

Buenos y malos alumnos:

descripciones que predicen

CARINA VIVIANA KAPLAN

vez, mi hermana Andrea me ha "rescatado de mis enredos" con la computadora y Demián, otro de mis hermanos, ha acompañado todo el proceso de escritura de este libro para su correcta redacción. Nombró a ellos pero hago extensivo mi reconocimiento al interés manifestado por toda mi familia.

A todos ellos, mi más sincero agradecimiento.

Carina Viviana Kaplan
Abril de 1992

ÍNDICE

Prólogo	9
Presentación	13
1: Acerca de los éxitos y los fracasos escolares	
1.1. Las revisiones de la práctica escolar: hacia una "crítica constructiva"	15
1.2. La vida en las aulas	19
1.2.1. La evaluación: mecanismo escolar por excelencia	20
1.2.2. El "poder escolar": la asimetría de la relación pedagógica "sin culpas"	20
2: Las clasificaciones del maestro y sus expectativas	
2.1. El "mal alumno": ¿Una denominación-sanción del maestro? La concientización como facilitadora de altos rendimientos escolares	23
2.2. Etiquetas del maestro: la influencia de las categorías del maestro sobre el comportamiento y rendimiento escolar de los alumnos	25
2.3. Aportes de una investigación en el contexto nacional: La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos, en educación básica	31
2.4. Elementos sobre la historia del estudio del problema de la desigualdad escolar en otras partes del mundo	42
3: La interacción maestro-alumno en la cotidianidad del aula	
3.1. La práctica escolar: un objeto complejo de comprender	51
3.2. Algunas situaciones cotidianas a la luz de las expectativas de los maestros	52
4: Ni el mesianismo de los maestros ni la fatalidad de los aparatos escolares	
4.1. Hacia una concepción integral de transformación de la práctica escolar	73
4.2. Pensando una sociedad menos discriminatoria con una escuela cada vez más democrática	77
Bibliografía	81

PRÓLOGO

"Buenos y malos alumnos" examina de un modo original una serie de fenómenos que caracterizan nuestras relaciones con el mundo de las cosas sociales y con nuestros semejantes. La docencia es un oficio estructurado alrededor de relaciones interpersonales. El maestro, al igual que el médico o el sacerdote, produce servicios personales. Su práctica no se ejerce sobre las cosas, como es el caso del técnico cuyo trabajo consiste en intervenir directamente sobre cosas materiales (materia prima, aparatos, maquinarias, etc.). La práctica del maestro se realiza "con" y "sobre" otras personas: alumnos, padres de familia, colegas, etc. Para ejercer su oficio, necesita conocer a aquellos (y aquello) con quienes se relaciona. Con esta finalidad está obligado a usar un conocimiento que, a su vez, le produce conocimiento (de sus alumnos, del contexto escolar, etc.). El conocimiento del maestro es una especie de "sentido práctico", es decir, es un conocimiento útil, ya que existe en la práctica y para resolver problemas prácticos.

Cada uno de nosotros tiene a disposición un repertorio de categorías mentales, es decir, de casilleros vacíos, etiquetas o "tipos" que utilizamos para movernos en el mundo. Algunas de estas categorías son muy generales, como por ejemplo "bueno-malo", "lindo-feo", "interesado-desinteresado", "espiritual-material", "fuerte-débil", "distinguido-ordinario", "alto-bajo", "izquierda-derecha", etc., y sirven para ordenar cosas y personas de la más variada índole. Otras son específicas y nos sirven para ordenar y conocer conjuntos específicos de objetos que forman parte de nuestro campo de actuación. Carina Kaplan se propone ilustrar una parte del conocimiento práctico de los maestros, aquella que éstos usan para conocer a sus alumnos.

Todos clasificamos y somos clasificados. El maestro tipifica a sus alumnos, pero, a su vez, es tipificado por ellos. También hay "maes-

tros buenos" y "maestros malos", según las tipificaciones de los alumnos.

Ahora bien, el "etiquetamiento" no es una operación inocente. Cuando etiquetamos y decimos que Horacio es "disciplinado", José es "inteligente", Juanita es "vanidosa" o Carlitos es "desordenado", no sólo describimos o nombramos "objetivamente" ciertas características reales de los niños. Al nombrar y etiquetar, realizamos un acto productivo. En parte contribuimos a constituir aquello que nombramos. Obviamente la productividad varía según las capacidades y atribuciones del sujeto que nombra. En el límite, "se pueden hacer cosas con palabras". Cuando el juez dice: "los declaro marido y mujer", no sólo está poniendo un nombre a algo que existe, sino que al nombrar, al mismo tiempo hace algo, en este caso, establece un vínculo. La misma capacidad productiva se expresa en el acto de bautismo o en el acto de nombramiento para un cargo público, por ejemplo. Decimos que un funcionario determinado está autorizado para "nombrar" o "designar" maestros. Aquí está claro que el sentido de estas acciones va más allá de la simple "descripción" de algo que existe.

Cuando, en el ejercicio de la docencia, tipificamos, ponemos nombres a nuestros alumnos, llenando nuestros casilleros vacíos o etiquetando cualidades reales o supuestas, estamos contribuyendo, quizás inconscientemente, a producir aquello que designamos. La razón es simple: el niño se ve en el maestro como en un espejo. La imagen que le devolvemos puede llegar a tener un tremendo poder constitutivo. Claro que el maestro no es el único espejo del niño. Éste también "se ve" a través de sus padres, sus hermanos, sus amigos, etcétera. Pero el maestro "nombrado" por autoridad oficial, a su vez tiene una autoridad particular. Autoridad entendida como legitimidad, como reconocimiento, ingrediente que si viene a faltar vuelve ineficaz cualquier práctica pedagógica. Esta autoridad hace que sus propias acciones consistentes en "poner nombre" tengan una productividad particular. En este libro Carina Kaplan se ocupa de reconstruir la lógica de estos actos de tipificación y al mismo tiempo trata de reconstruir la estructura de las categorías mentales más frecuentemente utilizadas por nuestros maestros para clasificar a sus alumnos. Creo que en la Argentina ésta es la primera vez que, en forma sistemática, se trata de analizar esta dimensión de la práctica pedagógica desde esta perspectiva.

Pero la sola originalidad no tiene por qué ser motivo de elogio. Más allá de los conceptos y técnicas empleadas (las "tecniquerías" que decía Unamuno), es preciso reconocer que el trabajo de Kaplan delata una actitud analítica que no es común entre los que hacemos de la investigación educativa una profesión. Demasiadas veces, convencidos de que "todo tiene relación con todo", caemos en la tentación "totalitaria" y pretendemos examinar todos los elementos y todas las relaciones que constituyen el complejo mundo de las prácticas e instituciones educativas. Casi siempre, por hablar de todo, terminamos no diciendo nada interesante.

El lector debe saber que este libro puede ser útil porque ofrece un nuevo punto de vista desde el cual pueden visualizarse nuevos problemas. Porque no debemos olvidar que "la realidad no tiene la menor obligación de ser interesante", sino que el interés lo pone el que la mira.

También es preciso señalar que Kaplan se vuelca sobre el discurso del maestro no para ensalzarlo o condenarlo (otra tentación frecuente...), sino para entenderlo y facilitar el autoexamen de los mismos docentes. Desde esta perspectiva, lo más aconsejable es considerar este libro como un instrumento y no como un depósito de conocimiento acabado.

Por último, vale la pena recordar con Borges que "el concepto de texto definitivo no corresponde sino a la religión o al cansancio". En este sentido, éste es un "texto prólogo", en la medida en que, esperamos, sea seguido por otras contribuciones que iluminen cada vez mejor esta dimensión tan relevante de la interacción maestro-alumno.

Emilio Tenti Fanfani
Buenos Aires, julio de 1992

Este libro es uno de los productos de una labor sistemática en investigación educativa que, desde el año 1986, llevo a cabo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, en el área de "Sujetos y prácticas escolares". La orientación y supervisión de mi trabajo está a cargo del prof. Emilio Tenti Fanfani, a quien agradezco sinceramente por sus aportes y apoyo constante.

En el año 1986 he participado en el estudio: "Representaciones escolares de los alumnos" (publicado en la Revista Argentina de Educación, Año V, Núm. 9, Diciembre de 1987). En 1988 he sido beneficiaria de una beca de graduados de la Univ. de Bs. As. con el proyecto: "Representaciones y prácticas pedagógicas". En 1990 y hasta Marzo de 1992 he contado con una beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas con el proyecto denominado: "Expectativas, interacción maestro-alumno y rendimiento escolar".

En el presente libro se analizan gran parte de los resultados obtenidos hasta el momento. El interés principal consiste en conocer el "mundo de los maestros"; específicamente, nos preguntamos cómo ellos "etiquetan" o clasifican, valoran y generan expectativas diferenciales acerca de sus alumnos. Más aún, cuál es la relación que guardan estas expectativas que construye el docente respecto de sus alumnos con el comportamiento y rendimiento escolar de estos últimos. A la escuela y a la práctica que en ella tiene lugar les cabría entonces cierta responsabilidad en los logros desiguales que alcanzan los chicos. Por otra parte, me encuentro en la etapa final de la Maestría en Sociedad y Educación de la Facultad Latinoamericana en Ciencias Sociales, institución que ha contribuido a mi formación académica y cuyos

profesores han aportado significativamente a este trabajo. Por último, la reflexión conjunta con algunos maestros y con otros actores ligados a la práctica escolar, ha sido continua en estos años. La participación en el Departamento de Investigación de la Escuela de Psicopedagogía Clínica y en el Programa "Filo y los maestros" (organizado por la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, en la Fac. de Filosofía y Letras de la U.B.A.) se enmarca en el intento de comunicar los resultados de la investigación a la comunidad educativa, generando líneas de discusión y algunas alternativas de acción con miras a transformar en parte nuestras prácticas docentes. La responsabilidad sobre las ideas volcadas en el texto es asumida por su autora.

1. Acerca de los éxitos y los fracasos escolares

1.1. Las revisiones de la práctica escolar: hacia una "crítica constructiva"

Todos los que estamos vinculados de un modo u otro al "mundo escolar" compartimos una misma preocupación y es la del rendimiento diferencial de los alumnos. Nos sentimos responsables por los éxitos y los fracasos de los chicos. Somos conscientes de que el tipo y resultado de las trayectorias escolares es variado y producto de una conjunción de factores tales como el origen social de los alumnos, el estilo institucional propio de cada escuela, etcétera. Aun así, necesitamos detenernos a pensar también en nuestras propias contribuciones como docentes a la problemática.

Este "parar la pelota por un rato", implica desafiarlos a no mirar sólo los resultados, sino a analizar los pasos, las estrategias desplegadas para lograr el éxito o el fracaso. Quiere decir aproximarnos a los procesos que facilitan u obstruyen ciertos rendimientos. Significa "salirnos del campo de juego" por un rato para volver a entrar a él de una manera distinta y enriquecida. Pensar acerca de algo que nos pasa cotidianamente desde una nueva visión es el primer paso para alguna transformación —pequeña y no por ello menos importante—.

Desde este reconocimiento de que vale la pena revisar las estrategias que desplegamos los docentes en el aula, es que vamos a reflexionar juntos acerca de algunas experiencias de trabajo con maestros y de ciertos resultados de investigaciones que aportan elementos interesantes a la discusión que mantendremos a lo largo del libro.

No somos ingenuos —o por lo menos no lo somos totalmente— y sabemos que los "grandes" problemas de la educación requieren de firmes decisiones políticas, en particular en lo que hace a la mejora de las condiciones de trabajo docente, lo cual conlleva un replanteo

en la formación y en la capacitación de los maestros. Sin embargo, desde el ámbito propio del aula se pueden producir ciertas transformaciones que podrían ser "recicladas" por otros maestros e instituciones escolares, es decir, puede incitarlos a reproducir y recrear ciertas experiencias. Sin confiar para nada en un "mesianismo pedagógico", los maestros pueden aportar a la construcción de una escuela con aulas más democráticas y enriquecedoras de los aprendizajes de los chicos.

La posición crítica y revisionista de las prácticas pedagógicas que adoptaremos, pretende analizar en profundidad esta escuela pero para mejorarla; generar alternativas futuras para un país al cual se lo propone ingresando en el denominado "Primer Mundo". Sabemos que esta crítica a nuestras escuelas es utilizada lamentablemente por algunos para argumentar el hecho de que el Estado deje de "malgastar" sus esfuerzos en ellas. Si se abandonara a su suerte la escolarización de los ciudadanos estaríamos, en realidad, sumergiéndonos en el último de los mundos.

Vamos al plano personal para ayudarnos en la comprensión de la real dimensión y alcance que debiera tener un discurso crítico de las escuelas, sus maestros, sus padres y sus alumnos. Les propongo un ejercicio: pensamos en varias situaciones de nuestras vidas en las que sabemos que algunas cuestiones "no andan del todo bien", sea esto en el plano afectivo o laboral. Necesitamos cambiar ciertos comportamientos, actitudes y condicionamientos. Quizás intuyamos que una revisión crítica de nuestra historia, de las decisiones y acciones adoptadas hasta llegar al aquí y ahora nos confrontarían con aspectos negativos y hasta dolorosos de nuestras vidas. Sin embargo, nos respaldaría una voluntad de cambio y una convicción de que vale la pena realizar esas revisiones para proyectarse hacia el futuro mediato. Se trataría de una tarea por realizar que sería lenta, debiera ser sistemática y quizá llegara a ser decisoria.

El cuestionamiento a nuestras instituciones escolares y sus prácticas es entonces, en realidad, una defensa. Y, tanto las críticas como las modificaciones, no se asumen socialmente ni por decreto, ni de un momento para el otro ni tan sólo por la voluntad de los educadores.

Esta denuncia no es paralizante sino quizás iluminadora de los elementos que requieren una comprometida transformación, así co-

mo también de las cuestiones que sí vale la pena recrear y hasta conservar de estas escuelas que tenemos.

Sin duda, en lo que acordamos todos los que criticamos a esta escuela es en que necesita brindar un servicio de mejor calidad. Pero este acuerdo no debe ocultarnos la diferencia de dos posiciones críticas bien distintas y con consecuencias político-educativas disímiles: la primera posición —la nuestra— critica a la escuela para recuperarla y la otra para dejarla morir. Lo que diferencia a ambos planteos aparece tan matizado por momentos que el hombre común y hasta los propios docentes podemos homologar discursos educativos y proyectos pedagógico-políticos suficientemente divergentes y hasta inconciliables. Vamos a introducir una idea que circula en el ambiente social y es algo así como que "el nivel educativo de la escuela argentina ha descendido notablemente" o que "antes la escuela pública era excelente y todos preferíamos enviar a nuestros hijos allí" o "maestros, lo que se dice maestros, eran los de antes y no estos que paran para no trabajar".

La pregunta que formulamos inmediatamente es: ¿Qué consecuencias tienen estas ideas en la escuela de hoy? ¿Cuál es la referencia a la que hace alusión el "antes"? Baudelot y Establet, dos sociólogos franceses contemporáneos, han publicado recientemente una obra que titulan: "El nivel educativo sube" y subtitulan: "Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestra escuela" (Baudelot y Establet, 1990). Si bien hacen referencia al sistema educativo francés, hay algunos elementos que nos pueden facilitar la comprensión del significado y de los efectos de afirmaciones tales como "el nivel educativo sube" (como en el caso del bachillerato francés) o "el nivel educativo baja", las cuales expresan en realidad dos caras de la misma moneda. ¿Cuáles son los parámetros que se toman para decir que el nivel sube o baja? ¿Cuál es el "nivel adecuado" y quién lo fija? Algunos grupos alcanzan y otros no alcanzan el "nivel adecuado".¹ Los autores postulan que el "nivel" es una medida escolar y que dicha noción es una creación e imposición de las elites burguesas de Francia. En esta línea de cuestionamientos deberíamos situarnos, según los autores, para interpretar el mensaje nostálgico que celebra "las bucólicas virtudes de las escuelas francesas de antes de la guerra".

También en un contexto nacional hay quienes postulan la vuelta a

"aquella buena escuela de los orígenes del sistema educativo argentino". Nos preguntamos si el ansiado retorno que proponen estos "nostálgicos" a aquella escuela de alto "nivel" no sería más que la expresión de una vuelta a un pasado en el que aprender era patrimonio de unos pocos. ¿No serán ellos mismos los que encuentran en la ampliación y generalización de la escolaridad la explicación de la tendencia a la baja del nivel? Estos "nostálgicos" verían en el crecimiento numérico de los alumnos y padres que demandan escolaridad una señal de alarma y amenaza a la calidad de las escuelas. Nosotros, en cambio, queremos a todos en las escuelas y el desafío que se nos plantea es el de elevar el "nivel" de estos maestros y estas escuelas.

Sabemos que nuestro sistema educativo es percibido por los políticos educacionales, ideólogos y periodistas como en estado de crisis. También es real que algunos que lo transitan lo perciben como "importante y útil" (tal es el caso de nuestra escuela secundaria), aun cuando cuestionen aspectos significativos de su funcionamiento y hasta de sus fines. Esto es así especialmente para los estudiantes de los sectores más descuidados de la sociedad (Braslavsky y Filmus, 1988). Lo peligroso entonces es que estas críticas del sistema dirigidas a democratizarlo sean finalmente adoptadas por algunos como argumentaciones de su efectiva necesidad de desaparición.

