar el desempeño educativo de las escuelas. Por ejemplo, se podría incentivar la educación continua en la docencia por medio de la facilitación y financiamiento estatal, cuestión que hasta ahora no se ha visto reflejada en las reformas docentes en curso.

También es importante que, desde el Estado, existan políticas públicas enfocadas en aumentar la remuneración por el trabajo docente, lo que sería una restitución que dignificaría al gremio, pero también un incentivo para trabajar mejor y más felices. Actualmente, esta poca preocupación de las autoridades por mejorar las condiciones laborales de los y las docentes hace que personas con mucha vocación e iniciativa no lleven a cabo las prácticas que pueden mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, ya que no ven una retribución económica ni simbólica por su trabajo.

Por último, desde el área curricular, la profesora cree que es importante incentivar el desarrollo de las artes en las escuelas, ya que el sistema educativo, en general, se enfoca en el rendimiento académico de ciertas asignaturas que se ven como prioritarias -lenguaje y matemática- y no se fomenta la parte más creativa de las niñas y niños y las actividades que más les motivan en la escuela.

f. Esquema resumen

Como en los casos anteriores, en la siguiente figura se muestra el esquema que resume las representaciones sociales construidas en torno al discurso de la docente.

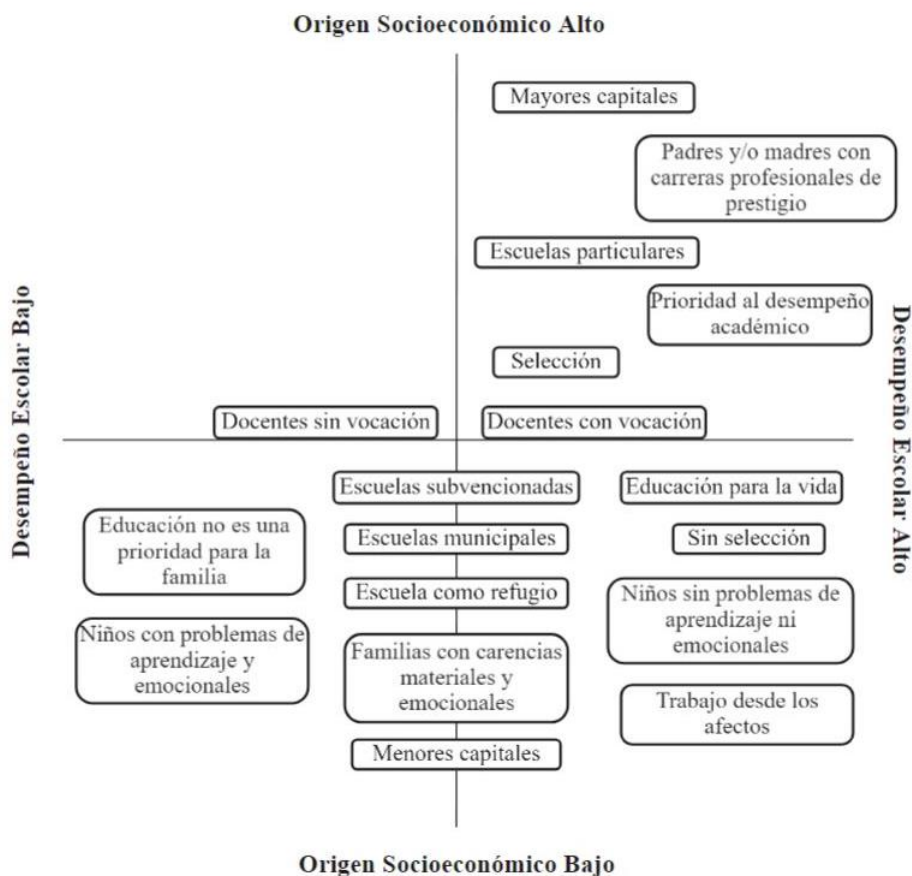


Figura 3: Representaciones Sociales Caso 3
Fuente: Elaboración propia

En este caso se repiten algunas de las caracterizaciones realizadas por las docentes anteriores, especialmente en las clasificaciones del cuadrante que muestra a establecimientos de alto desempeño escolar y alto origen socioeconómico. Este cuadrante (superior derecho) estaría representado por escuelas particulares con padres y madres con profesiones de alto prestigio y, por tanto, con mayores capitales sociales, culturales y económicos. Además, en estos establecimientos se daría prioridad al desempeño académico y se ocuparía la selección de estudiantes para asegurar este buen rendimiento. Aquí, como en casos anteriores, se da énfasis a características estructurales -principalmente el nivel socioeconómico de las familias- más que a las cualidades personales de docentes y estudiantes para entender cómo se alcanzan estos estándares de desempeño.

En torno al cuadrante inferior derecho, la profesora caracteriza a las escuelas de desempeño escolar alto y de bajo origen socioeconómico como escuelas donde no hay selección y se priorizan los aprendizajes para la vida por sobre el rendimiento académico. En estos casos, se generan trabajos pedagógicos desde los afectos y, en general, se pueden encontrar a estudiantes sin problemas emocionales ni de aprendizaje. Aquí, nuevamente se puede ver que se caracteriza a este cuadrante desde las potencialidades agenciales de docentes y estudiantes, las cuales podrían sobrepasar la determinación que produce el nivel socioeconómico en el desempeño escolar.

En el caso de las escuelas de origen socioeconómico bajo y desempeño escolar bajo, la docente las caracteriza, principalmente, desde su visión sobre las familias y los/as estudiantes, encontrando a padres y madres que no tienen a la educación como una prioridad -y por tanto no muestran compromiso ni motivación por el trabajo educativo- junto con estudiantes con trastornos de aprendizaje y emocionales.

En este caso particular, la docente realiza muchas caracterizaciones que son transversales al origen socioeconómico bajo, como la presencia de menores capitales culturales, económicos y sociales, familias con carencias materiales y emocionales y la necesidad de los niños y niñas de ver a la escuela como un refugio de la realidad conflictiva de sus hogares. Aquí, por tanto, la docente calificaría a gran parte de las escuelas del sistema escolar chileno, presentando características similares para colegios subvencionados y municipales. En este sentido, y en concordancia con las descripciones anteriores, en el origen socioeconómico bajo, el nivel de desempeño estaría más relacionado con las cualidades personales de docentes y estudiantes y el apoyo y compromiso de sus familias en el aprendizaje.

Algo similar ocurre al describir la docencia, la cual se muestra como “independiente” del origen socioeconómico, entendiéndose, al igual que en el caso anterior, que es la vocación la que definiría un buen o mal desempeño en las escuelas.

Por último, nuevamente se muestra ausencia de características en el cuadrante que califica a los establecimientos de bajo desempeño escolar y alto nivel socioeconómico, lo cual estaría vinculado con la falta de experiencia en colegios de este tipo, pero también una noción

generalizada de que estos casos son inusuales en el sistema escolar chileno, por lo que resulta difícil hacer caracterizaciones particulares de este tipo de escuelas.

5.4. Caso 4: Escuela Municipal – GSE Bajo– Rendimiento Bajo

a. Contexto de la comunidad educativa

El último caso de estudio corresponde a un colegio municipal de la comuna de San Joaquín. Para el año 2017, la población de la comuna ascendía a 94.492 habitantes (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017), representando el 1,3% de la población de la Región Metropolitana y un 0,54% de la población nacional.

De acuerdo a estimaciones del año 2013, un 5,6% de las personas que vivían en la comuna se encuentra en situación de pobreza, cifra menor a los niveles regionales y nacionales (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017). Por otro lado, la situación de hacinamiento correspondía a un 19,2% para la comuna, sobrepasando la media regional y nacional (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2017).

Según información de la Agencia de Calidad de la Educación (2017a), la composición socioeconómica de la escuela corresponde a un GSE bajo, con una media de escolaridad de padres y madres de 10 años e ingresos promedio por hogar de \$335.000. Por su parte, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del establecimiento se ubica entre un 64,01% y 81%.

En términos de pruebas SIMCE, la escuela puede caracterizarse como de Rendimiento Bajo, ya que en ambas pruebas -lenguaje y matemáticas- obtiene diferencias de hasta 20 puntos menos que colegios de su mismo GSE. Además, en ambas pruebas se pueden encontrar niveles de desempeño principalmente insuficientes (46,9% en lectura y 59,4% en matemática) y elementales (43,8% en lectura y 37,5% en matemática), mientras que un porcentaje minoritario de estudiantes alcanza niveles adecuados (9,4% en lectura y 3,1 en matemática) (Agencia de Calidad de la Educación, 2017b).

Para el momento en que se realizó el estudio, la escuela contaba con una matrícula aproximada de 400 estudiantes, distribuidos entre prekínder y 8° básico, con cursos de aproximadamente 25 alumnos/as (uno o dos cursos por nivel) y Jornadas Escolares Completas. El cuerpo docente estaba compuesto de 20 profesores, junto a un equipo encargado del Programa de Inclusión Educativa (PIE), paradocentes y asistentes de la educación, conformando, en total, un equipo educativo de 35 personas.

La infraestructura de la escuela se compone por un edificio principal de dos pisos, además de espacios separados para los cursos de pre-básica, 1° y 2° básico; además, cuenta con una cancha, sala de música, casino, biblioteca CRA, sala de computación y espacio para las actividades de PIE. La sala del 3° básico donde la docente se desempeña como profesora jefa se encuentra en un primer piso, con salida a un patio techado.

En su proyecto educativo, la escuela destaca que valores como el respeto, la responsabilidad, el compañerismo, la solidaridad, la tolerancia, la honestidad, la superación y la lealtad son fundamentales para mantener buenas relaciones entre la comunidad educativa. Estas claves pueden ser un aporte para cumplir las misiones específicas de la institución como son la identificación por parte de los y las estudiantes con su escuela, la mejora del rendimiento escolar y el aumento de la matrícula y la asistencia. Así mismo, se plantea que estos objetivos deben cumplirse pensando siempre en la formación integral, desarrollando las capacidades, competencias y habilidades que permitan a sus estudiantes incorporarse con éxito en la enseñanza media y educando a todos y todas de acuerdo con sus diferencias individuales.

b. Contexto de las clases: metodología y clima de aula

La docente se desempeña como profesora jefa en el curso observado desde que ingresaron a primero básico, además de hacerse cargo de las clases principales: lenguaje, matemática y ciencias sociales y naturales. De acuerdo a su trayectoria ha ejercido 20 años como profesora, con un intermedio de 10 años sin trabajar. Cursó la enseñanza básica en un colegio particular subvencionado de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, la enseñanza media en un liceo municipal de la comuna de San Miguel y la pedagogía básica en una universidad tradicional privada. No tiene una historia familiar ligada a la docencia anterior a ella, pero optó por estudiar pedagogía ya que lo vio como un espacio que le permitía aportar al cambio en las condiciones de vida de niños y niñas.

