

Límites simbólicos en la constitución del par éxito-fracaso

Estudio socioeducativo de las representaciones de los profesores sobre el talento

Autor:

Kaplan, Carina Viviana

Tutor:

Castorina, José Antonio

2005

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

Tesis 12-1-16

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS	
Nº 823.981	MESA
27 DIC 2005	DE
Agr.	9.12.05

Tesis de Doctorado
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

**LÍMITES SIMBÓLICOS EN LA CONSTITUCIÓN
DEL PAR ÉXITO-FRACASO**
Estudio socioeducativo de las representaciones de los
profesores sobre el talento

Doctoranda: Mgtr. Carina Viviana KAPLAN
Director: Dr. José Antonio CASTORINA

Diciembre 2005

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

Tesis. 12-4-16

CONTENIDO

<u>INTRODUCCIÓN</u>	PAG. 1
<u>CAPITULO 1: ESTADO DE LA CUESTIÓN</u>	PAG. 4
□ La desigualdad en la investigación socioeducativa	PAG. 4
□ La línea de las representaciones subjetivas de los profesores en la trama de las configuraciones sociales: hacia una síntesis superadora	PAG. 17
<u>CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO</u>	PAG. 49
□ La cuestión de los límites de la escolarización	PAG. 49
□ Los efectos de destino	PAG. 70
□ Los juicios profesoriales	PAG. 81
□ Las taxonomías escolares	PAG. 93
□ Destino individual y existencia social	PAG. 98
□ La relación dialéctica entre individuo y sociedad	PAG. 104
□ La construcción social de la personalidad	PAG. 108
<u>CAPITULO 3: EL ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO</u>	PAG. 134
□ Objetivos e Hipótesis	PAG. 134
□ Cuestiones metodológicas	PAG. 136
□ Las representaciones subjetivas de los profesores: análisis de las entrevistas	PAG. 145
▪ Las adjetivaciones de la inteligencia: definiciones, sinónimos, antónimos y pares dicotómicos	PAG. 146
▪ Las perspectivas de la inteligencia: ¿una o múltiple? ¿igual o diferente la del niño a la del joven?	PAG. 164

- La inteligencia en su vinculación con la práctica escolar PAG. 175
- Las interpretaciones sobre la inteligencia: el lugar de la experiencia y el lugar de la ciencia ¿Hacia una teoría de la práctica? PAG. 187
- La inteligencia como distinción personal PAG. 203
- La inteligencia y el talento en refranes y máximas de sentido común PAG. 215
- El talento y el don PAG. 230
- Las representaciones sobre el futuro: el papel de la escuela y del docente frente a los hipotéticos límites de los alumnos PAG. 236
- El sentido común profesoral: sus significados PAG. 238

CONCLUSIONES PAG. 250

BIBLIOGRAFIA PAG. 266

ANEXO: FRAGMENTOS DE LAS ENTREVISTAS PAG. 273

INTRODUCCION

Esta tesis se propone contribuir a la producción de una argumentación teórica y con base empírica referida al problema de los límites simbólicos en los procesos de construcción del par educativo éxito-fracaso. Para ello, entendemos a la teoría como un programa de percepción y un lenguaje que nos permite “hablar” de las cosas sociales de una determinada manera. El lenguaje no es simplemente una fotografía, un reflejo directo de las cosas, sino que contribuye a constituir las cosas como tales y a darles un significado concreto.

Desde esta perspectiva no debiera pensarse que lo que circula en la práctica social es mero lenguaje (en el sentido saussuriano de *langue*) sino discursos. Así, “(...) *en la práctica social no existe la palabra neutra como tal, definida unívocamente por el diccionario, sino palabras inmersas en significados sociales*”¹. Las ciencias sociales viven de los conceptos. Tallarlos es un arte, en cuanto artesanía, un hacer. No pueden ser producidos en serie, según la vieja ortodoxia fordista: es necesario tomarlos, uno a uno, en su idiosincrasia, en su integridad.²

Se privilegia el enfoque socioeducativo en la medida en que se concibe que existen condiciones objetivas y subjetivas específicas de producción y legitimación de los modos de distinción y división social de los alumnos y de la anticipación de las probabilidades y posibilidades sobre su destino escolar.

La interrogación sociológica que formulo es la referida al por qué, en contextos de creciente miseria social, se multiplican los talentos y las

¹ Bourdieu, Pierre (1994). *Language and Symbolic Power*, Harvard University Press, Cambridge, Mass. USA. pág.39.

² Ortiz, Renato (2004): *Taquigrafiando lo social*, Siglo XXI, Buenos Aires.

inteligencias y a qué funciones sirve esta proliferación. En el fondo, acompaño los análisis críticos al racismo biológico³, en especial aquellos cuestionamientos a ciertos usos de la categoría de “naturaleza humana” que obturan pensar en el cambio.

La inteligencia, o en su expresión más genérica, el talento, es una cualidad social que, bajo ciertas condiciones, se transmuta en sustancial y con la cual se ha conformado un auténtico mercado que, a mi entender, es funcional a la naturalización de los procesos sociales de exclusión. Desde una perspectiva socioeducativa crítica, examinar la legitimidad y la función de distinción cultural, y más particularmente escolar, de este atributo asignado a un individuo o grupo permite pensarlo, no como esencial e inexorable, sino como relacional, contingente y arena de lucha simbólica.

Esta tesis aporta una argumentación socioeducativa respecto de la dimensión específica de las representaciones de los profesores a partir de una trama teórico-empírica. En este sentido, contribuye a delinear una dimensión original en lo referente a la producción de la desigualdad escolar, nutriéndose de mi propia investigación en el campo de la Sociología de la Educación. Dos tipos de contribuciones específicas se realizan: a) a la producción teórica en ese campo; b) a la construcción metodológica que se ajuste a la naturaleza de los problemas planteados.

Esta tesis va en contra de ciertas ideas que se difunden hoy, inclusive dentro del campo de la investigación educativa, y según las cuales las representaciones de los sujetos constituyen un objeto simple de abordar. En primer lugar, ponemos en evidencia la relevancia de la dimensión de las representaciones para interpretar la producción de la subjetividad social. Pero para avanzar en la identificación de sus notas hay que enfrentar la complejidad metodológica de las investigaciones: el estado de los

³ Sigo de cerca la perspectiva crítica frente al determinismo biológico y su emparentamiento con la Nueva Derecha expresada en: Lewontin, R.C., Rose, S. Y Kamin, L. J. en: No está en los genes. Crítica del racismo biológico, Grijalbo, Barcelona, 1996.

conocimientos disponibles muestra su provisoriedad y las dificultades en la elaboración de los datos y en su categorización. Lo mismo puede decirse de nuestra propia indagación empírica. Consideramos que es preciso enriquecer y ahondar los estudios sobre cómo se forman y operan las representaciones de los docentes respecto de los alumnos acerca de la cuestión de la desigualdad escolar.

Tendemos a rechazar, por tanto, el uso irresponsable de la noción de “representación social”. Más aún, sostenemos que no se puede interpretar el sentido común profesoral a partir de algunas respuestas de los docentes. El sentido común no está dado al investigador, es una construcción abierta a nuevas revisiones desde el punto de vista metodológico. Se trata, entonces, de un entramado de relaciones tejidas laboriosamente entre las nociones de los educadores, como en el caso de esta tesis.

Esta tesis se sostiene sobre varias de los conceptos interpretativos de la obra de Pierre Bourdieu en su intento por examinar la incidencia de las categorías de los juicios profesorales sobre la configuración de una conciencia de los límites por parte de los alumnos. Se avanza en esta tesis en la caracterización de estas categorías, definiendo los rasgos específicos que adopta el sentido común profesoral sobre la inteligencia y el talento de los alumnos, en los contextos de la práctica educativa.

Finalmente, esta tesis contribuye con suficientes elementos de juicio para dejar planteada una hipótesis central para futuras investigaciones: las representaciones de los profesores operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos en relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto de destino.

CAPITULO 1. ESTADO DE LA CUESTION

LA DESIGUALDAD EN LA INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA

La construcción del par éxito-fracaso escolar puede ser abordada a la luz de una revisión e interpretación de los estudios socioeducativos sobre la desigualdad. Un examen sobre la desigualdad educativa desde la perspectiva de la Sociología de la Educación permite poner en evidencia que desde sus orígenes “clásicos” esta disciplina se ha ocupado de la desigualdad social y su relación con la educación, en los trabajos fundantes de Karl Marx, Max Weber y Emile Durkheim. El primero, sustentando a través de sus aportes las interpelaciones a la sociedad de clases que los sociólogos de la educación contemporáneos han tipificado como la “sociología del conflicto”. Weber y Durkheim por otra parte, desde las perspectivas legitimadoras del orden social que conocemos como la “sociología del consenso”, han dado lugar a algunas respuestas al análisis marxista⁴.

⁴ Cabe retomar aquí, aún bajo riesgo de esquematismos, la clásica distinción que sistematiza Carlos Ornelas entre los enfoques funcionalistas y marxistas de la educación y la sociedad. Ornelas, Carlos (1981); *“Educación y Sociedad: ¿Consenso o conflicto?”*, en Gonzalez Rivera, G. Y Torres, C.A. (coords.), (1981): Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas, Pax, México. El punto de vista consensual sobre la educación, propio de los enfoques estructural-funcionalistas, pone el énfasis en la estabilidad como condición normal de la sociedad, en la integración social y en la eficiencia del sistema social como un todo. Detrás de este énfasis se encuentra el supuesto explícito de la naturaleza universal de esas condiciones y también de la universalidad de la naturaleza humana. El papel de la educación en este marco es estudiado bajo el aspecto general de socialización como formador del consenso social. Por su parte los enfoques funcionalistas que enfatizan el conflicto en las relaciones entre educación y sociedad, en contraste con el estructural funcionalismo, ponen el énfasis en los fenómenos del control, legitimación, poder e imposición de valores culturales. La socialización es un medio de control. La educación es vista como el conjunto de reglas institucionales que colocan con autoridad y legitimidad a los individuos en la sociedad. Las teorías funcionalistas de la educación, no obstante que abarcan una amplia variedad de enfoques, tienen una concepción básica de una tendencia a la evolución de la sociedad y la naturaleza social hacia una jerarquía social meritocrática. En el centro de sus supuestos está la idea de que la función selectiva de los sistemas educativos es neutral. *“Así, únicamente esos que tienen méritos y pueden adquirir las competencias necesarias para manejar las*

La contribución de la educación al problema de la desigualdad es arena de debate a lo largo de toda la historia de la disciplina, en el marco de las preocupaciones más abarcativas de las ciencias sociales y humanas en relación a la posibilidad y deseabilidad de la igualdad entre individuos y grupos.