¿Esta "nostalgia" no será entonces, en realidad, el fundamento de una vuelta a la escuela para las minorías? ¿O será una manera de mantener a la escuela pública de baja calidad para los sectores menos favorecidos? El sistema educativo se ha expandido y el contexto sociopolítico de hoy es diferente del de hace un siglo o más, y hoy, una vez más, las grandes mayorías pujan por ingresar y permanecer en él. La democratización real de la escuela debe entonces ir acompañada y promovida por una decisión política de controlar la calidad de la educación que se imparte. Pero no para demostrar que esta escuela y estos maestros no son los de "antes" sino para plantear que la apertura a nuevos sectores de la sociedad requiere de otras estrategias para hacer crecer a nuestras escuelas, todavía en cantidad y también en calidad.²

Las críticas a la escuela que tenemos, sea ésta pública o privada, pretenden ser un aporte para un proyecto de país y de escuela que tienda a la democratización social y escolar.

En este sentido, nuestra búsqueda de las posibles vinculaciones

entre las expectativas de los maestros y la desigualdad en el comportamiento y rendimiento escolar de los alumnos, puede aportar elementos para reflexionar acerca de las contribuciones docentes a la problemática de los éxitos y fracasos escolares. Conocer los esquemas con los que el maestro clasifica a sus alumnos; las valoraciones que él tiene de cada uno de los chicos y el tratamiento diferencial que reciben, puede ayudarnos a repensar las prácticas reales, enriqueciéndolas a la luz de nuestras expectativas. Ello facilitaría en parte encaminar nuestra tarea hacia una real democratización interna. El logro de la tan mentada "igualdad de oportunidades" para todos los chicos no es tan sólo un problema externo a la escuela sino que la compromete en su cotidianidad.

1.2. La vida en las aulas

Todo aquel que ingresa a un aula observa algunas características y especificidades en el cotidiano escolar. Hay un maestro, una serie de alumnos dispuestos en el espacio y "algo" que se está diciendo o haciendo de un modo particular.

A fin de comprender el significado de lo que acontece en las aulas es necesario tener en cuenta una serie de características que le son propias. Jackson (1968) señala como tales:

- la gran cantidad de tiempo que el chico pasa allí,
- la monotonía del entorno escolar,
- la obligatoriedad de la asistencia diaria.

Las "blancas palomitas" (como se ha denominado a los alumnos en la famosa serie televisiva de "Jacinta Pichimahuida") no pueden volar demasiado alto en el aula ya que en ella se exige al niño que aprenda a permanecer inmóvil, esperando durante largos períodos de tiempo a que le pregunten, a cambiar de actividad, a salir al recreo.

Además de exigírsele que tenga paciencia y esté atento a las consignas impartidas por su maestro, se le pide que prácticamente no interactúe ni hable con sus compañeros. Como señala Tenti, "Para los niños, el tiempo de la escuela es un tiempo organizado por el profesor y la institución y no por su propia voluntad o deseo. Por eso la escuela para la mayoría de los niños es como un remedio que, aunque a veces es más o menos amargo, siempre es obligatorio" (Tenti, 1987, pág. 64).

La escuela es uno de los lugares en los que hay tantas personas diariamente tan juntas sin poder, la mayor parte del tiempo, comunicarse entre sí. En esta línea podemos pensar acerca de la etiqueta de "conversador" que recibe un alumno, la cual no resulta ser demasiado positiva en general para los maestros. Este chico es el que "molesta en clase", el que "habla sobre temas que no son pertinentes", el que "se distrae y distrae a sus compañeros", etcétera.

El no promover la comunicación entre los actores de la cotidianidad escolar nos hace interrogarnos acerca de la tan mentada "función de socialización" de la escuela. Nos inquieta saber si podríamos pensar en una escuela con normas claras, límites contenedores hacia los alumnos y que, a la vez, en ella la comunicación entre los actores sea fluida y fomentada. Que resulta difícil, no hay duda; que vale la pena intentarlo, tenemos muchas menos dudas.

1.2.1. La evaluación: mecanismo escolar por excelencia

Otra característica de la vida escolar, que la define en gran medida, es el constante espíritu de evaluación. Éste pareciera ser uno de los mecanismos principales por medio del cual se enseña al alumno a cumplir con las expectativas institucionales. "Y es el incumplimiento de estas expectativas lo que más molesta al maestro, pues le impide desempeñar adecuadamente su papel, mucho más que la falta de rendimiento académico". La "adaptación a la escuela" exige que el niño aprenda cómo funciona el mecanismo de las evaluaciones positivas y negativas para "garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de castigos" y "a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias (el profesor y los compañeros), lo cual no siempre es fácil". (Díaz-Aguado, 1983, pág. 568).

1.2.2. El "poder escolar": la asimetría de la relación pedagógica "sin culpas"

La vida escolar también exige que el alumno se acostumbre a la diferencia de poder respecto del maestro. Esta asimetría en la relación maestro-alumno puede hacer que el alumno sustituya sus pro-

prios planes por los que el docente impone. Tal vez, este carácter necesariamente asimétrico de la relación en la educación primaria explica en parte la eficacia de las clasificaciones y predicciones que los maestros hacen de sus alumnos (Tenti, 1987).

Mucho se ha discutido sobre la posibilidad de simetría en el vínculo maestro-alumno y bienvenidos algunos aportes que han "desacartonado" la relación en tanto le han otorgado mayor fluidez a la misma. No obstante ello, la desigualdad de poderes entre ambos es real y trasciende los límites de la escuela. Los hijos y los padres pueden ser "compinches" pero no tienen igual potencial de poder. Tampoco los niños lo tienen en una sociedad en la que los adultos toman la mayoría de las decisiones por ellos.

"En las aulas se permite que los profesores realicen casi todas las decisiones que afectan al comportamiento del alumno. Lo que dice el profesor hace camino...". Su poder "deriva de varias fuentes: de su estado de adulto; de su tradicional autoridad en cuanto profesor; de su autoridad legal; de su propia pericia en la materia que enseña". Sus derechos "se extienden muy por encima del derecho a invocar sanciones formales". El alumno parece carecer prácticamente de "terreno privado" y el maestro puede solicitarle entonces que le muestre lo que hay debajo de su pupitre, que vacíe sus bolsillos, etcétera. El alumno no puede —ni debe— tener "secretos" para con el maestro (Hargreaves, 1979, pág. 133). Este poder del maestro se presenta entonces con una gran cuota de arbitrariedad en muchas de las situaciones que viven diariamente los chicos en las escuelas.

Reconocer la autoridad del maestro no debería negar el derecho de los alumnos a participar de ciertas decisiones de la cotidianidad del aula y del funcionamiento y organización escolar. Muy por el contrario, quizá permitiría facilitar una real y significativa participación de los alumnos en la vida de la escuela.³

Notas

(1) El hecho de alcanzar o no el "nivel adecuado" está estrechamente ligado al origen social de los alumnos, lo cual acentúa aún más la polarización del sistema educativo.

(2) Estas ideas no desconocen en absoluto el papel central que tuvo la escuela en sus orígenes como factor de igualación, dentro del proyecto de país de la época. Se intenta enfatizar el riesgo que se corre con la pretensión discursiva de volver a aquella escuela una vez que se han alcanzado logros significativos en el acceso al sistema de grupos tradicionalmente excluidos de éste.

(3) Aquellos que estén interesados en profundizar acerca del poder de los alumnos en la institución escolar pueden consultar el trabajo: "¿Qué puedo cambiar de la escuela? Opinan los chicos", cuya coordinación está a mi cargo. Se trata de una investigación en base a un convenio establecido desde el año 1989 entre la Escuela de Psicopedagogía Clínica y el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Participan del proyecto: Norma Cassanello, Zulema Alonso, Aurora Colavecchio, Silvia Chiappari, Nair Postiglioni y Graciela Mayer. El primer informe de avance puede consultarse en la E.P.E.C., estando próxima su publicación. La supervisión del proyecto estuvo a cargo de la profesora María Teresa Sirvent hasta 1990 y actualmente la realiza el doctor Ovide Menin.

2. Las clasificaciones del maestro y sus expectativas

2.1.1. El "mal alumno": ¿Una denominación-sanción del maestro? La concientización como facilitadora de altos rendimientos escolares

En un taller de capacitación docente titulado "El 'mal alumno': una denominación-sanción" —que estuvo a mi cargo en el Programa "Filo y los maestros"—, algunos participantes señalaron inicialmente que en su escuela no existen los "malos alumnos", basando esta convicción en el hecho de que se respeta el ritmo y las posibilidades de cada chico.

Vale la pena transcribir el discurso inicial de una de las maestras del curso ante la pregunta: "¿Qué es un 'mal alumno' para vos?": "No puedo calificar de mal alumno a ningún chico. Los que así son calificados incorrectamente, son aquellos chicos que en su proceso de aprendizaje tienen un ritmo, un tiempo diferente al esperado según un 'modelo' arbitrario o no fueron contenidos ni acompañados según sus necesidades y estructuras personales".

Todos acordamos que eso estaba bien ya que el acompañamiento de los alumnos según sus propios tiempos... y que cada chico se merece... porque en mi aula todos son iguales... a mí me importa que todos... Un minuto de silencio y pensamos en conjunto: Pero hay chicos que repiten. Inmediatamente continúan las expresiones: "Algunos alumnos me molestan, a veces es algo de piel: ¿Qué es lo que me molesta de ellos?". "¿No seré una discriminadora?". "Yo puedo reventar a un chico si se me antoja. La escuela se encarga de que un chico fracase".

Sin embargo, ante la pregunta: "¿Cuáles son, según tu opinión, los factores de éxito o fracaso escolar?", los maestros no reconocen el impacto que ejerce su propio desempeño en los resultados que alcan-

zan sus alumnos. En este punto intervienen para los maestros una serie de factores: "nivel sociocultural del alumno", "contenidos pedagógicos", "objetivos o propósitos de la escuela como institución", "códigos que se manejan en la escuela", "el lugar y el contexto donde vive el chico", "la relación familia-escuela", "condiciones dignas de vivienda, comida y vestimenta", etcétera.

Estas opiniones de los maestros nos permiten reflexionar acerca de algunas tentaciones que tenemos los docentes de "hacer cargo" a variables "externas", del tipo histórico-político-ideológicas, de nuestros logros como enseñantes y del de nuestros alumnos. Si bien es real que estos factores existen e influyen en alguna medida —y hasta en una gran medida— en nuestra tarea y sus resultados, no son los únicos. Encontrar en ellos la única explicación de los éxitos y fracasos de nuestros alumnos es evitar la autorresponsabilización. Los docentes construyen "etiquetas" para los alumnos de su clase y para los grupos que conducen. Esperan quizá diferentes logros de sus alumnos. A veces pueden ser prejuiciosos y esperar de algunos chicos bastante poco. Probablemente comuniquen a los chicos, con formas muy sutiles, sus expectativas, tanto las positivas como las negativas. Necesitamos entonces comprometernos con la desigualdad de los resultados que alcanzan los alumnos.

Si bien nuestro intento consiste en alertarnos acerca de algunos mecanismos reproducidos o recreados en las aulas —que podrían explicar en parte resultados exitosos o frustraciones escolares—, no por ello pasamos por alto la conciencia de que existen factores estructurales que influyen y condicionan en gran medida las prácticas pedagógicas.

Por otro lado, no se trata de concentrar la mirada en tal o cual maestro de la escuela tal o cual ni de abarcar la totalidad de los maestros. En este sentido, consideramos que es probable que existan algunas cuestiones comunes para la discusión por el hecho de que los docentes trabajan en estas escuelas, en un mismo momento histórico. Apuntamos entonces a reconstruir algunas visiones o especificidades del "campo" que conforman los maestros.¹ Sabemos que existen diferencias significativas entre ellos pero también pensemos que los maestros existen no sólo como individuos sino también como actores colectivos de la sociedad.

2.2. Etiquetas del maestro: la influencia de las categorías del maestro sobre el comportamiento y rendimiento escolar de los alumnos

A) El primer día de clase: ¿quiénes son estos chicos?

Cuando un maestro entra al aula el primer día de clase, se encuentra de pronto con una serie de niños a los que no conoce. Comenzará a conocerlos para interactuar con ellos. El conocimiento de cada uno requerirá de tiempos diferentes —entre otras cuestiones— en función de la cantidad de chicos que le asignen a cada docente.

Estos alumnos se presentan ya con un conjunto de características "objetivas" tales como la edad, el sexo, la cara, la etnia, el fenotipo, el lugar de residencia, etc. A primera vista pareciera ser que cualquier maestro podría conocerlos de igual modo en función de estas características. Sin embargo, vamos a considerar el hecho de que este conocimiento del docente no se realiza sólo en base a una interiorización de esas propiedades materiales u objetivas que existen en los alumnos.

En caso de que dicho conocimiento fuera una simple fotografía de dichas características, no se comprendería que, frente a una misma propiedad material-objetiva (por ejemplo, la edad del alumno), distintos maestros le den una significación diferente (para unos puede tratarse de un alumno "maduro" mientras que para otros sea "infantil").

Así, los alumnos poseen una serie de características materiales que son analíticamente independientes de las percepciones de los maestros. No obstante, dichas características son traducidas con cierta significación por parte del docente en interacción con sus alumnos.

Este conocimiento que tiene el maestro respecto de sus alumnos es entonces en parte construido por él, en base a sus propios esquemas de apreciación y valoración diferencial. Por lo tanto, al mismo tiempo que el maestro conoce a sus alumnos, los clasifica o categoriza: A es "inteligente", B es "inquieto", C es "desprolijo", D es "conversador", E es "aplicado", etcétera.

Hagamos un pequeño paréntesis y olvidemos por un instante la referencia al maestro y a los alumnos. Pensemos en varias de las situaciones de nuestras vidas en las que nos presentan o somos presentados

ante personas que hasta el momento no conocíamos. Inmediatamente tendemos a "encasillarlas" de acuerdo a nuestro propio modo de "ver" a las personas", en base a nuestros "anteojos". Por ejemplo, una persona "alta" a uno puede representarse como "soberbia" y a otro como "esbelta". Ninguno de los dos dejaría de admitir el hecho de que tal persona "mide" X de altura. No obstante ello, cada uno que la observa podría adjetivarla de acuerdo a su propia "visión" o "mirada".

Ahora bien, aun reconociendo que estas visiones son personales, nos daríamos cuenta sorprendentemente de que varios de nosotros las compartimos en parte. Esto tiene que ver con que nuestro propio "modo de ver el mundo" (este mundo incluye a las personas, a los objetos y a los acontecimientos que nos rodean) está influenciado por factores culturales e históricos, una biografía (incluida una biografía escolar) individual y colectiva.

Podemos decir entonces que el docente construye representaciones acerca de sus alumnos a partir de las propiedades que "objetivamente" los caracterizan, pero estas representaciones simbólicas no son una simple constatación de las mismas ya que en la construcción de representaciones interviene la subjetividad del maestro, o sea, su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración que son el resultado de toda su experiencia vital previa (Tenti, 1987). A esto podríamos agregar que frecuentemente el maestro ya recibe descripciones y "etiquetas" de otros docentes de la escuela, de aquello que los padres le transmiten, etcétera.

Estas representaciones no pertenecen solamente a un maestro individual sino que tienen una génesis u origen social. En este sentido es que podemos hablar de un "modo social de ser maestro". Aun cuando no vamos a abordar en este trabajo dicha génesis, es necesario tenerla en cuenta a la hora de comprender el impacto que pueden tener estas representaciones en la práctica escolar y en el rendimiento de los alumnos.

B) Clasificaciones y expectativas del maestro respecto de los alumnos

Las representaciones que el maestro construye acerca de sus alumnos en general toman la forma de esquemas clasificatorios que permiten distinguirlos y categorizarlos. Al clasificar a los alumnos, el

maestro toma en cuenta determinados rasgos distintivos de los mismos y deja de lado otras características, de acuerdo a su propia estructura perceptiva o eso que llamamos "sus anteojos".

Categorizar es "hacer discriminables diferentes cosas equivalentes, agrupar en clases los objetos, acontecimientos y las personas que nos rodean, y responderles en términos de su calidad de miembros de una clase más que de su exclusividad" (Bruner). La capacidad para organizar en categorías los datos posee una importante función económica. Una vez creada una categoría, nos es posible identificar ejemplos de la misma y "reducir así la complejidad del entorno y la necesidad de aprender" (Hargreaves, 1979, págs. 53 y 54).

Al distinguir a los alumnos, el maestro posee entonces una serie de categorías típicas o tipificaciones de los mismos. Obtiene una suerte de tipología de los alumnos.

Los "tipos ideales" son esquemas interpretativos del mundo social en general y se vuelven parte de nuestro acervo o "repositorio de conocimiento". Como resultado, tomamos elementos de ellos en nuestra experiencia social directa (Schutz, 1972). Ello significa que las categorías que el docente posee de sus alumnos operan de algún modo en su trato con ellos, en la experiencia social que tiene lugar en el salón de clase. Profundicemos ahora en el modo en que estas ideas cobran real sentido para el quehacer docente.

Cuando decimos que tal persona es "extravertida" para nosotros no sólo la estamos describiendo a partir de una de sus características sino que también estamos anticipando ciertos comportamientos suyos: "habla con todos", "demuestra lo que siente", etcétera. Quiere decir esto que toda operación de clasificación supone en algún grado una operación simultánea de anticipación o predicción de ciertas características o comportamientos del objeto o sujeto clasificado.

En otros términos, toda clasificación pone en marcha un sistema de expectativas dado que un enunciado descriptivo es también un enunciado prescriptivo ya que está dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito.