En el curso hay en promedio 30 estudiantes, aunque la media de asistencia es de 20 a 25. Están ubicados en filas compuestas de parejas y también puestos individuales. La sala en que realiza las clases tiene un pequeño espacio de biblioteca con la finalidad de que los y las estudiantes puedan llevar libros a sus casas, además de varios estantes con materiales de trabajo y libros entregados por el Ministerio de Educación.

Durante las clases está constantemente la docente, quien algunos días es acompañada por una profesora practicante, una educadora del programa PIE y una educadora diferencial que trabaja particularmente con un estudiante con trastorno del espectro autista.

La profesora comenta que tiene una buena relación con sus estudiantes, con quienes ya lleva tres años trabajando. Conoce la realidad de sus familias, lo que le permite ir adecuando su pedagogía a los mejores métodos para que todas y todos puedan aprender. La relación personal va variando principalmente según las personalidades de sus estudiantes, ya que, mientras hay algunos/as que conversan mucho con las docentes, hay otros/as que se muestran con más timidez o reserva, por lo que menciona que hay que observarles e ir intuyendo qué les está pasando, para así apoyarles pedagógica y emocionalmente.

En torno a la metodología de las clases, se pudo observar que éstas son, en general, de carácter expositivo, complementado con mucho trabajo concreto -recortes, guías, lecturas en los libros- y atención individualizada para la mayoría de los y las estudiantes. La profesora

intenta que participen, pero la mayoría de las veces esto genera desorden, por lo que se privilegia el trabajo individual. Además, en varias de las clases observadas se realizan pruebas, las que son apoyadas por las profesoras explicando instrucciones, dando más tiempo para la realización de ejercicios y adecuando las evaluaciones según las necesidades de las y los estudiantes.

La profesora trabaja con varios/as estudiantes con diagnósticos de trastorno de aprendizaje, lo que hace que el equipo educativo del aula tenga que plantear dentro de una misma clase o evaluación diferentes metodologías de aprendizaje, realizando evaluaciones diferenciadas, actividades adecuadas a las necesidades de los y las estudiantes y flexibilidad en tiempos y programas. Como comenta la docente, hay un desarrollo de las clases que viene definido por la jefatura técnica y que tiene tres momentos muy estructurados -inicio, desarrollo, cierre- los cuales se ven muy ordenados en el discurso y en el papel, pero que deben modificarse al momento de enfrentar al curso, ya que no siempre se puede cumplir completamente debido a los ritmos y estados de ánimo de sus estudiantes.

Así, se pudo observar que, en general, cuesta mantener un ambiente silencioso en la sala, ya que hay un número grande de estudiantes que están constantemente distraídos/as o conversando. Sin embargo, sí se puede ver, de parte de ellos/as, participación y disposición para el aprendizaje, generándose un ambiente de cariño y mucho respeto entre la docente y sus estudiantes.

Finalmente, no se ven prácticas particularmente autoritarias en la sala de clases y el nivel de exigencia de silencio y tranquilidad en el aula se va regulando según el estado de ánimo y disposición de las y los estudiantes durante el día.

c. La institución escolar: prioridad a la formación valórica y las relaciones humanas en contextos vulnerados

Al hablar de la escuela y su vínculo con el origen socioeconómico y el desempeño escolar, en el discurso de la docente se pueden encontrar dos representaciones sociales principales que describen y reflexionan sobre esta relación: el *funcionamiento interno de las escuelas* y las *prioridades en el aprendizaje* que pueden existir en los colegios municipales.

Sobre el *funcionamiento interno*, la profesora comenta que, a su parecer, la escuela no funciona de la mejor manera en términos administrativos, principalmente debido a desórdenes y desinformaciones entre los estamentos, lo que genera desorganización en las funciones y roles que cumplen quienes trabajan en el establecimiento. Esto resulta problemático para la docente, ya que se unen en un mismo espacio, apoderados/as poco comprometidos/as con el proceso educativo, profesores que no cumplen con las funciones que se les asignan y autoridades que no responden a las demandas que reciben.

Esto hace que muchas veces se vea a la escuela como un espacio que solamente “cuida” a los niños y niñas mientras sus padres y madres trabajan, y no se entienda su importancia como

un lugar de socialización y aprendizaje, reforzando la idea de que deben ser las y los docentes quienes se responsabilicen de los procesos de enseñanza con independencia de las familias.

A pesar de esto, al hablar de las relaciones humanas, la profesora comenta que hay una buena convivencia entre funcionarios/as, docentes y estudiantes y la escuela se define a sí misma como acogedora e inclusiva. Además, han tenido un buen desempeño en actividades artísticas, como torneos de cueca o de música, lo que se intenta fomentar bastante entre estudiantes y apoderados/as, como una forma de motivarles a participar en cuestiones de la escuela.

Entre las *prioridades de aprendizaje*, la profesora comenta que, por lo menos en el discurso, para la escuela sería importante lograr un buen rendimiento, lo que, en su visión, no tiene un correlato en las prácticas que se llevan a cabo. A esto se suma que la escuela ha tenido gran preocupación en el último tiempo por tener un sello de inclusión y tolerancia, lo que ha trasladado el esfuerzo por el buen rendimiento académico hacia privilegiar instancias de mejora en las relaciones humanas y generar metodologías y didácticas que permitan a todos y todas aprender.

Junto a esto, para la docente es fundamental la idea de que en las escuelas municipales hay muchos factores que se cruzan y que hacen que lo académico no pueda tener la prioridad que muchas veces requiere. Esto, porque se deben suplir cuestiones de contexto familiar para lograr correctamente los procesos de aprendizaje y crecimiento personal de sus estudiantes, ya sea por el poco apoyo de las familias en el estudio, carencias sociales y culturales y la falta de afectos que a veces los y las estudiantes no encuentran en sus hogares y buscan en sus docentes y compañeros/as,

“En la escuela de mis hijos todo ese otro soporte lo damos nosotros, no los golpeamos, los queremos más o menos [risas] les tenemos las cosas, tienen escritorio, duermen en su cama, no van a ver relaciones medias raras en la casa... en el [colegio particular subvencionado donde estudian sus hijos/as] solo tienen que preocuparse de estimular, de desarrollar el espíritu crítico, de que aprendan. Y acá, efectivamente, trabajan con otro tipo de niños, mis niños de la escuela no tienen ese soporte familiar, entonces, cuánto más tenemos que hacer nosotros como escuela en función de darle... si no hay hábitos en la casa, darle, y los afectos, y enseñarle a reconciliarse... yo sé que, en la mayoría de los casos, a chuchá limpia en la casa lo arreglan o la mamá pegándole al estudiante mío, ¿me entiendes? entonces, tiene una repercusión directa, directa”

d. Actores de la comunidad educativa

i. *Las docentes: vinculación desde los afectos para lograr el aprendizaje*

Al indagar en la relación entre desempeño escolar, origen socioeconómico y la influencia de las y los docentes, la profesora construye dos representaciones sociales principales para caracterizar este vínculo, *las cuestiones externas que condicionan el trabajo docente y los tipos de docentes*.

Un primer aspecto que sale a la luz al hablar de las *cuestiones externas que condicionan el trabajo docente*, son las realidades laborales que tienen profesores y profesoras a la hora de trabajar en los colegios. Para ella, aún faltan muchas garantías y condiciones materiales y simbólicas para que puedan realizar de buena manera su labor, lo que influye de manera importante en la disposición y ánimo para trabajar de la mejor forma con sus estudiantes. Aquí se mencionan cuestiones como la remuneración, los tiempos dedicados a la planificación y creación de materiales, la nula toma de decisión que tienen en las escuelas, entre otras.

La profesora comenta que, también resulta muy importante para la labor de los/as docentes las visiones que hay sobre ellos/as desde la escuela y desde la sociedad, ya que esas percepciones, generalmente negativas, influyen en la forma que ven y realizan su trabajo. A nivel de sociedad, las y los docentes serían posicionados desde *“la media para abajo”*, especialmente por las condiciones laborales en las que se encuentran, pero también por las distintas formas de ejercer que la gente conoce, donde no todos/as han tenido buenas experiencias con sus profesores, ya sea como estudiantes o como apoderados/as.

Estas percepciones estarían marcadas por la formación educativa de las personas, es decir, se pueden distinguir visiones diversas sobre la labor docente según el capital cultural y educativo,

“Unos [los de mayor capital cultural y económico] reconocen lo importante que es la educación en un niño, la formación, las implicancias de un profesor en lo valórico ¿cierto? desde el conocimiento, el saber que uno como adulto puede influir malamente o para bien en un niño. Pero en el otro puesto, papás que son con muy poca preparación y ponen todas sus fichas en un profesor, como que casi es un dios (...) Muchos papás desde la ignorancia relevan al profesor como un ser por sobre los demás”.

En este sentido, las diversas percepciones en torno a la labor educativa estarían mediadas también por el origen socioeconómico y sus experiencias en la escuela, a la vez que varía de la misma forma su involucramiento en el proceso educativo de sus hijos e hijas y la importancia que le dan a la educación.

La docente genera una segunda representación en torno a *los tipos de docentes* que se pueden encontrar en el sistema escolar. Comienza aclarando el rol social que ella asigna a las y los profesores en la formación de seres humanos,

“Yo desde antes, en el origen de mi vocación, le asigné al rol del profesor un rol súper importante, transformador de la sociedad. Me interesaba mucho la parte valórica a mí cuando era chiquitita, era profe joven, decía que yo quería ser profesora por lo valórico, porque yo sabía que podía influir en un niño en cuanto a enseñarle o transmitirle buenos valores (...) en nuestras manos, [puede ser] un criminal o puede ser un hombre súper bondadoso”.

Además, para ella, las y los docentes tienen un papel social relevante, ya que pueden ser una vanguardia crítica y constructiva para mejorar las prácticas educativas,

“El profesor debe ser un vocero y un protagonista de estos cambios, propiciándolos, gestándolos, promoviéndolos, llevándolos a la práctica”.

Desde esa perspectiva, la profesora identifica buenos y malos docentes, en base a cómo se relacionan con sus estudiantes y cuáles son sus perspectivas educativas, tanto ideológicas como metodológicas.

“Yo creo que igual como gremio somos un poco de todo y nos hemos ganado las críticas y los aplausos. Profesores que somos súper comprometidos, súper sacrificados, que vemos más allá, que estamos dispuestos a estar después del horario, que estamos en todo momento...como dijo no me acuerdo quién, siempre uno es un educador: en el patio, en el comedor, donde esté, entonces no puedes salir de ese rol. Pero también estamos los profes que somos flojos, buenos pa' sacar la vuelta (...) hay de todo, de todo, como en todas las profesiones”

Entre las características que definen a un/a buen/a profesor o profesora, la docente destaca el realismo con el que se trabaja, tomando en cuenta las condiciones de origen de sus estudiantes -sin padres comprometidos o con alumnos con muchos problemas de aprendizaje o contextuales- y trabajando lo mejor posible con lo que tienen y con lo que pueden. Estos y estas docentes se proponen lograr cambios concretos en las escuelas y, por sobre todo, no se resignan frente a las adversidades que puede traer este trabajo, sino que proponen ideas para mejorar las prácticas y realidades de sus aulas.