La problemática específica de la desigualdad educativa recién es reconocida e incorporada de manera consistente como temática válida en las investigaciones socioeducativas de los países centrales, a partir de la posguerra de la Segunda Guerra Mundial asumiendo, en general, una postura naturalizadora -con sus variantes neodarwinianas; biologicistas o individualizadoras / autorresponsabilizantes- del fenómeno durante las décadas del 50 y del 60 en pleno siglo XX.⁵

Resulta ciertamente asombroso comprobar cuán tardíamente se disipa la mirada estigmatizante⁶ acerca de la población no blanca y no occidental que

instituciones modernas son capaces de dirigir a la sociedad. De hecho, esta visión del mundo está caracterizada por la falta de una teoría significativa del cambio social y por sus enfoques históricos. En el análisis final, el conflicto, en esta visión del mundo no se concibe como riesgo para la sociedad. Por el contrario, facilita la evolución social aportando nuevas cosas y nuevas vías para solucionar problemas. El conflicto, pues, es también funcional y produce cambio social armónico" Ibid. pág. 57. Por su parte, la visión marxista de los fenómenos educativos así como de la sociedad contrasta con la previa porque acentúa la naturaleza conflictiva de la sociedad, especialmente el conflicto entre las clases sociales, siendo la lucha de clases el motor de la historia y el determinante fuerte de los fenómenos sociales. La estabilidad y el orden, de acuerdo con esta visión, son de hecho logrados pero sólo temporalmente y por medio de la dominación de una clase por otra.

Mientras que el concepto central del enfoque funcionalista de la educación es socialización, el concepto principal necesario para comprender el enfoque marxista es reproducción.

⁵ Las fuentes secundarias acerca de este fenómeno abundan; como ejemplo podríamos citar las siguientes: Karabel, J. y Halsey, A. (1976) "La investigación educativa: Una revisión e interpretación" (traducción propia) en: Power and ideology in education New York: Oxford University Press; Mc Laren, P. (1994). Vida en las escuelas México, DF. Siglo XXI; Dubet, F. y Martucelli, D. (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar Buenos Aires: Losada; Pink, W. & G. Noblit (1995) Continuity and contradiction. The futures of the Sociology of Education. Hampton Press Inc., N.J.; Wotherspoon, T. (1999) The Sociology of Education in Canada. Critical perspectives. Oxford University Press, Toronto/NY/Oxford.

Una reconstrucción sociohistorica preliminar sobre esta cuestión la hemos delineado en: Kaplan, C. y Llomovatte, S. (2005): "Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico". En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.), (2005): Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc, Buenos Aires.

⁶ Retomamos el enfoque de Goffman en lo que se refiere a la construcción de las identidades sociales. La teoría del estigma, o mejor, la ideología del estigma, es una construcción que intenta dar cuenta de la inferioridad de una persona, en base a un

yace en los orígenes del esclavismo⁷; hasta es posible encontrar una fecha “oficial” para verificarlo, ésta es, la de la declaración “Las Bases Científicas De La Unidad Humana”⁸, publicada en el Correo de la UNESCO de 1950, la cual en su primera página, sostiene que:

*“De acuerdo al conocimiento actual, no existe prueba de que los grupos humanos difieran en sus características mentales innatas, ni en cuanto a inteligencia ni en lo relativo a temperamento. La evidencia científica indica que el alcance de las capacidades mentales en todos los grupos étnicos es prácticamente la misma.”*⁹

Havighurst y Neugarten¹⁰ aclaran que la mayoría de los científicos sociales acordaban en ese momento con esta declaración y agregan que si bien hay diferencias innatas entre *individuos* al interior de grupos étnicos, raciales o religiosos, su inteligencia promedio como *grupo humano*¹¹ es similar a la del resto.

La ambigüedad de esta declaración es un buen referente para ilustrar el espíritu de la época, y sirve de marco ideológico a los intentos posteriores por justificar los resultados discriminatorios de los tests de inteligencia. Los autores mencionados en el párrafo precedente sostienen que dichos resultados se deberían a diversos factores: a) “*diferencias en la experiencia*” con los tipos de problemas abordados en los tests; b) “*diferencias en la motivación para dar todo de sí durante el test*”; c) “*posibles diferencias en*

principio de normalización, racionalizando a veces una animosidad que se basa en otras diferencias, entre las más tradicionalmente estudiadas, la de clase social. Ver Goffman, E. (1989): Estigma. La identidad deteriorada. Amorrortu, Buenos Aires.

⁷ No estamos obviando el esclavismo en las sociedades coloniales modernas de los siglos XVIII y XIX como dispositivo económico, aunque tampoco lo estaremos considerando en este trabajo.

⁸ Nos referimos a la declaración elaborada por un comité de antropólogos y psicólogos de siete países a pedido de la UNESCO, tal como se encuentra citada en el texto clásico de la Sociología de la Educación Havighurst, R.J. & B.L. Neugarten (1967): Society and Education, Allyn and Bacon, Inc., Boston, Mass.

⁹ Traducción propia. En inglés en el original: “According to present knowledge, there is no proof that the groups of mankind differ in their innate mental characteristics, whether in respect of intelligence or temperament. The scientific evidence indicates that the range of mental capacities in all ethnic groups is much the same”.

¹⁰ Havighurst, R.J. & B.L. Neugarten (1967): Op.cit., pp. 79/80.

¹¹ Los términos “individuo” y “grupo humano” se encuentran destacados en el original.

las experiencias de los años pre-escolares". Si bien el factor a) se asemeja a un intento por democratizar la mirada, los factores b) y c) re-inauguran un nuevo tipo de darwinismo social¹², ya que motivaciones y experiencias son constitutivas de la cultura de estos grupos históricamente oprimidos y discriminados y, por lo tanto, para adecuarlos a las expectativas de los tests de inteligencia de mediados del Siglo XX, sería preciso renunciar a su patrimonio cultural y adoptar el del opresor.

También llama la atención una nueva explicación para la falta de adecuación a la norma: el componente "defectuoso" individual y la consecuente responsabilización de cada individuo acerca de su propio fracaso. Aceptado por estos autores -muy influyentes en la época- el componente políticamente correcto de la igualdad colectiva de razas, etnias y religiones, elaboran un discurso que se constituye en bastión de la ciencia social que naturaliza la mirada estigmatizante: la explicación individual del fracaso social. La sociología de la educación dominante de la época adopta esta explicación y la convierte en la temática privilegiada de sus estudios e investigaciones, asumiendo asimismo una corriente metodológica ad-hoc, denominada desde entonces "empirismo metodológico"¹³. Esta metodología intensifica las mediciones de la igualdad / desigualdad educativa pero también la movilidad social, en un intento por demostrar que el "ascenso social" es posible, dadas ciertas condiciones.

Los hitos históricos en esta corriente están constituidos, en los años 60, por las obras pioneras *Equality of Educational Opportunity*¹⁴ (La Igualdad de la

¹² El darwinismo social de fines del Siglo XIX enunciado por el sociólogo Herbert Spencer sostenía que sólo los más aptos para afrontar la dura competencia en la sociedad, podrían sobrevivir como sujetos sociales. Ver: Spencer, Herbert (1985); El individuo contra el Estado, Orbis, Barcelona.

¹³ Karabel y Halsey reconocen que, pese a su estrechez, este enfoque ha ofrecido una contribución considerable en lo referente al problema de la enseñanza y de la desigualdad social. En todo caso, una de las críticas centrales a este tipo de perspectivas se refiere a que tendía a confundir lo empírico con lo estadístico y descuidaba aquellos problemas que no se prestaban fácilmente para la cuantificación. Ver Karabel, J. Y Halsey, A. (1976): op.cit.

¹⁴ Coleman, J.S.; Campbell, E.Q.; Hubson, C.J.; McPartland, J.; Mood, A.M.; Weinfeld, F.D. & York, R.L.(1966), Equality of Educational Opportunity, Washington D.C., US Government Printing Office. El "informe Coleman", como se conoce a este estudio, estuvo destinado al Presidente y al Congreso, e indagó en la falta de oportunidades educativas con motivo de raza, color, religión u origen nacional, en las instituciones educativas públicas de todos los

Oportunidad Educativa), un estudio masivo acerca de la distribución de los recursos en el sistema educativo y sus efectos sobre el desempeño y logro de los estudiantes blancos y negros, urbanos y rurales, en los EE.UU de Norteamérica y *The American Occupational Structure*¹⁵ (La Estructura Ocupacional Norteamericana), un trabajo acerca de la movilidad social intergeneracional en ese país. Estas obras inauguraron una nueva tendencia metodológica en las ciencias sociales pero, en cuanto a nuestro interés, lo más importante es señalar que ambas abordan el papel de la educación en la desigualdad social, cuya existencia no cuestionan en ningún momento, salvo para mostrar la ineficiencia de la misma en términos de las necesidades de la economía y organización de la “moderna sociedad industrial”.

Blau y Duncan, a través del path análisis, dan cuenta de que existe una tendencia desde la adscripción hacia la realización, en tanto que característica de la sociedad moderna, demostrando que los antecedentes familiares no tienen un efecto significativo sobre el status ocupacional con independencia del logro educativo. Una de las conclusiones de su estudio sostiene que el status superior ya no puede ser heredado directamente sino que debe ser legitimado por verdaderas realizaciones reconocidas socialmente. Según Karabel y Halsey, se trataría éste de un hallazgo importante aunque no resuelve el problema. Si, tal como sugiere entre otros,

niveles de los Estados Unidos. En un período en que los motines en los “ghettos” negros amenazaban con romper el tejido social de la vida norteamericana, la prolongada desigualdad de la oportunidad educativa se consideraba intolerable, y el informe Coleman se destinó para acabar con ella. Ahora bien, los hallazgos de Coleman, en especial el que sostiene que las características de las escuelas de los negros y de los blancos eran sorprendentemente iguales, y aquel que afirma que las instalaciones y el equipamiento parecía tener un efecto relativamente reducido sobre los logros de los estudiantes, acarrearón una importante controversia política e intelectual. La interpretación de los datos, cuestionable por cierto, llevaron a Coleman a la conclusión de que los antecedentes familiares eran mucho más importantes que las características de las escuelas para explicar los logros diferenciales de los alumnos. Este hallazgo permitió una interpretación en términos de la teoría de las carencias culturales entre las familias de los “ghettos”, formulación que guiará la política federal de los años venideros.

¹⁵ Blau, P.M. & Duncan, O.D. (1967). *The American Occupational Structure*. New York, Free Press. Pese a que este estudio, de corte parsoniano, se ocupaba en primer término de la cuestión de la movilidad ocupacional, incluía una cantidad considerable de material sobre el papel de la educación en la transmisión intergeneracional de la desigualdad. En el campo de la investigación socioeducativa sobre la desigualdad, desde la tradición del empirismo metodológico, este estudio representó un hito académico.

Bourdieu¹⁶, la herencia del status tiene lugar en las sociedades modernas por medio de la transmisión del “capital cultural”¹⁷, entonces, la distinción entre adscripción y realización se vuelve engañosa. Con la decadencia de la estabilidad familiar, los privilegiados ya no reproducen su posición únicamente por medio de la propiedad, sino también por medio de la adquisición de una educación superior para sus hijos. Antes de describir ese proceso como parte de un mayor universalismo,¹⁸ sería más exacto visualizarlo como un nuevo mecanismo que desempeña la vieja función de la reproducción social. La herencia social, ya sea que se realice por medio de la transmisión de propiedad o de “capital cultural”, sigue siendo una herencia social.