Esto nos lleva a pensar que los sistemas de clasificación del maestro son instrumentos de conocimientos que, a su vez, cumplen funciones que no son de puro conocimiento ya que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran en parte la práctica del aula (Bourdieu y Saint Martin, 1975). Toda clasificación, por tanto, no sólo

lo implica una distinción del objeto o sujeto sino también una valoración y una expectativa, esto es, un resultado esperado. A su vez, la expectativa que un sujeto tiene de otro influye en el tipo y calidad de la relación que mantiene con él. A través de esta mediación, nuestra expectativa determina (no en forma mecánica) en cierta medida las prácticas de los otros.

Al nombrar-clasificar al alumno como "creativo", "inteligente", "aplicado", etc. el docente anticipa también una serie de conductas o acontecimientos: "le va a ir bien", "obtendrá buenas calificaciones", etcétera. Del mismo modo, de un chico "etiquetado" como "lento", "desinteresado", "conversador", etc., se esperarán acontecimientos tales como: "le va a ir mal", "no alcanzará el nivel de sus compañeros", etcétera.

En la relación maestro-alumno el esquema perceptivo del maestro se conforma en base a un "porvenir probable que él anticipa" y que al mismo tiempo ayuda a realizar (Bourdieu, 1979, pág. 107).

C) Las clasificaciones como expresiones del "modo de ser maestro"

Las categorías que utiliza el maestro para describir a los alumnos podemos considerarlas como asociadas a esquemas de lo que Pierre Bourdieu —sociólogo francés contemporáneo— denomina "habitus". "... Las disposiciones de los agentes, sus habitus, es decir las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo social...", hacen que los sujetos —los maestros— perciban el mundo —de los alumnos— con ciertos esquemas que les sirven para organizar sus prácticas (Bourdieu, 1988, pág. 134).

Estas clasificaciones que realiza el maestro de los alumnos vamos a comprenderlas como expresiones a nivel del discurso —verbalizaciones— del "habitus del maestro". Éste está ligado a lo que anteriormente denominamos "modo social de ser maestro".²

Si bien existen diferencias individuales, concepciones docentes diversas, instituciones suficientemente divergentes, pareciera que hay algunas cuestiones homólogas que comparten los maestros por el hecho de ser tales. En modo alguno esta idea tiende a dar una imagen estática de las prácticas y de los perfiles docentes. Sabemos que existen las diferencias y sabemos acerca de su riqueza. Ello no excluye la

necesidad de ponernos a pensar acerca de los patrones comunes del ejercicio de la docencia. Hablamos entonces de patrones en común y de matices individuales en las visiones de los docentes acerca del "mundo escolar" y, más específicamente, del "mundo de los alumnos".

Las categorías respecto de los alumnos dependen entonces de las características del maestro y de las condiciones históricas y sociales. Se trata, por tanto, de una relación dinámica en la que confluyen ambos aspectos.

D) El poder de las clasificaciones y predicciones del maestro

El maestro clasifica o tipifica a los alumnos de diversas formas y, al mismo tiempo, él mismo es objeto de tipificaciones por parte de los últimos. Ellos distinguen a sus maestros de acuerdo a los propios esquemas de percepción y valoración diferencial: "A es contemplativo", "B es muy exigente", "C es simpático", etcétera.

Maestros y alumnos poseen una "doble existencia": "son como son" en un sentido material-objetivo y "son como son percibidos" por el otro. Los maestros contribuyen entonces a la construcción social de la figura del alumno así como los alumnos también "hacen al maestro" en cierta medida (Tenti, 1987).

Si bien se trata de un juego de representaciones recíprocas, nuestro foco de atención se dirige a las del maestro ya que una de las notas de la relación docente-alumno en el aula es la "desigualdad de ambos participantes en el proceso de definición de la situación. Los dados están falseados a favor del profesor..." (Hargreaves, 1979, pág. 133). Como ya acordamos, esta diferencia de poderes entre ambos participantes no es rasgo exclusivo de la escuela. Existen en la relación maestro-alumno otros elementos que la definen en parte (adulto-niño, etcétera).

Más aún, "... al estructurar la percepción que los agentes sociales poseen del mundo social, el nombramiento contribuye a hacer la estructura de ese mundo y lo hace de un modo tanto más profundo cuando más ampliamente reconocido está, es decir, cuanto más autorizado está" (Bourdieu, 1982, pág. 99). El acto de nombramiento-clasificación tiene más fuerza entonces en aquellos que institucionalmente detentan una posición de mayor autoridad.

Al ser el maestro una figura institucional, reconocida y autorizada de la práctica pedagógica, podemos comprender que sus actos de clasificación puedan contribuir, de un modo más profundo aún que aquellos que efectuaran los alumnos, a estructurar la práctica escolar que se realiza en el aula.

Los actos de nombramiento tienen, por tanto, una intención performativa, en el sentido de que "pertenecen a la clase de actos de institución y destitución más o menos fundamentados socialmente mediante los cuales un individuo, actuando en su propio nombre o en nombre de un grupo más o menos importante numérica y socialmente, le hace entender a alguien que tiene tal o cual propiedad, y le hace saber al mismo tiempo que tiene que comportarse conforme con la esencia social que de este modo le es asignada" (Bourdieu, 1982, pág. 100). De esta manera, el maestro ayuda a la construcción social de los alumnos nombrándolos, clasificándolos, "etiquetándolos" de acuerdo a sus propios esquemas perceptivos y valorativos.

Recordemos en todo momento que los chicos van formándose un concepto de sí mismos y una autovaloración a través —entre otras cuestiones— de las expectativas que les transmiten o suponen que sus maestros tienen de ellos como grupo y en lo personal de cada uno.

Queda cada vez más claro que los adjetivos que expresan los maestros de sus alumnos pueden actuar a modo de anticipación-predicción del comportamiento y rendimiento efectivo de los últimos. Y al ejercer el maestro autoridad sobre el alumno, ello incrementa la posibilidad de que el comportamiento y rendimiento esperados de hecho ocurran.

El maestro será algo así como un "cómplice objetivo", es decir, no necesariamente consciente del resultado esperado. Esto será así, a menos que comience a tomar conciencia de sus "etiquetas" y expectativas diferenciales respecto de sus alumnos...

Tarea nada fácil necesitan encomendarse los docentes: reflexionar acerca de los etiquetamientos de los alumnos y enriquecerlos, flexibilizarlos, matizarlos. La clasificación de las personas pareciera ser inevitable a la hora de conocerlas y, entonces, la pretensión factible consiste en que los maestros se den cuenta de las categorías que utilizan. Estas categorías encuentran algunas de sus raíces en el denominado "modo de ser maestro" y pueden tener efectos sobre los com-

portamientos y trayectorias escolares de los educandos. El maestro debe tomar conciencia del ser humano que está sentado en su pupitre: comunicarle que él puede, que uno espera lo mejor de él. Ojalá nuestros chicos —y grandes— comprendan que "no se nace 'buen alumno o mal alumno'". No es un problema de que "no le da" sino que las oportunidades educativas y puntos de partida sociales son desparejos para algunos chicos... y también las expectativas que hay puestas en ellos. Esto último es importante ya que "Quienes se educan en el sistema de educación formal van configurando, de manera manifiesta o no, imágenes de los resultados que esperan obtener a su paso por ese sistema educativo." (Braslavsky, 1985, pág. 72). Y en el caso de la escuela primaria, estos sujetos son todavía muy pequeños.

2.3. Aportes de una investigación en el contexto nacional: La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos, en educación básica

El interés en una primera etapa de la investigación ha estado centrado en conocer cuál es la estructura perceptiva de los maestros en relación con sus alumnos, en la escuela primaria. Presentamos entonces el trabajo empírico realizado y los primeros resultados, así como algunas aproximaciones reflexivas con el objeto de abrir la discusión sobre las clasificaciones o tipificaciones que los maestros realizan en torno a los alumnos, y los efectos que éstas pueden tener sobre la conducta o el rendimiento escolar de ellos.

A) El trabajo empírico

En el año 1989, la aplicación de la técnica de entrevista conocida como del "repertory grid" (grilla de repertorio) de G.A. Kelly (1955) a 35 maestras de escuelas públicas municipales de sectores medios ubicadas en zonas urbanas de la Capital Federal, ha brindado información significativa acerca de cómo estas maestras tipifican o clasifican a los alumnos de su clase. Hemos reconstruido entonces, en parte, la estructura perceptiva de los maestros entrevistados en torno a sus alumnos.

Esta técnica de los "constructos personales" (así es como el autor

denomina a las dimensiones o categorías descriptivas que expresa el entrevistado) permite que los maestros den sus propios "constructos" al clasificar a los alumnos. Kelly señala que "los procesos de una persona se canalizan psicológicamente conforme a la dirección según la cual anticipa los acontecimientos", es decir, la conducta se determinaría según el sentido en el que el sujeto predice lo que va a acontecer en el futuro. Además de este afán de predecir los acontecimientos y las conductas, cada individuo organiza los sucesos y las personas más significativas de su vida a través de un repertorio de "constructos personales bipolares" (por ejemplo: bueno-malo, bonito-feo, etc.), más que en una dimensión continua, y "el sistema de construcción de una persona se compone de un número limitado de constructos dicotómicos" (Kelly, 1955, págs. 46 y 59).

Reconocer ciertas raíces dicotómicas en los esquemas de percepción de los maestros, no implica en absoluto desconocer los matices que se encuentran si ahondamos en el contenido y en la "puesta en práctica" de estos principios clasificatorios profundos en torno al "mundo de los alumnos".

En nuestra primera etapa del estudio hemos utilizado la técnica de entrevista que propone Kelly (el procedimiento empleado fue la "forma contextual mínima" —Minimum Context Form—).

Ahora bien, ¿en qué consistió la entrevista a cada una de las 35 maestras de la muestra? Obtuvimos la lista de los alumnos del grado previo a cada entrevista consultando el registro de clase y anotamos el nombre de ellos en tarjetas.

Las entrevistas de una hora aproximada de duración, las realizamos de la siguiente forma:

1- Seleccionamos aleatoriamente 3 alumnos (3 tarjetas).

2- Solicitamos al maestro que decidiera cuáles de los 3 alumnos se parecen más entre sí y cuál difiere de los otros dos. El maestro apareó entonces dos de ellos en base a alguna característica que les atribuyó y separó al tercero por la característica opuesta. Por ejemplo: "Juan y Gabriel se parecen entre sí y Dalila no se parece a ellos".

3- Una vez que el docente decidió cuáles constituían un par y cuál un singular, solicitamos una descripción que expresara en qué los alumnos del par son parecidos entre sí. Si la descripción no era realizada en términos claros, pedíamos al maestro la explicitación del significado. Juan y Gabriel son "charlatanes" mientras que Dalila es "callada".

4- Solicitamos una descripción de cómo el singular difiere del par. A medida que el maestro respondía, fuimos escribiendo las descripciones polares bajo las columnas par o singular según correspondiera, en el formato de entrevista que diseñamos para tal fin. En el ejemplo: "charlatanes" bajo la columna par y "callada" bajo la singular.

El maestro realizaba todas las combinaciones que le surgían de las tarjetas de Juan, Dalila y Gabriel y expresaba los adjetivos que tenían dos de ellos en común a diferencia de un tercero, hasta que él mismo nos señalaba que se agotaban las características o las repetía. Así continuamos entregándole grupos de tres tarjetas (tres alumnos) hasta que el maestro entrevistado no propuso nuevos "constructos" o adjetivos.

Siendo así, la técnica permite obtener aquellos "constructos" clasificatorios del maestro sin necesidad de exponerlo a reactivos prediseñados. Es decir, que cada maestro propuso los adjetivos para clasificar a sus alumnos y los investigadores nos limitamos tan sólo a anotarlos y pedir algunas aclaraciones si los términos no resultaban comprensibles por sí mismos. Cuando hagamos un análisis de la historia en las tradiciones investigativas sobre nuestro problema, vamos a puntualizar la importancia de que el maestro pueda expresar sus propios "constructos" y que éstos no sean dados por el investigador.³

Presentamos en detalle la técnica utilizada ya que puede servir como disparador de talleres de reflexión y búsqueda de alternativas de acción para aquellos directivos y docentes que se propongan realizar un trabajo personal y grupal (institucional) acerca de las consecuencias de sus expectativas diferenciales respecto de los distintos maestros de la escuela, alumnos de una clase, los diversos grados de la institución, etcétera.

B) Los constructos individuales: primeros resultados

El análisis de las entrevistas se inició identificando la cantidad de "constructos" de cada maestro, en forma individual: oscilan entre 5 y 13 "constructos" (siendo el promedio de 8). Esto significa que, a pesar del grado de homogeneidad de los maestros entrevistados en lo que hace al tipo de escuelas, al barrio, a los grados en los que se desempeñan, no todos los maestros expresaron la misma cantidad de categorías respecto de sus alumnos.

Algunos de estos maestros poseen esquemas de percepción más ricos (13 "constructos") que otros (5 "constructos"), es decir, que algunos han expresado más adjetivos acerca de sus alumnos. Sus categorías perceptuales son más ricas en la medida en que abarcan mayor cantidad y variedad de rasgos distintivos de los alumnos.

El próximo paso consistió en lo siguiente: de las entrevistas realizadas a cada una de las 35 maestras que componen la muestra, surgieron 294 "constructos" o adjetivos descriptivos acerca de los alumnos. Identificamos aquellos "constructos" que podían ser considerados como sinónimos, en el sentido de que se trataba de expresiones que poseían el mismo contenido aunque con distinta denominación (por ejemplo: "conversador", "charlatán", "hablador", etcétera). Obtuvimos de este modo 42 "constructos" a los cuales se aplicaron las 294 expresiones originales.

En el análisis de estos "constructos" expresados por los maestros, cuando lo consideremos pertinente, compararemos nuestros resultados con los presentados en un trabajo similar al nuestro en el contexto mexicano: "La estructura perceptiva del maestro en relación con los alumnos. Un estudio exploratorio" (Cervini y Tenti, 1986).

Empecemos observando el cuadro 1 que muestra las frecuencias de los "constructos" más recurrentes. Su composición es heterogénea ya que se encuentran "constructos" que hacen referencia a cualidades de distinto tipo.*

Cuadro 1: Frecuencias y porcentajes de "constructos" individuales producidos por los maestros (n = 35)

CONSTRUCTOS	fr	%
Inteligente	22	7,4
Capacidad de relacionarse	21	7,1
Responsable	19	6,4

* En el cuadro figura un solo polo del "constructo", desprovisto de su opuesto. En el análisis recurrimos indistintamente a uno o a los dos polos del "constructo".

Extravertido	19	6,4
Rendidor	17	5,7
De familia constituida	17	5,7
Buena conducta	12	4,0
Capacidad para aprender	11	3,7
Interesado	11	3,7
Capacidad expresiva	11	3,7
Maduro	10	3,4
Tranquilo	10	3,4
Colaboración del hogar	9	3,0
Conversador	9	3,0
Se esmera	9	3,0
Prolijo	7	2,3
Cariñoso	7	2,3
Otros*	73	24,8
Total	294	100,0

En una primera mirada del cuadro advertimos que en nuestra distribución, el "constructo" "inteligente/no inteligente" tiene la frecuencia más alta. En el caso mexicano, es el "constructo" "responsable/incumplidor". La primera descripción se refiere a cualidades cognitivas mientras que la otra a aspectos conductuales de los alumnos. Aclaremos que en el caso de nuestros maestros el "constructo" "responsable" aparece con una alta frecuencia. La aparición del "constructo" "inteligente" en el caso mexicano no es tan significativa. No obstante, el "constructo" "capacidad para aprender" está asociado a la inteligencia y aparece en forma recurrente también en el caso de los maestros mexicanos entrevistados. Estaríamos entonces frente a un problema de énfasis.

Lo que sí aparece como llamativo en los maestros que entrevistamos es que utilizan el término "inteligente" en forma explícita y no necesariamente con sinónimos. La expresión misma de "inteligente" estaría indicando un valor fuerte.

* La categoría de "Otros" incluye el total de "constructos" cuya frecuencia es menor o igual que 6.

Avanzamos un poco más en la lectura del cuadro y vemos que el otro "constructo" que presenta una de las frecuencias más altas es "capacidad de relacionarse/dificultad en la relación", el cual hace referencia al comportamiento social del alumno en la escuela, según la percepción del docente. Este último, no sólo toma en cuenta las características cognitivas del alumno al describirlo sino también sus conductas sociales en la escuela y en el espacio del aula. En el caso mexicano, el "constructo" "comunicativo" se vincularía a este aspecto resaltado y aparece en el quinto lugar.

Es interesante destacar que nuestros maestros (a diferencia de los de México) toman en cuenta características de los chicos vinculadas al ambiente familiar que rodea a estos últimos ("de familia constituida") y a la relación familia-escuela ("colaboración del hogar") de acuerdo a las percepciones de los maestros. El medio social extraescolar en el que estarían involucrados los alumnos es tenido en cuenta por el docente al tipificarlos o clasificarlos.

C) Los "constructos agrupados": primeros resultados

A fin de reconstruir la estructura más general del conocimiento práctico de los maestros entrevistados respecto de sus alumnos, hemos reagrupado en un segundo momento la totalidad de los "constructos" expresados (incluimos ahora aquellos que contaban con una frecuencia menor o igual que 6, los que aparecían en el cuadro N° 1 bajo el rubro "otros") en seis dimensiones más generales y comprensivas, a partir de las cuales efectuamos el análisis posterior.