La profesora aclara que esta dedicación tampoco debe ir al extremo de dejarlo todo por sus estudiantes, dinámica que se da mucho en los primeros años de la docencia y que ella ha ido aprendiendo a manejar con la experiencia, sino que se debe dedicar todo el tiempo presencial en la escuela en mejorar el aprendizaje, pero conservando y cuidando su salud mental.

Al contrario, las y los malos docentes no harían esfuerzos por mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, sino que se enfocan en realizar el trabajo necesario en el aula, sin innovar en base a las dificultades que traen distintos contextos y orígenes socioeconómicos. Así mismo,

la profesora ha podido ver durante su trabajo personas que abusan de su autoridad o que no son capaces de reaccionar de buena manera frente a la violencia de sus estudiantes.

En torno a esta aproximación que contempla las dificultades que pueden tener las y los estudiantes a la hora de aprender, la docente plantea vincularse desde los afectos, el cariño y los gestos. Lo anterior responde a que estas prácticas generan mayor confianza para después corregir los malos comportamientos de los/as estudiantes, ya que, en contextos como el que ella se desempeña, plantearse desde el reto o el castigo solo genera mayor reticencia a la escuela. Esto implica también, muchas veces, tener que suplir el cariño que no se da en las familias y sacarlas del panorama educativo, debido a que, aunque no es lo ideal, la docente sabe que éstas no van a estar cuando se les necesite como apoyo para la escuela, por lo que se debe empoderar a los y las estudiantes para que realicen sus responsabilidades y actividades de manera autónoma.

ii. *Las familias: visión de la escuela como obligación en entornos de alta vulneración social*

Dentro del discurso de la docente, se pueden encontrar cuatro representaciones principales que configuran sus nociones sobre las familias de sus estudiantes. Estas son: *vulnerabilidad de las familias, participación de apoderados y apoderadas en la educación de sus hijos/as, disfuncionalidad de las familias y expectativas de las familias sobre la educación.*

La docente identifica a sus estudiantes como parte de *familias vulnerables*, entendiendo la vulnerabilidad como una característica socioeconómica -falta de dinero, malas condiciones de vida, bajos niveles educativos-, pero también afectiva, con relaciones sociales y familiares poco sanas, sin un apoyo emocional entre padres, hermanos/as y familiares cercanos y con diversas situaciones de violencia al interior de ellas. Estas familias se contraponen con aquellas no vulnerables, las cuales ofrecen a sus hijos e hijas mejores condiciones económicas, sociales y culturales para su desarrollo.

“Para mí ser vulnerable tiene que ver con un entorno socioeconómico y afectivo también de debilidad ¿qué significa eso? que viven muchas veces con hacinamiento, por lo tanto, el respeto a las relaciones de familia, al relacionarse, para bien, para mal, en el sentido de peleas, discusiones o hasta una pareja haciendo el amor, por ejemplo. [En] el tema socioeconómico hay una merma, porque no hay como relaciones normales, sanas, o sea, papás que duermen detrás de una cortina o papás que duermen con el mismo hijo en la cama, que se presta para muchas cosas ¿me entiendes? Por eso yo digo que socioeconómico es vulnerable, porque efectivamente la mayoría de los niños no tiene su dormitorio propio, su cama propia, eso. Y afectivo ¿por qué yo tomo el tema vulnerabilidad? porque por tener un entorno cultural, académico de bajo estudio, hay mucha ignorancia en cuanto a cómo enfrentar las cosas, cómo tratar a los niños, cómo adecuar las normas, entonces, las relaciones

afectivas... los niños no están tan bien parados [en] sus dos pies en la vida a sus 8 o 10 años, a eso yo le llamo ser vulnerable”.

En particular, a la docente le llama la atención que las y los estudiantes realizan muy pocas actividades culturales o educativas con sus familias, ya que, la mayoría de ellos/as, los fines de semana se dedica a visitar familiares, ir a un parque cercano a la escuela o ir a los malls, mientras que solo un porcentaje pequeño (no más del 10%) realiza actividades culturales como ir al teatro o al cine.

Algo similar ocurriría en términos de hábitos alimenticios y de sueño, donde las familias no propician una alimentación saludable que aporte en el crecimiento de los y las estudiantes, lo que afecta la atención y hábitos que pueden tener en la escuela. Así mismo, la profesora sabe de casos de violencia al interior de las familias, donde padres castigan a sus hijos o hijas pegándoles, o donde se ve violencia desde instituciones como la Policía de Investigaciones o Carabineros por temas de drogas, lo que repercute directamente en los niños/as, quienes reproducen esas conductas violentas en la escuela.

En este sentido, la profesora comenta que las y los estudiantes viven, en general, cerca de ella, en un barrio que no es considerado como “*malo*”, pero donde se pueden ver varias zonas que concentran venta de drogas y tiroteos, situaciones a la que están expuestos sus estudiantes; de hecho, desde su percepción, existiría un alto porcentaje (30%-50%) de estudiantes que viven en condiciones cercanas a las drogas y el exceso de alcohol, con familias consumidoras o vendedoras.

Adentrándose en cómo esto influiría en el desempeño de sus estudiantes, la docente pone énfasis en el cuidado y contención que carecen los niños y niñas de su curso, haciendo distinciones con otros/as estudiantes a quienes ha enseñado en colegios de diversas dependencias. En los colegios de menos vulnerabilidad, las y los estudiantes asisten con una adecuada alimentación, con buena salud, sin problemas emocionales y motivados/as para el estudio y eso marca diferencias importantes para su disposición en la sala de clases.

A pesar de estos inconvenientes, la profesora cree que es posible que la escuela pueda superar estas situaciones, ya que, a su parecer, solo en unos pocos casos estas condicionantes estructurales les pondrían en una posición compleja que no les permita actuar,

“Es que en algunos casos hay efectivamente familias que de verdad que hay dramas como tan complicados que si no hay un cambio radical en la dinámica familiar o... en el compromiso, la responsabilidad de esos padres para que ese niño... qué sé yo, eh... esa familia y ese niño van a llegar igual a mal destino, haga la escuela lo que haga, pero son los casos menores”.

La docente caracteriza a las familias de sus estudiantes como *disfuncionales*, ya sea porque no están ambos padres presentes en la vida de sus hijos/as o porque los que están, no cumplen los roles de adultos/as que les corresponderían al responsabilizarse de niños y niñas. Además, viven generalmente en condiciones de hacinamiento lo que hace que la autoridad en la casa

pase por diferentes personas -especialmente abuelos/as- y no solo por los padres y madres. Esto termina generando confusiones en los niños y niñas y problemáticas con las lógicas de autoridad presentes en las escuelas.

En torno a la *participación de apoderados y apoderadas en la educación de sus hijos/as*, la profesora comienza describiendo las familias con ambos padres trabajadores y con muchas madres asesoras de hogar; esto hace que, en general, tengan extensas jornadas laborales y lleguen muy tarde a las casas. Para la docente, esto implica que las y los estudiantes se encuentren muy solos/as física y emocionalmente, existiendo una despreocupación y falta de cariño muy extendida. Esto compromete a la escuela y sus docentes a hacerse cargo también de las necesidades más básicas de las y los estudiantes, en cuanto a hábitos, orden y cariño que no reciben en sus hogares.

La profesora complementa estas ideas con el poco compromiso e involucramiento de sus apoderados y apoderadas en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas, lo que se refleja en los problemas de asistencia que tienen sus estudiantes o la participación por parte de sus apoderados/as solo en actividades recreativas y artísticas.

Por último, la docente construye una representación final de las familias que asisten a su escuela en torno a las *expectativas que tienen sobre la educación de sus hijos e hijas*.

Aquí, se puede caracterizar entre los tipos de familia que ha conocido trabajando en las diferentes dependencias existentes en el sistema escolar. Por ejemplo, en apoderadas y apoderados calificados como no vulnerables, se puede ver una comprensión de la importancia de que sus hijos e hijas estudien y vayan a la escuela como un trampolín para mejores condiciones de vida y, por lo mismo, le exigen a la escuela y sus docentes que cumplan con excelencia sus labores pedagógicas. En cambio, los apoderados y apoderadas de escuelas, como en la que se desempeña la profesora actualmente, no se ven entusiasmados/as ni parecieran comprender la importancia que puede tener la escuela en contextos como el que viven.

La profesora concluye de esto, por un lado, que los padres y madres no comprenden realmente lo que significa su rol en la escuela y, por otro, que las y los apoderados ven al colegio como un espacio de guardería y algo que deben hacer porque es una obligación social, pero no reconocen la importancia de la escuela para el aprendizaje y las posibilidades de futuro que puede brindar a sus hijos e hijas.

“Siento que los papás tienen a los niños en la escuela porque eso es lo que tienen que hacer y que, cuando mucho, te hablan de que tenga un buen trabajo. Pero yo visualizo detrás de ellos [de los estudiantes] el tema de que tengan un buen trabajo, en función de que sean independientes y logren, por ejemplo, tener una casa (...) y tiene algo que ver, entonces, con que a lo mejor no muchos papás son profesionales, a lo mejor algunos llegaron solo hasta el colegio y con eso ya se dan por pagado, con que sus hijos terminen el colegio, ahora, uno podría decir ‘bueno, entonces el

papá va a querer que su hijo sea más’, lo que uno siempre dice... no, es que es como [tono de lamentación] eh, la declaración de lo que te voy a decir es súper feo, pero es como, es como... el acostumbrarse a ganar los pesos para sobrevivir, para tener para el pan, para tener para la lista de útiles, entonces es como un círculo vicioso este sistema, los papás no ven otra cosa”.

iii. Las y los estudiantes: agotamiento físico y mental con la escuela

Al vincular el origen socioeconómico con el desempeño escolar, en el discurso de la docente aparecen cuestiones relacionadas con los/as mismos/as estudiantes que pueden estar afectando su rendimiento, construyendo así cuatro representaciones principales: *los facilitadores del aprendizaje, los obstaculizadores del aprendizaje, las nuevas formas de aprender y las expectativas de futuro.*

Entre las características individuales que *facilitan el aprendizaje*, la profesora destaca principalmente cualidades sobre la personalidad de sus estudiantes, declarando que son niños y niñas muy alegres, entusiastas, dulces y muy activos/as, cuestiones que aportan en el buen clima del aula y, por ende, en el contexto de aprendizaje. Esto ha sido un proceso de crecimiento personal para el curso, ya que, en conjunto, han ido mejorando la autonomía y el compañerismo e incluso en términos valóricos y de tolerancia la profesora ha visto un gran crecimiento desde que les tomó por primera vez al entrar a la escuela. Todo esto ha permitido tener una mejor convivencia como curso, mejorando el clima escolar de la sala y permitiendo que estudiantes se ayuden entre sí al momento de aprender.