Indudablemente, trabajos como los de Blau y Duncan vienen a responder a los requerimientos de la posguerra de la segunda guerra mundial, en relación con la importancia de lograr la mayor eficiencia económica y social en el gasto educativo y, por ende, en la identificación y entrenamiento de los “talentos” en la sociedad. Esta exigencia conlleva el supuesto de la complejidad del desafío implícito en la tarea; en la introducción de una de las primeras obras de su tipo,¹⁹ J. Floud y A. Halsey advierten que, en realidad, si bien se suele sostener que el desarrollo tecnológico requiere de más educación y ésta a su vez, produce importantes tasas de movilidad social ascendente, no se puede determinar el papel jugado por la educación en este proceso²⁰.

¹⁶ Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977); La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza, Editorial Laia, Barcelona.

¹⁷ El “capital cultural” es una categoría analítica central de esta tesis que precisaremos en el marco teórico. Mencionemos a los fines de este apartado que esta categoría permite interpretar la cuestión de la desigualdad social y educativa en relación a la desigual distribución y apropiación de los bienes simbólicos en las sociedades capitalistas de mercado.

¹⁸ Los métodos estadísticos de Blau y Duncan, han sido usados dentro de un marco teórico más amplio del funcionalismo educativo. Ver: Karabel, J. y Halsey, A. (1976): op. cit. En su forma parsoniana, esta teoría postula un movimiento general en las sociedades industriales, desde el particularismo al universalismo, con un movimiento correlativo de la adscripción al logro.

¹⁹ Halsey, A.H.; Floud, J. & A. Anderson, editors (1961) Education, economy and society. A reader in the Sociology of Education. The free Press, N.Y. & Collier-Macmillan Ltd., London.

²⁰ En inglés en el original: “It is worth noting, in the first place, that we have no very clear idea either of the amount of mobility actually imposed by the movement toward technological society or of the part played in this process by education.” *Ibid.* pág. 4.

Las obras de Blau y Duncan y de Coleman muestran en términos cuantitativos la extensión de la desigualdad social en los Estados Unidos de Norteamérica, pero a pesar de la sofisticación técnica de la que presumen ambos estudios en sus respectivas metodologías, no arriban a conclusiones definitivas ni comunes en cuanto al papel de la educación en una sociedad desigual. Sin embargo, en total sintonía y en complementación teórica e ideológica con la teoría del capital humano, ambas obras contribuyeron a sustentar la mirada meritocrática en la Sociología de la Educación que está inserta en el paradigma funcionalista del optimismo pedagógico, inaugurado por la obra de Emile Durkheim, dominante en la época (mitad del Siglo XX) y recurrente hasta nuestros días.

Blau y Duncan estudiaron solamente a la población masculina y apoyándose en la obra clásica del estructural funcionalismo acerca de la institución escolar de Talcott Parsons²¹, sugieren que el posicionamiento laboral de los estadounidenses de la época se debería más a su desempeño educativo, medido en años de permanencia en la escuela, que a su origen socioeconómico familiar, medido de acuerdo al origen paterno. Sin embargo, sus datos no descartan la relación existente entre origen social y desempeño, sustentando así la creencia original del funcionalismo en la educación como canal de movilidad social individual.

En cuanto al Informe Coleman, el equipo investigó en qué medida los estudiantes de diversos orígenes étnicos y socioeconómicos asistían a escuelas que contaban con ofertas y recursos diferenciales en términos de docentes, materiales didácticos y otros elementos pedagógicos y en particular, cuál era su rendimiento académico en cada circunstancia. Este informe tuvo múltiples efectos sobre el campo académico de la Sociología de la Educación; entre los más importantes se cuentan el introducir en la disciplina la temática de los tests estandarizados de conocimiento como medida del logro académico estudiantil, así como el hallazgo de que la mayor parte de la variación en dichos logros no se debía tanto al tipo de

escuela y a los recursos que en ella se disponían, como al origen socioeconómico del hogar de los alumnos.

En otras palabras, los resultados descalifican la posibilidad de influencia de la escuela y, por ende, de la política educativa, reforzando así la hipótesis de la responsabilidad individual por el fracaso escolar.

La línea de investigaciones inaugurada por los empiristas metodológicos desemboca en la década del 70, específicamente en la Sociología de la Educación en los EE.UU, en la perspectiva denominada “el síndrome del logro”²² que consideramos pertinente mencionar en este estado de la cuestión. Esta corriente focaliza en los sistemas y orientaciones de valores diferenciales según clase social de origen como estrategia metodológica para explicar las diferencias de comportamiento entre individuos y sectores en la sociedad en general y, en particular, aplicado a las diferencias en los logros educacionales:

“...las diferencias entre clases sociales en lo relativo a creencias y valores posee una relevancia considerable para explicar las diferencias de clase en el desempeño educativo. Estas diferencias se centran en el énfasis que cada clase social característicamente, coloca sobre el logro. Hyman, por ejemplo, llama la atención hacia la medida en que las creencias y valores de la clase baja actúan para reducir la acción voluntaria misma que podría disminuir la diferencia entre clases.”²³

En otras palabras, las familias de clase baja, según esta corriente de investigación lo afirma, no “quieren” que sus hijos gocen de los beneficios educativos de los que goza la clase media. Esta interpretación de la información cuantitativa recogida, exagera, entonces, el pensamiento meritocrático de los 60.

²¹ Parsons, T. (1959) “The school class as a social system: some of its functions in American society”, *Harvard Educational Review* 29, pp.297-308.

²² En inglés en el original “The achievement syndrome” en Banks, O. (1970): *The Sociology of Education. Foundations of Modern Society*. London.

²³ Banks, O. (1970): op. cit. pág. 75.

Si bien en estos años también podemos encontrar trabajos críticos a la perspectiva meritocrática, lo cierto es que no tienen impacto en el campo de la Sociología de la Educación sino hasta los 70. El caso de la obra de Michel Young, *The Rise of Meritocracy* (El Advenimiento de la Meritocracia), de 1958, constituye un antecedente innegable²⁴. En este trabajo puede visualizarse con claridad la distinción entre los ideales de la movilidad social y la igualdad, aunque esta distinción pasa a formar parte de los debates en la disciplina recién en la década del 70.

²⁴ Michael Young hace cuarenta años escribió un libro, muy debatido, titulado "El advenimiento de la meritocracia". La suya no fue la descripción del camino a la tierra prometida, sino una visión antiutópica de dimensiones casi orwellianas. La meritocracia era el 1984 de Young. Este sociólogo británico publicó este ensayo utópico-satírico que se situaba en el año 2033. Young había escrito el ensayo durante el debate sobre la implantación de la escuela integrada, y en él describía la evolución de la sociedad hacia la meritocracia (el poder de los más capacitados). En su descripción, los socialistas empiezan abogando por el libre desarrollo de las capacidades y eliminan los obstáculos clasistas que impiden el desarrollo de los individuos más capacitados de la clase trabajadora, para después constatar horrorizados que los individuos más inteligentes abandonan las clases inferiores y pasan a formar una elite. El triunfo del principio según el cual el éxito debe ser el resultado de la formación y de las capacidades individuales acaba por dividir a la sociedad en dos clases, la clase inferior de los menos capacitados y la clase superior de los más capacitados. De este modo los socialistas cambian su doctrina y adoptan el principio «vía libre para los mas aptos». Posteriormente, cuando la clase superior pretende volver a hacer hereditarios sus privilegios, la insatisfacción colectiva de los menos capacitados da lugar a una revuelta. A comienzos del siglo XXI se produce una revolución antimercitocrática de la que fue víctima el autor de este ensayo, como informa con pesar su editor. Quienes protestaban contra la idea de que la inteligencia era un rasgo heredado, se comportaban exactamente como los individuos menos capacitados del ensayo de Michael Young. Eran víctimas del famoso error de Procasto (The Procrustean fallacy) cuyo origen se remonta a la Antigüedad. Recién implantada la democracia ateniense, el Areópago encargó a Procasto, miembro de la Academia, investigar empíricamente la desigualdad entre los atenienses sirviéndose de instrumentos de medida psicométricos y fisiométricos. Procasto puso manos a la obra y construyó como instrumento de medida su famoso lecho. Tras adaptar a todos los sujetos de investigación a este lecho estirando o cortando sus cuerpos, elevó a la Academia de las Ciencias de Atenas el siguiente comunicado: "todos los atenienses son igual de grandes". Este resultado fue tan desconcertante para el Areópago como esclarecedor para nosotros. Procasto había malinterpretado la esencia de la democracia. Había creído que la igualdad política y la igualdad ante la ley se basaban en la igualdad de los hombres. Y como era un ferviente demócrata, eliminó sus diferencias. Pero la democracia no supone la igualdad de los hombres, sino que ignora su desigualdad, es decir, no niega que haya diferencias de sexo, de nacimiento, de color de piel, de religión y de capacidades, sino que las vuelve indiferentes. De este modo desliga naturaleza humana y sociedad. La sociedad no es la continuación de la naturaleza humana, sino que aprovecha sus variaciones de forma selectiva. Precisamente porque la política hace abstracción de todas las diferencias naturales entre los individuos, éstas pueden ser aprovechadas en otra parte; así por ejemplo, la familia se funda en la diferencia entre el hombre y la mujer —y no existe discriminación alguna en el hecho de que la mujer prefiera como pareja al hombre—; y los sistemas educativos aprovechan las diferencias existentes entre las capacidades de los individuos. Ver: Young, Michael (1964); El advenimiento de la meritocracia, Tecnos, Madrid.

Esta distinción que mencionamos anteriormente entre los ideales de la movilidad social y la igualdad, la incorpora Jencks²⁵, desde el empirismo metodológico, en su obra *The Limits of Schoolings* (Los Límites de la Escolarización), intentando demostrar que la obsesión de los reformistas en EE.UU de los 60, en lo referente al papel de la educación, era un logro menor en la meta de la igualdad de oportunidades, tesis que tuvo su punto más alto en la publicación del propio Jencks: Inequality (Desigualdad) donde aseveraba que cualquier estrategia que confíe exclusivamente en una educación igualitaria como medio de obtener ya sea igualdad u oportunidad para la igualdad, es al menos muy relativa. Este estudio de Jencks contribuyó de manera significativa a que los responsables políticos y también parte de la sociedad desmitificaran la noción recurrente en la historia norteamericana de que la reforma educativa puede servir de sustituto de un cambio más fundamental. Este tipo de estudios dieron impulso renovador a las posiciones meritocráticas biologicistas deterministas que ponen sus énfasis en las características intrínsecas de los individuos y grupos para el logro del éxito y fracaso social, sea para la movilidad social o la concreción de los estudios.

Tal como lo indica recientemente Stephen Gould²⁶, a lo largo de la historia, este tipo de argumentaciones se correlacionan con episodios de retroceso político, en especial con las campañas para reducir el gasto del Estado en los programas sociales, o a veces con el temor de las clases dominantes, cuando los grupos desfavorecidos siembran cierta intranquilidad social o incluso amenazan con usurpar el poder.

Según el autor, desde los años 60 y con auge en los 90, estudios elaborados a nivel de los países centrales remiten al problema de la apropiación desigual del conocimiento en nuestras sociedades en función de argumentos deterministas-biologicistas centrados en las características genéticas de los individuos y la naturaleza de la inteligencia. Desde estas visiones, las

²⁵ Karabel, J. Y Halsey, A. (1976): op.cit.