Estas dimensiones de la estructura descriptiva del maestro son las siguientes:

1- Los "constructos" que describen las características **socio-familiares** del alumno.

Esta dimensión se refiere a aquellas características vinculadas al ambiente familiar y social que rodea al alumno, desde la perspectiva del maestro. Está constituida por "constructos" tales como: "nivel económico bajo", "colaboración de la familia", "despreocupación del hogar", etcétera.

2- Los "constructos" que describen las características **psicológico-afectivas** del alumno.

Esta dimensión se refiere a características afectivas o que hacen al tipo de personalidad del chico, según la percepción del docente. Se compone de "constructos" tales como: "maduro", "seguro", "de carácter fuerte", etcétera.

3- Los "constructos" que describen las características **corporales** del alumno.

Se refiere a las percepciones de los maestros acerca de los chicos vinculadas al cuidado del cuerpo, al aspecto y apariencia física, es decir, a la autopresentación. Además, abarca aquellas características ligadas a actividades conectadas básicamente con el uso del cuerpo. Algunos "constructos" son: "bello físicamente", "deportista", "buen manejo de su cuerpo", "alto", etcétera.

4- Los "constructos" que describen las características **cognitivo-académicas** del alumno.

Se hace referencia tanto a capacidades generales como específicas relacionadas con el logro de la tarea propia del maestro, ésta es, la apropiación del conocimiento por parte del alumno. Está integrada por "constructos" tales como: "inteligente", "rendidor", "alto nivel intelectual", "capacidad para aprender", etcétera.

5- Los "constructos" que describen las características del comportamiento escolar: características **de tarea e interés escolar**.

Esta dimensión se refiere a las expresiones acerca del interés por la tarea escolar y los hábitos de trabajo del alumno. Se constituye con adjetivos tales como: "prolijo", "interesado", "persistente", "de asistencia perfecta", etcétera.

6- Los "constructos" que describen las características del comportamiento social en el aula: características **de interacción y disciplina**.

Son aquellas expresiones relacionadas con las respuestas esperadas en el campo de la interacción en el aula. Se compone de "constructos" tales como: "capacidad de relacionarse", "buena conducta", "buena relación con la docente", etcétera.

El cuadro N° 2 que mostramos a continuación indica las frecuencias de "constructos" usados en cada una de las dimensiones propuestas.

Cuadro 2: Frecuencias y porcentajes de los "constructos" usados en cada dimensión

DIMENSIONES (características)	Nº	%
1- Tarea e interés escolar (5)	69	23,4
2- Cognitivo-académicas (4)	65	22,1
3- Psicológico-afectivas (2)	64	21,7
4- Interacción y disciplina (6)	38	12,9
5- Socio-familiares (1)	34	11,5
6- Corporales (3)	9	3,0
7- Otras	15	5,1
Total	294	100,0

Intentemos acercarnos a algunos datos interesantes que nos brinda el cuadro. En él aparecen con una alta frecuencia aquellos "constructos" vinculados al interés del alumno por la tarea escolar, los hábitos de trabajo y su constancia y dedicación en relación al logro de los objetivos escolares.

La dimensión que denominamos **tarea e interés escolar** aparece, en términos porcentuales, confundida con la de las características **cognitivo-académicas** y características **psicológico-afectivas**. Las características de **interacción** en la escuela y las **socio-familiares** aparecen luego con frecuencias significativas.

Señalemos que la dimensión referida a las características que aluden al ambiente familiar y al medio social que rodea al alumno son de mayor recurrencia en el caso de nuestros maestros. La dimensión vinculada a las características corporales de los chicos aparece con una frecuencia significativamente mayor para los maestros mexicanos entrevistados.

Al revisar las frecuencias de maestros que utilizan "constructos" en cada dimensión (cuadro N° 3) encontramos que los resultados son prácticamente coincidentes con los expresados para el cuadro N° 2.

Cuadro 3: Frecuencias de maestros que usan "constructos" en cada dimensión

DIMENSIONES (características)	Nº	%
1- Cognitivo-académicas (4)	31	88,5
2- Psicológico-afectivas (2)	31	88,5
3- Tarea e interés escolar (5)	29	82,8
4- Interacción y disciplina (6)	29	82,8
5- Socio-familiares (1)	22	62,8
6- Corporales (3)	6	17,1

D) Primeras aproximaciones a los resultados obtenidos

• El alumno "inteligente": ¿nace o se hace?

Analicemos ahora algunas cuestiones vinculadas a las descripciones que utilizan los maestros para clasificar a sus alumnos.

Una primera nota significativa es la que se presenta alrededor de la consideración del "constructo" "inteligente/no inteligente". Éste presenta una muy alta frecuencia en el caso de los docentes de nuestra muestra (cuadro N° 1). La inteligencia sería, pues, una característica de los alumnos altamente valorada por nuestros maestros.

La pregunta frente a esta evidencia sería: Cuando el maestro atribuye al chico la característica de "inteligente" —de acuerdo a sus propios esquemas de percepción—, ¿la está significando como una propiedad inmodificable, innata, dada, o bien se refiere a una cualidad modificable, construida?

En el primer caso, la inteligencia estaría fuera del alcance efectivo del maestro. En cambio, en el segundo caso la inteligencia se presentaría como una cualidad modificable en virtud de la intervención del maestro, es decir, pertenecería a su propio campo de acción. La primera perspectiva nos coloca ante la denominada "ideología de los dones naturales" y nos llevaría a una concepción estática que clasificaría en "buenos y malos" alumnos. Quién de nosotros no ha escuchado alguna vez a algún maestro —también a los mismos padres— comentar que a este chico "no le da", aun cuando reconozca su esfuerzo. Por el contrario, otros chicos son "intelligentísimos" sin esfor-

zarse y presentando dificultades disciplinarias: el típico caso del "vago" que sin embargo es considerado por todos como "brillante".

Una posibilidad de dilucidar cuál es la perspectiva de los maestros al describir a un alumno como "inteligente" podría ser la de interrogarlos acerca del contenido que expresa este "constructo". Sin embargo, debemos tener en cuenta que el conocimiento que el maestro posee de los "constructos" es del tipo práctico, por tanto, no tiene la forma de las teorías y conceptos científicos, por lo menos en su estructura y en su lógica de constitución. Una serie de investigaciones acerca del conocimiento del maestro (Ashton, 1975; Schroeder, 1970; Jackson, 1963) nos permiten suponer que las representaciones de los maestros acerca de los alumnos son en gran medida parte de un saber práctico.⁴

Introduzcamos una de las posibles distinciones a establecer entre los tipos de saberes que posee el maestro: a) un saber sistemático, formalizado en axiomas, leyes, principios, teorías, etcétera. Forman parte de este saber todo aquel conjunto de conocimientos objetivados y acumulados en las llamadas "Ciencias de la Educación": teorías pedagógicas, teorías psicológicas sobre el desarrollo cognitivo y afectivo del niño, etc., y b) un saber práctico constituido por "máximas" y "principios del sentido común". Éste es un tipo de saber que sólo se manifiesta en la práctica profesional del maestro y ha sido aprendido en el ejercicio de la práctica docente (Cervini y Tenti, 1986).

Aun cuando en el conocimiento práctico se nota la influencia, las huellas, de un conocimiento formalizado en principios, teorías, etc., el maestro cuando usa los "constructos" los tiene incorporados a su sentido común.

Podemos pensar entonces que, de acuerdo al contenido (explícito e implícito) que le dé el maestro al alumno "inteligente", sería diferente la significación que le otorga a su propia práctica docente. Más aún, esta clasificación del alumno en "inteligente/no inteligente" no sería neutra, sino que tendría algún efecto en el tipo de interacción con el alumno en términos de las expectativas anticipadas. Ello replantea por lo menos dos modelos de interacción maestro-alumno.⁵

• *¿De tal familia tal alumno?*

El entorno que rodea al alumno, más específicamente, las carac-

terísticas socio-familiares parecen ser percibidas significativamente por nuestros maestros. Para algunos de éstos las dificultades que presenta el alumno en su aprendizaje pueden atribuirse, en parte, a su pertenencia de clase, lo cual nos plantea una serie de cuestiones.

Aun cuando no se acepte la rigidez o el carácter hereditario de la pertenencia de clase, desde la visión del maestro esta dimensión puede constituir un "dato" inmodificable, es decir, una característica inmutable del alumno. Continuando con el eje del análisis referido al campo de acción del docente, podemos afirmar que la dimensión ligada a las características socio-familiares del alumno sería una nueva dimensión que podría ser considerada en términos externos al campo de interacción del aula.

Sin duda tal dimensión forma parte del campo perceptivo del docente, aunque la pregunta que debiéramos volver a formularnos es qué es lo que ocurre con esta dimensión en términos de la anticipación o predicción de ciertos resultados escolares. Existe una importante tradición en investigación que intenta analizar la relación origen social del alumno-desigualdad de rendimiento escolar, aunque, en general, teniendo en cuenta factores "objetivos", externos a la escuela y al aula. Necesitamos saber también acerca de los factores "subjetivos" que intervienen, tales como los niveles de aspiraciones, las orientaciones de los sujetos y sus propias expectativas de logro.⁶

Un elemento que se debería considerar sería el de la denominada "cultura escolar", cuyos valores no son necesariamente coincidentes con los propios del campo social más amplio o por lo menos no lo son con algunos sectores sociales.⁷ En algún sentido, entonces, esta "cultura" de la escuela actúa también en términos de ciertas expectativas y anticipaciones acerca del rendimiento y comportamiento esperado de los alumnos. Esto no implica dejar de reconocer que las clasificaciones y expectativas escolares conciernen a la escuela pero no se agotan en su interior, ya que forman parte de una realidad social más amplia.

• *Algunos alumnos son más "presentables" que otros*

Las características del alumno relacionadas con su "hexis corporal", con su hábito corpóreo, no aparecen como significativas en la percepción de los maestros que entrevistamos. Según Bourdieu y

Saint Martin (1975) el "hexis corporal" suministra el sistema de indicios a través de los cuales es reconocido-desconocido un origen de clase". Esta dimensión es ajena a los criterios que están explícitamente reconocidos en la definición técnica exigida al alumno.

Las características físicas y de autopresentación del alumno no parecen casi formar parte del "acervo de conocimiento a mano" de estos maestros para ordenar u organizar su interacción con los alumnos. Una consideración que podríamos efectuar es que en el caso de las zonas urbanas de la Capital Federal donde se realizó nuestro estudio, el origen étnico de los alumnos es común, e incluso esto puede extenderse a los mismos docentes.

El hecho de que las características corporales y de autopresentación del alumno no marquen diferencias para estos maestros, no significa que no sean tenidas en cuenta por ellos. En principio, sólo podemos sostener que no aparecen contrastes, lo que no significaría, todavía, la no consideración de las mismas. Un interrogante que queda pendiente sería el de saber qué ocurre con esta dimensión en los casos en los que maestros y alumnos no comparten un origen étnico homólogo.

2.4. Elementos sobre la historia del estudio del problema de la desigualdad escolar en otras partes del mundo

Terminemos este capítulo conociendo algunos antecedentes de investigaciones que han estudiado la problemática escolar de los éxitos y fracasos, fuera de nuestro país, para dejar enmarcado el trabajo que hemos presentado.

La preocupación por las desigualdades en el comportamiento y rendimiento que produce el funcionamiento del sistema escolar aparece en forma recurrente a lo largo de la investigación educativa.

A) Los estudios clásicos sobre la desigualdad social y la desigualdad escolar

Los enfoques clásicos han trabajado sobre la relación estructura social-producto escolar, a nivel macrosocial. La contribución fundamental de estas teorías consiste en vincular los factores sociales con

los resultados educativos. Toman en consideración los aspectos externos a la escuela (origen social de los alumnos, tipo de institución, etc.) como factores explicativos del desigual comportamiento y rendimiento escolar.

La tradición "funcionalista" encuentra la explicación en la socialización diferencial (Parsons, 1959), la desigual distribución de los recursos educativos (Coleman, 1966) o los antecedentes familiares y la distribución del ingreso (Jencks, 1972). Por su parte, los trabajos de Baudelot y Establet (1973) y de Bowles y Gintis (1976), encuadrados en el paradigma marxista, encuentran en el fraccionamiento del aparato escolar —distintos servicios educativos para los diferentes sectores sociales— el condicionante de los disímiles logros que alcanzan los alumnos, de acuerdo al segmento educativo por el cual transitan.⁸

Aun cuando la contribución de estos estudios ha sido la puesta en relación entre la desigualdad social y la desigualdad en los logros escolares, poco nos informan acerca de cómo opera y por qué se produce esta relación. Dichos enfoques descuidaron la consideración de los procesos particulares que operan en el interior del aula, a través de los cuales se recrea o reproduce la desigualdad antecedente al hecho educativo, es decir, aquella que se ubica en el ámbito más amplio de la estructura social.

B) La tradición del "efecto Pigmalión"

Vemos, por tanto, que las representaciones y expectativas del maestro acerca de los alumnos y las posibles incidencias que ellas tienen sobre el comportamiento y rendimiento escolar de los últimos, conforman un campo específico en la investigación educativa. Los estudios de Clark, publicados en 1963, acerca de las desventajas de los alumnos negros de los guetos norteamericanos, víctimas de las bajas expectativas de los maestros hacia ellos, comienzan a plantear la problemática denominada de las "profecías que se autoverifican" (Tenti, 1984).

Recordemos por unos instantes la obra *Pigmalión* del famoso escritor Bernard Shaw (más conocida como *Mi bella dama*) en la que el Sr. Higgins —quien se dedica a "enseñar a hablar"— convierte a Elisa —una torpe florista— en una verdadera dama. La fábula griega

ga se convierte entonces en una hazaña de la educación en la que Higgins, escultor de voces y modales, transforma a la pequeña florista de barrios bajos en una impecable dama. En este caso la expectativa de Higgins era altamente positiva en el sentido de esperar una transformación total de Elisa, aunque al final ella manifiesta que en realidad ha sido manipulada. Sin entrar en un análisis de la obra, lo que sí podemos rescatar es el poder de las expectativas de este educador.

La tradición de la autorrealización de las profecías interpersonales adquiere un importante impulso con la publicación en 1968 del libro: *Pigmalión en la escuela* de Rosenthal y Jacobson, autores provenientes del campo de la Psicología social. Esta obra se enmarca dentro de los cánones clásicos de la metodología experimental y cuantitativa.

El interés central de *Pigmalión en la escuela* consiste en analizar cómo la expectativa que una persona tiene sobre el comportamiento de otra puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción simplemente por el hecho de existir.

El objetivo del trabajo de Rosenthal y Jacobson era verificar que las expectativas del maestro se pueden cumplir aun cuando no guarden, en principio, ninguna relación con la realidad. La hipótesis central era la siguiente: "En una clase dada, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor mostrarán tal desarrollo" (Rosenthal y Jacobson, 1968, pág. 85).

Los autores resumieron sus hallazgos del siguiente modo: "... podemos decir que, mediante lo que dice, cómo y cuándo lo dice, por la expresión de su rostro, por su postura, y quizá por su contacto, el maestro ha podido comunicar a los niños del grupo experimental que esperaba un mejor rendimiento intelectual. Esa comunicación, junto con unos posibles cambios en las técnicas pedagógicas pueden haber contribuido al aprendizaje del niño, modificando su concepto de sí mismo, sus expectativas sobre su propia conducta y su motivación, así como sus aptitudes y estilo cognitivo (Rosenthal y Jacobson, 1968, pág. 229).⁹

Si bien al final del libro los autores dan algunas sugerencias de por qué se mostraron los cambios en las aplicaciones de los tests, las mismas quedan sólo a nivel de especulaciones ya que, en realidad, no realizaron ninguna observación en el aula. *Pigmalión en la escuela*

se limita a señalarnos una asociación entre las expectativas del maestro y el rendimiento de los alumnos —y en esto consiste su aporte fundamental— aunque sin haber estudiado las bases sobre las cuales se forman esas expectativas ni la manera en que se manifiestan o comunican directamente dentro de la propia aula.

Este tipo de estudios se limita a considerar las expectativas del maestro como un dato que se mide y se relaciona con sus eventuales efectos sobre la práctica pedagógica, sobre el rendimiento de los alumnos, o sobre el coeficiente intelectual. Las clasificaciones y expectativas del maestro son consideradas como variables independientes y explicativas (Tenti, 1984), es decir que, en este caso, el rendimiento de los alumnos se explicaría solamente en base a las expectativas del maestro sobre estos últimos.

Más aún, estas clasificaciones que realiza el maestro acerca de los alumnos son construidas o inducidas por el investigador. Y por tanto, tienen una realidad autónoma y circunscrita dentro de los límites de la escuela.

Desde la perspectiva de nuestro trabajo, las clasificaciones y expectativas escolares conciernen a la escuela pero no se agotan en el interior de este espacio social ya que forman parte de una realidad social más vasta. Lo cual no implica desconocer la eficacia propia de la clasificación escolar.

Vale decir entonces que, aun cuando ha suscitado una serie de críticas, el aporte de *Pigmalión en la escuela* ha consistido en introducir con fuerza la problemática de las expectativas de los docentes y sus consecuencias.

