

## Del estigma a la colaboración docente: la transformación de una 'escuela extraordinaria'

Paloma CANDELA SOTO  
Eva María JIMÉNEZ ANDUJAR  
Montserrat BLANCO GARCÍA

### Datos de contacto:

Paloma Candela Soto  
Universidad de Castilla La  
Mancha  
[Paloma.Candela@uclm.es](mailto:Paloma.Candela@uclm.es)

Eva María Jiménez Andujar  
Universidad de Castilla La  
Mancha  
[EvaMaria.Jimenez@alu.uclm.es](mailto:EvaMaria.Jimenez@alu.uclm.es)

Montserrat Blanco García  
Universidad de Castilla La  
Mancha  
[montserrat.blanco@uclm.es](mailto:montserrat.blanco@uclm.es)

Recibido: 09/11/2020  
Aceptado: 11/02/2021

### RESUMEN

Este artículo reflexiona sobre las ideas y convicciones que tiene el profesorado sobre el alumnado de grupos desfavorecidos recogiendo y confrontando percepciones, discursos y prácticas que muestran el peso de las representaciones sociales como un elemento clave de la función docente. A partir de una experiencia metodológica de acompañamiento docente e investigación etnográfica, se explora, por un lado, la conciencia y resignificación del estigma en la construcción de las expectativas docentes, así como sus implicaciones en el proceso transformador del centro educativo en su conjunto. El camino iniciado hacia un modelo de escuela basado en actuaciones educativas de éxito y aprendizaje dialógico abre un espacio de oportunidades para la reflexión y la colaboración docente que revitaliza su función crítica y transformadora en el proceso educativo. Por otro lado, el análisis plantea como elemento clave la destreza socioemocional del profesorado para enfrentarse a la situación social y a la identidad cultural del alumnado. Es por ello, que los resultados aportados nos acercan a la necesidad de revisar las prácticas y discursos docentes desde la práctica reflexiva conjunta, apostando por la reconstrucción de la identidad como profesionales de la educación, elemento fundamental para poder llevar a cabo la apertura de una comunidad educativa excluida. Todo ello como aspecto clave para la búsqueda de sentido de lo que se quiere transformar y para dar el salto a una Comunidad de Aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Representaciones sociales, reflexión socioemocional; expectativas docentes; alumnado gitano; Comunidad de Aprendizaje; etnografía

## ***From stigma to teacher cooperation: the transformation of an irregular school***

### **ABSTRACT**

This paper reflects on the ideas and convictions that teachers have about students from disadvantaged groups, by collecting and confronting perceptions, discourses and practices that show the influence of social representations as a key element of the teaching role. On the basis of a companionship and ethnographic research experience, on the one hand the awareness and the resignificance of stigma in the teaching expectations constructions are explored. The path started from a ghetto context towards a school model based on successful educational actions (through interaction and dialogic learning), opens a space of opportunities for reflection and teaching cooperation that invigorates its critical and transformative role in the educational process. On the other hand, the analysis identifies the teacher's socio-emotional skill as a key element to face student's social background and cultural identity. That is why the results provided bring us closer to the need to review teaching practices and discourses from joint reflexive practice, betting on the reconstruction of identity as professionals of education, a fundamental element to be able to carry out the opening of an excluded educational community. All this as a key aspect for the search for meaning of what you want to transform and to make the leap to a Learning Community

**KEYWORDS:** Social representations; socio-emotional reflection; teaching expectations; roma students; Learning Community; ethnography

### ***Introducción***

Conocer y atender la diversidad y los preceptos de la inclusión educativa en la escuela actual es un reto que cobra una relevancia singular en contextos difíciles con alumnado en desventaja, en particular, víctima de procesos sociales de estigmatización y pobreza. La indiferencia ante la realidad de los colegios-gheto que limitan las oportunidades educativas de la infancia gitana, la situación de desventaja sociocultural que lleva al fracaso al alumnado más desfavorecido, el espacio negado en las aulas a las personas con discapacidad son, entre otras, muestras del sinsentido y la disfuncionalidad de un sistema escolar que, con demasiada frecuencia, desafía a la idea de justicia, de inclusión social o a la propia esencia del valor de la igualdad, una igualdad superadora del acceso y garante del éxito para todos y todas (Calderón Almendros, 2014; Escudero, 2005; Fernández,

Mena y Rivière, 2010; Fundación Secretariado Gitano, 2010; Gimeno Ullastres, 2004 ).

A lo largo de décadas de investigación y reflexión, hemos acumulado esfuerzos y experiencias de investigación que en muchos casos se han revelado como caminos alternativos con estrategias de transformación orientadas a compensar o superar desigualdades, a promover relaciones e interacciones sociales más justas y equitativas, legitimando con ello, la mejora de la convivencia y la participación de la comunidad (Apple y Beane, 2005; Gimeno y Carbonell, 2004; Includ-ed Consortium, 2011; Stenhouse, 1987; Wrigley, 2007; entre otros muchos ejemplos).

A partir del avance real de estos movimientos y las evidencias del éxito de modelos organizativos más democráticos e inclusivos, como ejemplifica el proyecto Comunidades de Aprendizaje (Flecha, 2018; García-Cano, Márquez y Antolínez, 2016; Rodríguez, 2018; Puigvert y Santacruz, 2006), la reflexión que hoy nos ocupa pone el foco en una de las dificultades que enfrentan los centros educativos, tanto en el inicio como en la sostenibilidad de los procesos de transformación, y que tiene que ver con la meritocracia que oculta la estructura profunda de nuestro sistema escolar legitimando una cultura jerárquica de la excelencia encarnada también en los imaginarios docentes.