Por otro lado, la docente plantea que también hay características personales de sus estudiantes que no les permiten seguir los ritmos de las clases o una rutina “normal” de aprendizaje, convirtiéndose en *obstaculizadores de estos procesos*. Por ejemplo, la mayoría de los niños y niñas son muy ansiosos/as, lo que la docente relaciona con el desorden que hay en sus hogares, por lo que, para lograr un buen trabajo hay que partir por generar un ambiente tranquilo y desde ahí enfocarse en que adquieran un ritmo de trabajo y una rutina en la sala de clases.

“Tú ya conoces más menos los niños como son, son hartos difíciles. Uno no se puede implantar acá desde el autoritarismo ‘y esto es niños y nadie puede levantarme la voz’, porque son como los has visto, uno tiene que regularlos, orientarlos y, más o menos, a veces, como llamar como al sosiego interno, como calmarlos, porque están como súper ansiosos”.

La profesora también nota que muchos/as de sus estudiantes llegan muy inestables emocionalmente a la escuela -irritables o con mala actitud-, lo que ella relaciona, nuevamente, con problemáticas en sus hogares por cargas emocionales muy fuertes o situaciones de violencia, lo que puede generar conflictos con sus compañeros y compañeras e incluso con las docentes.

Debido a todo lo anterior, para lograr un aprendizaje significativo, la profesora ha tenido que ocuparse primero de los hábitos y conductas de sus estudiantes para, desde esa base, comenzar a trabajar en los contenidos. A pesar del avance en términos de convivencia, los y las estudiantes siguen teniendo roces debido a que son “*peleadores y quisquillosos*”, lo que provoca problemas personales entre ellos/as que pueden trasladarse a la sala de clases e interrumpir el correcto funcionamiento de ésta.

Además, la docente comenta que en la escuela en general, y en su sala particularmente, hay muchos/as estudiantes con indicaciones PIE -por diagnósticos de problemas de aprendizaje como déficit atencional, trastorno del espectro autista o retrasos en el desarrollo cognitivo- además de muchos/as estudiantes dispersos/as, desatentos/as, arrebatados/as y desordenados/as. En varios de estos casos la profesora y sus ayudantes de sala apoyan a las y los estudiantes en trabajos y pruebas que requieren mayor disciplina personal, ya que, estas características dificultan que respondan bien estos ejercicios aun cuando se puede ver en las clases que están entendiendo los contenidos.

A esto se suma el diagnóstico de la docente de que muchos de sus estudiantes están agotados/as física y mentalmente con las rutinas de la escuela, ya que se levantan temprano y se quedan hasta tarde en el establecimiento por las largas jornadas laborales de sus padres, lo que hace que a mitad de año ya estén muy cansados/as para tomar atención en las clases o se encuentren desganados/as y no quieran asistir al establecimiento.

Por último, la profesora ve que sus estudiantes hacen declaraciones sobre sí mismos/as que luego se convierten en estigmas -por ejemplo, “soy malo para las matemáticas” o “yo no entiendo nada de lenguaje”- lo cual resulta problemático, ya que van generando rechazo a ciertas materias que les son más complejas, lo que repercute luego en su desarrollo académico futuro. Por esto, para la docente es importante fomentar una buena autoestima personal y académica y buenos hábitos en los primeros años de la escuela, para motivarles a seguir estudiando y acceder así a otras posibilidades de vida.

Una tercera representación que la docente realiza en este ámbito tiene que ver con las *nuevas formas de aprendizaje* que tienen sus estudiantes, las cuales, en muchos casos, entran en conflicto con la escuela tradicional. Para sus estudiantes lo primordial es lo tangible y concreto, ya que les permite adquirir contenidos por medio del uso, el experimento y la relación directa con objetos; asimismo, la profesora ve cómo el movimiento y lo lúdico son fundamentales para que sus estudiantes se motiven con el trabajo de la clase, lo cual no tiene que ver con necesidades de aprendizaje especiales, sino con las características propias de las nuevas generaciones, quienes requieren que el conocimiento sea apropiado de manera más corporal y dando cuenta de la utilidad que puede tener en la realidad concreta.

A pesar de lo positivo que puede resultar este cambio, supone un desafío para docentes y escuelas, las cuales tienen metodologías basadas en la repetición mental y el trabajo descontextualizado. Lo anterior provoca una disociación entre los requerimientos de los y las estudiantes y las posibilidades de aprendizaje que entrega la escuela, traduciéndose esto en

niños y niñas que no le encuentran sentido a ir al colegio y que se aburren constantemente con las actividades que plantean sus docentes.

Por último, la docente comenta que sus estudiantes tienen diferentes *expectativas sobre su futuro*, las cuales están relacionadas directamente con las realidades que ven en sus familias. Por ejemplo, existen muchos/as estudiantes que quieren ser carabineros o policías de investigaciones, ya que lo relacionan con su entorno y el uso de armas y violencia. En esa misma línea, una minoría se ve a sí mismo en trabajos ilegales, ligados a delincuencia y drogas -vinculadas a sus historias familiares- como se menciona en la siguiente cita,

“También tengo casos, un caso de un niño que me dice que quiere ser como el tío que está en la cárcel, yo te lo conté, no sé qué atractivo sea para él tener un tío en la cárcel, pero es choro. O sea, también les es atractivo a algunos niños el manejarse a nivel de validarse en sus grupos, ser choro, tener plata, tener su buen auto”.

También hay muchos niños que sueñan con ser futbolistas, quienes tienen historias de vida, por lo menos en sus inicios, parecidas a las suyas. En el caso de las niñas se ve, en general, la idea de realizar labores de servicio y cuidado, como educadoras de párvulos y enfermeras, relacionadas con los roles que las mujeres han tenido que cumplir en la historia con la crianza de niños/as y cuidado de familiares.

En general, la docente comenta que la gran mayoría de sus estudiantes se imagina cursando la enseñanza media y con profesiones a futuro, lo cual contrasta con el alto porcentaje de desertión que tienen los/as estudiantes en primero medio (aproximadamente un 70% según la visión de la docente). En este punto, la profesora hace un mea culpa desde la escuela, ya que considera que no han sido capaces de hacer un seguimiento a sus estudiantes posterior a su salida del colegio y no se hacen cargo de incentivar y apoyar sus posibilidades concretas de futuro.

e. Prácticas pedagógicas de mejora

La profesora comenta prácticas que podrían mejorar el desempeño de sus estudiantes relacionadas con iniciativas que realiza ella misma y otras que se pueden llevar a cabo desde la escuela, las municipalidades y el Estado.

Sobre las prácticas que lleva a cabo en el aula, una primera que se puede observar durante las visitas a la sala es que la docente no tiene problema con ayudar a los niños y niñas en las evaluaciones, ya que, a su parecer, no se debe a falta de conocimiento, sino que a problemas de atención e inseguridad. Por esto, junto con realizar evaluaciones especiales para quienes son parte de los Programas de Integración Educativa, se hacen instrucciones muy detalladas que luego son explicadas por la profesora y que son apoyadas por las distintas docentes que están en la sala varias veces durante la misma evaluación. Además, cuando es necesario, la profesora da recreos para que sus estudiantes no se sientan agobiados/as por las evaluaciones

o alarga el tiempo de las pruebas, ocupando diferentes horas de clases, para que todos/as tengan la posibilidad de completar las evaluaciones de buena manera.

Este relajo con los tiempos de aprendizaje no ocurre solo en las evaluaciones, sino que también en las clases, donde se puede ver que se toma bastante tiempo para la explicación de los contenidos. La profesora vincula esto al retraso que sus estudiantes tienen sobre los contenidos y materias que ya deberían manejar a esta edad. Si bien para ella esto no es positivo, prefiere seguir ese ritmo y no saltarse procesos, sino que ir trabajando con cada uno/a según sus capacidades y necesidades e ir avanzando, en lo posible, con el conjunto, sin dejar compañeros y compañeras atrás.

Desde la escuela, la profesora cree que es importante generar más actividades relacionadas con la música y el arte, las cuales son muy bien recibidas por los y las estudiantes y, además, permiten que padres y madres se involucren en esas instancias.

En este mismo sentido, la docente destaca que un gran desafío que tiene la escuela, como institución pública, es generar instancias de vinculación con la comunidad, especialmente con sus apoderados y apoderadas, quienes deberían poder encontrar en el colegio un espacio que también les sea útil y les permita integrarse de mejor manera a la sociedad. Esta ha sido la principal falencia de este establecimiento educativo, ya que no han sido capaces de entusiasmarles a involucrarse ni transmitirles la importancia que tiene que sus hijos e hijas aprendan y logren “ser más en la vida”.

Para la docente, este trabajo conjunto también debe hacerse con sus estudiantes, permitiendo a la escuela pensarse a sí misma como un espacio de crecimiento, fomentando la importancia de estudiar, pero también de disfrutar el proceso de aprendizaje en sí.

Desde otra dimensión, para la profesora es relevante el trabajo que deben hacer las municipalidades para apoyar a escuelas que dependen de ellas. Actualmente se hacen trabajos de prevención y tratamientos de problemáticas sociales que afectan a los y las estudiantes de la escuela, como programas de prevención de drogas, orientación a grupos familiares “disfuncionales”, trabajo con niños/as en riesgo social, entre otros.

Desde el Estado, existe actualmente el programa “4 a 7”, donde estudiantes se quedan horas extras después de su horario de clases -en talleres de teatro, generalmente- con la finalidad de facilitar que sus madres puedan estudiar o trabajar y ellos/as no queden solos/as. Para la profesora esta medida, es en un principio positiva, ya que permite que las madres de sus estudiantes puedan realizar otras actividades que también resultan en condiciones de vida mejores para sus hijos e hijas. Sin embargo, tiene externalidades negativas debido a las extensas jornadas que generan, lo que hace que en cierto momento del año niños y niñas estén agotados y agotadas y no puedan rendir de manera óptima en las pruebas y clases.

Por último, si bien para la docente es importante que se generen mejoras en políticas públicas educativas, en contextos como los que ella trabaja, es aún más importante que se generen políticas que mejoren las condiciones de vida de sus estudiantes y sus familias,

“Siento que es imposible que la educación haga muchos... no voy a decir milagros... muchos avances, tenga muchos logros, si los niños no tienen lo mínimo, que es una vivienda, por ejemplo. Desde el Estado debería haber una política pública en función de la vivienda, de que cada núcleo familiar tuviera un techo particular propio. De la alimentación, de la salud, también. Porque efectivamente el tema de la salud tiene que ver con la nutrición, pero con el estado de salud de los niños, también es un factor que es gravitante y es ahí también donde se marcan diferencias grotescas entre un polo y otro”.

f. Esquema resumen

A continuación, se presenta la figura que resume las representaciones sociales de la docente en torno al vínculo entre origen socioeconómico y desempeño escolar.