²⁶ Gould, Stephen Jay (1997): La falsa medida del hombre, Drakontos, Barcelona.

diferencias sociales se transmutan en diferencias entre "naturalezas", pre-determinadas ya desde el nacimiento²⁷. A través de estos argumentos se ocultan las verdaderas causas de la desigualdad social, favoreciendo las explicaciones que se basan en la supuesta deficiencia innata de la población pobre.

Al respecto, es conocida la repercusión que a principios de los 90 tuvo la obra de J. Murray "The Bell Curve. Intelligence and class structure in American life" (La Curva de Campana. Inteligencia y estructura de clase en la vida norteamericana)²⁸; este sociólogo norteamericano, intelectual

²⁷ De hecho, tal como lo refiere Gould, el propio Binet a principios del siglo XX, no sólo se negó a calificar de inteligencia innata al CI sino que tampoco lo consideró un recurso general para clasificar jerárquicamente a los alumnos de acuerdo con sus valores intelectuales. Elaboró su escala sólo para atender a un propósito limitado: el encargo, que le había hecho el ministerio de educación, de idear una guía práctica para detectar a aquellos niños cuyos pobres resultados escolares indicaban su necesidad de recibir una educación especial; en la actualidad hablaríamos de niños con dificultades para el aprendizaje, o ligeramente atrasados. Binet consideraba que el mejor uso de su escala no sería su aplicación a los alumnos normales, sino a los que tienen un menor grado de inteligencia. También se negó a especular acerca de las causas de esos pobres resultados escolares. En todo caso, sus tests no podían determinarlas.

Su propósito consiste en poder medir la capacidad intelectual del niño para averiguar si es normal o atrasado. Por tanto, lo que se debería estudiar es su estado actual, y sólo eso. No interesa, por tanto, su historia pasada, ni su futuro; así pues, Binet dejaba de lado su etiología, y no intentaba establecer distinción alguna entre la idiosincrasia adquirida y la idiosincrasia congénita. En cuanto al futuro del niño, se debía aplicar la misma abstención; no tratar de establecer, o preparar, pronóstico alguno, y dejar en suspenso la cuestión de si su trato es o no incurable, o susceptible de mejora. Se limitaba así a indagar la verdad respecto del estado mental que presenta en la actualidad. El propio Binet consideraba que, cualquiera que fuese la causa de sus pobres resultados escolares, al niño se le aplicaba la escala para poder identificarlo y luego ayudarlo a mejorar: nunca para adjudicarle un rótulo limitativo. Aunque algunos niños tuviesen una incapacidad innata para obtener resultados normales, todos podían mejorar si recibían la asistencia adecuada. Gould, Stephen Jay (1997): op. cit. pp. 160-161.

²⁸ Charles Murray (cuyas obsesiones son la raza y las privatizaciones) se plantea que los orígenes del aumento que ha experimentado el fenómeno de la marginalidad social en los Estados Unidos se remontan a la serie de reformas emprendidas en ese país a fines de los años sesenta, cuando la intelectualidad de la época, sensibilizada ante la postergación de que era objeto la comunidad de raza negra, promovió una política social que vino a modificar el sentido de responsabilidad individual ante los fracasos personales. Este representante del pensamiento de la supremacía blanca, incursionó en las posibilidades del uso de la ciencia para mejorar la raza por la crianza selectiva – eugenesia positiva – y la esterilización o eliminación de miembros indeseables de la sociedad – eugenesia negativa. Se refiere en particular, al problema del aumento de la criminalidad y de las madres solteras, en los que parece haber influido, como un factor determinante, la mayor tolerancia social y gubernamental para con los comportamientos desviados. El tejido social se descompone rápidamente cuando el crimen se convierte en una opción sucedánea del trabajo remunerado y la figura paterna está mayoritariamente ausente. El Gobierno pierde tiempo y dinero con los programas de ayuda social, teniendo en cuenta que la naturaleza, es decir, los genes, tiene mucho más que ver con el éxito que la educación. Más todavía: esos programas son la raíz del mal, porque mantienen la dependencia y contribuyen a la

orgánico del neoliberalismo, junto a Hernstein, retoma la teorización en torno a una clasificación de la inteligencia y aptitudes innatas para el aprendizaje y competencia social de la que serían portadores diferentes grupos raciales/étnicos.

Este polémico trabajo, que retomaremos más adelante en este apartado y que tiene correlatos similares en casi todas partes del mundo, abona con sus tesis principales al sentido común racista y conservador; el coeficiente intelectual (CI) rige prácticamente la totalidad de las dimensiones que constituyen la vida de los individuos y grupos; desde el ingreso y el éxito en la universidad hasta la propensión al crimen y la cárcel. Respecto de este último aspecto de la vida social, para este tipo de perspectivas:

*“(...) Uno se convierte en criminal no porque padezca privaciones materiales (deprived) en una sociedad no igualitaria, sino porque sufre carencias mentales y morales (depraved)”.*²⁹

Por su parte, la argumentación central basada en la teoría hereditarista del CI, esto es, en los estigmas mentales, consiste en sostener que:

*“Mucha gente tiende a creer que los criminales son personas que proceden de los ‘barrios malos’ de la ciudad. Y tienen razón en la medida en que en esos barrios residen en cantidades desproporcionadas los individuos de baja capacidad cognitiva”.*³⁰

Todas las “patologías sociales” que afligen a la sociedad norteamericana se concentran de manera muy marcada, desde este tipo de argumentación, en la parte baja de la distribución del coeficiente intelectual. Va de suyo lógicamente que el Estado debe prohibirse intervenir en la vida social para intentar reducir desigualdades fundadas en la naturaleza, so pena de

propagación de los bajos coeficientes intelectuales. Murray, Charles y Hernstein, Richard (1994): The Bell Curve. Intelligence and class structure in American life, Free Press, New York.

²⁹ Wacquant, Loic (2000): Las cárceles de la miseria, Manantial, Buenos Aires, pág. 27.

agravar los males que trata de aliviar, al perpetuar según Murray “*las perversiones del ideal igualitario originado en la Revolución Francesa*”, puesto que “*jacobinas o leninistas, las tiranías igualitaristas son algo peor que inhumanitarias: son inhumanas*”³¹.

Estamos en condiciones de afirmar, entonces, que la posición legitimadora de las desigualdades desde fines de los 60 tiene su correlato más reciente en “*The Bell Curve*”, trabajo que retoma el viejo argumento del determinismo biológico (el propio Hernstein ya lo había hecho a principios de los 70). El notable impacto de “*The Bell Curve*” debe registrarse, por tanto, como una oscilación del péndulo político a una posición que exige una justificación con la cual reafirmar las desigualdades sociales como dictado de la biología. El biólogo Stephen Gould plantea que esta teoría hereditarista del CI en su forma caricaturizada es un invento norteamericano y lo ejemplifica con las posiciones de Terman quien consideraba que, si bien la gran masa de individuos “meramente inferiores” era necesaria para mover la maquinaria de la sociedad, el bienestar de esta última dependía en definitiva del liderazgo ejercido por unos pocos genios cuyo CI era particularmente elevado. Junto con sus colaboradores, Terman³² publicó una serie de cinco volúmenes titulada *Genetic Studies of Genius*, donde se propuso definir a las personas situadas en el extremo superior de la escala Stanford-Binet, y de describir su trayectoria vital.

¿Qué argumento contra el cambio social podría ser más eficaz que la tesis de que los órdenes establecidos, con unos grupos en la cima y otros abajo, existen como exacto reflejo de las capacidades intelectuales, innatas e inalterables, de las personas así clasificadas? En otros términos, este tipo de tesis falaces conducen al interrogante acerca del por qué esforzarse, y gastar, en aumentar el inelevable CI de razas o grupos sociales situados en

³⁰ Ibid. pág. 27

³¹ Ibid. pág. 27

³² Gould, Stephen Jay (1997): Op. cit.

el fondo de la escala económica; es mejor aceptar sencillamente los desgraciados dictados de la naturaleza.

LA LINEA DE LAS REPRESENTACIONES SUBJETIVAS DE LOS PROFESORES EN LA TRAMA DE CONFIGURACIONES SOCIALES: HACIA UNA SINTESIS SUPERADORA

Lo que se plantea a partir de un examen crítico desde la Sociología de la Educación en relación a este tipo de perspectiva, no es la negación de la existencia de variaciones innatas en los individuos (en todo caso, ello no es objeto de esta disciplina) sino que los cuestionamientos se refieren a las consecuencias prácticas de asumir estas tesis, fundamentalmente a cuestiones vinculadas con los planes de política social y la práctica educativa. Las desigualdades en sociedades capitalistas no radican en última instancia en “la genética” y su origen fundamental no es sino la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracteriza a nuestras sociedades y, por ende, a nuestras escuelas.

La fuerza de los discursos individualizantes y autorresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir de los sujetos, esto es, sobre la producción de subjetividad. En las prácticas educativas es habitual encontrar una argumentación sobre la desigualdad educativa que responsabiliza al individuo de su propio éxito o fracaso y que puede sintetizarse en las premisas de “no le da la cabeza para el estudio” o “no nació para los estudios”.

Es así que desde el campo de la investigación socioeducativa, se ha configurado una tradición que indaga en las percepciones, tipificaciones, opiniones y actitudes de los maestros y profesores y en las relaciones de éstas con la desigualdad educativa. A nuestro entender, esta línea del

denominado “efecto pygmalion” es muy fértil aunque es preciso avanzar en aquellas cuestiones aún por superar.

El exponente clásico de esta argumentación, que se desarrolla desde mediados de la década de los 60 hasta principios de los 70, es “*Pygmalion in the Classroom*” (Pygmalion en la escuela) de Rosenthal y Jacobson.³³ En un contexto más amplio, esta línea proveniente de la psicología social, se enmarca a su vez en los enfoques sociológicos clásicos de la “*teoría de la atribución*”. Dado el espíritu de época que describimos anteriormente, el CI aparece como la variable crucial en la interpretación de las desigualdades sociales. No obstante, comienzan a sentarse las bases para una serie de estudios socioeducativos que correlacionarían a la desigualdad en los logros escolares con las tipificaciones y expectativas escolares, en donde la figura del maestro y del profesor comienza a jugar un papel preponderante.

En el prólogo de “Pygmalion en la escuela” elaborado por sus autores (pág. 9), se explicitan sus supuestos de partida. Uno importante consiste en afirmar que las personas hacen más a menudo lo que se espera de ellas que lo contrario; nuestra conducta está determinada en gran parte por reglas y expectativas que permiten prever cómo se comportará tal persona en una situación dada, aunque no hayamos conocido nunca a esa persona e ignoremos en qué difiere de las demás. Además, existe una gran variabilidad entre los comportamientos, de manera que podemos prever el comportamiento de una persona que conocemos, con mucha más seguridad que el de un desconocido. Ahora bien, *“nuestras expectativas sobre el comportamiento de esa persona serán más acertadas porque conocemos su conducta anterior. Pero tenemos ahora una nueva y buena razón para creer que otro factor interviene en la exactitud de nuestras predicciones. Nuestra profesión o profecía puede ser por sí misma un factor que determine la conducta de otra persona”*. Este tema es central, entonces: el de la autorrealización de las profecías interpersonales. En definitiva, se indaga en

“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 interés del estudio consiste en analizar cómo se expresan estas profecías en el campo educativo; es decir, dirige la cuestión a si la expectativa de un maestro sobre la aptitud intelectual de sus alumnos puede llegar a operar como una profecía educativa que se cumple automáticamente.