C) Los aportes de la sociología interpretativa

Desde el campo sociológico, las corrientes de la fenomenología social y del interaccionismo simbólico, a diferencia de las perspectivas que presentamos hasta aquí, no toman los datos desde fuera de la escuela como factores explicativos de la desigualdad en los logros escolares sino que su interés está puesto en las prácticas cotidianas de la escuela y del aula.¹⁰

Diversos estudios han tratado de ofrecer una explicación acerca de los mecanismos mediante los cuales los maestros generan ciertas expectativas respecto de sus alumnos y cómo éstas llegan a realizar-

se en el espacio del aula hasta producir, mediante la actitud del propio maestro, lo que él ya esperaba. Dichos estudios representan la contraparte del denominado "efecto Pigmalión" en tanto proponen la contextualización de los actores pedagógicos y la revalorización de las técnicas "naturales" (no inducidas por el investigador) para la comprensión de las orientaciones interactivas de los maestros y los alumnos. En este sentido, argumentan que no se debe llegar al aula con categorías preconcebidas sino, por el contrario, estudiar las representaciones espontáneas. Es así como los estudios acerca de las relaciones entre los actores del proceso educativo y sus efectos sobre el comportamiento y el rendimiento escolares, se orientaron hacia los procesos de "tipificación" o categorización. Se incluyen en esta línea trabajos como los de Becker (1952), Rist (1970), Nash (1973) y Taylor (1976), que retomamos a continuación.

Un estudio pionero que ilustra el proceso mediante el cual los maestros clasifican a sus alumnos es el realizado por Becker. Este autor sugiere que el maestro tiene una imagen del "alumno ideal", respecto del cual los alumnos son evaluados como "buenos" o "malos". Además la escuela fomenta y se perpetúa en los valores de la clase media, y como los maestros pertenecen a ella, no pueden comprender la conducta de los niños pobres cuyos valores son distintos de los de ellos.

Rist, por su parte, estudia el proceso mediante el cual las expectativas del maestro (basadas en una serie de criterios sociales subjetivos) acerca del logro académico potencial y las interacciones sociales en el aula, dan lugar a la organización social de la clase y se relacionan con el status social del alumno.

La preocupación central del trabajo de Nash consiste en saber si las percepciones que los maestros poseen acerca de sus alumnos influyen en el desempeño de estos últimos en la escuela. El autor critica los estudios efectuados hasta entonces respecto del problema de las expectativas por haber sido hechos desde un punto de vista empírico, basados en métodos de investigación indirecta, y por medir los efectos generales de grupos grandes de niños sin haber intentado realizar mediciones directas de las actitudes de maestros individuales hacia alumnos individuales.

Además de observaciones, entrevistas y cuestionarios, Nash hizo uso de la técnica de los "constructos personales" de G. A. Kelly

(1955), por medio del cual hemos visto que los maestros dan sus propios "constructos" (dimensiones o categorías descriptivas) al clasificar a sus alumnos. En este sentido, Nash sostiene que si queremos investigar la relación entre las actitudes del maestro hacia sus alumnos y las conductas de los alumnos, es más significativo descubrir cuáles son los "constructos" del maestro en vez de imponerle un "test de actitudes" construido por el investigador (Nash, 1973, pág. 21).

Una de las conclusiones principales a las que arribó el autor es que la percepción que tienen los maestros de sus alumnos en el aula tiene injerencia mayor que la clase social real y determina la capacidad o logro de sus alumnos, su conducta, la percepción que tienen de sí mismos, sus grupos de amistad y la percepción que los demás tienen de uno. Es así como las ideas subjetivas del maestro son más importantes que otros factores tales como la clase social "objetiva" del alumno. Lo que sí resulta significativo entonces es la relación entre la "clase social percibida" (tomada de los "constructos" de los maestros) y la "habilidad" de los alumnos."

Por otro lado, el autor encontró que los maestros asignan mayor importancia a la dimensión "personalidad del alumno", en contraposición con las características académicas.

En un estudio posterior, Taylor encontró resultados contrarios a los de Nash, concluyendo que los "constructos" académicos eran dominantes en la percepción de los docentes. En este caso, el autor ofreció una taxonomía más amplia para el análisis de los datos ya que incorporó una dimensión referida al comportamiento del alumno y a las relaciones de éste con el maestro.

Recuperamos entonces, para nuestro trabajo, el aporte fundamental de todos estos estudios que consiste en reivindicar al sujeto como constructor de lo social y constituir la relación maestro-alumno en objeto de análisis científico. Sin embargo, la debilidad principal de estos estudios radica en el hecho de que agotan en las estrategias mismas del actor el contenido del análisis, considerando al aula como un mundo social autónomo, producto de las interpretaciones y "negociaciones" de los interactuantes en la relación pedagógica.

Las representaciones sociales más generales, desde esta visión, no son más que el conjunto de las orientaciones personales. De este modo, estos enfoques nos informan acerca del cómo de la vida social pero no explican el porqué de ésta, esto es, por qué se verifican ciertas

construcciones y no otras (Tenti, 1984). En otras palabras, estos enfoques no dan cuenta de la génesis social de las interacciones.

Notas

(1) Pierre Bourdieu entiende a los "campos" como "espacios estructurados de posiciones (o de funciones) en donde las propiedades dependen de su posición en esos espacios y que pueden ser analizados independientemente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)" (extractado de una exposición realizada por Bourdieu en la Escuela Normal Superior de París, en noviembre de 1978).

(2) Nos referimos al "habitus" del maestro ya que, tal como expresan Cervini y Tenti, si los maestros constituyen una clase social en el sentido de que comparten una alta probabilidad de haber estado expuestos a determinadas situaciones (y no principalmente la familiar originaria, sino también aquella propia de los aparatos de certificación y socialización), entonces son impensables sin un habitus común" (Cervini y Tenti, 1986, pág. 87).

(3) Nash afirma que "si queremos saber cuáles son las actitudes de una persona, debemos tratar de descubrir cuáles son realmente en vez de, como convencionalmente se hace, pedirle que esté de acuerdo o en desacuerdo con una lista de enunciados que de alguna manera constituyen una 'escala'" (Nash, 1973, pág. 21).

(4) Estos estudios aparecen citados en Cervini, R. y Tenti, E.: "La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos: un estudio exploratorio", en Tenti, E., Corenstein, M. y Cervini, R.: "Expectativa del maestro y práctica escolar" (1986), Serie Investigación Educativa N° 2, Universidad Pedagógica Nacional, México.

(5) En la actualidad llevo a cabo el proyecto titulado: "Teorías de inteligencia y sentido común de los maestros". A partir de la constatación de que los maestros del estudio que presentamos en este libro valoran las características cognitivo-académicas de los alumnos, comenzamos a indagar en el contenido implícito y explícito del "constructo" "inteligente/no inteligente". Esta dimensión

cognitivo-académica forma parte de la expresión escolar del habitus del maestro (entendida como el conjunto de representaciones que el docente posee acerca de la realidad educativa) y expresa las capacidades generales y específicas de los alumnos para apropiarse de los contenidos escolares. Nos interesa establecer el grado de significación y las distancias existentes entre los discursos producidos por los maestros acerca de la inteligencia de los alumnos y las concepciones del sentido común que se actualizan en su práctica docente. Estando en un momento del desarrollo de nuestro sistema educativo en el que se pone especial énfasis en la función de la escuela y el maestro vinculada a la transmisión de conocimientos, aproximarnos al tipo de representaciones que tienen los maestros respecto de la inteligencia y la capacidad para aprender de los alumnos, puede aportar elementos a dicha cuestión. Para la elaboración del proyecto de esta investigación he contado con la supervisión del doctor Antonio Castorina.

(6) Una investigación que es interesante consultar se presenta en el libro *La discriminación educativa en Argentina*, de la profesora C. Braslavsky, 1985.

(7) Por "cultura escolar" entendemos, como lo hace Alicia Entel, "la trama de discursos, acciones, políticas, hábitos, tanto pertenecientes a la práctica escolar cotidiana y espontánea como la normativa escolar—reglamentos, decretos, disposiciones, etcétera—. Incluye todos los actores de ese ámbito: estudiantes, docentes, directivos, inspectores, funcionarios de gobierno pertenecientes al área de educación, en su peculiar vinculación con lo educativo" (Entel, 1988, página 9).

(8) Estos estudios aparecen citados en Karabel, J. y Halsey, A. H.: "La investigación educativa: revisión e interpretación", del libro de Karabel y Halsey, *Poder e ideología en educación*. Nueva York, Oxford University Press, 1976, págs. 1-85. Traducción: Jorge Valadas de la Universidad Pedagógica Nacional de México.

(9) Los autores indicaron a los docentes una lista que incluía al 20% de los alumnos de sus respectivas clases elegidos al azar, señalándolos como los de mayor capacidad. Supuestamente, este listado emergía de los resultados obtenidos a través del test de Flanagan de inteligencia, aplicado al inicio del año escolar. Concluido el curso, se revalida a los niños con el mismo test y se encuen-

tra que, entre la primera y la segunda aplicación del test, los niños incluidos en el listado inicial aumentaron considerablemente su coeficiente intelectual en relación con otros que actuaron como grupo de control. Los autores verificaron así su hipótesis inicial.

(10) Martha Corenstein recupera ciertas características compartidas por estos enfoques de la llamada "nueva sociología" —a pesar de sus diferencias—. Entre ellas: una visión del hombre como creador de significados, una oposición a la sociología macrofuncional, una desconfianza del uso de las formas cuantitativas y del uso de categorías objetivas y un interés en la adquisición de procedimientos interpretativos (Tenti, Corenstein y Cervini, 1986).

(11) Nash encontró que no había relación estadísticamente significativa entre la "clase social real" (tomada de los expedientes de la escuela) y la "habilidad" (coeficiente de lectura y juicio de los maestros), pero sí había correlación significativa entre "clase social percibida" y "habilidad". Es así como el autor afirma que las ideas subjetivas del maestro son más importantes que la realidad social objetiva. Los juicios del maestro acerca de los antecedentes del hogar son más poderosos en la conducta de los alumnos que su clase social real (Nash, 1973).

3. La interacción maestro-alumno en la cotidianidad del aula

3.1. La práctica escolar: un objeto complejo de comprender

La investigación educativa se ha ocupado de conocer la vinculación de las expectativas docentes con las desigualdades en los logros escolares de los alumnos. Estos estudios nos ofrecen algunos elementos centrales para proponer una concepción integral de la práctica escolar.

Como toda práctica social, la escolar necesita ser considerada en sus dos dimensiones constitutivas: la subjetiva y la objetiva. No se la puede reducir a ninguna de estas dos dimensiones ya que intervienen en ella, y a la vez, condicionamientos estructurales y la subjetividad de los actores de esa práctica pedagógica.

Ahora bien, si revisamos las tradiciones investigativas, advertimos de inmediato que se limitan a considerar una sola de las dos dimensiones de la práctica. Tanto los estudios en un nivel macrosocial como aquellos vinculados al "efecto Pigmalión", reducen lo social a la dimensión objetiva. En el caso de las tradiciones ligadas al "efecto Pigmalión", las expectativas de los maestros son solamente abordadas a través de variables de tipo externas, sin considerar los términos del propio proceso de interacción en el aula.

Los trabajos que incluimos desde una sociología de tipo interpretativo (corrientes de la fenomenología social y del interaccionismo simbólico, fundamentalmente) también consideran una sola dimensión, en este caso la subjetiva. Al reducir lo social a la interacción y a lo social percibido, la práctica que tiene lugar en el aula es el producto de las interpretaciones y construcciones de los sujetos pedagógicos. El aula constituye, pues, un espacio social con autonomía.

Por nuestra parte, consideramos que ambas dimensiones se concilian en la práctica escolar. Esto quiere decir que existen condiciones objetivas y relaciones necesarias, las cuales trascienden las voluntades de los actores pedagógicos (recursos, reglamentos, etc.) y además de esos condicionamientos, las significaciones atribuidas por estos actores forman parte de la significación total de la experiencia escolar.

Así, el estudio de la práctica que tiene lugar en el aula debe incluir, además de las condiciones estructurales con las que opera, las percepciones y orientaciones de los maestros y los alumnos, las cuales contribuyen a la construcción de dicha práctica.

3.2. Algunas situaciones cotidianas a la luz de las expectativas de los maestros. Un estudio de caso

La primera etapa de la investigación que hemos presentado en el capítulo 2 consistió en obtener un panorama general de las "tipificaciones" o categorías clasificatorias de los maestros (de la muestra) acerca de los alumnos, en educación básica. Para la segunda etapa, nos hemos propuesto realizar un análisis del contenido de los "constructos" explicitados por el maestro y un análisis de la "puesta en práctica" de tales categorías. Esto quiere decir que hemos realizado observaciones sobre la utilización "natural" de dichas categorías en la interacción del maestro y los alumnos en el aula.

La ausencia de este análisis nos conduciría a una imagen estática de la estructura perceptiva del maestro, ocultando que la efectividad de los principios clasificatorios más profundos y originarios del maestro, encuentran su condición principal en sus expresiones diferenciales de acuerdo a los alumnos a los cuales refieren.

La segunda etapa de nuestra investigación consistió en obtener algunas "pistas" o mediaciones que tienen lugar en el aula, a través de las cuales podemos comenzar a construir la relación entre las tipificaciones y expectativas del maestro, el tipo de interacción que mantienen maestro y alumnos en el aula y el rendimiento efectivo de estos últimos. Las representaciones del maestro respecto de sus alumnos y sus consiguientes expectativas-anticipaciones influyen, en alguna medida, en el desigual comportamiento y en el rendimiento escolar de los chicos.

Nos hemos subido a un barco con un mar bravo y complicado. Entrar al aula es un desafío inevitable para comprender a los actores y sus prácticas. Tantas situaciones se suceden a cada instante, tantos fenómenos se repiten... ¿Tanto ha cambiado la escuela desde que yo misma la he transitado? ¿Se parece esta maestra que "miro" a aquella que recuerdo? ¿Y a esa que pinta la literatura? ¿Y a las de las series o programas televisivos, como aquella maestra que redescubre Antonio Gasalla en una pantalla?

En esta etapa del trabajo nos preguntaremos por el tipo de interacción que mantienen los maestros y los alumnos en el aula. Más específicamente, qué vinculaciones habría entre las expectativas que tienen los maestros de los chicos y el comportamiento en clase de estos últimos. ¿Cuáles son las mediaciones que se producen en las comunicaciones (explicitadas o implícitas) en clase por las que los chicos "se enteran" de las tipificaciones que de ellos construye su maestro? ¿Cuáles son las posibles relaciones que se establecen entre aquello que espera el maestro de los alumnos y el tratamiento diferencial que estos últimos reciben?

Antes de entrar a un aula de nuestras escuelas, vamos a precisar algunos pasos que guiaron nuestra búsqueda de esas mediaciones, teniendo en cuenta que reflexionar acerca de esas mediaciones podría ayudarnos a identificar obstáculos y facilitadores de las expectativas diferenciales en la interacción entre el maestro y los alumnos. Tomamos como referencia inicial para ello el estudio de L. Cohen (presentado en el "Educational Research in Classroom and Schools: A Manual of Materials and Methods", Harper and Row Publishers, London, 1978) realizado en una sala del jardín de infantes. En nuestro estudio de un caso en profundidad, trabajamos en una escuela primaria municipal a la que asisten alumnos de sectores medios. Se trata de un tercer grado en el que tanto la maestra como los alumnos han estado dispuestos a colaborar con nosotros. Seleccionamos diez de los alumnos que constituyen nuestra muestra, elegidos del siguiente modo: 4 de ellos son los que la maestra identificó como "los peores del grado", 3 como "los mejores" —surgidos de charlas informales— y los 3 restantes seleccionados al azar del registro de clase. A su vez, la propia maestra fue caracterizada por la directora de la institución en estos términos: se trata de una "docente rígida", "tiene mucha dedicación docente", "prepara material para las clases", "es receptiva de

las sugerencias de la dirección", "es una chica estructurada", "es aislada, le cuesta integrarse (con los otros maestros)". Además, en lo que concierne a la trayectoria de ella en la escuela, la directora agregaba que "hasta el año pasado era docente de séptimo grado en lengua. Técnicamente en lengua era buena pero no funcionó con la maestra paralela; le cuesta compartir".

Decidimos presentar del tipo de trabajo y de sus resultados aquellos elementos más "jugosos", que nos ayuden a plantearnos ciertos problemas y abordajes alternativos de la compleja práctica rutinaria del maestro en el aula. Nuestro intento es el de conocer este "submundo" de la cotidianidad del salón de clase con el fin de enriquecerlo.

A) Los "constructos" de la maestra

En una entrevista inicial a la maestra identificamos los "constructos" que ella utiliza para clasificar a sus alumnos del grado. La técnica que empleamos fue una vez más la del "repertory grid" (grilla de repertorio) de Kelly. La maestra expresó las siguientes construcciones bipolares con respecto a sus alumnos:

Conversador/callado
 Inteligente/no inteligente
 Prolijo/desprolijo
 Creativo/no creativo
 Buena conducta/conducta regular
 Colaborador/caprichoso
 Bueno en matemática/le cuesta

Complementamos dicha entrevista inicial solicitando la opinión de la maestra acerca de cuáles son para ella los factores de éxito o fracaso de un chico en la escuela, a lo cual expresó: "que sea cuidadoso en su aspecto personal, ordenado y disciplinado y después, que sea comunicativo para que pueda participar activamente en discusiones racionales. Y también, que sepa escuchar".