En este marco de preocupaciones, en este artículo indagamos en las ideas y convicciones que tiene el profesorado sobre el alumnado de grupos desfavorecidos, recogiendo y confrontando percepciones, discursos y prácticas que muestran el peso de las representaciones sociales como un elemento clave de la función docente que adquiere un carácter vital en contextos escolares en proceso de cambio.

Con un propósito crítico y manifiesto que incita a revisar y cuestionar la jerarquía de valores sobre la que se asienta una institución educativa que escoge, privilegia y margina al alumnado en desventaja (Echeita, 2006; Kaplan, 2012; Torres Santomé, 2010).

Por todo ello, nos ha interesado explorar aspectos diversos del discurso docente que tienen que ver con el sentido de la práctica educativa, la concepción de las relaciones democráticas y, también, con los prejuicios, estereotipos y contradicciones éticas que se transmiten en el relato dialógico. En otras palabras, perseguimos mostrar hasta qué punto la valoración individual y colectiva del profesorado sobre las personas de grupos étnicos minoritarios en desventaja social (alumnado y familias gitanas, en nuestro caso) está condicionando su desempeño profesional y las oportunidades que ofrecen modelos de transformación social.

Situar al docente, a su pensar y sentir, en el centro de un proceso necesario de reflexión lo convierte, a nuestro juicio, en motor de cambio para liderar la transformación hacia una Comunidad de Aprendizaje.

## **Una ‘escuela extraordinaria’ como contexto de observación y reflexión**

Para comprender el contexto de este estudio conviene tener presente los acontecimientos y vivencias que han marcado la construcción de nuestra vinculación con una escuela *extraordinaria*, al decir crítico y provocador de Roger Slee (2012) aceptando su invitación a trascender las luchas entre lo especial y lo ordinario y reafirmar, así, la inclusión como una cuestión de derechos.

A continuación, ordenamos intencionadamente algunos hechos y etapas que marcaron nuestro interés investigador poniéndonos en disposición de observar y acompañar el inicio de un proceso de transformación escolar en términos clave de equidad social y calidad educativa.

### **Escenario 1º: Revelaciones de una escuela-gueto**

En abril del año 2015 visitamos, por primera vez, el centro escolar público de educación infantil y primaria que acapara la atención investigadora de este texto. A nuestros ojos, y a los del resto de la comunidad educativa, este centro fue (y es) percibido como un colegio-gueto integrado por alumnado en condiciones de desventaja socioeconómica y exclusión severa, de etnia gitana en su totalidad.

Su historia se repite en colegios similares ubicados en zonas urbanas marginales de otras ciudades que progresivamente han ido perdiendo alumnado. Un descenso cuantitativo que refleja la reducción de las tasas de natalidad pero que también se explica por otro fenómeno añadido: el incremento de la escolarización de niñas y niños gitanos e inmigrantes con respecto a la totalidad del alumnado. Desde finales de la década de los años 1990, se empieza a constatar que, a medida que aumentaba el porcentaje de alumnado gitano, la cantidad de alumnado del grupo mayoritario decrecía progresivamente de manera significativa. Entendemos que este proceso no es exclusivo de esta situación escolar concreta y que responde, como han revelado otros estudios regionales, a otros factores estructurales que afectan a los diferentes grupos sociales como la concentración urbana de la población más desfavorecida y, particularmente, dinámicas que dejan ver los tipos de contacto y las interacciones sociales que se suelen dar entre la población mayoritaria y la minoría gitana (García Pastor, 2011; Sánchez-Muros, 2016).

La relación del profesorado con las familias se percibía cercana, en especial con las madres, si bien no existe un vínculo de colaboración. La comunidad la integran núcleos familiares muy jóvenes y extensos. Es habitual encontrar alumnas y alumnos de tercera generación y alguna maestra que acogió en el aula a madres y abuelas de sus actuales alumnas. Estas maestras de largo recorrido son quienes han favorecido la comunicación con las madres gitanas y, algunos espacios de confianza que, en la práctica, están sirviendo para construir relaciones igualitarias. El aumento de la pobreza y la violencia estructural que afecta a estos hogares y al

barrio donde viven, unido al recorte y deterioro de medios públicos de apoyo, complican los avances y dificultan todavía más estos procesos comunitarios de cambio social.

En concreto, esta población escolar gitana responde, en su mayoría, a perfiles de niños y niñas vulnerables, que vive en la cultura de la pobreza y la marginalidad, expuestos desde la temprana infancia a una socialización violenta que luego reproducen en la escuela como parte de su cotidiano simbólico.

## **Escenario 2º: El tsunami del cambio**

Un año después de nuestro primer contacto, regresamos de nuevo al centro escolar con una misión de ayuda ante el desconcierto provocado por el cambio en la dirección y el equipo de apoyo. La jubilación de la directora y la renovación de parte de la plantilla docente desencadenaron un tsunami emocional en el funcionamiento y en las relaciones con el profesorado del centro. El curso escolar 2016-2017, tuvo un inicio complicado para la adaptación del alumnado que se enfrentó, por un lado, a la pérdida de un claro referente de autoridad en el centro y, por otro, al reto de amoldarse a un nuevo equipo desde la necesidad de construir nuevos vínculos de apego y respeto con maestras y maestros desconocidos. Todo un desafío si tenemos presente la desconfianza y el contexto cultural de los niños y niñas del centro. Un clima de crispación y desánimo se instaló también en el profesorado.