La idea del cumplimiento automático de las profecías no es nueva; en todo caso y en términos de lo que los propios hacedores del estudio destacan, lo interesante es la prueba experimental de la acción de estas profecías interpersonales con realización automática, procedente de un programa de investigación probado en animales en el cual las profecías o expectativas fueron creadas en experimentadores de psicología con el fin de determinar si aquellas podían cumplirse automáticamente. En las pruebas anteriores realizadas con animales, cuando se hacía creer a los experimentadores que sus sujetos animales eran genéticamente inferiores, estos animales rendían menos. Por el contrario, cuando se les hacía creer que sus animales estaban mejor dotados genéticamente, el rendimiento de éstos era superior. *“En realidad, por supuesto, no había ninguna diferencia genética entre los animales considerados torpes o inteligentes. Si los animales considerados como más inteligentes por sus experimentadores llegaban a serlo gracias a ello, entonces podía ser cierto que los escolares considerados por sus maestros como brillantes podían llegar a serlo a causa de esta opinión del maestro”*.³⁴

Resumiendo brevemente los hallazgos del estudio, mencionemos que el 20 por ciento de los alumnos de una escuela elemental fueron presentados a sus maestros como capaces de un desarrollo intelectual particularmente brillante. Los nombres de estos niños habían sido extraídos al azar. Ocho

³³ Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the classroom*. Rinehart and Winston, New York. [Trad. esp.: *Pygmalion en la escuela*. Morova, Madrid, 1980.]

³⁴ *Ibid.* pp. 221-222

meses más tarde el cociente intelectual de estos niños “milagrosamente” había aumentado de una manera significativamente superior que el del resto de sus compañeros no destacados a la atención de sus maestros. El cambio en las expectativas de los maestros respecto al rendimiento intelectual de los niños considerados como “especiales” provocó un cambio real en el rendimiento intelectual de esos niños elegidos al azar. Según los investigadores este cambio se debió a varios factores que determinan a la expectativa de los maestros sobre la aptitud intelectual de sus alumnos.

“Antes, incluso, de que un maestro haya observado a un alumno realizando una tarea escolar, tiene ya una expectativa sobre su comportamiento. Si va a enseñar a un “grupo lento”, o de color, o de niños cuyas madres están necesitadas, él espera distintos resultados escolares que si va a enseñar a un “grupo rápido”, o a niños de un medio social más acomodado. Antes incluso de haber visto el trabajo del niño ha podido conocer resultados de sus tests de aptitud o de sus cursos anteriores, o pueden haberle comunicado informaciones menos formales que van constituyendo la reputación del niño”³⁵

Bajo esta presunción es que Rosenthal y Jacobson convirtieron a una escuela pública elemental de un barrio de clase baja de una ciudad de mediana importancia en un laboratorio en el cual se realizó la prueba experimental de su hipótesis.

Oak School, donde se llevó a cabo el experimento, en los EE.UU, es caracterizada por los propios investigadores como una escuela a la que asiste un grupo minoritario de niños mexicanos que representan aproximadamente la sexta parte de la población escolar. Cada año, unos 200 de sus 650 alumnos dejan la escuela y cada año, entran 200 nuevos. Ésta se organiza según el sistema de dividir cada curso de acuerdo a la aptitud: rápida, media, lenta. La aptitud para la lectura es la base fundamental de la distribución en estas secciones: el número de niños mexicanos es mucho

³⁵ *Ibíd.*, pág. 10.

mayor en las secciones lentas. ¿En qué consistió el experimento? A todos los niños de la escuela se les aplicó una prueba de inteligencia no verbal y tipificada. Este test fue presentado a los maestros como capaz de predecir el “florecimiento” o “despegue” intelectual. Al principio del curso que siguió a la aplicación del pretest en toda la escuela, se proporcionó a cada uno de los 18 maestros de los seis cursos, la lista de nombres de los niños de su clase que iban a mostrar en ese año un desarrollo extraordinario.

Estas predicciones estaban basadas aparentemente en las puntuaciones obtenidas por los niños especiales en el test de “despegue” escolar. Aproximadamente un 20 por ciento de los niños de la escuela eran considerados como “despegadores” en potencia. En cada clase, los nombres de estos niños habían sido extraídos al azar, por lo tanto concluyeron los investigadores que *“la diferencia entre los niños especiales y los niños normales, estaba solamente en la mente del maestro”*.³⁶

Numerosos estudios intentaron replicar o refutar la hipótesis central de Rosenthal y Jacobson de que en una clase dada, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor mostrarán realmente tal desarrollo, con mayor o menor éxito. Algunos experimentales, como los de Palardy,³⁷ intentaron demostrar la existencia del vínculo entre expectativas y C.I., con diferencias notables en la metodología aplicada en “Pygmalion” y sin llegar a confirmar la hipótesis central de Rosenthal y Jacobson. Al mismo tiempo, la indagación de Claiborn³⁸ tuvo por objeto no sólo probar el efecto del sesgo del maestro sobre el C.I. del alumno, sino también capturar los cambios en el comportamiento del maestro debido a estos sesgos. Un intento interesante de considerar fue el de Jose y Cody³⁹; aquí no se pone en duda la teoría del efecto de las expectativas, tal como había

³⁶ *Ibíd.* pág. 223.

³⁷ Palardy, J. M. (1969): “What teachers believe-what children achieve”. Elementary School Journal, 1969, N°69, pp. 370-374.

³⁸ Claiborn, W. L. (1969): “Expectancy effects in the classroom: A failure to replicate”. Journal of Educational Psychology, 60: 19, pp. 377-383.

³⁹ Jose, J. y Cody, J. (1971): “Teacher-pupil interactions as it relates to attempted changes in teacher expectancy of academic ability and achievement”. Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, Minneapolis, Minnesota, March 1979.

sido formulada por Rosenthal y Jacobson; más bien se discute que la sola transmisión de información genere expectativas fuertes en el maestro⁴⁰.

El estudio Mendels y Flanders⁴¹ sugiere que el proceso de interacción cotidiana maestro-alumno, el cual supone una transformación constante de las expectativas, se encuentra en la base de la explicación de los resultados alcanzados referidos a que no hay relación entre expectativas y el C.I. y el conocimiento adquirido. En el estudio conducido por Finn⁴² se investigó el efecto que tiene la información falsa acerca del C.I., raza y sexo (variables independientes) sobre las calificaciones del maestro (variable dependiente). Los hallazgos concluyen que el efecto de las expectativas debe ligar el fenómeno de las expectativas con las características más generales del medio en el cual se realiza el proceso educativo.

Otros estudios iniciales tuvieron como foco de preocupación la relación entre expectativas y patrones de interacción. Good⁴³ mostró que existen diferencias cualitativas de interacción entre los alumnos mejor evaluados respecto de aquellos para los cuales se tienen bajas expectativas. Otros estudios similares se caracterizan por detectar patrones diferenciales de comportamiento a partir de determinadas orientaciones "naturales" del maestro hacia sus alumnos. Los antecedentes más lejanos de esta estrategia se encuentran en Jackson y Lahaderne⁴⁴ y Silberman⁴⁵. Este último se centró en el comportamiento público a través del cual el maestro expresa sus actitudes.

⁴⁰ Esta crítica la retomamos de Tenti, E., Corenstein, M. y Cervini, R. (1986): Expectativas del maestro y práctica escolar. UPN, México.

⁴¹ Mendels, G. y Flanders, J. (1973): "Teacher expectations and pupil performance". American Educational Research Journal, 1973, N°10, pp. 203-212.

⁴² Finn, J. D. (1972): "Expectations and educational environment". Review of Educational Research, 1972, N°42, pp. 387-410.

⁴³ Good, T. L. (1970): "Which pupils do teachers call on?". Elementary School Journal, 1970, N° 4, pp. 190-198.

⁴⁴ Jackson, P. W. Y Lahaderne, H. M. (1969): "Inequalities of teacher-pupil contacts", en Psychology in the Schools, 60 N°1, pp. 22-27.

⁴⁵ Silberman, M. L. (1969): "Behavioral expression of teacher's attitudes toward elementary school students". Journal of Educational Psychology, 60 : 1969, N°5, pp.402-407.

La revisión anterior que reconstruye las principales investigaciones acerca de las relaciones entre una dimensión del docente -expectativas- y otras del alumno -C.I., aprendizaje, comportamiento- que se producen en la práctica educativa, sugiere que los resultados alcanzados por “Pygmalion” no pueden aceptarse sin precauciones. La existencia del efecto de sesgo por parte del maestro está sujeta a las características del diseño de la investigación. En particular, tiene especial importancia el carácter experimental o “natural” del diseño.

Nash⁴⁶ y Rist (1977)⁴⁷, entre otros, abogaron por una vinculación sistemática del concepto de “profecía que se auto-verifica” con la tradición del interaccionismo simbólico, orientándose al análisis de los procesos de “tipificación”. Existen algunas investigaciones realizadas bajo esta estrategia; no obstante, queda aún por efectuar el esfuerzo por comprender el fenómeno bajo una perspectiva teórica más general que recupere como problema central las relaciones entre las estructuras y las prácticas sociales. Esto último nos conduce a sostener la necesidad de desarrollar modelos más complejos que el utilizado en “Pygmalion” para entender el proceso de transmisión de las expectativas y su vinculación con la estructura social.

Estas consideraciones hacen pertinente los interrogantes teóricos y metodológicos que introduce esta tesis acerca del origen de las expectativas de los sujetos (representaciones sociales, tipificaciones, esquemas de percepción y acción), la naturaleza de las mismas (su lógica, su estabilidad o mutabilidad) así como de los efectos simbólicos sobre la subjetividad de los estudiantes, ambos vinculados al mantenimiento de un sistema social a través del ejercicio de una práctica social. Son estos los problemas que me he propuesto afrontar en las investigaciones que desarrollo en las últimas dos décadas y que sirven de antecedente a este

⁴⁶ Nash, R. (1973) : Classroom observed. The teacher's perception and the pupil's performance. Routledge & Kegan Paul, London.

⁴⁷ Rist, R. (1970): Student Social Class and Teacher's Expectations: the Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education. Harvard Educational Review.

trabajo, en el marco de la Sociología Crítica de la Educación que está abocada a establecer las relaciones entre la desigualdad educativa y la desigualdad social en términos de macro y microsociología⁴⁸ y en respuesta a las tesis que colocan en los déficits, carencias, en cualidades o atributos intrínsecos al individuo o su grupo las causas últimas de la desigualdad.

Ahora bien, para establecer un punto de inflexión en los estudios iniciados con “Pygmalion” sobre las clasificaciones de los maestros y profesores y su incidencia en la construcción del éxito o fracaso escolar de los alumnos, es preciso situarse a mediados de los 70, momento en el que Pierre Bourdieu y Monique de Saint Martín en Francia publican los resultados del estudio que se conoce como “Las categorías del juicio profesoral”.⁴⁹ Se parte del supuesto de que el conocimiento práctico de los profesores es una operación práctica que pone en juego, por referencia a funciones prácticas, sistemas de clasificación -taxonomías- que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran la práctica.