B) Las posiciones ocupadas por los alumnos respecto de los "constructos" de la maestra

En una segunda entrevista, solicitamos que ubicara a cada uno de

los diez chicos de la muestra en orden bajo cada uno de los "constructos" (obtenidos en la entrevista inicial), usando la primera posición para indicar al chico "más parecido" a esa construcción y la última para indicar al "menos parecido". Presentamos ahora las posiciones que les asignó la maestra a los alumnos (aclaramos que los nombres de los chicos no son los reales aunque respetamos el sexo). Es importante anticipar que volveremos sobre ellas a la hora de interpretar las interacciones que hemos observado en clase entre la maestra y estos diez chicos y cobrarán recién entonces su real dimensión.

Constructo Alumno	Creativo	Prolijo	Colaborador	Bueno en matemática	Conversador (No)	Buena conducta	Inteligente
Leo	1	3	1	2	7(4)	2	2
Laura	2	1	2	4	9(2)	1	4
Mirta	3	2	3	5	8(3)	3	3
Gabriel	4	7	5	7	3(8)	6	6
Silvio	5	10	4	6	5(6)	5	5
Orlando	6	6	6	1	4(7)	8	1
Dalila	7	4	7	3	10(1)	4	7
Marcelo	8	8	8	10	6(5)	7	8
Juan	9	5	10	8	1(10)	10	10
Darío	10	9	9	9	2(9)	9	9

C) El contenido de los "constructos" de la maestra

En otra entrevista a la maestra, ella nos informó acerca del contenido expreso de los "constructos"; en otras palabras, le pedimos que

escribiera qué entendía por cada una de las categorías que había utilizado para describir a sus alumnos. Vamos a ver cómo definió cada "constructo".

Buena conducta: "es el niño ordenado y que continúa formando hábitos de corrección".

Conversador: "es el que se distrae y distrae a sus compañeros conversando sobre cosas ajenas al tema del cual se está hablando".

Creativo: "es el niño que expresa sus vivencias; que relaciona el contenido de lo leído o escuchado con sus experiencias personales; el que dibuja en su mundo interior imágenes propias y diferentes".

Prolijo: "es el niño cuidadoso, tanto en su aspecto personal como en sus útiles de trabajo".

Colaborador: "es el niño solidario, el que coopera con su grupo".

Bueno en matemática: "es el que trabaja con espontaneidad y con alegría de descubrir; el que razona, el que compara, relaciona, reflexiona e intercambia mensajes".

Inteligente: "es el niño que demuestra mucho entusiasmo y construye sus conocimientos sobre la base de sus propios errores; el que toma conciencia de aspectos contradictorios e incoherentes que coexistían en su propia interpretación".

Estas definiciones brindadas por la maestra resultan altamente significativas para nuestro análisis del tipo de "constructos" que utilizan los maestros respecto de sus alumnos y de aquello que expresan. Estas definiciones son producidas por la situación de entrevista y forman parte de la "conciencia reflexiva" o "discursiva" de la maestra. En realidad ella posee un conocimiento práctico de dichos "constructos" y los "pone en práctica" en su cotidianidad con los alumnos, como ya hemos adelantado. Estos "constructos" formarían parte del "sentido común" de los maestros.¹

D) La disposición de los alumnos en el aula: ¿tan sólo un espacio físico?

Los alumnos de la muestra, que aparecen con letra negrita en los relatos, son:

- Laura, Leo, Mirta y Orlando son los "mejores del grupo"

- Silvio, Juan, Darío y Marcelo son "los peores"
- Laura, Gabriel y Dalila fueron seleccionados al azar.

Los alumnos de nuestro estudio se disponían del siguiente modo en el salón de clase.

**Pizarrón
Maestra**

1	2
3	Laura
5	

6	7
8	Leo
	Silvio

11	Orlando
Gabriel	14

15	Juan
Darío	Marcelo

19	20
Dalila	Mirta

En cuanto a esta distribución espacial de los chicos en el aula, nos comentaba la maestra en uno de los recreos que: "a principio de año los chicos se sentaban como querían, pero a algunos los fui cambiando de lugar por problemas de conducta. Ahora están bien ubicados". Ante la pregunta por la división en subgrupos, respondía la docente: "porque ahora dicen que es mejor trabajar en grupitos".

La maestra nos indica un criterio de agrupamiento de los alumnos en el espacio del aula cuyo eje gira en torno a aquello que sostiene como los "problemas de conducta". La disciplina y su control constituirían entonces los motivos principales que, para nuestra maestra, darían cuenta de la ubicación de los alumnos en su clase. Esta ubicación no define entonces un espacio físico sino, y sobre todo, un espacio simbólico. ¿Qué quiere decir esto?

Compartamos algunos elementos teóricos acerca de las posibles vinculaciones entre la disciplina y la distribución de los individuos en el espacio, para comprender en parte qué es aquello a lo cual refiere específicamente la distribución de los alumnos en el aula escolar.

Foucault, filósofo francés contemporáneo, ha publicado, entre otras, una compleja obra titulada: *Vigilar y castigar* (1987) en la que expresa la idea de que "La disciplina procede ante todo a la distribución de los individuos en el espacio" (pág. 145). A cada individuo corresponde un lugar y el espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos para repartir hay. "Es preciso anular los efectos de las distribuciones indecisas, la desaparición incontrolada de los individuos, su circulación difusa, su coagulación inutilizable y peligrosa..." (págs. 146/7). Se trata de establecer las presencias y las ausencias, de saber dónde y cómo encontrar a los individuos que conforman una serie (no un grupo), instaurar las comunicaciones útiles e interrumpir las que no lo son. Es un procedimiento, por tanto, que permite en cada instante vigilar la conducta de cada uno de los individuos, apreciarla, sancionarla, medir las cualidades o los méritos. "Procedimiento, pues, para conocer, para dominar y para utilizar. La disciplina organiza un espacio analítico" (página 147).

Este trabajo del espacio según este principio de localización elemental o de la división en zonas, intenta, como señala también el autor, "evitar las distribuciones por grupos; descomponer las implantaciones colectivas; analizar las pluralidades confusas, masivas o huidizas" (pág. 146).

¿Podríamos pensar entonces que la división en "grupitos" de los alumnos y la ubicación de cada uno de ellos en zonas determinadas (por la maestra) en el aula en base a aspectos ligados a la disciplina, se podrían referir en realidad a formas de control que tendría nuestra maestra de su clase, en especial frente a aquellos alumnos que presentan "problemas de conducta"? Sería interesante que cada maestro comenzara a "mirar" los lugares que ocupan los alumnos en su clase desde esta perspectiva de las simples localizaciones que dejarían de ser ya tan simples. El problema no es entonces que los alumnos dejen de sentarse por subgrupos; al contrario, ello resulta valioso en la mayoría de los casos. El desafío consiste en analizar el problema del disciplinamiento en función de esta distribución.

Foucault va más allá y afirma que la disciplina "individualiza los cuerpos por una localización que no los implanta, pero los distribuye y los hace circular en un sistema de relaciones", de acuerdo al lugar que cada uno ocupa en una clasificación (pág. 149). Por ejemplo, la cercanía o lejanía respecto de la autoridad —el maestro— pareciera ser indicativo de las expectativas que este último posee respecto de aquellos —los alumnos— a los que coloca lejos de él y sus diferencias con aquellos a los que ubica cerca de él. Algunos docentes preferirán tener cerca de ellos a los alumnos "problemáticos" y otros, por el contrario, ubicarán cerca de ellos a "los mejores".

Estamos mejor provistos ahora para entrar al aula e interpretar ciertas interacciones entre la maestra y los alumnos que den cuenta, en parte, de la significación cotidiana del espacio físico que "oculta" un determinado simbolismo. Veamos esta situación:

La maestra ha escrito una oración en el pizarrón y comienza a interrogar a la clase acerca de la temática del sujeto y el predicado. Orlando (uno de los "mejores del grado") responde a todas las preguntas del interrogatorio en forma correcta.

Maestra: "Orlando, quiero que vos levantes la mano para responder así intervienen todos. ¿No te enojás?" Orlando hace un gesto de negación con la cabeza y la maestra interroga a Francisco, quien contesta correctamente. Entretanto, se escuchan murmullos y la maestra repite la pregunta a Marcelo, Juan y Darío (tres de los "peores del grado") quienes no la responden. La maestra expresa: "Ninguno puede hablar de otra cosa porque después no saben nada".

Tímidamente Juan aporta la respuesta, a lo cual la maestra agrega: "Vieron que Juan estaba escuchando y yo creí que no. Saben que si conversan sobre lo que no se debe, el trabajo sale mal. ¿Qué opinan por allá atrás?"

"Por allá atrás" están sentados aquellos alumnos que la maestra identificó como "los peores del grado". Pareciera ser que no hace falta que la maestra los nombre ya que los propios chicos saben a quiénes se refiere el "por allá atrás". Allí están aquellos que conversan y que después "no saben nada" o "no entienden". Si bien la maestra despersonaliza la normativa de que "ninguno" puede hablar de otra cosa, los chicos mismos parecieran recibir esa comunicación para

ciertos de ellos. Esto nos permitiría comprender el asombro manifestado por la maestra frente a la respuesta correcta de Juan. Podemos pensar que tal vez su expectativa anticipada era que Juan no hubiera escuchado y consiguientemente no supiera la respuesta ya que, como expresara la maestra: "si conversan sobre lo que no se debe el trabajo sale mal". La maestra comunicaría expresamente su expectativa acerca de "los de atrás" al decirle al grupo: "Vieron que Juan estaba escuchando y yo creí que no".

Resulta necesario ponernos a pensar en estos "pequeños" ingredientes de la rutina interactiva con los alumnos, ya que ellos parecen percibir y son conscientes en parte de su posición o lugar en la clase y de la de sus compañeros. El cómo perciben aquello que el maestro espera tiene una influencia real sobre su conducta en la escuela.

E) La mirada del maestro: cuando las palabras no alcanzan

En las interacciones entre los maestros y los alumnos —al igual que entre todos los actores sociales— existen distintas formas de comunicación. No todas las comunicaciones que tienen lugar entre ellos utilizan las palabras. Los silencios y también lo gestual constituyen lenguajes significativos a la hora de comprender la relación que se establece —y en algunos casos hasta se instaura— entre los maestros y los alumnos en el salón de clase.

El juego de las miradas pareciera ser uno de los mecanismos habitualmente utilizados por el maestro con el objeto de mantener ciertos controles sobre su clase. Él no habla pero los chicos saben aquello que comunica. En algunas ocasiones, la sola mirada del maestro expresa su deseo de orden, de atención, de respeto a él o a los compañeros. Veamos un par de ejemplos que ilustren parte de estas ideas en la vida cotidiana escolar:

- La Maestra escribe en el pizarrón: "Cuento: La hormiga agradecida". Se dirige al grupo y les dice: "les voy a contar un cuentito". Comienza el relato y a los pocos minutos lo interrumpe. Leo (uno de "los mejores") conversa con Emiliano: "No me interrumpas el cuento porque los chicos están todos divertidos atendiéndome", advierte la maestra. Continúa ella el cuento y Leo con su charla. La maestra se equivoca y mira a Leo durante un rato. Los chicos hacen silencio. La maestra continúa mirando a Leo y agrega: "ya me hiciste equivocar".

Los chicos se callan ante la prolongación de la mirada de la maestra. ¿Quién de nosotros no ha experimentado alguna vez los efectos de una mirada prolongada de nuestra maestra? La mirada puede incomodar, restablecer la disciplina, inquietar, pero también provocar en el otro la respuesta que "corresponde". Ahora bien, ¿por qué la maestra no retó explícitamente a Leo? ¿Guardará ello relación con el hecho de considerarlo entre "los mejores"? ¿Sería diferente la actitud "de espera paciente" de la maestra si se tratara de un alumno conceptualizado o tipificado en forma negativa?

Pasemos ya mismo a la siguiente situación:

- Emiliano le está contando a la maestra un problema que ha tenido el grupo con la maestra de dibujo. Inmediatamente concluido el relato, la Maestra mira a Juan, Marcelo, Darío (tres de "los peores") y a Emiliano. Dice: "Así que utilizan la hora de dibujo para molestarse". Ethel acusa a Juan de haberla molestado en esa hora, a lo cual éste expresa: "¿Quién te molestó?" La Maestra interrumpe la discusión entre ambos chicos y comenta al grupo: "Entonces, voy a dar una vuelta por dibujo. Voy a hablar con la otra maestra. Yo creo que son ustedes", dirigiendo su mirada a "los de atrás". Emiliano acusa a Juan de haber sido la causa del problema y este último afirma: "estás mintiendo, Emiliano". La maestra se dirige al grado: "Les pido a ustedes que por favor se tienen que comportar bien en cualquier momento. No le echen la culpa a la señorita. Primero piensen cómo se comportaron ustedes. Recuerden: antes de criticar a alguien piensen cómo actuó cada uno. Respeten a todo el mundo porque en todo momento tenemos que demostrar lo que somos".

¡Vaya carga la de demostrar en todo momento lo que somos! En ambas situaciones la mirada señala, sanciona, acusa, normaliza. Los chicos, a su vez, parecen conocer el contenido implícito de estas miradas. Las mismas pueden estar dirigidas a un alumno en forma personal, o generalizada al grupo o a cierto subgrupo. Todas ellas parecen ser mecanismos eficaces a la hora de premiar y/o castigar a los alumnos, de acuerdo a si la conducta de ellos se ajusta o no a lo que el maestro espera.

F) La normativa en el aula: la igualdad formal y la desigualdad real

La normativa que se establece en el aula podría aparecer con un

disfraz de igualdad para todos los alumnos. Supuestamente, todos ellos serían "jurídicamente" iguales ante las normas del maestro para con la clase; sin embargo, si ahondamos en algunas situaciones cotidianas que tienen cabida en el aula, advertimos que existiría una desigualdad en el tratamiento de las normas, en función del concepto que tiene el maestro de cada uno de los alumnos —entre otros factores—. Los alumnos, a su vez, percibirían este tratamiento diferencial. Vayamos al aula nuevamente:

- La Maestra ha propuesto un ejercicio de lengua en el que los chicos deben sintetizar un cuento. Los alumnos trabajan y luego de un rato ella dice: "voy a ir borrando el pizarrón". Emiliano y Juan (uno de "los peores") gritan: ¡No!, a lo cual la maestra expresa: "¿Saben cuándo se atrasan ustedes? Cuando molestan al compañero". Emiliano agrega: "yo no estaba molestando". La maestra comienza a recorrer el aula revisando los cuadernos de cada subgrupo. Se detiene en el banco de Juan y le dice: "Muy bien, Juan. Excelente. Vos no estás en el aula. ¡Sáquese la mano de la cabeza! Mirá a Darío que recién llegó y ya hizo todo". Juan comenta: "porque se quedó en el recreo", a lo cual la maestra indica: "si vos hubieras querido te hubieras quedado también, pero no querías". Continúa paseando por los subgrupos y se detiene en el cuaderno de Orlando (de "los mejores"), quien conversa con Fanny, preguntándole: "¿Qué te está pasando, Orlando, que estás tan atrasado? Desde que cambiaste de lapicera..."

La justificación del atraso en la tarea es distinta, trátase de Juan o de Orlando. El motivo para el primero la maestra lo adjudica a su actitud de indisciplina. En cambio, en el caso de Orlando, parece existir un factor externo que provocaría dicho retraso y consistiría en el cambio de su lapicera.

Vale la pena recordar en este punto el hecho de que en las posiciones respecto del "constructo" **conversador** ambos alumnos ocupan los primeros lugares. La docente identificó como "desfavorable" a dicho "constructo". Orlando (quien ocupa la primera posición respecto del "constructo" "inteligente") podría ser un prototipo bastante difundido del alumno "conversador" e "inteligente". Juan, en cambio, aparece en la primera posición respecto del "constructo" "conversador" y en la última respecto del "inteligente".

Nos preguntamos si existiría una asociación para esta maestra en-

tre el hecho de conversar en clase y la posibilidad de cumplir con la tarea; más aún, la capacidad de aprender. En este sentido, el incumplimiento de la tarea o la incompreensión en el aprendizaje de los contenidos se originaría en aspectos ligados a la indisciplina. Los comportamientos en clase y los rendimientos se explicarían, entonces, para nuestra docente, por las distintas actitudes de los alumnos frente a las normas disciplinarias.

La principal base de la expectativa de la maestra sería la conducta de los alumnos. El entorpecimiento de la labor del maestro, el molestar al docente en una de sus tareas específicas, la transmisión de conocimientos, produciría en parte ciertas desigualdades en el trato para con los alumnos. El caso de Orlando sería una excepción ya que, aun cuando se trata de un chico "conversador", tiene un alto rendimiento. ¿Cómo se explica este caso de un alumno como Orlando? Nos confrontamos con una noción interesante: ello estaría hablando de la capacidad de ese chico, independientemente de su comportamiento en clase. Es más, nos preguntamos cómo comprender que Orlando converse en clase y a la vez aprenda. ¿No es que "si hablan no pueden razonar", tal como indica la maestra?