Ante una propuesta concreta de la nueva directora, aceptamos la invitación de participar en varias sesiones de reflexión con el claustro para detectar las formas de resistencia y las estrategias dialógicas que pudieran promover condiciones de posibilidad para el cambio. Para llevar a cabo dichos propósitos iniciamos un proceso compartido de escucha y diálogo con el profesorado poniendo a prueba las fortalezas de la práctica reflexiva y compartiendo sesiones de trabajo con el claustro y el personal de apoyo. La identificación y análisis de los discursos emergentes, la observación directa y las entrevistas no estructuradas al profesorado del centro, resultaron técnicas muy eficaces para ir ganando en entendimiento y confianza hasta alcanzar la suficiente claridad para identificar los problemas reales de una escuela que se enfrenta a las desigualdades sociales sin la conciencia de lo que esto representa. Observamos una situación de bloqueo generalizada, el profesorado trabajaba en un clima de desconfianza y culpabilidad hacia el alumnado y sus familias, se imponía el enfado y la inestabilidad afectiva que paralizaban los intentos reactivos de cambio por parte de algunas maestras. Ante la insuficiencia de los agrupamientos, los desfases y adaptaciones curriculares y la falta de comunicación entre ellos, se imponía la necesidad de reconstruir el sentido de la relación educativa que pasa por el afecto y el respeto hacia las personas a las que se enseña.

Para salir de aquel laberinto, dirigimos la mirada a lo que, a nuestro juicio, es fundamental en la acción educadora que se traduce en la capacidad de formar y

transformar personas y de transmitir valores éticos, básicos para la comprensión de la infancia y la mediación en el aprendizaje. Fue esta una fase de reconstrucción y creación de sentido, de revisión de la compleja relación entre la teoría y la práctica profesional, sirviéndonos, para ello, de la comunicación dialógica y de algunas estrategias de coeducación emocional (Altable, 2010) enormemente eficaces para resolver situaciones y relaciones problemáticas como mostraremos más adelante en algunas de las narraciones analizadas.

### **Escenario 3º: Compartiendo la mirada, práctica reflexiva en una Comunidad de Aprendizaje**

Nuevamente, un año después (invierno del 2018), tuvimos la oportunidad de observar de cerca la situación del centro. En esta ocasión, el encargo de asesorar y acompañar la realización de un seminario formativo con todo el profesorado y especialistas nos facilitó un nuevo escenario para indagar en los cambios (y permanencias) que se estaban produciendo, principalmente, en la actitud docente y el comportamiento del alumnado y sus familias. Poniendo a prueba las fortalezas de la práctica reflexiva (Domingo, 2013; Esteve, Melief y Alsina, 2010), seleccionamos diferentes líneas de trabajo de acuerdo con las preocupaciones del equipo docente: la inclusión social, la diversidad cultural y la minoría étnica gitana, el aprendizaje dialógico, la construcción del diálogo y la convivencia, etc. El trabajo del seminario se diseñó como un espacio de entrenamiento de metodología comunicativa y combinó espacios destinados al análisis individual de cada participante (lecturas de textos de referencia, elaboración de notas críticas, relatos de experiencias...) con dinámicas de reflexión dialógica del profesorado y personas voluntarias de la comunidad educativa.

El trabajo en esta etapa nos permitió identificar aquellas valoraciones que suponen un obstáculo a las oportunidades de éxito del alumnado. Puesto que el centro acoge a un tipo de población muy específica, los testimonios de educadores y especialistas procedentes o compartidos con otras escuelas fueron muy reveladores para acercarnos a los imaginarios y visiones docentes.

### **El cambio en la función docente y la inclusión mental del alumnado en desventaja**

Si bien los cambios actuales que afectan al sentido y la práctica de la educación cuestionan la figura docente como transmisora de conocimiento, insisten en la continuidad del papel docente como agente activo en el proceso educativo. Podemos definirlo como mediador del conocimiento, de las familias y del proceso de enseñanza- aprendizaje en su conjunto (Zeichner, 2010).

Es precisamente esta idea el punto de partida de nuestra investigación; examinar los discursos docentes para conocer las expectativas que tiene el profesorado hacia su alumnado individual y colectivamente. El examen de los

discursos permite descubrir elementos y mecanismos sociales latentes que guían la práctica docente, con el objetivo de conocer e identificar representaciones interiorizadas que influyen directa e indirectamente en las acciones educativas (San Román et al., 2015).

El profesorado construye su proyecto de alumno o alumna ideal a través de sus propios esquemas sociales (Becker, 1952; Kaplan, 2012; Rist, 1999; entre otros), esto refleja su relación y su forma de actuar en la práctica docente. La preocupación por el análisis de las formas en que el profesorado percibe e incorpora en su imaginario y en sus prácticas determinados discursos relacionados con la clase social, el género o la etnia, es relativamente reciente. Las investigaciones de San Román (2009) y Tarabini (2015; 2018) coinciden en la relevancia de saber cómo los docentes interpretan y desempeñan su labor, desde qué universo simbólico y en qué contexto social actúan. Sus aportaciones señalan la necesidad de revisar los discursos sobre el pensamiento y las prácticas del profesorado desde una mirada sociológica para “descubrir los elementos y mecanismos sociales latentes que dan sentido y guían sus actuaciones y estrategias en un determinado marco de interacción y organización social” (San Román et al., 2015, p. 8).

El modelo teórico de las representaciones sociales, desde su interpretación fenomenológica, también nos aporta elementos fértiles para examinar y comprender los discursos y comportamientos docentes que nos ocupan. “Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal” (Jodelet, 1984, p. 474, como se citó en D’Andrea et al., 2004, p. 9) que funcionan, en la práctica, como marcos de interpretación que definen y guían el comportamiento. Aplicado al ámbito de los sujetos docentes, el estudio de estos sistemas de representación social y cultural nos permite identificar los elementos que integran las representaciones (códigos, valores, juicios, principios interpretativos...) que los maestros y maestras construyen de sus alumnos y cómo éstas se organizan y condicionan las funciones educadoras.