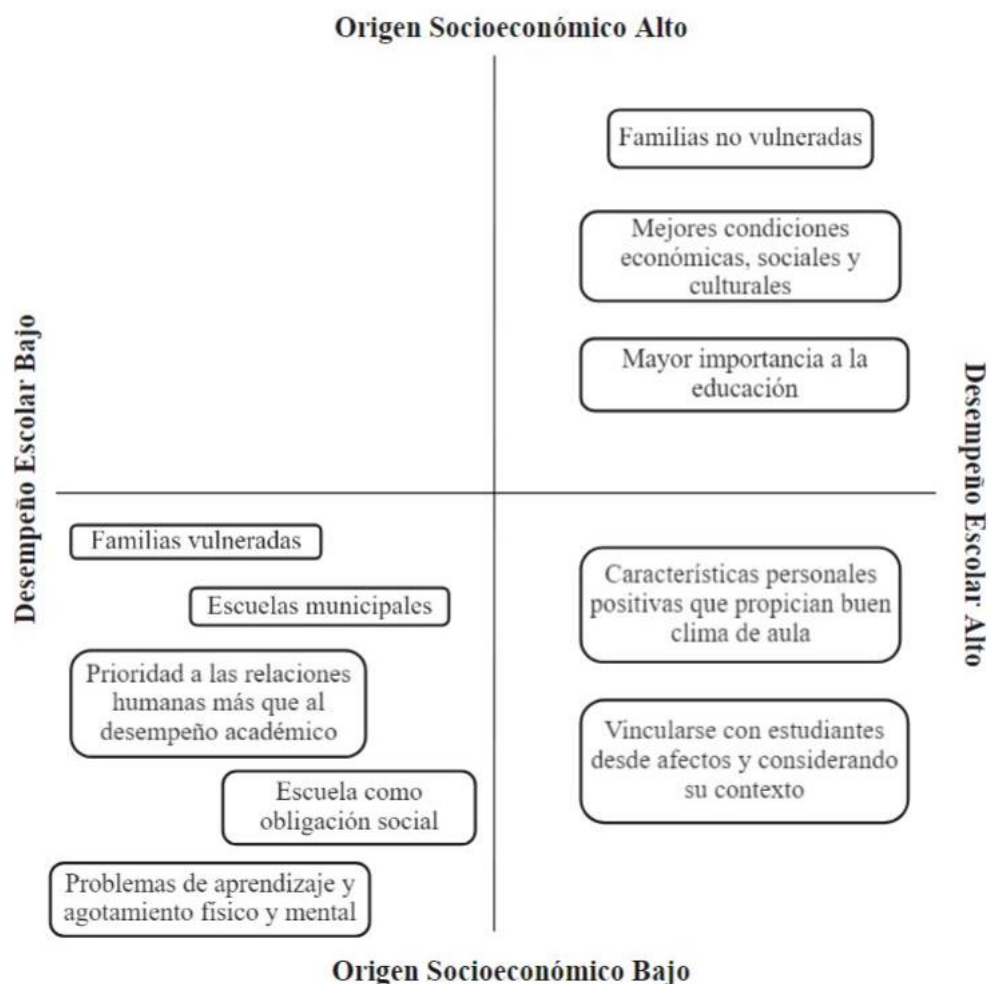


Figura 4: Representaciones Sociales Caso 4
Fuente: Elaboración propia

En el último de los casos participantes del estudio, la docente caracteriza al cuadrante superior derecho, que muestra el vínculo entre origen socioeconómico alto y desempeño escolar alto, como compuesto de familias no vulneradas, con mejores condiciones económicas, sociales y culturales y que otorgan una mayor importancia a la educación. En este cuadrante, por tanto, lo fundamental serían, nuevamente, las características socioeconómicas de las familias y cómo estas aportan en el desempeño escolar de las y los estudiantes.

En el caso de las escuelas de desempeño escolar alto y bajo origen socioeconómico, la docente otorga características relacionadas, principalmente, con la relación docente-estudiante, como la vinculación desde los afectos y las cuestiones personales que propician un buen clima en el aula.

Al observar a las escuelas de bajo nivel socioeconómico y de bajo desempeño, la docente vuelve a caracterizarlas desde las condiciones de las familias, considerándolas como vulneradas, que ven la asistencia a la escuela como una obligación social, más que comprender su importancia en la formación de sus hijos e hijas. Estas escuelas corresponderían principalmente a establecimientos municipales, las cuales pondrían más énfasis en el desarrollo de relaciones humanas que en el desempeño académico y donde se puede encontrar un alto número de estudiantes con trastornos de aprendizaje y de agotamiento físico y mental con sus rutinas diarias.

Por último, el cuadrante que muestra las escuelas de alto origen socioeconómico y bajo desempeño escolar, nuevamente se encuentra vacío, mostrando la transversalidad en la percepción de inexistencia de este tipo de escuelas y la falta de experiencia de la docente en establecimientos de estas características.

5.5 Reflexiones en torno al vínculo entre origen socioeconómico y desempeño escolar

El siguiente apartado tiene como finalidad proponer nuevas reflexiones y complementar algunas ideas ya desarrolladas en la literatura acerca de la relación entre el origen socioeconómico y el desempeño escolar. Esto, en base a las ideas de mayor interés que emanaron del análisis de las entrevistas y observaciones en aula.

Las seis reflexiones desarrolladas en este apartado buscan abarcar, en primer lugar, cómo el componente socioeconómico continúa siendo un factor preponderante al momento de comprender el desempeño, seguido por una discusión sobre los roles de reproducción y refugio que cumple la escuela desde la perspectiva de las docentes. Como tercer y cuarto aspecto, se describe la forma en que las expectativas que ellas tienen influyen en el desempeño de sus estudiantes y se analiza la falta de sentido que pareciera tener la institución escolar para niños y niñas. Posteriormente, se aborda la importancia que sigue teniendo la homogeneización de los comportamientos en la idea de un buen rendimiento y, finalmente,

se propone que los cambios en el sistema educativo deben plantearse desde iniciativas de acción a nivel micro y macro social.

- a. El componente socioeconómico de las familias se considera el factor fundamental para entender el desempeño escolar

Los resultados de esta investigación sugieren que, para las docentes entrevistadas, el desempeño escolar sigue estando fuertemente relacionado con el origen socioeconómico de sus estudiantes, especialmente en términos de los recursos económicos, educativos y culturales que poseen las familias. En diálogo con la teoría de los capitales de Bourdieu (Bourdieu, 1983), las docentes pueden observar que los capitales culturales y educativos de las familias afectan en la falta de herramientas y conocimientos de éstas para apoyar el proceso de aprendizaje de los/as estudiantes. Al mismo tiempo, la distribución de capitales al interior de los grupos familiares define los saberes y prácticas que niños y niñas ponen a disposición en el aula, los cuales no resultan suficientes para lograr los aprendizajes esperados por el sistema escolar.

De esta aseveración se desprenden varios componentes problemáticos. Uno de ellos es la forma en que se sigue midiendo el éxito académico por medio de pruebas estandarizadas, las cuales esperan resultados similares en contextos totalmente distintos, a pesar de que han sido ampliamente comprobadas las diferencias socioeconómicas dentro del sistema escolar y los desiguales rendimientos que ellas provocan. La medición del éxito académico en base a pruebas como el SIMCE o la PSU hace difícil la labor educativa al interior de los establecimientos, especialmente para aquellos que no pueden poner su foco en el rendimiento, sino que deben priorizar la formación valórica o la retención de estudiantes en el sistema escolar. y, por ende, tienen peores resultados.

Junto a los elementos que pueden componer el origen socioeconómico –como los ingresos, condiciones de vivienda y nivel educacional y ocupacional de padres y madres u otros cuidadores- se consideraron en el análisis otras dimensiones relevantes de la vida familiar, como las relaciones afectivas entre quienes integran las familias, el apoyo psicológico y emocional al interior de éstas y las expectativas de futuro que ellas tienen, las cuales también afectaban de manera preponderante el desempeño de niños y niñas. En este sentido, como se reiteró varias veces en los apartados anteriores y de manera transversal por las docentes, el apoyo e involucramiento de las familias en el desempeño de sus hijas e hijos también sería fundamental para comprender su desarrollo educativo e influenciaría el éxito o fracaso escolar de los/as estudiantes. En el caso particular de las docentes entrevistadas, la influencia de las familias resulta más negativa que positiva para el desempeño escolar, excepto cuando se refieren a familias de origen socioeconómico alto.

Dado lo anterior, se podría aseverar que las principales problemáticas en el rendimiento de los/as estudiantes, que se ocasionan en las familias, tienen que ver con el poco compromiso

de los padres y madres con la educación de sus hijos e hijas y con las condiciones de vulnerabilidad que cruzan casi universalmente a las familias de las escuelas participantes de la investigación. Los capitales culturales, económicos y sociales de las familias, no se corresponden con los de aquellos/as estudiantes que tienen resultados acordes a las exigencias del sistema escolar, lo que afectaría de manera fundamental el apoyo que pueden entregar los padres a sus hijos/as durante su paso por la escuela. Esto, conjugado con los problemas afectivos y emocionales que cruzan a las familias, genera círculos de desigualdad y vulneración dentro de las mismas escuelas, que se trasladan a las condiciones de vida que las y los estudiantes pueden tener en el futuro.

b. La escuela actual transita entre sus roles de reproducción y refugio

Al analizar las representaciones que las docentes realizan sobre la escuela, se puede entender que desde su visión ésta cumple en la actualidad diferentes roles, los cuales podrían generalizarse en dos principales: ser un espacio de reproducción de las condiciones de origen de quienes asisten a ella y, por otro lado, ser un lugar de soporte y refugio emocional para niños y niñas en contextos vulnerados. Esto aparece de manera transversal en las entrevistas, pero con mayor énfasis en las docentes de escuelas municipales.

Dentro del primer rol de reproducción, las profesoras mencionan, en base a sus experiencias, que la educación no es igual para todos los sectores sociales, debido a que, como se mencionó en el punto anterior, el origen socioeconómico de las familias afecta directamente su desarrollo en el sistema escolar, lo que concuerda con lo teorizado por Bourdieu y Passeron (2018). En ese sentido, los intentos por mantener una calidad educativa similar en todos los tipos de establecimientos se ven truncados cuando las condiciones de origen siguen primando a la hora de entender el rendimiento de un/a estudiante en la escuela.

En las escuelas municipales y subvencionadas de bajo nivel socioeconómico, por ejemplo, se amplían las funciones educativas a lo emocional y social, lo que pone en segundo plano la preocupación por los resultados y la excelencia académica; esto junto con el bajo capital cultural y educativo de las familias y el poco apoyo de las mismas, determina que hay escuelas en donde un buen rendimiento académico -entendiendo lo bueno como aquello esperable desde las instituciones a cargo de las temáticas educativas- parece casi imposible. Como se ve en las representaciones de las docentes, basadas en su experiencia de trabajo, el bajo rendimiento de las y los estudiantes genera peores expectativas de futuro, tanto en lo educativo como en lo laboral, lo que se convertiría en un círculo de reproducción de sus propias condiciones de origen.