Las formas escolares de clasificación son instrumentos de conocimiento pero que cumplen funciones que no son de puro conocimiento; funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse en las prácticas. Al igual que las formas primitivas de clasificación (de las que hablaban Durkheim y Marx), son transmitidas en y mediante la práctica fuera de toda intención propiamente pedagógica. De allí que las categorías profesorales son a la vez colectivas e individuales y se refuerzan y recrean en el funcionamiento de las instituciones.

“Las categorías del juicio profesoral” verifica cómo profesores y estudiantes se ponen de acuerdo, por una suerte de transacción tácita,

⁴⁸ Para estas cuestiones, ver: Rigal, Luis (2004): “El sentido de educar”, Miño y Dávila, Buenos Aires.

⁴⁹ Bourdieu, P. y Saint Martín, M. (1998) “Las categorías del juicio profesoral” en *Propuesta Educativa* Nro. 19, Año 9, FLACSO, Buenos Aires. (Traducido por Emilio Tenti Fanfani y Editado por Carina Kaplan).

para aceptar una definición mínima de la situación de comunicación en la institución escolar; analizando la génesis y el funcionamiento de las categorías de percepción y apreciación a través de los cuales los profesores construyen la imagen de sus alumnos, de su desempeño, de su valor, y producen juicios profesoriales, sustentados por prácticas de cooptación orientadas por las mismas categorías.

A través del seguimiento durante cuatro años sucesivos realizado a un profesor de filosofía, los investigadores pretenden verificar la hipótesis de la existencia de criterios implícitos en el juicio profesoral que funcionan como apreciaciones y que se relacionan con dos dimensiones: el origen social de los estudiantes (capital cultural heredado) y la sanción en cifras o nota promedio (capital escolar). El material empírico de la investigación son 154 fichas individuales de alumnas de una clase de sexto año de bachillerato superior de una escuela parisina para mujeres. En estos documentos sobre los alumnos establecidos alrededor de los años 60 se consignan por una parte, los datos de nacimiento, la profesión y residencia de los padres, así como el establecimiento al que se asistió durante los estudios secundarios y, por otra parte, las notas (5 a 6 por alumno) asignadas a las tareas escritas y a las intervenciones orales, acompañadas de apreciaciones justificativas.

Para elaborar la matriz de análisis diagramada como una “máquina de clasificar” (de la clasificación social a la clasificación escolar) se ha procedido del siguiente modo:

1. Se ha clasificado a las alumnas según la importancia del capital cultural heredado de sus familias, es decir, se ha establecido como entrada su distancia del sistema de enseñanza, guiándose por los criterios disponibles: residencia (parisina o provincial) y ocupación de los padres.

2. Se ha clasificado a los adjetivos, concebidos como una de las formas de expresión del universo de los juicios del profesor sobre los alumnos, desde los más peyorativos a los más laudatorios⁵⁰.
3. Se ha colocado en el diagrama como producto final el promedio del conjunto de las notas obtenidas en el curso del año por cada una de las alumnas.

De este diagrama surge que:

- Los calificativos más favorables aparecen con más frecuencia a medida que el origen social de las estudiantes asciende.
- También se observa que las notas promedio suben a medida que se asciende en la jerarquía social, por ende, a medida que aumenta la frecuencia de los juicios laudatorios.
- Otro hallazgo significativo es que el origen parisino constituye una ventaja adicional ya que, a origen social equivalente, las parisinas obtienen calificativos más elevados.
- Por su parte, las alumnas procedentes de los sectores medios están ausentes del pequeño grupo de las notas superiores a la vez que se constituyen en el blanco privilegiado de los juicios negativos, y de los más negativos entre estos. Al respecto, indican Bourdieu y Saint Martín que *“basta con reunir los calificativos que le son aplicados preferentemente, para ver cómo se compone la imagen burguesa del pequeño burgués en tanto que burgués pequeño: pobre, estrecho, mediocre, correcta nada más, inhábil, torpe, confusa, etcétera. Las mismas virtudes que se les conceden son negativas también: escolares, cuidadosas, atentas, serias, metódicas, tímidas, prudentes, honestas, razonables”*.⁵¹

⁵⁰ En los casos en que los adjetivos estaban provistos de un matiz o restricción se ha utilizado un cuadro plumado. Por ejemplo, *“palabra fácil, pero entrecortada”* o *“aplicado, pero servir”*.

⁵¹ Bourdieu, P. y Saint Martín, M. (1998), op. cit. pág. 7.

Otra nota relevante que surge como resultado del estudio es que la forma de clasificación adoptada por los profesores tiende a minimizar las diferencias entre las clases sociales. Ello es debido a que el mismo adjetivo puede entrar en *combinaciones* diferentes y recibir, por este hecho, sentidos muy distintos. Este es el caso, particularmente, de calificativos como “sólido” que, asociado a “cuidadoso” y “atento”, constituye un modo eufemístico de reconocer los méritos de la impecable mediocridad pequeño burguesa, mientras que combinado con “inteligente” o “sutil”, expresa la síntesis perfecta de las virtudes escolares.

Cabe mencionar otro hallazgo destacable que consiste en haber identificado que, cuando el origen social de los estudiantes es más bajo, a notas iguales o equivalentes, las apreciaciones de los profesores son más severas y más brutalmente expresadas. Por contraste, los estudiantes de sectores más altos son calificados -en el sentido de adjetivados- con eufemismos, con sutilezas, con una mayor riqueza en el juego del lenguaje.

Se ve en estos casos que los considerandos del juicio parecen más fuertemente ligados al origen social que la calificación (nota) por medio de la que se expresan; esto es porque revelan más directamente la representación que el profesor se hace del alumno partiendo del conocimiento que tiene de su hábito corpóreo (esto es de los indicios corporales acerca del origen de clase) y de la evaluación que de él se hace en función de criterios ajenos a los que están explícitamente reconocidos en la definición técnica del desempeño exigido al alumno.

“El juicio profesoral se apoya, de hecho, sobre todo un conjunto de criterios difusos, nunca explicitados, nunca contrastados o sistematizados,

que le son ofrecidos por los trabajos y los ejercicios escolares o por la persona física de su autor".⁵²

Las apreciaciones escritas u orales que el profesor hace de sus estudiantes constituyen una ocasión para afirmar los valores profesoriales.

Los resultados de esta investigación estarían indicando que son las palabras, el estilo del lenguaje hablado (el acento, la locución, la dicción), junto con el "hexis corporal" del alumno (el porte y los modales, las formas de la auto-presentación; esto es, la apariencia física que percibe el profesor como indicio de clase), lo que constituye una referencia tácita o inconsciente desde un punto de vista sociológico en las apreciaciones del profesor en relación a los distintos estudiantes.

Las taxonomías socialmente constituidas, que son percibidas como signo de calidad y del valor de la persona, se asocian a los adjetivos y a las marcas percibidas del cuerpo o, dicho de otro modo, al cuerpo tratado socialmente.

"El 'hexis' corporal constituye el soporte principal de un juicio de clase que se ignora como tal: todo sucede como si la intuición concreta de las propiedades del cuerpo, captadas y designadas como propiedades de la persona, estuvieran en el principio de una comprensión y de una apreciación global de las cualidades intelectuales y morales".⁵³

Se desprende del estudio que las apreciaciones representan estimaciones inconscientes o construcciones simbólicas acerca de los límites de los estudiantes, en muchos casos basadas éstas en las percepciones del profesor sobre la experiencia social de los primeros. Al mismo tiempo, estas estimaciones realizadas en función de condiciones sociales percibidas del alumno, antecedentes al sistema de enseñanza, se mediatizan en las prácticas sociales de interacción en las instituciones educativas.

⁵² *Ibíd.* pág. 7.

Por lo expuesto, esta investigación representa un giro en las construcciones de sentido acerca del universo simbólico representacional de los profesores en relación a los alumnos. Las representaciones subjetivas de los profesores necesitan ser interpretadas desde una individualidad anclada en una trama de configuraciones sociales presentes y pasadas.

En virtud de lo expuesto, es dable afirmar que la tradición de estudio sobre las representaciones sociales, desde la psicología social, representa un intento similar al de esta tesis, encontrando también su referencia primera en la noción “representaciones colectivas” de Durkheim.⁵⁴ En el campo específico de la investigación socioeducativa de raigambre crítica donde se sitúa esta tesis, adquiere singularidad esta dimensión a partir de las críticas que recibe el estudio de “Pygmalion en la escuela” hacia fines de los 60, el cual indudablemente dejó sentadas las bases para profundizar en el papel de las creencias y expectativas en las prácticas educativas. Los

⁵³ *Ibíd.* pág. 8.

⁵⁴ En cuanto a la delimitación de las representaciones sociales respecto de otras categorías de las ciencias sociales, en especial con la de “representación colectiva”, originada en la obra de Durkheim, es preciso mencionar primero que hay un evidente parentesco entre ellas; más aún, el concepto de “representación social” de Serge Moscovici, se inspira en el de la representación colectiva, de la que mantiene el hecho de ser producciones sociales que impactan sobre la conciencia social de los individuos. Lo más interesante, sin embargo, es establecer algunas diferencias. En primer lugar, Moscovici rechaza la separación dicotómica entre individuo y sociedad, a la que reconoce sin embargo imprescindible para que Durkheim produjera la autonomía teórica de la ciencia social. También discute la versión con base en Durkheim que explica los cambios en la conciencia colectiva por la acción de circunstancias sociales no habituales, así como el carácter homogéneo de las representaciones colectivas. Por el contrario, para la Psicología Social las representaciones sociales están mucho más diferenciadas según grupos e instituciones y sobre todo, sus modificaciones se producen en la interacción social y la comunicación cotidiana. Complementariamente, en la perspectiva de las representaciones sociales de estudios como el de “Las Categorías del Juicio Profesorial”, la interacción cotidiana en instituciones y en grupos concretos adquiere centralidad y se acentúa la heterogeneidad.

El principal interés del estudio de las representaciones sociales reside en el mecanismo de su formación y modificación en las prácticas sociales. En este sentido, las representaciones colectivas corresponden a formas de conciencia social cuya transformación es lenta, mientras que las representaciones sociales, que expresan los intercambios cotidianos, se crean y se recrean en estas condiciones, lo que las hace mucho más maleables. Las representaciones colectivas son instrumentos especialmente pertinentes para el estudio de las sociedades míticas o de aquellas que tienen formas de conciencia altamente estables.

A los fines de una mayor profundización, estas cuestiones las hemos tratado en: Castorina, J. Y Kaplan, C. (2003): “*Las representaciones sociales. Problemas teóricos y desafíos*”

estudios sobre “tipificación” y los trabajos enmarcados en la tradición sobre “representaciones sociales” inaugurados por Serge Moscovici desde la psicología social⁵⁵ plantearon formas de superación en relación a la tradición del denominado “efecto pygmalion”, aunque es particularmente “Las categorías del juicio profesoral”, indagación de raigambre sociológica, el que toma como base a las representaciones subjetivas de los profesores en el contexto de taxonomías y juicios con sentido práctico; a la vez que hipotetiza respecto de los efectos simbólicos sobre las prácticas escolares y sobre el desempeño de los alumnos.