La escuela como escenario social participa, tanto de forma inconsciente como deliberada, en estas y otras concepciones que consideran las diferencias como deficiencias, permitiendo la naturalización y réplica de estigmas y prenociones sobre las dificultades del aprendizaje escolar, tal y como se refleja, por ejemplo, en uno de los discursos docentes: “No les da la cabeza para aprender”. Estos procesos, que debilitan las condiciones reales del alumnado más desfavorecido, no pasan por alto a ojos de la comunidad educativa y, menos aún, del alumnado y las familias. Las acciones orientadas a la consecución de objetivos para este ideario de alumnado producen, consecuentemente, la exclusión del resto dejando en evidencia la arbitrariedad y el efecto segregador de algunas intervenciones.

## **Metodología**

El estudio se ha desarrollado desde una perspectiva cualitativa, centrada en la observación etnográfica y la recogida de experiencias y testimonios a través de entrevistas personales y grupales al profesorado y personal del centro. De este modo, cabe considerar que contamos con una muestra de once docentes y especialistas, entre los que encontramos en su mayoría docentes interinos e/o itinerante y un núcleo minoritario de maestras con destino definitivo en el centro, aspecto relevante para entender la posibilidad de continuidad del proyecto de transformación en curso.

Es por ello que se presenta una estrategia intencionada de investigación-acción extendida en el tiempo, concretamente a lo largo de cuatro cursos escolares y en determinadas estancias periódicas, determinadas por los escenarios anteriormente presentados y condicionadas por la propia evolución del centro. Esta estrategia ha aportado un contexto rico de observaciones etnográficas en el espacio escolar, en contacto directo con la realidad vivida dentro y fuera de las aulas (Muñoz, Quintero y Munévar, 2002). Por otro lado, las sesiones de práctica reflexiva, los seminarios formativos y otras acciones comunicativas compartidas con la dirección y el profesorado del centro, han generado un rico material discursivo de apoyo al análisis y contraste de nuestro objeto de estudio (Jaimes, 2019).

En concreto, las narraciones y opiniones recabadas a lo largo de estos seminarios reflexivos y de las entrevistas a los docentes del centro han permitido identificar aquellas valoraciones que suponen mayor obstáculo a las oportunidades de éxito del alumnado. Puesto que el centro acoge a un tipo de población muy específica, recordemos que alberga al alumnado gitano en exclusión social, los testimonios de estos docentes y especialistas son muy reveladores para acercarnos a los imaginarios y visiones docentes (Tarabini, 2015). Sus valoraciones, prejuicios, expectativas y actitudes recopiladas aportan un esquema que nos ayuda a definir la situación en la que se encuentra el centro y hacia dónde quieren dirigir el proyecto educativo-comunitario.

Es por ello que la aportación cualitativa de las producciones registradas por el profesorado participante, el uso de relatos comunicativos de experiencias, valoraciones reflexivas, narrativas pedagógicas, entre otras modalidades valorativas, son técnicas habituales en investigaciones similares (Domingo, 2013; Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2006; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019).

Para el análisis de las narraciones y percepciones cualitativas del profesorado, tras el diseño de categorías, se utilizó el programa *Atlas.ti 8*.

## **Resultados**

Las expresiones y narraciones docentes recogidas en los escenarios de estudio conforman un rico sustrato cualitativo que ordenamos revisando aquellos



aspectos o elementos clave que, a nuestro juicio, recorren el itinerario discursivo del profesorado. En primer lugar, analizamos, el peso de las representaciones sociales del profesorado adentrándonos en la conciencia y resignificación del estigma y expectativas de éxito del alumnado. En un segundo momento, abordamos la destreza o capacidad socioemocional del profesorado para enfrentarse, sobre todo, a la situación social e identidad cultural del alumnado, así como a las dificultades de reconstrucción de la convivencia. Dejamos para la discusión, otros resultados que nos conectan con las creencias y resistencias del profesorado al cambio metodológico.

Como veremos a continuación, el contraste analítico de los testimonios pone a prueba los presupuestos teóricos que sitúan la figura y el rol docente (su capacidad socioemocional y profesionalidad) como elementos transformadores del cambio en la educación. Asimismo, nos ayuda a comprender por qué realmente importa lo que el profesorado piensa y siente por el alumnado, así como las implicaciones de estas creencias (y sus reflejos prácticos) en contextos educativos de exclusión.

### **Las representaciones sociales, los estigmas y las expectativas del profesorado**

Desde las primeras sesiones de observación, en algunos discursos docentes, aparecen con normalidad juicios, creencias y valoraciones negativas hacia el alumnado, reflejo, en parte, de una situación de frustración y tensión emocional, pero en el que también subyace un pensamiento estigmatizador de incomprensión del contexto social y cultural de la población escolar. Expresiones como: “Total para lo que les va a servir”, “que les llegue bien el mensaje, para mí, ya es un triunfo”, transmiten a través de su discurso poca confianza como docentes hacia las oportunidades de logro del alumnado gitano y lo que esto implica para su rendimiento y comportamiento escolar. Autores como Fernández Enguita y Gutiérrez (2005) o Abajo (2017) ya recogían la influencia de este pensamiento y su implicación en las prácticas escolares con alumnado gitano. Esta construcción subjetiva de estigmatización étnica que se aprecia en algunos docentes del centro, se refuerza al tratarse, además, de alumnado desaventajado, lo que lleva a menudo a que el profesorado se sienta menos responsable de su aprendizaje, “considerando que su éxito o fracaso escolar está, en cierta medida, fuera de su control” (Tarabini, 2015, p. 351). Esta cuestión queda reflejada en discursos del tipo: “Es cierto que muchas veces recurrimos a eso de: “No se puede hacer nada con estos chicos, esto es imposible”, porque nos sirve para protegernos, para no sentirnos mal con la situación que tenemos en el aula”.