El conversar en clase y molestar trae aparejado entonces una serie de anticipaciones de nuestra maestra, expresadas por ella misma en estos términos a partir de registros de clases diferentes a las que observamos:

- "ninguno puede hablar de otra cosa porque después no saben nada"

- "si hablan no pueden razonar"

- "hay alguien que está conversando. Saben que a mí no me gusta porque después, cuando pregunto, no saben nada"

- "¿saben cuándo se atrasan ustedes? Cuando molestan al compañero"

- "voy a anotar a los que hablan, así cuando después los califico, les pongo..." (no concluye la frase)

- "no es que no entendés sino que no prestás atención"

Sucede también que la maestra puede intentar aplicar un criterio más igualitario, más justo, en el tratamiento de las normas. Sin embargo, no todos los alumnos reaccionan del mismo modo. Veamos esta situación ilustrativa:

- Los chicos regresan del recreo. Juan (uno de "los peores") can-

ta con voz suave. Francisco y Leo (de "los mejores") conversan entre ellos. Los demás retoman de inmediato el ejercicio de lengua iniciado en la hora anterior.

La Maestra escribe en el pizarrón y va explicando la segunda parte del ejercicio. Pregunta, de espaldas a los alumnos: "¿Quién conversa? Darío, ¿escuchás?" Se da vuelta y lo mira. El chico asiente con la cabeza. La maestra continúa explicando y dice: "Chicos: recuerden esto porque después vamos a hacer un trabajito. Chicos: no se atrasen porque después tienen que hacer un trabajo". Continúa escribiendo y agrega: "Hay otros pronombres pero son chiquitos todavía para aprender esas cosas". Inmediatamente, señala: "Chicos: si alguno de ustedes no entendió algo, díganmelo. Saben que no me enoja pero después, cuando hagan el trabajo, tienen que saberlo". Algunos chicos discuten entre ellos y solicitan la intervención de la maestra. Ella expresa: "no podemos salir del tema porque si no, no entienden nada". Gabriel (seleccionado al azar) formula una pregunta que requiere que la maestra introduzca un contenido nuevo, luego de lo cual manifiesta: "Como vi un error, les expliqué por qué las cosas se hacen de determinada manera. Aunque no corresponda al grado, quizás ustedes puedan asimilarlo". Escribe inmediatamente la consigna en el pizarrón y Fanny pregunta: "¿Qué tenemos que hacer?" La maestra contesta en tono maternal: "Querida: primero tenemos que copiar la consigna del pizarrón. Después, si no la entendés, te la explico". Orlando (de "los mejores") protesta: "Si no lo entendemos, no lo hacemos". La maestra sigue escribiendo y expresa: "Chicos: no se atrasen, así, si tenemos tiempo, hacemos una poesía". Se suceden una serie de marcaciones a algunos chicos por sus actitudes de indisciplina, tales como: "Moniquita: se te va a caer la cabeza. Levantá el brazo"; "al que molesta lo voy a parar allí (señala uno de los rincones de la sala) y no va a hacer el trabajo. De florero"; "nunca se comportan mal. ¿Por qué ahora se hacen los graciosos? ¿Para llamar la atención?" Entretanto Silvio (de "los peores") se tira al piso mientras la maestra escribe en el pizarrón y se levanta de inmediato cuando ella se da vuelta. Orlando (de "los mejores") cuenta chistes a Fanny y al rato le pide a la maestra: "no borre ese lado del pizarrón". En tono de indignación le responde ella: "No podés decir 'no' después que estuviste perdiendo el tiempo y haciendo reír a tus compañeros. Lo voy a borrar para que aprendas para otra vez".

Orlando comienza a copiar de su compañera de banco aquello que acaba de borrar la maestra.

Las respuestas y actitudes de Orlando denotan cuestionamiento a la docente: "si no lo entendemos, no lo hacemos" y un comportamiento distinto quizá del de otros chicos frente al control que impone la maestra de la disciplina de su clase. Ella pretende utilizar (por lo menos desde su comunicación verbal) la misma estrategia en relación a todos los alumnos y de allí que expresa su disconformidad respecto al "molestar en clase" de Orlando y a la sanción correspondiente: "estuviste perdiendo el tiempo y haciendo reír a tus compañeros. Lo voy a borrar para que aprendas para otra vez". Sin embargo, Orlando tiene también su propia estrategia frente a los requerimientos de la maestra: inmediatamente copia del cuaderno de su compañera.

Entonces, aun con el intento de una aplicación igualitaria de las normas y sanciones, la reacción de cada uno de los chicos podría variar. Nos preguntamos en función de qué se producen estas variaciones y sus posibles vinculaciones con las expectativas diferenciales respecto de los alumnos por parte del docente. Orlando hablaría en nombre de sus compañeros ya que pareciera estar autorizado para hacerlo, por "el status" que ocupa en el grado, entre otras razones. Podríamos pensar que aquellos chicos a los cuales la maestra ha podido comunicarles una expectativa alta, estarían en mejores condiciones de expresar sus ideas en público. Tal vez, en el caso de aquellos de los que la maestra espera resultados pobres, se atribuyan a sí mismos sus fracasos e intervengan poco en público.

F) Cada alumno tiene su propio tiempo

Gran parte de las interacciones que se establecen entre nuestra maestra y sus alumnos en el aula se vinculan al control de la disciplina. Es frecuentemente la docente quien interviene para mantener la atención de la clase y "encauzar" la disciplina. Las comunicaciones parecen estar centradas en la maestra y no se permite "molestar" (quizás: interactuar, comunicarse) con los compañeros. Entonces, quien debería hablar en clase es la maestra, excepto cuando ella decidiera iniciar una conversación con uno de los chicos. Son poco frecuentes las intervenciones iniciadas por los propios alumnos.

La modalidad básica que asumen las interacciones "permitidas"

en esta clase se basa en un interrogatorio casi continuo de la maestra hacia los alumnos, eligiendo en general ella el orden y el tipo de intervenciones. Dicha modalidad se evidenciaría, a su vez, en la enseñanza de los contenidos programáticos.

Para ayudarnos con una imagen, la impresión que uno tenía al realizar las observaciones era la de estar ante un partido de ping-pong en el que una parte de la cancha la ocupaba siempre el campeón —el maestro— y los contrincantes —los alumnos— rotaban. De vez en cuando el campeón perdía algunos puntos ya que no todos los jugadores resultaban ser iguales pero, en definitiva, el juego parecía ser siempre el mismo.

El interrogante que se nos aparecía era el de las posibles conexiones entre las expectativas de la maestra acerca de la capacidad diferencial de los alumnos, el tipo de interacciones en función de dichas expectativas y las percepciones que los propios chicos tendrían de su capacidad para apropiarse de los contenidos enseñados. Los "problemas de conducta" podrían cobrar una nueva significación si los interpretamos a la luz de ciertos procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el aula. Profundicemos en estas aproximaciones a partir de algunos ejemplos:

-**Silvio** (de "los peores") lee un artículo del periódico en el que efectúa un análisis de la problemática de los impuestos de emergencia. Concluida la lectura la **Maestra** le pide que exprese el contenido del artículo. Silvio se equivoca. De inmediato la maestra solicita a **Orlando** (de "los mejores") que responda, quien lo hace correctamente. Silvio se pone a jugar armando aviones con hojas.

Resulta interesante introducir, a partir de esta situación, el factor "tiempo" que deja el maestro para responder a las preguntas que formula y las consiguientes actitudes de los alumnos. Podría no ser igual el tiempo otorgado para responder a aquellos chicos de los que la maestra espera que sepan, de aquellos que no, según la anticipación de la maestra. Estas anticipaciones pueden referirse a situaciones similares que de hecho tienen lugar con frecuencia y que contribuyen a que la maestra forme un concepto de cada chico. No obstante ello, las actitudes de la propia maestra podrían confirmar continuamente dichas expectativas en torno a los distintos alumnos.

Otra situación nos puede llevar a reflexionar acerca de ciertas formas que comunicarían y confirmarían dichas expectativas:

- Ethel lee una noticia del periódico sobre las privatizaciones. **Mónica**, **Mirta** (de "las mejores") y **Dalila** (elegida por azar) escriben en sus cuadernos. **Marcelo**, **Juan** y **Darío** (de "los peores") juegan a tirarse avioncitos de papel. Concluida la lectura, la **Maestra** interroga a la clase acerca del contenido del artículo y **Orlando** (de "los mejores") responde correctamente a la mayoría de las preguntas, sonriéndoles a los compañeros cada vez que lo hace. La maestra pregunta: "¿Dónde está Chile?" Emanuel responde: "En la Argentina". Se escuchan risas. La maestra interroga: "¿Quién dijo 'Argentina'?" Los chicos señalan a Emanuel y la maestra le dice con un tono maternal: "¿No te acordás que...?" (no concluye la frase) y continúa interrogando. Se escucha a Emanuel repitiendo varias veces "señorita". **Laura** (seleccionada al azar) lee un artículo sobre un posible impuesto a los viajes al exterior. Una vez que la chica concluye la lectura, Emanuel dice: "No entendí". La maestra comienza nuevamente a interrogar y Emanuel se dirige hacia el frente, diciéndole algo en voz baja y la maestra le dice a **Darío** (de "los peores"): "Darío, no escribas en el diccionario". Pasados unos instantes Emanuel vuelve a levantarse para decirle algo a la maestra en voz baja, quien le dice: "No importa. Después lo hacés". Esta situación se reitera un par de veces hasta que en la última la maestra expresa: "Sí, querido. Hacélo tranquilo. No me preguntes por cada palabra que ponés".

Emanuel parecía no estar muy seguro de su desempeño. Se levantó muchas veces a lo largo de esta situación para conversar con la maestra sin que lo escuchara el resto. Varios estudios afirman que el docente interactúa "más frecuentemente en público con los alumnos de expectativas positivas; diferencia que contrasta con la superior frecuencia de las interacciones privadas con los alumnos problemáticos" (Díaz-Aguado, 1983, pág. 574). Esta desigual distribución parece obedecer a la necesidad de, por una parte, controlar la clase eligiendo a los alumnos más adecuados para ello e intentar, por la otra, controlar de forma individual a los alumnos "problemáticos". Ello parece ser así también para el propio comportamiento de los alumnos. Nos interrogamos entonces acerca del hecho de si entablar una conversación individual con la maestra —como en el caso de Emanuel— y no en forma pública, exponiéndose frente a los compañeros, podría ser uno de los efectos de la comunicación de las bajas expectativas del maestro con respecto al rendimiento de ciertos alumnos

del grado. La misma pregunta sería útil también en el caso de los alumnos con altas expectativas de quienes se esperarían intervenciones públicas y ejemplificadoras de lo esperable.

Desde esta perspectiva cobraría entonces un nuevo significado aquello que nos informaba la maestra —en charlas informales— acerca de sus actitudes para con los alumnos con bajos niveles de comprensión de los contenidos enseñados: “me acerco a sus bancos y los ayudo”, “me quedo con ellos en los recreos” y “los chicos adelantan mucho”.

Nash nos mueve a la reflexión cuando sostiene que “... dentro de cada clase hay un elevado consenso de opinión entre los profesores y los alumnos sobre las relativas aptitudes y capacidades de los miembros de la clase. Se sugiere que estas averiguaciones apoyan la teoría interaccionista de que los niños están continuamente empeñados en formar un concepto de sí mismos y en promover pautas congruentes de comportamiento apropiadas a este concepto de sí mismos. Cuanto más firmes devengan estas normas o pautas de comportamiento, menos inmutables serán los modelos perceptuales de las mismas sustentados por otros, y más fuerza tendrán sus expectativas en confirmar el comportamiento de los actores” (en Stubbs, M. y Delamont, S., 1978, pág. 99). Pensemos que la autoestima de los alumnos se nutre de diversas fuentes, entre ellas se encuentra la escuela y las opiniones que tienen de cada uno de ellos sus maestros. Estas opiniones debieran ser potencialmente transformables, dinamizadas, en movimiento. Cuantas más oportunidades demos a nuestros alumnos para que nos “sorprendan”, menos rígido y estereotipado será nuestro vínculo con ellos como docentes y otros significativos y probablemente obtendremos mejores rendimientos.

G) *¿Equivocándose se aprende?*

El error pareciera ser constitutivo del aprendizaje, aun desde distintas teorías pedagógicas. Tampoco los maestros dudarían en acordar con el hecho de que “equivocándose se aprende”, tal como señala —ya veremos— nuestra maestra a sus alumnos. Más aún, recordemos que ella ha definido al chico “inteligente” como aquel que “... construye sus conocimientos sobre la base de sus propios errores”. Sin embargo, necesitamos entrar al aula a fin de comprender y

resignificar desde lo cotidiano, desde el salón de clase, esta visión dominante acerca de los errores en el proceso de apropiación de los contenidos escolares por parte de los alumnos. Entremos al aula:

- La **Maestra** escribe en el pizarrón: “Seguimos aprendiendo” mientras aclara que “los inseguros escriben con lápiz; los demás con tinta”. Retoma el interrogatorio iniciado en la hora anterior acerca del sujeto y el predicado. **Gabriel** (elegido al azar) conversa con un compañero y la maestra le pregunta: “¿Qué pasa, Gabriel?”. Él responde: “Es que no tengo lapicera”. Un chico le facilita una. Continúa la maestra formulando preguntas y las respuestas de los alumnos evidencian niveles de confusión importantes. Escribe una serie de oraciones en el pizarrón y aclara que “el sujeto se señala”. Emiliano dice: “Seño: no se señala”. **Silvio** agrega: “Usted nos enseñó que no se señala”. Ella se ríe y dice: “Ahora señalamos porque estamos aprendiendo”. Retoma el interrogatorio y los chicos tientan todo tipo de respuestas hasta que alguno de ellos acierta. **Orlando** (de “los mejores”) pregunta: “¿Ponemos el núcleo?”. La maestra contesta: “Si ponemos el núcleo va a haber mucho amontonamiento. Estamos viendo el sujeto y el predicado porque quiero enseñarles otra cosa”. Se interrumpe para dirigirse a **Silvio** (de “los peores”): “¿Quién es el chistoso? ¿Vos?”. Él dice: “Yo no”. La maestra expresa: “Cuidado, chicos. No me hagan enojar”. Continúa con el interrogatorio y responden los chicos ubicados adelante. **Laura** (del azar) dibuja en su cuaderno. La maestra señala: “Chicos, no me están escuchando. Laura, dejá los lápices. ¿Me están escuchando?”. El grupo responde a coro: “¡Sí!”. La maestra agrega: “¿Hay algo que no entienden?”. Los chicos expresan a coro: “¡No!”. La maestra les dice: “Yo sé que ahora se van a equivocar pero no importa. Equivocándose se aprende”. La maestra formula una pregunta y, luego de respuestas erróneas de algunos alumnos, **Dalila** (al azar) responde correctamente. La maestra no la escucha. Los chicos siguen contestando en forma incorrecta y la maestra expresa: “Cuando yo les dije antes que se iban a equivocar, se equivocaron en muchas más cosas de las que pensé que se iban a equivocar. El problema es que se apuraron a decir y no pensaron”. Mientras la maestra está hablando, **Silvio** (de “los peores”) se mece, **Marcelo** y **Darío** (de “los peores”) discuten entre ellos. La maestra borra el pizarrón y **Marcelo**, **Juan**, **Darío** (los “peores”) y **Emanuel** gritan: “¡No!”. La maestra pregunta: “¿Quién dijo que

no?". Algunos chicos responden: "Darío y Juan". La maestra dirige su mirada al subgrupo de esos chicos y pregunta: "¿Entendieron, chicos?". Los cuatro responden: "¡Sí!". La maestra se dirige al grupo: "¿Saben por qué les estoy enseñando esto? Porque hay algunos, dos o tres nada más, que cuando escriben una oración ponen 'a ti' todo junto. Por más que sean dos o tres los que cometen el error, hay que volver a explicarlo. Chicos: no me van a cometer más ese error. Por allí, Juan (de "los peores"), que vos lo cometés". Continúa con el interrogatorio y María responde incorrectamente a una de las preguntas. La maestra le dice: "No contestes cualquier cosa. ¿Tenés un mal día hoy?". María responde: "Sí". La maestra agrega: "Bueno, ya va a pasar".

Este fragmento de observación presenta varios elementos que pueden ayudarnos a repensar ciertas cuestiones de la práctica cotidiana de los que somos docentes. En primer lugar, la maestra explicita a la clase su perspectiva del error como potencial para el aprendizaje. Sin embargo, pareciera ser que los errores son en realidad el resultado del no prestar la debida atención, de apresurarse en brindar una respuesta, de tener un "mal día". Desde esta perspectiva, el error no estaría vinculado al hecho de constituirse en motor para aprender.²

Introduzcamos la idea de que el docente, por medio de lo que Edwards (1987) denomina una "lógica de interacción", presenta a sus alumnos el conocimiento de un modo singular. Esta "lógica de interacción" expresa el sentido que se objetiva en el conjunto de modos de dirigirse de alumnos y maestros, e incluye tanto el discurso explícito como el implícito. Frecuentemente, se cristaliza en el momento de interrogación de los maestros a los alumnos. Los docentes necesitaríamos concientizarnos de los modos de presentar los conocimientos a los alumnos así como efectuar una revisión del tipo y grado de complejidad de los mismos. La pregunta es: si en esa clase predominaran los signos de "buenas conductas" de los alumnos, ¿todos los chicos comprenderían aquello que la maestra intenta enseñarles?

Notas

(1) Un interrogante que podríamos formular y que constituiría el eje de otra investigación es acerca de la relación existente entre aquello que "dicen" los

maestros y sus prácticas efectivas. Nos preguntamos cuál es la relación que podría establecerse entre la conciencia discursiva de los maestros y su sentido común. Más aún, ¿cómo se produce el pasaje de la conciencia reflexiva a la conciencia práctica?

(2) Una vez más nos encontramos con la problemática de la distancia existente entre aquello que pertenece al "decir" del maestro y las manifestaciones contradictorias de esta conciencia reflexiva en la práctica efectiva que tiene lugar en el aula.