A esta altura, es pertinente puntualizar algunas cuestiones de los estudios antecedentes que he realizado sobre el universo simbólico de las representaciones de los profesores y que representan un intento de síntesis superadora.⁵⁶ Se intentó profundizar en los procesos de tipificación (línea del “efecto pygmalion”) y en la línea de las representaciones sociales que es relativamente incipiente aún (que retoma Moscovici a partir de los aportes de Durkheim). Sin abandonar estas tradiciones, el desafío en este trabajo consiste -en lo referido a las representaciones subjetivas de los profesores- en tensar sus límites de tal modo que permitan comprender y abordar a las representaciones subjetivas de los sujetos inscriptas en configuraciones sociales, esto es, en la memoria social. Las representaciones subjetivas son necesariamente sociales, hacen referencia a la dimensión simbólica que es constitutiva del mundo social, y es preciso poder interpretarlas ancladas, en sentido fuerte, en los contextos históricos y en las tramas culturales donde los actores interactúan y que les dan sentido.

Las representaciones actuales adquieren su significado más profundo a la luz de los procesos objetivos y subjetivos de constitución de la

eductivos”; En: Castorina, J. (comp.) (2003): Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles, Gedisa, Barcelona.

⁵⁵ *Ibíd.* Pp. 9-27.

⁵⁶ Véase Kaplan, Carina (1992): Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen, Aique, Buenos Aires. Y también: Kaplan, Carina V. (1997): La inteligencia escolarizada. Un estudio de

personalidad social. Siguiendo de cerca las aproximaciones epistemológicas y metodológicas de Pierre Bourdieu⁵⁷, afirmamos que el conocimiento acerca del universo simbólico de los profesores sobre los alumnos requiere el asumir explícitamente una posición dialéctica, procesual y relacional para significar a las representaciones subjetivas y a las configuraciones sociohistóricas, culturales e institucionales que pesan sobre las interacciones cotidianas.

El aporte principal de lo que puede llamarse la revolución estructuralista es el de aplicar al mundo social un modo de pensamiento relacional e identificar lo real con relaciones y no con sustancias. El espacio social está construido de modo tal que los agentes que ocupan en él posiciones semejantes o próximas son situados en condiciones y sometidos a condicionamientos semejantes, y tienen todas las posibilidades de tener disposiciones inconscientes e intereses semejantes; de producir por lo tanto prácticas también semejantes.

Ahora bien, este momento de ruptura objetivista con las pre-nociones, las ideologías, la sociología espontánea, las percepciones, es un momento inevitable y necesario de la trayectoria científica, pero es necesario operar una segunda ruptura con el objetivismo, reintroduciendo en un segundo tiempo lo que fue necesario descartar para construir la realidad objetiva. Sin duda, los agentes tienen una captación activa del mundo; construyen una visión del mismo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales y en función de los puntos de vista (vistas tomadas a partir de un punto) de cada agente que son diferentes y hasta antagónicos.

Se desprenden de estas consideraciones al menos tres consecuencias:

las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila, Buenos Aires.

⁵⁷ Bourdieu, Pierre (1988): "Espacio social y poder simbólico" en Cosas dichas, Gedisa, Buenos Aires.

- a. Que la construcción de la realidad social no se opera en un vacío social sino que está sometida a constricciones objetivas y estructurales.
- b. Que las estructuras cognitivas y evaluativas o el conocimiento y valoración que los agentes producen sobre su mundo social son ellas mismas estructuradas porque tienen una génesis social.
- c. Que la construcción de la realidad social no es solamente una empresa individual sino que puede también tornarse en una empresa colectiva.

“Por lo tanto las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y de apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que se adquieren a través de la experiencia duradera de una posición en el mundo social. El habitus es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el habitus produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero no son inmediatamente percibidas como tales más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social”.⁵⁸

Lo que hace que nada clasifique más a alguien: que sus propias clasificaciones: al clasificar a los estudiantes el maestro nos habla acerca de sus propias clasificaciones.

Se torna así necesaria la pregunta sobre las condiciones sociales de posibilidad de los juicios profesoraes ya que a través del habitus los agentes sociales habitamos un mundo de sentido común, un mundo social que parece evidente. Así, la percepción del mundo social es el producto de

⁵⁸ Ibid. pág. 134.

una doble estructuración: por el lado objetivo, está socialmente estructurada y, por el lado subjetivo, también lo está porque los esquemas de percepción y de apreciación, especialmente los que están inscriptos en el lenguaje, expresan el estado de las relaciones de poder simbólico.⁵⁹

La propia trayectoria de investigación conforma parte de este estado del arte en un contexto nacional, dado que los estudios que llevo a cabo pretenden dar cuenta de las clasificaciones que los docentes producen cotidianamente sobre los alumnos con el propósito principal de contribuir a desocultar la matriz socio-cultural que opera al modo de un conocimiento práctico.

Me referiré principalmente a dos de los estudios que representan antecedentes específicos para la investigación base de esta tesis; ellos son:

1. “Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen”⁶⁰.
2. “La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica”⁶¹

“Buenos y malos alumnos” expresa los resultados obtenidos de un estudio de carácter exploratorio en el que se entrevistó a 35 maestras de escuelas primarias públicas municipales de sectores medios de la Ciudad de Buenos Aires. Inspirado en un trabajo antecedente realizado en un contexto

⁵⁹ Las relaciones objetivas de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico. De hecho, no todos los juicios tienen el mismo peso; los individuos y grupos que son más reconocidos y que son poseedores de un fuerte capital simbólico están en condiciones de imponer la escala de valor más favorable a sus productos, “(...) especialmente porque, en nuestras sociedades, tienen un casi monopolio de hecho sobre las instituciones que, como el sistema escolar, establecen y garantizan oficialmente los rangos”. *Ibid.* pág. 138.

⁶⁰ Kaplan, Carina (1992): Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen, Aique, Buenos Aires.

⁶¹ Kaplan, Carina (1997): La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila, Buenos Aires.

mexicano⁶² se aplicó una variante de la técnica de entrevista conocida como “repertory grid” (grilla de repertorio) de G. A Kelly⁶³ y se realizaron observaciones sistemáticas en clase. Esta técnica, que Kelly identificó como de los “constructos personales” (dimensiones o categorías descriptivas que propone el entrevistado), permite que los maestros expresen sus propias categorías en relación con los alumnos, superando así en parte una de las críticas principales a “Pygmalion en la escuela” referida a que el experimento indujo las expectativas del maestro del grupo experimental y que tampoco consideró que éstas se generan en la interacción social del aula. Al referirse a su modo de entrevistar, 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 que el sujeto predice lo que acontecerá en el futuro en términos de acontecimientos y conductas (funcionando como profecías o pronósticos que luego se autocumplen). Además de este afán predictivo, cada individuo organiza los sucesos y las personas más significativas para sí a través de un repertorio de “constructos personales bipolares” (opuestos, dicotómicos) más que en una dimensión continua; y el sistema de construcción de una persona se compone de un número limitado de constructos dicotómicos.

Una de las críticas principales que merece este enfoque psicológico de los “constructos personales”, desde un punto de vista socioeducativo, es que estas construcciones individuales dicotómicas encuentran sus principios y estructura en una matriz cultural que funciona en estado práctico⁶⁴. Aun así, la virtud de esta técnica es la de haber permitido identificar los constructos (adjetivos) que las maestras utilizan en relación a sus alumnos.

Uno de los hallazgos más relevantes de “Buenos y malos alumnos” -que indagó en las representaciones sociales de los maestros sobre los alumnos-

⁶² Tenti, E., Corenstein, M. y Cervini, R. (1986) :Expectativas del maestro y práctica escolar. UPN, México.

⁶³ Kelly, G. A. (1955): The psychology of personal constructs. Noton, New York.

⁶⁴ Tal como lo refiere Bourdieu en La distinción. Criterio y bases sociales del gusto, op. cit.

ha sido que los maestros entrevistados utilizaron con recurrencia el constructo “inteligente” al adjetivar a los estudiantes de su clase. A través de los pares de opuestos se puso en evidencia que los maestros asociaban este constructo con adjetivaciones que aludían a juicios implícitos sobre el origen social percibido de los alumnos. De esta constatación surgen las hipótesis del estudio ulterior.

Así, en “La inteligencia escolarizada”, un estudio realizado en la Ciudad de Buenos Aires, se indagó en las representaciones de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos, retomando los hallazgos anteriores que pusieron en evidencia que ésta era percibida como uno de los atributos centrales asociados con el logro del éxito o fracaso educativo. El estudio exploratorio se realizó en una muestra conformada por 34 maestros de educación básica de escuelas públicas que atienden a sectores de población medios y bajos, aplicando una serie de entrevistas en profundidad (con variantes del método crítico clínico) indagando en los siguientes campos problemáticos: la caracterización de la inteligencia en el escenario escolar (sinónimos y antónimos, definiciones del alumno inteligente), las concepciones de inteligencia que ellos evocan de su formación básica adquirida para el ejercicio de la docencia, su interpretación de las concepciones contenidas en refranes y dichos populares, las conductas de aula que se reconocen como inteligentes, y sus concepciones respecto de la inteligencia general y por dominios del conocimiento escolar.

Al interrogar sobre las definiciones propias acerca de la “inteligencia”, cada maestro entrevistado ha enunciado la significación que él otorga al término “inteligencia”. Una primera consideración a destacar es que hemos constatado que no existe una definición única compartida por los maestros entrevistados; al mismo tiempo, al interior de cada una de las definiciones expresadas, existe una multiplicidad de aspectos que intervienen y que, en algunos casos, presentan inconsistencias internas. En virtud de ello, hemos organizado el análisis de las respuestas tomando en cuenta los énfasis puestos en las definiciones sobre la inteligencia desde el punto de vista de

las consideraciones que efectúan acerca de su origen y de la interacción con el medio. Hemos reconstruido, así, tres tesis centrales:

1. *La inteligencia con énfasis en lo innato*: Esta dimensión integra las respuestas que enfatizan los aspectos innatos, genéticos, hereditarios, medibles y la determinación biológica. Hacen alusión a la inteligencia como algo intrínseco.
2. *La inteligencia con énfasis en el medio*: Esta dimensión integra las respuestas que enfatizan los aspectos ambientalistas y la influencia determinante del entorno así como la acción sobre ese entorno.
3. *La inteligencia con énfasis en la interacción entre lo innato y el medio*: Esta dimensión integra las respuestas que enfatizan los aspectos tanto del orden de lo innato como la influencia de la interacción con el medio.

Estas tesis no tienen un correlato bis a bis con determinadas corrientes o paradigmas del campo psicológico. Si bien en muchas de las definiciones sobre "inteligencia" que enuncian los maestros hay resonancias de enfoques psicológicos, no es menos cierto que también en ellas se evidencia el hecho de que los maestros reconstruyen, traducen y reinterpretan esa información científica que han obtenido de diversas instancias y fuentes: de la formación magisterial y/o de otro tipo de estudios, de la formación en servicio -actualización y perfeccionamiento docente-, de lecturas teóricas y otros medios de divulgación científica -periódicos, revistas programas radiales, T.V.-. La socialización en el trabajo -en especial con los pares maestros- y la experiencia docente cotidiana juegan un papel importante en la interpretación de esa información científica.