En las consideraciones del profesorado sobre los modos de aprender de sus alumnos y alumnas, acaparan el protagonismo los elementos cognitivos como la inteligencia o la capacidad de expresarse y los socioafectivos como la autoestima o inseguridad, factores internos característicos e inalterables, que limitan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. En este sentido, sorprende el arraigo de ideas o creencias como la falta de autoestima y la inseguridad personal

del alumnado sin reparar que estos pensamientos construyen expectativas que conducen a prácticas docentes concretas que desatienden certezas del aprendizaje humano: “los individuos tienden a actuar en innumerables casos en función a cómo se sienten que son percibidos” (Buontempo, 2003, como se citó en D’Andrea et al., 2004, p. 15).

En efecto, hemos observado como en los imaginarios y percepciones de algunos maestros se dan por supuestas las dificultades cognitivo-académicas del alumnado, insistiendo en la distancia y contraste con las condiciones en las que aprenden los “alumnos normales”, de ahí que expresiones como “nivel básico”, “dificultades de acceso”, “necesidad de dictamen”, “mínimos”, están incorporadas en el lenguaje cotidiano de la comunidad docente y especialistas de apoyo, alimentando estigmas y limitando la intención y la capacidad de una acción educativa que garantice la igualdad de oportunidades. Si bien las dificultades de aprendizaje existen, como en la mayoría de los centros públicos educativos, se transmite una imagen hegemónica de alumnado limitado o disfuncional que enmascara, de alguna manera, las propias limitaciones del profesorado para revisar y reconocer la necesidad de estrategias y prácticas docentes más inclusivas y eficaces, como reconocen algunas intervenciones discursivas de los propios docentes: “No llegamos, necesitamos recursos, apoyos y más formación...”, “F. es un gitano voluntario que vino un día que con el lenguaje verbal y no verbal consiguió muchísimo más que yo”. Si bien en este contexto todavía son excepcionales las intervenciones docentes que destacan el valor de la diferencia, el aprovechamiento de las habilidades y recursos comunitarios o la riqueza cultural que aporta el alumnado y las familias, se empiezan a registrar cambios muy significativos en algunos docentes fruto del giro dialógico que está transformando algunas prácticas de aula, como relata en su intervención un maestro que empieza a incorporar actuaciones educativas de éxito: “En cuanto a los Grupos Interactivos, hacemos algo en mi clase y estoy notando cambios, vamos muy despacio, hacemos tres o cuatro hojillas, lo hacemos todos los viernes. Cada vez vamos trabajando más y a nivel personal han surgido muchas cosas (...), en los niños que participan he visto un principio dialógico que se llama inteligencia cultural. (...) aunque hay debilidades, estoy revisando el formato de la actividad, no se trata de crear mínimos, sino conocer el nivel. El tiempo de la actividad, más bien cortito, porque las mamás no aguantan y hay que ir poco a poco”.

La barrera que representa la desconfianza de algunos docentes en el rendimiento académico de los niños y las niñas se traslada también a su comportamiento y al tipo de interacciones que establece con sus iguales y con otras maestras y compañeros del centro. En las representaciones de estos profesores, las actitudes disruptivas, la falta de interés, el rechazo a la norma o las faltas de respeto que el alumnado manifiesta hacia ellos son juzgadas con severidad e interpretadas en clave de violencia apuntando a la problemática social de origen tal y como se refleja en sus discursos: “Nunca sabes por donde van a salir”, “no les interesa nada”, “empieza uno a protestar por cualquier cosa y enseguida te la

arman”, “reproducen lo que ven... en el barrio”. Estos juicios alimentan los estereotipos, condicionan la acción docente y la construcción de expectativas anticipatorias de fracaso. La problemática de los conflictos en el centro, la ausencia de normas por parte del alumnado, la violencia dentro y fuera del aula, que las y los docentes expresan como normalizada en la población escolar, son otros aspectos recurrentes observados que acaparan el interés de las sesiones reflexivas y donde se percibe más ruptura discursiva y prácticas contradictorias por parte de los docentes del centro.

De este modo, podemos decir que se conjugan dos posicionamientos, por un lado se encuentra el profesorado que piensa e interviene desde esquemas autoritarios como hemos presentado, exigiendo reacciones punitivas a la transgresión del alumnado y, por otro se hallan aquellas maestras que apuestan por el diálogo y la calidad de las relaciones para construir una convivencia más igualitaria. Precisamente, la apertura hacia el modelo dialógico se percibe en este último posicionamiento de una maestra participante que apuesta por la capacidad de adaptación del alumnado y que lo muestra de la siguiente manera: “Recordemos que igual que se han adaptado a un contexto [de hostilidad], pueden aprender otro tipo de normas [...] y que esas normas se pueden trasladar a su vida”. La mejora de la convivencia y la necesidad de una norma consensuada es uno de los principales desafíos a los que hacer frente en esta etapa de transformación, las quiebras y transiciones que observamos en el pensamiento docente son fundamentales para valorar avances concretos hacia un modelo relacional y dialógico, como reconocen algunas maestras protagonistas: “La comisión de convivencia, en la que participan alumnos, monitoras del comedor..., ha hecho que se mejoren mucho las relaciones, las normas han partido de ellos y además hacen que se cumplan..., la primera norma que consensuamos fue: “No saltarse la valla” y poco a poco la respetaban..., la segunda norma “no pegar”, luego “no insultar” (los muertos, los cánceres..., todas esas cosas que nos regalan), esas tres cosas, han mejorado. Hay situaciones y momentos en que se olvidan, pero, si un niño pega a otro, ellos son los primeros en decir “expulsado”<sup>ii</sup>.