Sin embargo, esta visión negativa sobre el rol de la escuela tiene su contraposición en el gran apoyo que resulta la misma para sus estudiantes. Desde la perspectiva de las profesoras participantes, la escuela es un espacio que entrega rutinas, hábitos y un soporte afectivo y emocional para quienes no encuentran esas seguridades en sus hogares.

Las docentes comentan que la escuela es el espacio donde las y los estudiantes se alejan de las situaciones conflictivas y problemáticas de sus hogares y, en contraposición, encuentran contención y afecto por parte de pares y docentes. Junto a esto, la escuela entrega seguridades y estabildades que organizan la vida de las niñas y niños y les permiten sobrellevar situaciones violentas que pueden existir en sus hogares.

Como comentan las docentes en las entrevistas, esto hace que niños y niñas que parecieran “no estar ni ahí” con estudiar, sigan asistiendo a ella, dando cuenta que, tanto en la socialización con sus pares como en la relación con sus docentes, la escuela entrega a sus estudiantes un espacio de contención que todavía es valorado socialmente y requerido por niñas, niños y jóvenes.

Nobile (2019) plantea que el componente emocional es relevante para comprender las relaciones al interior de las escuelas y representan una nueva dimensión que permite comprender de mejor manera las desigualdades en el ámbito escolar, ya que las emociones configuran las subjetividades que niños y niñas construyen sobre la educación y sus perspectivas de futuro. Por esto, los vínculos que construyen profesoras y estudiantes podrían considerarse pequeños espacios de acción transformadora, desde la perspectiva de Giroux (1985) para la realidad de niños y niñas.

c. Las expectativas docentes afectan el desempeño escolar presente y futuro de sus estudiantes

El vínculo entre docentes y estudiantes es probablemente la relación más importante que se genera en el sistema escolar, ya que son dos actores que conviven diariamente en el aula y se influyen mutuamente tanto en el terreno de las percepciones como de las prácticas. Además, como se pudo ver en las entrevistas realizadas, las docentes mencionan constantemente que las familias están cada vez más alejadas de la escuela, por lo que los procesos de aprendizaje se darían exclusivamente entre profesoras y niños/as, ampliando la función pedagógica no solo al rendimiento académico, sino que también al aprendizaje emocional, valórico y social de estudiantes.

Por esto, si bien no es una afirmación novedosa para la sociología de la educación, resulta interesante comprender esta relación para mejorar los procesos de aprendizaje de niñas y niños, abordándola, por ejemplo, desde lo que anteriormente se conceptualizó en este trabajo como procesos de etiquetaje (Rosenthal & Jacobson, 1968; 1974; Rist, 1991) y la influencia que siguen teniendo las expectativas de las docentes en el desempeño de sus estudiantes.

Las profesoras de las escuelas que participaron en la investigación señalan que la mayoría de las y los estudiantes imaginan su recorrido educativo futuro estudiando alguna carrera profesional, lo cual está sustentado en la cada vez más variada oferta de ingreso a la educación terciaria, junto con las expectativas que construye el mismo sistema escolar de que cualquier niño o niña puede alcanzar este nivel educativo con esfuerzo personal.

Por otro lado, desde la vereda de sus propias expectativas, las profesoras de colegios de alto rendimiento que participaron de esta investigación aspiran a un futuro similar para sus estudiantes, en tanto aseguran que pueden alcanzar niveles educativos superiores, apuntando principalmente a las herramientas que entrega la escuela para lograr estos objetivos, la posibilidad de lograr becas y al principio de la meritocracia que infunden a sus estudiantes, donde quien se esfuerza, puede lograr grandes metas. Por el lado contrario, las docentes que trabajan en escuelas consideradas de bajo rendimiento tienen expectativas menores de sus estudiantes, aspirando para la mayoría que logren terminar la enseñanza media.

En concordancia con las discusiones de Rosenthal y Jacobson (1974), resulta difícil determinar cuánto de causa y efecto hay entre las expectativas docentes y los resultados de sus estudiantes, pensando especialmente en que en cada sala existen por lo menos cuarenta historias de vida totalmente diferentes que pueden ir entrecruzando distintas situaciones que lleven a futuros educativos diversos. Sin embargo, sí se puede relacionar estas expectativas con los focos educativos que menciona cada docente. Por ejemplo, se podría hacer un vínculo entre las menciones que hacen las docentes de establecimientos de alto rendimiento con que el objetivo de la escuela es la excelencia y el caso de las docentes de colegios de bajo rendimiento que deben priorizar el foco en la formación valórica y personal y cómo ambos objetivos educativos se entrecruzan con el desempeño de niñas y niños y las expectativas de distintos actores sobre ellos/as. En este sentido, resulta comprensible que sean justamente las y los estudiantes de colegios subvencionados, quienes tengan mayores posibilidades de entrar a la educación superior, ya que su proceso educativo está centrado en ello, además de contar con apoyo de sus docentes y familias, mientras que, en el caso contrario, los y las estudiantes de colegios municipales, reciben una educación más centrada en cuestiones conductuales o valóricas, lo que conjugado con la falta de apoyo de sus familias, puede llevarles a alcanzar niveles educativos inferiores.

d. La institución escolar ya no tiene sentido para las y los estudiantes

Un diagnóstico compartido por las docentes tiene que ver con que la escuela pareciera estar “quedándose atrás”, mientras que las y los estudiantes avanzan en sus intereses y formas de aprender. Desde sus visiones, esto podría deberse a que las prácticas pedagógicas que ellas aprendieron en sus estudios superiores ya no resultan útiles para que sus estudiantes concentren su atención en los contenidos, debido a que están acostumbradas/os a cuestiones más interactivas y rápidas, como sucede con el uso de celulares. Por otro lado, se menciona también el hecho de que padres, madres y adultos/as a cargo de los y las niñas ven el estudiar como una obligación, por lo que no incentivan ni comunican a sus hijos e hijas la importancia de asistir al colegio y esforzarse por aprender.

La escuela, por tanto, se está convirtiendo cada vez más en un lugar que “cuida” a los y las estudiantes mientras sus padres cumplen otras labores, donde se asiste por obligación y no por decisión y que tiene como principal beneficio el compartir con sus pares, pero no se

vislumbra como un lugar de aprendizaje relevante para sus vidas. Esto influye no solo en la disposición con la que estudiantes asisten a las clases, sino que también en las expectativas de futuro que ellas y ellos pueden generar, ya que, al no considerar la importancia de este espacio educativo, se reducen también sus aspiraciones a alcanzar estudios superiores.

Lo que plantean las docentes está en concordancia con investigaciones como las de Tiramonti (2005) que plantea que la escuela al tener su fundación en el s. XIX, con los objetivos de fortalecer las ideas civilizatorias y la identidad territorial de los nuevos estados nacionales, ha visto desdibujados sus referentes con los actuales procesos de globalización. Por esto, se puede comprender el desajuste entre las estructuras tradicionales de la escuela y las expectativas de niños y niñas que ingresan a ella, convirtiéndose en un espacio de resistencia cultural que no logra comunicarse de buena manera con las nuevas generaciones, por ejemplo, en lo que respecta a la estigmatización en el uso de tecnología audiovisual por parte de las infancias (Tiramonti, 2005).

Frente a este panorama, resulta interesante preguntarse por la direccionalidad del cuestionamiento, ya que la mayoría de las docentes no sienten interpeladas sus prácticas pedagógicas o las lógicas de enseñanza del sistema escolar, sino que dirigen la crítica principalmente a familias y niños/as que no logran concentrarse, motivarse ni adaptarse a los formatos tradicionales de aprendizaje. Esto resulta problemático, ya que, las metodologías de aprendizaje vienen principalmente dadas por las docentes o las escuelas, y niños y niñas no tienen opinión ni acción en el desarrollo de las clases, por lo que trasladar la problemática a estos actores termina en un problema sin solución. En cambio, comenzar a cuestionar los formatos pedagógicos y plantearse nuevas formas de aprender y enseñar, podrían llevar a cambios sustanciales, por lo menos, dentro de sus salas de clases.

e. La homogeneización de los comportamientos en el aula sigue siendo relevante para la idea de un buen desempeño escolar

Al hablar de factores que podrían afectar el desempeño de los y las estudiantes, las docentes mencionan reiteradamente cuestiones relativas a los comportamientos o personalidad de sus estudiantes, declarando que la ansiedad, la desconcentración o el estar constantemente inquietos/as pueden afectar el proceso de aprendizaje. Sin embargo, existen estudios que plantean que en gran parte de los casos estas percepciones de las docentes no se corresponden con diagnósticos profesionales, sino que son cuestiones ligadas a juicios morales sobre cómo debería ser el comportamiento en una sala de clases (Ruiz y Pachano, 2004).

Desde esta propuesta se pueden vislumbrar dos cuestiones problemáticas para el avance en el desempeño escolar de los y las estudiantes. Primero, el sobre-diagnóstico que se hace a los/as estudiantes y, segundo, la creencia persistente de que ciertos comportamientos que se consideran disruptivos son perjudiciales para el aprendizaje. Ambas situaciones muestran que en el imaginario de las docentes la homogeneización de los comportamientos sigue

considerándose una cuestión fundamental para un buen aprendizaje, lo que, desde la perspectiva de autores como Foladori y Silva (2014), dirige el foco de la enseñanza hacia la búsqueda de la disciplina más que al proceso de aprendizaje mismo.

Las consecuencias de estas nociones sobre los comportamientos disruptivos en el aula van desde estigmatizar ciertas condiciones de aprendizaje de los y las estudiantes, relegando sus procesos solo a momentos o programas especiales -como el Programa de Integración Escolar (PIE)- y dificultando una inclusión completa en el aula, como también, la negación de cualquier forma de aprendizaje que no sea el escuchar y repetir información, considerando el movimiento o la improvisación como cuestiones que deben quedar fuera del aula.

Esto también resulta complejo cuando se ve en esta investigación que las representaciones de las docentes relacionan el alto rendimiento con escuelas de mayor disciplina, mientras que las escuelas de rendimiento bajo deben incorporar mayor flexibilidad metodológica en el aprendizaje por las condiciones de origen de sus estudiantes. Esto genera pocos incentivos para que docentes puedan generar nuevas prácticas pedagógicas que incorporen la dimensión corporal y el trabajo fuera del aula, ya que se sigue poniendo como centro de la educación el alcanzar buenos resultados en pruebas estandarizadas por sobre la capacidad de que todos y todas aprendan a su manera.

- f. Los cambios en el sistema escolar deben hacerse en el plano micro (relación docente-estudiante) y en el plano macro (cambios estructurales en las condiciones de vida)

Durante las entrevistas se fueron reconstruyendo algunas prácticas pedagógicas que permitían mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes, las cuales estaban enfocadas en apoyar los procesos de enseñanza en contextos donde las condiciones de origen no son las óptimas para poder alcanzar un buen rendimiento. Si bien la mayoría de estas estrategias son creadas e implementadas por las mismas docentes, es compartido el diagnóstico de que resultan insuficientes si no tienen una contraparte estructural que solucione las condiciones de base que hacen que estudiantes no puedan rendir de manera óptima en la escuela. Sin estos cambios profundos, las acciones individuales de las profesoras estarían imposibilitadas de generar cambios transversales en las condiciones de vida de sus estudiantes.