4. Ni el mesianismo de los maestros ni la fatalidad de los aparatos escolares

4.1. Hacia una concepción integral de transformación de la práctica escolar

¿Desde dónde comenzamos a replantear nuestra escuela? ¿Quitamos todos los reglamentos e introducimos unos totalmente nuevos? ¿Reemplazamos estos maestros por otros? ¿Creamos una nueva escuela o rescatamos a la vieja? ¿A quién o a quiénes responsabilizamos finalmente de los logros y fracasos escolares? ¡Son tantas las preguntas y tantas las respuestas posibles!

La escuela y sus prácticas se nos aparecen con una completa "naturalidad" y obviedad y probablemente creamos que siempre han sido así y que entonces no podrían llegar a ser de otro modo. Proponemos como primer término tener presente esta idea: nuestra escuela de hoy es el resultado de una construcción histórica de los hombres y, por lo tanto, **puede transformarse**.

El desconocimiento de los orígenes y de la dinámica de desarrollo de nuestra institución escolar puede ser un factor que contribuye a su reproducción y a los estilos de actuación dentro de ella. En caso de que desconozcamos su historia, seguramente vamos a continuar padeciéndola; por el contrario, el intento de conocerla, de saber cómo han evolucionado las prácticas escolares, puede llevar consigo un efecto liberador e instituyente.

La historia escolar es movimiento, dinámica. En el devenir de la historia hay continuidades pero también hay crisis, rupturas. La ortodoxia y la heterodoxia se confrontan y coexisten en los diversos períodos históricos.

Lo que nos inquieta es el interrogante de cómo lograr que los

maestros de hoy sean protagonistas conscientes de su quehacer y no simples espectadores de su propia historia.

Una estrategia de análisis integral de las prácticas escolares debería contemplar los dos estados de toda historia (o de lo social): la historia en estado "objetivado" —es decir, la historia acumulada a lo largo del tiempo en las cosas, libros, teorías, edificios, costumbres, etc.— y la historia en estado "incorporado", transformada en lo que Bourdieu ha denominado "habitus" o predisposiciones de los sujetos para la acción (Bourdieu, 1980).

Necesitamos apuntar a una transformación, entonces, revisando los reglamentos, los recursos materiales disponibles, etc., así como proponiendo alternativas para que los actores de la práctica escolar —y la sociedad toda— tomemos conciencia de aquello que heredamos del pasado y de las experiencias personales y colectivas en estas escuelas de hoy. Sabemos que ni los esquemas de pensamiento o aquello que se denomina corrientemente la "mentalidad" de los maestros, ni los decretos, estatutos y currículos, ni la distribución de los recursos del país destinados a las escuelas, se revisan de hoy para mañana. Sin embargo, si no aceleramos el intento de promover la mejora de algunas condiciones materiales con el fin de lograr mayores niveles de equidad y si postergamos la revisión de las prácticas institucionales y docentes en nuestras escuelas, la historia evidenciará este retraso y sus consecuencias.

Es en esta línea de revisiones de las prácticas efectivas que tienen lugar en las escuelas que recuperamos algunas de las ideas que han sido volcadas en los capítulos anteriores a modo de conclusiones o aproximaciones reflexivas acerca del trabajo docente desde la óptica de sus contribuciones a la problemática del éxito o frustración escolar de los alumnos.

1- En primer término, hemos señalado la existencia de una multiplicidad y diversidad de factores que explicarían la desigualdad de los resultados que alcanzan los alumnos en su paso por la escuela. Existen variables llamadas "externas" al maestro, acerca de las cuales éste parece tener conciencia: "nivel sociocultural del alumno", "condiciones dignas de vivienda, comida y vestimenta", "contenidos pedagógicos (curriculares)", entre otros. A su vez, estos factores "externos" se traducen en categorías de percepción y acción del maestro.

Estos factores denominados "internos" comprometen directamente al docente y a sus prácticas y se vinculan con el impacto que ejerce su propio desempeño sobre la desigualdad de los logros escolares.

Las clasificaciones que construye el maestro respecto de sus alumnos y sus consiguientes expectativas-anticipaciones, nos han aproximado a algunos de esos factores "internos" que darían cuenta —en parte— de los resultados desiguales de los chicos, ya que dichas clasificaciones no son "neutras" sino que generan expectativas diferenciales, teniendo una eficacia simbólica de construcción de la práctica que tiene lugar en la interacción maestro-alumno en el salón de clase.

Las dimensiones generadas a partir de los "constructos" que identificaron los maestros entrevistados acerca de los alumnos de su aula —1) socio-familiares, 2) psicológico-afectivas, 3) corporales, 4) cognitivo-académicas, 5) del comportamiento escolar, 6) del comportamiento social en el aula—, nos aproximan a las categorías clasificatorias desde las cuales el maestro puede anticipar —y ayudar a producir— ciertos comportamientos y rendimientos de sus alumnos.

Dichas categorías "se ponen en práctica" en las relaciones cotidianas que mantienen maestro y alumnos en el aula, ya que los principios clasificatorios más profundos y originarios del maestro encuentran su condición principal en sus expresiones diferenciales para con los alumnos. De esta manera entramos a un aula intentando acercarnos a ciertos mecanismos y mediaciones que darían cuenta de algunos elementos de diferenciación del maestro con respecto a los distintos chicos. Algunos de estos elementos pueden vincularse —aunque no de un modo mecánico— a las expectativas diferenciales (positivas y negativas) del docente respecto de los distintos alumnos de su grado. Algunos indicadores son: la ubicación de los chicos en el espacio del aula, la cercanía o lejanía respecto del docente, las interacciones "en público" o "en privado", el tiempo que se deja para responder a los diferentes alumnos, etcétera.

2- Las clasificaciones y expectativas que genera el maestro respecto de sus alumnos son eficaces en la medida en que permanecen "ocultas". Develarlas —sacarles el velo—, podría tener un efecto transformador. No se trata de que establezcamos un juicio de valor acerca de las clasificaciones —que muchas veces se basan en prejuicios— que uno puede tener como docente, sino más bien de tomar conciencia de ellas.

Cuanto más ricos sean nuestros esquemas de percepción y valoración respecto de los alumnos, más variedad de rasgos o características distintivas de ellos tomaremos en cuenta. Ello podría abrir el abanico de actitudes y conductas que consideramos "esperables" de los chicos. Ellos podrían "sorprendernos" tal vez más a menudo. Recuerdo aquello que expresara una maestra: "A principio de año Juan era un alumno del que poco se podía esperar. Callado y con ciertas dificultades para aprender. Todavía me sorprende de que haya llegado a ser el abanderado de mi grado".¹

Probablemente, Juan habrá realizado muchos esfuerzos para llegar a ser abanderado, y seguramente su maestra debe haber modificado sus bajas expectativas iniciales hacia él. No se trata de un hecho "mágico" sino quizá de un ejemplo de un intenso proceso de revisión que realizan algunos maestros de sus propias actitudes hacia los alumnos y de sus posibles consecuencias.

3- Sabemos que en el período de la niñez, los chicos comienzan a formar un concepto de sí mismos y a favorecer la autoestima si se los valora positivamente. Esto es aplicable a todas las etapas de la vida pero es significativamente importante para los más pequeños. Los adultos que los rodean juegan un papel central en este proceso de autoafirmación del sí mismo y los maestros constituyen uno de esos adultos "con peso" para los niños.

Los maestros pueden estar convencidos de que esperan "lo mejor" de cada uno de los alumnos, siendo conscientes de que cada chico es diferente y tiene sus propios tiempos para aprender. Sin embargo, en las acciones e interacciones cotidianas en el aula, esta alta expectativa con respecto a todos puede no manifestarse o comunicarse con la misma claridad que expresa esa convicción reflexiva.

Estas comunicaciones acerca de las bajas expectativas para con ciertos alumnos del grado (de las que el maestro generalmente no es consciente) pueden llegar a ser muy sutiles y pasar inadvertidas para el docente, obstaculizando en parte el "éxito" de todos. Ello nos lleva a pensar también en el caso de los alumnos de los que siempre se espera un comportamiento "adecuado" y un "alto" rendimiento. Tal vez ellos sean erigidos en "modelos" de alumnos o "ejemplos" para el resto de los compañeros, con las consecuencias de una (auto)exigencia desmedida que esto puede traer aparejado.

4- Si bien contamos con una interesante tradición investigativa acerca de la problemática de la desigualdad escolar, la mayoría de estos estudios han sido realizados fuera de nuestro contexto nacional. Necesitamos una real promoción de la investigación educativa en el país para conocer —y transformar— nuestras escuelas, incorporando sus resultados a los programas y cursos de formación y perfeccionamiento docente.

4.2. Pensando una sociedad menos discriminatoria con una escuela cada vez más democrática

El proceso de democratización que nos hace confiar y desesperarnos, luchar y paralizarnos, creer y descreer desde el '83 pareciera ser lento, contradictorio por momentos y, sin duda, un desafío necesario para todos aquellos que comprendemos que la democracia es la alternativa por conquistar. La educación no queda al margen de esta conquista, por el contrario, es parte fundamental de ella.

La democratización del sistema educativo supone en principio el logro del acceso al saber de aquellos grupos tradicionalmente excluidos de la escuela. Ésta es una condición necesaria: ningún niño —ni adulto— puede dejar de obtener el derecho de transitar —y permanecer— por la escuela. Sabemos que el acceso de todos al sistema requiere de una decisión política y de acciones concretas en esta dirección. Reconozcamos que hemos dado algunos pasos en este sentido, sin desconocer en absoluto que no se trata de un logro total ni para siempre.

Para alcanzar una real democratización, se vuelve también imprescindible dirigir la mirada hacia los procesos internos, hacia la práctica educativa específica y típica de nuestra escuela. A lo largo de este libro hemos intentado avanzar en esta dirección.

Supongamos por unos instantes que todos los ciudadanos argentinos hayan accedido al sistema de educación —público o privado—. De utopías se nutre también la historia —por lo menos la mía propia y la de muchos otros—. ¿Alcanzaría ese logro masivo en el acceso al sistema para garantizar estilos institucionales participativos, relaciones interpersonales "sanas", procesos de enseñanza-aprendizaje acordes a los intereses de los sujetos pedagógicos y a los de un país que

proyectara mayor equidad y menor indiferencia hacia los sectores menos favorecidos?

Se nos plantean entonces dos caminos paralelos: buscar alternativas de acción con vistas a una democratización "externa" y a la vez "interna" de la escuela. Es preciso para ello comprender que los sistemas sociales —tal como el educativo— no tienen necesidades. Somos los sujetos —maestros, padres, investigadores, políticos— los que tenemos necesidades. No somos títeres de algo así como un "ser supremo": el Sistema, que nos hace actuar de acuerdo a un plan ya preestablecido y delineado para el futuro. Si bien estamos en parte condicionados por elementos estructurales (que trascienden nuestras voluntades), por un pasado colectivo, por una historia personal de vida, no es menos cierto que contamos con autonomía y "hacemos nuestra historia" en alguna medida.

Maestros y alumnos reflexionan, conocen, interactúan, reproducen y recrean las prácticas escolares. Forman parte de una historia escolar en movimiento; en la que confluyen prácticas tradicionales, de conservación, y otras innovadoras, de subversión. Se trata de una historia escolar en devenir hacia un destino humano y no "tan divino" a veces.

Necesitamos profundizar en el conocimiento de las prácticas e instituciones educativas reales, estas que tenemos hoy, para transformarlas en base a algunas de nuestras utopías. Es preciso que conozcamos los mecanismos que producen y reproducen nuestras prácticas docentes a fin de actuar sobre ellos y reducir su eficacia.

No alcanza con realizar una condena total de nuestras escuelas y de aquello que acontece cotidianamente en ellas sino quizá nos haga falta integrar esa crítica de lo real a partir de un modelo ideal —el deber ser— con la comprensión de los mecanismos principales que operan en la escuela, en cada situación, y que la hacen ser como es.

Conocer a nuestras escuelas para transformarlas. No se trata simplemente de denunciar sus profundas carencias a fin de dejarlas morir. Muy por el contrario, nuestra invitación a explorar en las contribuciones docentes al problema del fracaso escolar no es más que uno de los intentos por mejorar estas escuelas que tenemos y sus prácticas. Los educadores necesitamos defender nuestras escuelas aun cuando no esté demasiado claro si el proyecto político va a acompañarnos con acciones en ese sentido.

Necesitamos terminar con aquello que ha identificado el licenciado Filmus como "El mito de la Argentina educada" o con la creencia de que estamos en una Argentina "vanguardia educativa" (del diario "Clarín", lunes 9 de marzo de 1992, pág. 13). Si ya no somos "aquella Argentina" no podemos permitir ser "cómplices" de esta que no se decide a impulsar la educación en una sociedad en vías a democratizarse. El azar y la magia pueden ayudar pero no proyectan nuestra escuela hacia el logro de la tan mentada "igualdad de oportunidades" para todos los ciudadanos de nuestro país, teniendo en cuenta la desigualdad en los puntos de partida de ellos.

Notas

(1) Este relato pertenece a una jornada de capacitación docente de la provincia de Buenos Aires, la cual tuvimos la oportunidad de coordinar junto a la Lic. Myriam Feldfeber, en el marco de las actividades del programa "Filo y los maestros" y siendo ambas miembros del equipo de coordinación de dicho programa.

BIBLIOGRAFÍA

Baudelot, Ch. y R. Establet: *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*, Ediciones Morata, Madrid, 1990.

Becker, H.: *Social Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship*, en *Journal Educational Sociology*, 25, 1952.

Bourdieu, P.: *Cosas dichas*, Ed. Gedisa, Bs. As., Argentina, 1988, primera edición.

Bourdieu, P.: *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Editions de Minuit, 1979.

Bourdieu, P.: *Lenguaje y poder simbólico*, en *Ce que Parler Veut Dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, París, 1982. Traducción: Emilio Tenti.

Bourdieu, P.: *Lo muerto se apodera de lo vivo. Relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada*. En *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 32/33, avril-juin, pp. 3-14, 1980. Traducción: Emilio Tenti.

Bourdieu, P. y M. Saint Martin: *Las categorías del juicio profesoral*, en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Núm. 3, París, 1975. Traducción: Emilio Tenti.

Braslavsky, C.: *La discriminación educativa en Argentina*, FLACSO, Grupo Editor Latinoamericano, Bs. As., Argentina, 1985.

- Braslavsky, C. y D. Filmus: *Último año del colegio secundario y discriminación educativa*, Cuadernos FLACSO, Núm. 3, Miño y Dávila editores, Bs. As., Argentina, 1988.
- Cervini, R. y E. Tenti: *La estructura perceptiva del maestro en relación con sus alumnos: un estudio exploratorio*. En Tenti, E., Corenstein, M. y R. Cervini: *Expectativa del maestro y práctica escolar*, Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica. Serie Investigación Educativa, Núm. 2, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1986.
- Díaz-Aguado, J.: *Las expectativas en la interacción profesor-alumno*, en Revista Argentina de Pedagogía, Año XLI, Núm. 162, Octubre-Diciembre 1983.
- Edwards, V.: *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico*, DIE, México, 1987.
- Entel, A.: *Escuela y conocimiento*, Cuadernos de FLACSO, Miño y Dávila editores, Buenos Aires, 1988.
- Foucault, M.: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores, México, 1987.
- Hargreaves, D.: *Las relaciones interpersonales en la educación*, Narcea, Madrid, 1979, segunda edición.
- Jackson, D.: *Life in Classroom*, New York, Holt, 1968. Traducción española en Morova.
- Karabel, J. y A. H. Halsey: *Poder e ideología en educación*, Oxford University Press, New York, 1976. Traducción: Jorge Vatalas, Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Kelly, G. A.: *The Psychology of Personal constructs*, Vol. 1, Norton, New York, 1955. Traducción castellana: *Teoría de la personalidad. La psicología de los constructos personales*, Troquel, Bs. As., 1966.
- Nash, R.: *Classroom Observed. The Teacher's Perception and the Pupil's Performance*, Routledge & Regan Paul, London, 1973.
- Recherche en Sciences Sociales, 32/33, avril-juin, pp. 3-14, 1980. Traducción: Emilio Tenti.
- Rist, R.: *Student Social Class and Teacher's Expectations: the Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education*, Harvard Educational Review, 1970.
- Rosenthal, R. y L. Jacobson: *Pygmalion in the Classroom*, Rinehart and Winston, New York, 1968. Traducción castellana: "Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno", Morova, Madrid, 1980.
- Schutz, A.: *Fenomenología del mundo social*, Ed. Paidós, Bs. As., Argentina, 1972.
- Stubbs, M. y S. Delamont: *Las relaciones profesor-alumno*, Oikos-tau, Barcelona, 1978.
- Taylor, M. T.: *Teacher's Perceptions of their Pupils*, Research in Education, 16, p.25-35, 1976.
- Tenti, E.: *La interacción maestro-alumno: discusión sociológica*, en Revista Mexicana de Sociología, Año XLVI, Vol. XLVI, Núm. 1, enero-marzo, 1984.
- Tenti, E.: *Raíces clásicas y contemporáneas de una ciencia social histórica*, Bs. As., abril de 1991, Mimeo.
- Tenti, E.: *Representaciones escolares de los alumnos. Estudio exploratorio*, en Revista Argentina de Educación, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Año V, Núm. 9, Diciembre 1987.