La relación de desconfianza que el profesorado muestra hacia el alumnado se extiende también a las familias como muestran algunas expresiones: “El problema que yo le veo al colegio es la familia. Si los papás vinieran al colegio, fueran partícipes de lo que se hace en el colegio, de la educación de sus hijos y quisieran mejorar esa situación que ellos tienen, pondrían un poquito de su parte<sup>iii</sup>”.

Estos discursos suponen una fractura entre la construcción que cada docente tiene de su compromiso profesional y el entorno social en el que se desarrolla la actividad. Por ello y en estos casos, la figura docente se enfrenta a una doble perspectiva: por un lado, toma el poder la autoridad académica, marcada por aquellas aspiraciones que suponen una intervención educativa (acción pedagógica) acorde con lo establecido (seguir el currículo oficial, número de aprobados, pautas de comportamiento, etc.). Por otro lado, aparecen los principios o elementos éticos que condicionan la práctica educativa (valores, creencias,

situación social, estigmas, formación, etc.) que cada docente, de manera individual y colectiva, va construyendo.

### **Docentes en proceso de cambio: del prejuicio a la colaboración**

El inicio de un proceso reflexivo sitúa a la figura del profesorado como un elemento transformador del proceso y calidad de la educación. Esta búsqueda de una práctica profesional reflexiva que incluya las emociones requiere de un compromiso, una concienciación y una lucha por cambiar la escuela y la sociedad (Gomes, 2002; Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019). Supone, al mismo tiempo, una amenaza y un desafío para los docentes transformativos (Giroux, 1990).

La formación permanente del profesorado, y más concretamente, en entornos con alumnado en desventaja, se muestra como un proceso complejo del que no somos conscientes en su totalidad, y por ello requiere de un compromiso profesional en continua evolución. El proceso reflexivo, por su parte, está íntimamente relacionado con la formación inicial y permanente que los docentes tanto individual como colectivamente van adquiriendo a lo largo de su carrera profesional. Esto supone la creación de una figura capaz de diseñar y aplicar el magisterio, atender y educar en la diversidad del aula a la vez que se es consciente durante el proceso de sus creencias, limitaciones, valores, prejuicios y concepciones, intentando comprender la amplitud de formas de interpretar el mundo y las opiniones de los y las educandos, sin olvidar el compromiso social que envuelve su figura profesional (Santos, 2009).

La capacitación de los docentes para que actúen con prudencia y reflexionen sobre lo que están construyendo con sus acciones educativas, tiene como finalidad la formación de una ciudadanía reflexiva y afectiva. Hablamos de un profesorado comprometido con su tarea de educar, capaz de reconocer la verdad y la falsedad de las creencias durante su proceso formativo y capaz de cambiarlas y adoptar unas nuevas a través de la reflexión. Esta perspectiva tiene la misión de estimular la preparación para que sean conscientes de las circunstancias socioculturales a las que se van a enfrentar, pues reconocerlas y tener una idea del origen de su alumnado facilita la adaptación a los recursos y al aprendizaje de ambos, utilizar los conocimientos del docente sobre la vida del alumnado para diseñar un proyecto acorde, es desarrollar con éxito el proceso reflexivo socioemocional del docente, es luchar por la justicia social (Zeichner, 2010).

Es por ello, que este proceso supone una evolución a la hora de concebir el papel activo del profesorado y su situación crítico-reflexiva. Debe ser una actividad diaria que complemente su práctica pedagógica, cuestione sus actuaciones, sus resultados, su aprendizaje y su saber emocional (Palomera, Briones y Gómez-Linares, 2019). Esta práctica será efectiva cuando altere la verdad o falsedad de las creencias que poseen, cuando la raíz de estas cambie y cuando se añadan otras nuevas, otras acordes a los escenarios de intervención. Partiendo de ello, sabemos que las emociones en este proceso reflexivo moldean los cuerpos, toman su forma

a través de la repetición de acciones socializadoras desarrolladas a lo largo del tiempo y ayudan a la adquisición de rutinas emocionales con uno mismo y con los demás (Ahmed, 2015).

A lo largo del análisis de los discursos docentes y a medida que estos iban adquiriendo competencias de carácter reflexivo, social y emocional, los comportamientos del grupo comenzaban a evolucionar y las respuestas ante dificultades empezaban a ser más determinantes y consensuadas. Esto no es solo el paso del trabajo curricular que se desempeña de forma transversal, sino que supone un aspecto afectivo del trabajo docente. Referencias docentes entorno a: "Hay que ser un tronco común", "la varita mágica es la interacción, el diálogo", "ahora nos escuchan", son aspectos de un trabajo de intercambio igualitario que refleja la transición del profesorado (actores sociales) hacia un espacio de autorreflexión.

Asimismo, el desarrollo de esta práctica de autoescucha implicaba a la identidad profesional y personal del propio docente, favoreciendo un conocimiento íntegro de su trabajo, de sus relaciones, opiniones, creencias y de su propia experiencia de enseñanza-aprendizaje. Como recoge la observación, los informantes se referían así a este proceso de despertar la conciencia colectiva: "Esta ilusión y esperanza hay que tenerla, es muy importante la imagen que nosotros le devolvemos a los chicos, porque es donde podemos sacar más partido", "Debemos tener en cuenta que más diálogo, más sentido. Hay que dar algún paso para hacerles entender o simplemente *hacerles reflexionar poniéndonos en sus zapatos desde su realidad*".