En concordancia con estas nociones, y siguiendo la perspectiva transformadora de Giroux (1997), los cambios en las prácticas pedagógicas se pueden comprender como vínculos capaces de transformar completamente la realidad de un/a estudiante, por lo que se asume que es fundamental que las y los docentes observen y cuestionen sus prácticas de enseñanza de manera constante, así como también, las lógicas del sistema escolar, como la disciplina, la sobre-relevancia de las asignaturas científicas por sobre el aprendizaje artístico y corporal y la homogeneización de los comportamientos. Junto a esto, se requiere que la relación

pedagógica tenga un carácter cada vez más afectivo, entendiendo que es en ese terreno donde muchos/as estudiantes pueden encontrar carencias que afectan directamente su desempeño.

Así mismo, se esperaría que un mayor vínculo con las familias y los barrios de los y las estudiantes ayudara a reconectar la escuela con estos actores y a reposicionar la importancia de la educación como motor de mejoras en la calidad de vida, entregando mejores proyecciones laborales, profesionales y personales a estudiantes.

Complementario a esto, se entiende que para que todo el trabajo educativo tenga sentido, se hace necesario un cambio en las condiciones estructurales de vida de los y las estudiantes y sus familias, ya que esto posibilitará una mejora en el rendimiento, pero aún más importante, permitirá transformaciones sociales concretas en sus realidades de vida. Esto es especialmente relevante en las escuelas de bajo rendimiento, donde las condiciones de origen afectan de manera radical el rendimiento actual de los estudiantes y sus expectativas de futuro.

6. Conclusiones y nuevas problemáticas

Dada las desigualdades socioeconómicas y académicas que caracterizan al sistema escolar chileno -expresadas en las posibilidades de ingreso a ciertos tipos de establecimientos, el desarrollo pedagógico, metodológico y de contenidos que se pueden abarcar en las aulas y en las trayectorias a las que se puede acceder al egresar de la escuela- la pregunta por el vínculo que existe entre el origen socioeconómico de una persona y sus posibilidades de éxito durante su paso por la escuela continúa teniendo gran relevancia.

Lo anterior debido a que los recursos materiales y simbólicos que las y los estudiantes traen consigo a sus establecimientos, generan posibilidades de éxito y fracaso escolar según cómo ocupan y adecúan estos recursos a los requerimientos y estándares del sistema educativo.

Sin embargo, también se puede ver que las posibilidades de vida y éxito de una persona no se encuentran completamente condicionadas por su origen socioeconómico, ya que dentro del espacio de interacción que es cada escuela y aula, existen realidades particulares que pueden conjugarse para obtener buenos resultados en los contextos más adversos. Mucho de esto se juega en la relación docente-estudiante, por lo que conocer estos vínculos y cómo estos agentes vislumbran la problemática relación entre origen socioeconómico y desempeño escolar, así como las prácticas pedagógicas que acompañan a cada docente, resulta de especial interés si se quieren comprender las formas que adquiere la desigualdad y las estrategias que se pueden generar para combatirla.

Para esto, la investigación desarrollada en esta Tesis se enfocó en conocer las representaciones sociales que profesoras tenían sobre el vínculo entre origen socioeconómico y desempeño escolar, intentando comprender cómo ellas ven que el componente socioeconómico de sus estudiantes puede afectar el rendimiento que tienen en la escuela. Este análisis se complementó con la observación de prácticas pedagógicas en el aula, que permitieron conocer la cotidianidad de la relación entre docentes y estudiantes y observar prácticas que pudieran subsanar algunas de las problemáticas que las mismas docentes ven como consecuencia de esta vinculación.

Como se pudo vislumbrar durante el análisis, las representaciones de las docentes están compuestas por elementos similares entre sí y, con ciertos matices, todas ellas caracterizaron a sus estudiantes como pertenecientes a un origen socioeconómico bajo. En específico, dos docentes añadieron la clasificación de “vulnerable” a esta clasificación, una vio la realidad de su escuela como más bien de nivel medio bajo y un último caso plantea que se puede encontrar cierta heterogeneidad socioeconómica dentro de su establecimiento, preponderando, de todas formas, los orígenes bajos y medios.

Las representaciones estuvieron principalmente construidas desde las condiciones materiales, culturales y educativas de las familias, las cuáles se conjugaban con el entramado de relaciones en el entorno familiar, destacándose en este último punto la forma de vincularse con su círculo más íntimo, especialmente en términos de cercanía, afecto y apoyo en el

proceso escolar. Seguido a esto, las representaciones fueron configurándose desde antagonismos en las categorías principales, es decir, realizando comparaciones opuestas entre orígenes socioeconómicos altos y bajos.

La construcción de las representaciones de origen socioeconómico bajo estuvieron definidas para las docentes por una condición de vulnerabilidad, con estudiantes con grandes carencias materiales, educativas y culturales, y también con ausencia de bienestar emocional y afectivo. Así mismo, las familias que imaginaban al hablar de esta representación pertenecían, generalmente, a hogares con problemas de estabilidad en las relaciones entre sus integrantes, con roles adultos poco claros y con señales de abandono físico y emocional. Por último, una parte de estas familias estaría ligada a la economía informal, vinculándoles a un mundo cercano al consumo de drogas y entornos de violencia dentro y fuera de las familias.

Por otro lado, a pesar de no reconocer en ninguno de los casos a sus estudiantes y sus escuelas en un origen socioeconómico alto, sí establecieron diferencias desde sus experiencias en otros establecimientos o desde lo que perciben que caracteriza a este tipo de familias, especialmente mirándolo desde el plano de los recursos que tienen disponibles para aportar a los procesos de aprendizaje. En esta vereda, por tanto, se encontraban aquellas familias con altos capitales culturales y económicos y, por ende, compuestas por padres y madres profesionales que comprenden la importancia de la educación. Además, serían familias “estables”, que tienen control sobre lo que hacen sus hijos e hijas y que proporcionan las condiciones necesarias para tener un bienestar físico y psicológico.

Teniendo esto en consideración, para las docentes resultó lógico que varios de estos aspectos que componen el origen socioeconómico de sus estudiantes puedan vincularse con un buen o mal rendimiento en la escuela. El desempeño escolar se caracterizó para las docentes en términos de las calificaciones obtenidas en actividades, pruebas y exámenes estandarizados, por ende, los aspectos que ellas mencionan que pueden afectar este rendimiento, están vinculados principalmente a las dimensiones que influyen en la obtención de buenas notas.

En el caso del buen desempeño, éste estaría ligado a características que ya se mencionaron al hablar del origen socioeconómico alto, es decir, el pertenecer a familias estables, con buenas condiciones económicas, sociales y culturales serían facilitadores para que un/a estudiante obtenga buenas calificaciones. Así mismo, el no tener problemas físicos o emocionales y contar con apoyo de sus padres y madres en cuestiones de la escuela, también actuaría como un benefactor del buen desempeño.

En torno a características que se alejan de lo puramente familiar, el buen rendimiento también es más plausible en escuelas privadas y algunas subvencionadas, poniendo énfasis en que en esos establecimientos existen valores como el orden, la disciplina y la selección y, por tanto, son escuelas que ponen su foco pedagógico en priorizar la obtención de un buen rendimiento. Finalmente, aquí se pueden encontrar docentes innovadores y con vocación y en el caso de contextos más vulnerados con buenos resultados académicos, se encontrarían profesoras y

profesores que trabajan desde los afectos y con preocupación por las transformaciones sociales desde el ámbito educativo.

Por otro lado, las cuestiones que construyen la representación sobre un mal desempeño escolar están consecuentemente vinculadas a características del origen socioeconómico bajo, es decir, familias vulneradas e inestables, con bajos capitales culturales, económicos y educativos, junto con apoderados/as con poco compromiso y que no vislumbran la educación como una prioridad, sino que más bien como una obligación social. Esto se enlazaría con estudiantes con problemas de aprendizaje y emocionales y, en algunos casos, con docentes “sin vocación”. Estas características se encontrarían principalmente en escuelas municipales, donde el foco educativo está puesto en la formación valórica y la retención de estudiantes en el sistema escolar, más que en el rendimiento académico.

Como se puede ver en la síntesis de las dos categorías principales de análisis, las representaciones sociales de las docentes encuentran vínculos constantes entre el origen socioeconómico bajo y un desempeño escolar deficiente, así como un origen socioeconómico alto posee características que potencian el desempeño escolar sobresaliente. Esto corrobora la idea de que el vínculo entre origen socioeconómico y desempeño escolar sigue siendo intenso, tanto en la realidad concreta de las escuelas como en las representaciones que las profesoras tienen sobre sus propios estudiantes.

Desde esta perspectiva, las prácticas pedagógicas que intentan transformar este vínculo parecieran estar imposibilitadas de conseguir éxito, ya que los cambios solo pueden alcanzar al micro espacio de acción que resulta la sala de clases y no necesariamente tienen un poder de transformación fuera del espacio del aula. Las problemáticas estructurales que rodean a la escuela siguen existiendo y están fundadas fuera de ella, pero es evidente que permean el espacio escolar y lo infunden de la desigualdad que existe a nivel familiar, barrial y nacional.

Frente a esto, el panorama puede resultar desalentador y pierde sentido el promover cambios en un sistema que pareciera determinar que la combinación de ciertos factores en un/a estudiante lo llevarán inevitablemente al fracaso escolar. Sin embargo, al ingresar al espacio del aula la sensación es distinta, observar estos casos de estudio durante un tiempo prolongado permite comprender cuánto se juega en la interacción docente-estudiante y cuánto de trabajo y valor hay en esos vínculos contruidos entre estos actores educativos. Un porcentaje importante del mundo que se quiere construir encuentra sus bases en el espacio del aula y tal como plantean ellas, es importante mantener la esperanza de que pequeños cambios en ese lugar de acción pueden generar transformaciones en la vida de niños y niñas.

Por esto, resulta relevante mantener esa convicción y generar cuestionamientos y alternativas que permitan avanzar hacia una mayor igualdad dentro del espacio educativo. Primero, es urgente replantear los principios de homogeneización que valora el sistema escolar, ya que esto perjudica a algunos/as estudiantes frente a otros/as, debido a que la existencia de condiciones de aprendizaje disímiles dificulta el logro de resultados sobresalientes en todos los contextos. Esto no solo tiene que ver con cuestiones socioeconómicas, sino que también

con formas de aprendizaje y estados físicos y emocionales que no permiten que todas y todos los niños aprendan por igual. En este sentido, la escuela y sus actores pueden procurar ampliar sus miradas sobre la formación para poder abarcar la multiplicidad de realidades que existen dentro de sus aulas.