A todo ello cabe añadir que, la formación permanente del profesorado es clave en el desarrollo social y educativo del alumnado. La idea va más allá del trabajo por la interculturalidad, es la capacidad de entender la figura docente como un agente del cambio, un actor social consciente y formado, que actúa dentro y fuera del aula para combatir las injusticias que vive con su alumnado y trabajar los valores de nuestra sociedad. Valores construidos y reconstruidos sobre unas bases pedagógicas cada vez más dañadas por la nueva cultura del aprendizaje heredera de la LOMCE y con un *modus operandi* que conduce hacia un claro deterioro de la educación y de la figura docente (Fernández, García y Galindo, 2017).

## ***Discusión y conclusiones***

Nuestros hallazgos han mostrado, en primer lugar, las oportunidades metodológicas de investigar con actores protagonistas y corresponsables del cambio educativo, promoviendo un escenario de encuentro y de práctica reflexiva donde el profesorado tome conciencia de las situaciones de injusticia que el sistema educativo reproduce en contextos escolares de alta vulnerabilidad, al tiempo, que revise el sentido y alcance de sus ideas y creencias sobre la práctica y la relación educativa.

Otro aspecto que emerge con interés en las valoraciones analizadas está

relacionado con las resistencias y dificultades del profesorado al cambio metodológico. Las maestras y maestros participantes son conscientes del valor de la cooperación y el trabajo en equipo y reconocen que son herramientas necesarias para la renovación de la función docente. Las creencias pedagógicas, en muchos casos como freno a la innovación (Solís, 2015), y las cuestiones relacionadas con los costes emocionales, las competencias profesionales y los factores institucionales, siguiendo a Monereo (2010), son otros motivos destacados que implican resistencias al cambio. En coincidencia con otros estudios, insistimos en esta cuestión, porque en la práctica docente a diario se realizan cambios metodológicos tentativos como muestra el profesorado participante: “Dos cosas que tenemos que mejorar, que sean actividades mucho más motivacionales, más sensoriales eso hay que mejorarlo y luego la parte de los recursos didácticos, a nivel de claustro”, “el caso es que cada día las pruebas son distintas, por lo que todo son novedades”. Pero, para hablar de innovación (Miralles, Maquilón, Hernández y García, 2012) se debe hablar de planificación, de creatividad, de mejora y de permanencia en el tiempo. Por ello, es también necesario que el profesorado no sea impaciente pues estos procesos requieren de tiempo para que se vean sus frutos.

Igualmente, cabe destacar que la idea de docente culturalmente receptivo hacia el ambiente escolar es mucho más que la exaltación de la diversidad. Aúna el componente activista del docente como agente de cambio, tanto dentro como fuera de la escuela, con el objetivo de combatir las desigualdades (Zeichner, 2010). En este sentido, percibimos revelaciones de hondo calado en las valoraciones recogidas que nos llevan a reconocer cómo la ausencia de responsabilidad y compromiso profesional en contextos de creciente pobreza, contribuyen a las *cadena de generaciones de exclusión* en la medida en que el tiempo y el espacio escolar es casi lo único que estructura la vida personal y social de la infancia y se reproduce de generación en generación.

Los discursos examinados y mostrados anteriormente corroboran el efecto excluyente que ejercen las representaciones sociales que el profesorado construye sobre el alumnado, las cuales están marcadas por fuertes condicionantes socioculturales, etiquetas por procedencia étnica y juicios ideológicos de expresión individual pero que, también, se comparten y retroalimentan colectivamente. Además, en el contexto del aula, hemos visto la influencia de las percepciones docentes en la identidad y autoestima del alumnado que responde y reacciona con hostilidad a determinadas conductas del profesorado y su reflejo en la institución escolar. En ocasiones, las consideraciones del profesorado hacia la situación social, económica y cultural del alumnado y sus familias, como muestran otros estudios sobre colectivos escolares vulnerables (Vecina et al., 2016), provoca en estos actitudes de descontento y de rechazo, expresiones de resistencias contra la escuela que pueden manifestarse, incluso, en dinámicas de desmotivación, donde el alumnado de etnia gitana asume un rol pasivo renunciando y autoexcluyéndose del proceso de aprendizaje.

Por último, cabe añadir la apertura de conciencia y pensamiento reflexivo en el profesorado implicado en esta investigación, lo que refuerza el potencial socioemocional que tiene como agente educativo. Un escenario de tensiones y cambios profundos como el que vive esta comunidad educativa, en la antesala de su transformación a Comunidad de Aprendizaje, invita a pensar en la movilización de las creencias y representaciones para que el profesorado construya expectativas de futuro académico hacia su alumnado. Una acción docente responsable y transformadora que haga posible una escuela “con capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables” (Kaplan, 2005, p. 82).

## **Referencias**

- Abajo, J. E. (2017). La asignatura pendiente: el éxito escolar de nuestro alumnado gitano. *Corintios XIII: Revista de teología y pastoral de la caridad*, (164), 47-83.
- Ahmed, S. (2015). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Altable, C. (2010). *Los senderos de Ariadna. Transformar las relaciones mediante la coeducación emocional*. Ediciones Mágina-Octaedro.
- Apple, M.W. y Beane J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Becker, H. S. (1952). Social-class variations in the teacher pupil relationship. *Journal of Educational Sociology*, 25(8), 451-465. <http://dx.doi.org/10.2307/2263957>
- Calderón Almendros, I. (2014). *Educación y esperanza en las fronteras de la discapacidad*. Cinca.
- D'Andrea, A. M., Maidana, L. B., Camardelli, A. B. y Monzón, M. (2004). *Representaciones sociales de los formadores de formadores acerca del buen estudiante y su incidencia en la selección de criterios e instrumentos de evaluación (Corrientes, 2001-2003)* [Ponencia]. Congreso Internacional de Educación. Santa Fe, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Humanidades y Ciencias.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo?, *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 9(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790102>
- Esteve, O., Melief, K. y Alsina, Á. (Coords.). (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.
- Fernández, C., García, O. y Galindo, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Akal.
- Fernández, M., Mena, L. y Rivière, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Fundación La Caixa.
- Fernández Enguita, M. y Gutiérrez, M. (2005). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario*. Akal.

- Flecha, R. (2018). Comunidades de aprendizaje y transformación social. *Educadores: Revista de renovación pedagógica*, (264), 44-54.
- Fundación Secretariado Gitano (2010). *Evaluación de la normalización educativa de las alumnas y alumnos gitanos en la Educación Primaria*. IFIIE/Instituto de la Mujer.  
[https://www.gitanos.org/centro\\_documentacion/publicaciones/fichas/56315.html.es](https://www.gitanos.org/centro_documentacion/publicaciones/fichas/56315.html.es)
- García Pastor, B. (2011). Infancia gitana y éxito escolar: sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 4(3), 392-410. <http://hdl.handle.net/10234/37201>.
- García-Cano, M., Márquez, E. y Antolínez, I. (2016). Una comunidad de aprendizaje desde el enfoque intercultural: Diálogos, emergencias y contradicciones en la práctica escolar. *Educación XXI*, 19(2), 251-271.  
<https://doi.org/10.5944/educxx1.16466>
- Gimeno Ullastres, J.A. (Coord.). (2004). *Exclusión social y Estado de Bienestar*. Luis Vives/ Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gimeno, J. y Carbonell, J. (Coords.). (2004). *Un Sistema educativo. Una mirada crítica*. Cis-Praxis.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Gomes, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educación*, 30, 57-67. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.313>.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. Hipatia.
- Includ-ed Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Madrid: Ministerio de Educación IFIIE. Publicación basada en los resultados finales del proyecto del VI Programa Marco INCLUD-ED.  
<http://utopiadream.info/ca/wpcontent/uploads/2011/04/Actuaciones-de-%C3%A9xito-enlas-escuelas-europeas.pdf>
- Jaimes, D. (2019). El maestro reflexivo, una postura abierta a la acción para el cambio. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 115-123.  
<https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2152>
- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso y exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades. En S. Llomovatte y C. Kaplan (Coords.), *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp.77-97). Buenos Aires, Argentina: Editorial Noveduc.
- Kaplan, C. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y autoestigmación: Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. En C. Kaplan y L. Krotsch, y V. Orce (Eds.), *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil* (pp.15-78). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Miralles, P., Maquilón, J., Hernández, F. y García, A. (2012). Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo.



- Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado-REIFOP*, 15(1), 19-26. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398001>
- Monereo, C. (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencias, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597. [http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352\\_26.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_26.pdf)
- Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. (2002). Experiencias en investigación-acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-15. <https://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/51>
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socio-emocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Puigvert, L. y Santacruz, I. (2006). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje. Calidad para todas y todos. *Revista de Educación*, 339, 169-176. <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a10.pdf>
- Rist, R. (1999). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportes de la teoría del etiquetado. En M. Fernández Enguita (Comp.), *Sociología de la Educación*. Editorial Ariel.
- Rodríguez, F. (2018). Fundamentos y características de un modelo inclusivo y de calidad educativa: Comunidades de Aprendizaje. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 11(22), 28-39. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v11i22.1915>
- San Román, S. (2009). *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las y los maestros del nivel de primaria (1970-2008)*. Ministerio de Igualdad, Instituto de la Mujer, colección Estudios.
- San Román, S., Vecina, C., Usategui, E., del Valle, A. I. y Venegas, M. (2015). Representaciones sociales y orientación educativa del profesorado. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23, 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2088>
- Sánchez-Muros, P. (2016). Contacto interétnico en el contexto hacia la minoría gitana en la pre-adolescencia. *Avances en Supervisión Educativa*, (25), 1-21. <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.546>
- Santos, M. A. (2009). Migraciones, sostenibilidad y educación. *Revista de Educación*, 349, 123-145.
- Silva-Peña, E. y Paz-Maldonado, E. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 195-212. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75652>
- Slee, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Morata.

- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227-260. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Tarabini, A. (2015). La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 8(3), 349-360. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8389>
- Tarabini, A. (2018). *La escuela no es para ti: el rol de los centros educativos en el abandono escolar*. Octaedro.
- Torres Santomé, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 84-102). Morata.
- Vecina, C., San Román, S. y Doncel, D. (2016). Una aproximación a la visión de los docentes sobre la transformación social globalizada y su incidencia en la práctica docente. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9(1), 130-149.
- Wrigley, T. (2007): *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Morata.
- Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Morata.

---

<sup>i</sup> Maestro participante nuevo en el Centro. Sesión reflexiva “Los 7 magníficos” sobre los principios de Aprendizaje Dialógico (19/4/2018).

<sup>ii</sup> Maestra participante en la sesión dedicada a la convivencia y el modelo dialógico de resolución de conflictos (25/5/2018).

<sup>iii</sup> De aquí en adelante, las narraciones pertenecen a las profesoras y profesores participantes en las sesiones reflexivas del 14 y 22 de febrero de 2018.