En segundo lugar, se ve como necesario replantear las metodologías y los propósitos que busca la escuela en la actualidad, para que así ésta genere sentido en nuevas generaciones de niños y niñas. Esto no solo implica generar dinámicas que activen la imaginación, la creatividad y el movimiento -como mencionaron las docentes durante las entrevistas-, sino que tiene que ver con buscar contenidos y prácticas que se acerquen a los contextos de las y los estudiantes, ofreciendo vinculaciones concretas con sus vidas cotidianas y generando así un aprendizaje que sea útil y significativo. Mucho de esto tiene que ver con cuestionar el currículum no integrado -o segmentado en asignaturas sin relaciones entre sí, con preponderancia de unas por sobre otras de manera arbitraria- y también involucrar más activamente a estudiantes en las acciones y decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.

En tercer lugar, podría resultar importante incentivar las instancias que involucren de manera más activas a las familias en la institución escolar. En base a lo comentado por las docentes, se puede ver que padres, madres y cuidadores de niños y niñas se encuentran alejadas de la escuela. Desde la perspectiva de las profesoras, esto se vincula a la falta de interés de parte de las familias hacia el proceso educativo y por distancias culturales o educativas de éstas con los establecimientos; pero pareciera que su origen también se explica por la falta de espacios donde las familias pueden involucrarse y aportar al proceso educativo.

Hacer parte a las familias implica un desafío para la escuela, ya que le exige ampliarse a la diversidad cultural y simbólica que éstas traen consigo. Además, requiere de una nueva apertura a re-pensar los espacios en que pueden ocurrir los actos educativos y las nociones de quiénes enseñan y aprenden en el proceso educacional. Sin embargo, la diversidad de historias y saberes que se entretajan en las familias y sus territorios pueden aportar al interés de los niños y niñas por la escuela, a la vez de promover la participación activa de todos los actores que se involucran en el espacio escolar, profundizando el rol social de una escuela que se preocupa por generar instancias de participación para todas las personas.

En cuarto lugar, y como una posible respuesta a los puntos anteriores, resulta necesario ampliar la noción de desempeño escolar, entendiendo que la adquisición de conocimiento y tener resultados de excelencia en términos académicos, corresponde solo a una parte del aprendizaje que niños y niñas deben construir en la escuela. Las funciones sociales de la institución escolar han cambiado con el tiempo, pero sin duda una de las principales sigue estando ligada a la adquisición de conocimientos y habilidades que le permitan a una persona ser parte de la sociedad. Esto sobrepasa la simple memorización de contenidos y debería responder a la adquisición de conocimiento útil para la vida. En ese sentido, una parte importante del foco que debe tener la escuela tiene que ver con entregar todas esas otras dimensiones de la vida social que son tan necesarias para una vida plena, especialmente en

contextos vulnerados, donde la contención y el refugio no se encuentra en los hogares, sino que en estos espacios educativos.

Un hallazgo fundamental de las observaciones fue dar cuenta de la importancia de este rol que cumplen las escuelas y cómo las docentes contienen, apoyan y entregan principios relevantes para la vida de sus estudiantes, aun cuando sus funciones pedagógicas no incluyen explícitamente estos roles. Por tanto y debido a la importancia que demuestra, es necesario relevar esta parte fundamental del proceso educativo, incluyendo y valorando, concreta y simbólicamente, estas dimensiones sociales y personales, dentro de la idea de un buen desempeño escolar.

Finalmente, no se puede obviar la constatación de que la desigualdad social y económica sigue existiendo fuera de la escuela, por lo que cualquiera de estas estrategias, si bien puede generar cambios a nivel personal en la vida de las y los estudiantes, encuentra sus límites en las condiciones propias del sistema. Así, la preocupación por la igualdad en la educación no puede existir alejada de la búsqueda por la igualdad en la sociedad, por lo que resulta imperante para todas y todos los agentes educativos proponerse como objetivo la lucha por las transformaciones en las condiciones materiales y simbólicas de vida para niños y niñas.

Bibliografía

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Editorial Coyoacán.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2013a). *GINI AL SIMCE: Una aplicación del índice Gini a los puntajes de las pruebas*. Apuntes sobre la calidad de la educación, Año 1, N°9, Santiago de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2013b). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos*. Departamento de Pruebas Nacionales, División de Evaluación de Logros de Aprendizaje, Santiago.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017a). *Resultados Educativos 2017*. Obtenido de <https://www.simce.cl/ficha2017/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017b). SIMCE 4° Básico 2017. Obtenido de <http://informacionestadistica.agenciaeducacion.cl/#/bases>
- Agencia de Calidad de la Educación. (15 de agosto de 2020). *Categoría de desempeño*. Obtenido de <https://www.agenciaeducacion.cl/categoria-de-desempeno/>
- Aguado, G., Aguilar, Á., & González, N. (2009). El impacto de las representaciones sociales de los actores educativos en el fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*(51), 23-32.
- Álvarez Álvarez, C., & San Fabián Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10481/20644>
- Ávalos, B. (2013). La profesión docente en la literatura internacional. Temas y marco conceptual. En B. Ávalos, *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (págs. 33-62). Santiago: Editorial Universitaria.
- Becker, H. (2009). *Outsiders. Hacia una sociología de la desviación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 325-345.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2013). El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. En B. Ávalos, *¿Héroes*

o villanos? La profesión docente en Chile (págs. 175-205). Santiago: Editorial Universitaria.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2017). *Reportes Estadísticos*. Obtenido de https://www.bcn.cl/siit/reportescomunales/comunas_v.html?anno=2017&idcom=13107

Bourdieu, P. (1983). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu, *Poder, derecho y clases sociales* (págs. 131-164). España: Desclée De Brouwer.

Bourdieu, P. (2002). *Intervenciones políticas. Un sociólogo en la barricada*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2018). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Brunner, J., & Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno.

Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM Ediciones.

Caride, J. A. (2002). Construir la profesión: la educación social como proyecto ético y tarea cívica. *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*(9), 91-125.

Carrillo Álvarez, E., Cívís Zaragoza, M., Blanch, T. A., Longás Mayayo, E., & Riera Romani, J. (2018). Condicionantes del éxito y fracaso escolar en contextos de bajo nivel socioeconómico. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*(2), 75-94.

Cegarra, J. (2012). Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta de Moebio: Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 43, 1-13.

De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? Apuntes para una discusión. *Perspectiva educacional*, 51(1), 1-28.

Diez-Elola, M. (2021). Causas del fracaso escolar en contextos de vulnerabilidad sociocultural desde la perspectiva docente. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 323-340.

Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110208>

- Edwards, V., Calvo, C., Cerda, A., Gómez, M., & Inostroza, G. (1995). *El liceo por dentro: Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago: MECE, Ministerio de Educación.
- Escudero Muñoz, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(1), 1-24. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790102>
- Foladori, H., & Silva, M. (2014). La (in)disciplina escolar: un asunto institucional. *REMO, Revista Mexicana de Orientación Educativa*, XI(26), 2-11.
- Gáinza Veloso, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales, *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (págs. 219-263). Santiago: LOM Ediciones.
- García-Huidobro, J. E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 65-85.
- Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*(44), 36-65.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. En H. Giroux, *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (págs. 171-178). Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- Gómez Nocetti, V., Muñoz Valenzuela, C., Silva Peña, I., González, M., Guerra Zamora, P., & Valenzuela Carreño, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles educativos*, 36(144), 173-188.
- Gómez-Nocetti, V. (2017). ¿Qué creencias sostienen estudiantes de pedagogía, profesorado en servicio y personal académico formador de docentes, en Chile, sobre la pobreza? *Revista Electrónica Educare*, 21(1), 1-24.
- González, R. (2017). *Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada*. Santiago: Centro de Estudios del Ministerio de Educación.
- Greibe Kohn, A. (2011). Oportunidades educativas y desigualdad: percepciones respecto a la incidencia de la educación en la estructura social. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 239-266.

- Guasch, O. (2002). *Observación participante* (Cuadernos Metodológicos N°20). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, CIS.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2017). CENSO 2017. *Estimaciones y proyecciones de la población de Chile 1992-2050 total país*. Santiago, Chile. Obtenido de <https://www.censo2017.cl/>
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social / Psicología social y problemas sociales* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Joiko Mujica, S. (2012). El cuasi-mercado educativo en Chile: desarrollo y consecuencias. *Diálogos educativos*, 12, 148-174. Obtenido de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n23/joiko>
- Lara-García, B., González-Palacios, A., González-Álvarez, M., & Martínez-González, M. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*(30), 71-83.
- López, G., Assael, J., & Neumann, E. (1991). *La cultura escolar ¿Responsable del fracaso?* Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- Martinic, S. (2006). El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso. En M. Canales, *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios* (págs. 299-319). Santiago: LOM Ediciones.
- Ministerio de Desarrollo Social. (s.f.). *Promedio del ingreso autónomo mensual del hogar, según CASEN*. Obtenido de Sistema Integrado de Información Social con Desagregación Territorial: <http://siist.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/indicadorportada/357>
- Ministerio de Educación. (s.f.). *Matrícula de alumnos*. Recuperado el 15 de agosto de 2020, de <http://junarsemantics.s3.amazonaws.com/mineduc/BigData/Visualizaciones/VZ1/dist/index.html>
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios. (2019). *Informe del sistema educacional con análisis de género 2017*. Santiago.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. París: Editorial Huemul.

- Muñoz, V. (2013). *El derecho a la educación: una mirada comparativa*. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO.
- Nobile, M. (2019). Emociones y afectos en el mundo educativo. *Propuesta Educativa*, 28(51), 6-14.
- OECD (2018), Educación en Chile, Revisión de Políticas Nacionales de Educación, OECD Publishing, Paris/Fundación SM, Ciudad de México, <https://doi.org/10.1787/9789264288720-es>.
- Pérez, A. M. (2007). Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-9.
- Pérez, L., Bellei, C., Raczynski, D., & Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Ministerio de Educación & UNICEF.
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos*, 37(2). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200013>
- Rist, R. (1991). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones a la teoría del etiquetado. *Educación y sociedad*(9), 179-191.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y sociedad*, 17(1), 113-128.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1974). Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development. En Z. Rubin, *Doing unto others. Joining, molding, conforming, helping, loving* (págs. 41-47). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), División de Desarrollo Social . Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Ruffinelli, A., & Guerrero, A. (2009). Círculo de segmentación del sistema educativo chileno: destino laboral de egresados de Pedagogía en Educación Básica. *Calidad en la Educación*, 31, 20-44. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n31.161>

- Ruiz, D., & Pachano, L. (2004). Lo normal como categoría en el ámbito educativo. *Perfiles. Revista de investigaciones en educación y ciencias sociales*, 25, 93-115.
- Sotomayor, C. (2013). La identidad docente y sus significados. En B. Ávalos, *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (págs. 91-123). Santiago: Editorial Universitaria.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Chile*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*, 26(92), 889-910.
- Torche, F., & Wormald, G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: entre la adscripción y el logro*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 17(49), 434-454.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. London: Sage Publications.