Precisamente, una serie de investigaciones sobre el conocimiento que pone en juego el maestro en el ejercicio cotidiano de su profesión (Ashton, 1975; Schroeder, 1970, Jackson, 1963) nos han permitido interpretar que las representaciones de los maestros sobre la inteligencia de los niños son, en

gran medida, parte de un saber práctico y cotidiano.⁶⁵ Aún cuando en ese conocimiento práctico se nota la influencia, las huellas, de un conocimiento formalizado y sistematizado por las teorías psicológicas, el maestro posee un saber incorporado ligado fundamentalmente a la lógica y los principios que estructuran el sentido común. Más aún, Heller⁶⁶ sostiene que una de las fuentes del saber cotidiano es el saber científico; sin embargo, establece que el saber cotidiano acoge (o puede suceder que acoja) ciertas adquisiciones del saber científico, pero no el saber científico como tal. Cuando un conocimiento científico cala en el pensamiento cotidiano, el saber cotidiano lo traduce, lo asimila, lo significa englobándolo en su propia estructura. De acuerdo al mundo particular al que se pertenece hay diversas posibilidades de acoger los fragmentos de saber científico por el saber cotidiano dado que este último se define por su heterogeneidad y particularidad.

Una vez explicitada esta cuestión, sí hemos vinculado las tesis propuestas a tres enfoques del campo psicológico: a) los enfoques innatistas que ponen el acento en la determinación biológica, en los aspectos hereditarios y genéticos de la inteligencia. Los enfoques maduracionistas se integrarían en este tipo de perspectivas. b) los enfoques ambientalistas, propios del determinismo social, que enfatizan la influencia del medio. Aquí situaríamos a las corrientes empiristas. Por último, c) los enfoques interaccionistas, constructivistas, genetistas.

En lo que concierne al desarrollo de la inteligencia, las escuelas dan lugar a una dirección apriorística o de concepciones genéticas, a una dirección empirista y a otra que es la interaccionista o constructivista. Sin embargo, las tesis de los maestros no pueden ligarse mecánicamente a estas corrientes. Por ejemplo, un maestro que fue agrupado en la tesis que enfatiza la interacción entre los elementos del medio y lo dado, no

⁶⁵ Estos estudios aparecen citados en Tenti, E., Corenstein, M. y Cervini, R. (1986): op. cit.

⁶⁶ Heller, Agnes (1977): Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península, Barcelona.

necesariamente percibe a la inteligencia en un sentido constructivista mientras que otro sí.

Mugny y Carugati⁶⁷ aportan el siguiente interrogante: si en las corrientes psicológicas existe una variedad de conceptualizaciones respecto de la inteligencia, ¿es entonces algo extraordinario encontrar tal heterogeneidad en los puntos de vista cotidianos, en las concepciones populares de los sujetos en la vida cotidiana, de los "hombres de la calle"?

Sternberg, Conway, Ketron y Bernstein realizaron un estudio interesante que compara, a través de un cuestionario abierto, la descripción de conductas "idealmente", "académicamente" y "cotidianamente" inteligentes, entre grupos de legos, los cuales respondieron en una estación ferroviaria, un supermercado y una biblioteca universitaria, y grupos de especialistas, es decir, psicólogos e investigadores.⁶⁸ Los autores aportaron las siguientes conclusiones: la capacidad de resolución de problemas, la destreza verbal y la competencia social constituyen un núcleo común de factores encontrados en ambos grupos: tanto en los legos como en los especialistas. Si bien los prototipos correspondientes a los tipos de inteligencia son similares, no son exactamente iguales entre legos y expertos. Efectivamente, los sujetos interrogados en la biblioteca universitaria enfatizaron comportamientos correlacionados con la inteligencia académica, mientras que los de la estación de tren enfatizaron aspectos de la inteligencia práctica. En el supermercado se presentó un patrón intermedio: los juicios se correlacionaron con la inteligencia académica y con la inteligencia práctica de igual modo.

⁶⁷ Mugny, G. Y Carugati, F. (1985) L'intelligence au pluriel. Les représentation sociales de l'intelligence et de son développement. Editions DeVal, Francia (Traducción: Zulema Alonso)

⁶⁸ Estos estudios aparecen citados en: Sternberg, R. (1988): Inteligencia Humana. III. Sociedad, cultura e inteligencia. Piados, Barcelona, 1º edición en castellano. Título original: Handbook of Human Intelligence, publicado en inglés por Cambridge University Press en 1982.

Es así como los autores concluyeron que, a pesar de existir un fuerte consenso entre las concepciones de los especialistas y los de los grupos de legos, también existen diferencias considerables en el significado atribuido a la inteligencia en función de las experiencias de vida. Al respecto, Mugny y Carugati⁶⁹ retoman de este estudio el hecho de que así como los expertos dan definiciones diferentes y no tienen un modelo único sobre inteligencia, los hombres de la calle también. Pero, por otro lado, estas concepciones varían según los grupos interrogados, de acuerdo a inserciones sociales particulares. Lo que es notable es que en la definición general de la inteligencia, un mismo sujeto puede estar de acuerdo simultáneamente en los aspectos académicos y en los aspectos cotidianos.

Sternberg⁷⁰, refiriéndose a las teorías explícitas e implícitas de los propios especialistas de la inteligencia, advierte que, en el propio desarrollo científico intervienen elementos de las teorías implícitas de los propios investigadores. A partir de esta consideración, para Mugny y Carugati⁷¹, es relevante analizar cómo las concepciones populares pueden constituir uno de los fundamentos mayores de las teorías científicas de la inteligencia que encontraron en el marco científico un modo de afirmarlas o legitimarlas.

Sea cual fuere la posición que se adopte frente a esta cuestión, nadie pone en cuestión el término mismo de inteligencia; existe un consenso social respecto de que la inteligencia constituye un valor social reconocido.

Un hallazgo interesante es que de los 18 docentes que se refirieron a la tesis 2, un 61% atiende a sectores medios mientras que un 39% trabaja con población de sectores populares. Respecto de los 11 maestros que enfatizaron la tesis 1, un 54,5% atiende a sectores populares y un 45,5% a población de sectores medios. De los 5 maestros que agrupamos en la tesis 3,

⁶⁹ Op. Cit.

⁷⁰ Sternberg, R. y colab. (1981): "People's Conception of Intelligence", en Journal of Personality and Social Psychology, 41 (1)- 35-55

el 60% trabaja en escuelas que atienden a población de sectores populares y un 40% pertenece a escuelas de sectores medios. Por otra parte, la antigüedad del docente resultó ser una variable significativa a la hora de considerar las tesis sobre la inteligencia. Existen numerosas investigaciones que indagan la relación de esta variable con diversos aspectos de la práctica docente en el marco de la investigación sobre el "pensamiento del profesor". Las diferencias entre novatos y expertos, entre lo que Bourdieu denomina como los recién iniciados y los viejos en un campo han sido objeto de reflexión sistemática.⁷²

Según hemos constatado, vinculando la antigüedad con las tesis sobre inteligencia, el 50% de los maestros que tienen una antigüedad menor a 15 años -formados en los profesorados- acentúan aspectos ambientalistas mientras que en el caso de los más antiguos este porcentaje asciende a un 57%. Respecto de la tesis que enfatiza lo innato, las diferencias entre los de mayor y los de menor antigüedad son más importantes: un 29% frente a un 35% respectivamente. Los menores porcentajes, muy similares entre los más antiguos y los de menor antigüedad, corresponden a los maestros que se refieren a la inteligencia al modo de una interacción entre lo innato y el medio.

El tipo de argumentación de la tesis 1 es la que ha dado lugar al trabajo empírico base de este trabajo doctoral. La inteligencia es considerada por estos maestros, es decir, por aquellos que adhieren a la tesis 1, como "capacidad/es natural/es", como "talento", como "aptitud", como "algo

⁷¹ Op. Cit.

⁷² Bourdieu señala de qué modo en los "campos" sociales, en nuestro caso en el campo de la docencia, tiene lugar una lucha por la imposición de significados sociales entre los más antiguos y los recién ingresados. Los más viejos se encargan del mantenimiento del campo y, en ese sentido, sus prácticas son, en general, más característicamente conservadoras y ortodoxas. Los más jóvenes son más herejes. Sin embargo y a modo de hipótesis, parece ser que la iniciación -con sus rituales implícitos y explícitos- y la socialización en el campo docente transforma a las visiones herejes de los jóvenes en conservadoras en cierto sentido. Bourdieu, Pierre; (1990): "Algunas propiedades de los campos", en Sociología y cultura, Grijalbo, México, pp; 135-141.

innato", como "facultad humana", como "coeficiente intelectual", como una "vocación".

Se podría pensar en estos adjetivos sólo como modos diversos de adherir a las corrientes innatistas de la Psicología. También se puede rastrear la similitud de estos términos con aquellos que iniciaron y predominaron en la formación docente en el pasado mediato. Incluiríamos así elementos de la historia objetivada del magisterio y probablemente incorporada en los maestros de hoy, siendo que, al decir de Bourdieu⁷³: *"lo muerto se apodera de lo vivo"*; es decir, que hay una interacción mutua entre la historia objetivada y la historia incorporada.

La inteligencia es definida por estos maestros como "talento", "disposición", "vocación", "cociente": resuena el eco de un pasado no tan lejano en esos términos (estoy pensando en los discursos dominantes en la época de la dictadura militar). Sería interesante, aún cuando excede los límites de nuestros propósitos puntuales, remontarse a los debates históricos en la pedagogía y retomar algunas ideas de principios y mediados de siglo, predominantes en los inicios de la formación magisterial, acerca del oficio del maestro.

Una de las argumentaciones de los maestros del estudio de "La inteligencia escolarizada" dio pie a revisar todas las entrevistas en clave de los supuestos deterministas individualizantes y autorresponsabilizantes en un contexto nacional de creciente exclusión social y educativa. Esta maestra ha expresado una idea acerca de la inteligencia con importante significación para nuestros propósitos. Afirmaba respecto de la inteligencia:

⁷³ Bourdieu, P. (1980): *"Lo muerto se apodera de lo vivo. Las relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada"*, original publicado en francés en: *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 32/33, Avril-Juin, pp.3-14. Traducción al castellano de Emilio Tenti Fanfani.

"Es un talento, como dice la lectura bíblica, que no vale con enterrarlo, hay que hacerlo producir. Es la parábola de los talentos, que un sembrador le dio, el dueño de una quinta le dio a un obrero, se tenía que ir de viaje, le dio diez talentos, a otro le dio veinte y a otro le dio cien. Al que le había dado veinte talentos lo enterró para cuidarlos y no gastarlos. Al que le había dado cien, cien te dije? -mi problema con las matemáticas-. La cuestión es que estos lo hicieron producir, cuando vuelve les pide cuentas: uno lo había hecho trabajar con dos propiedades etc. Le devolvió el doble de lo que le había dado, al otro más o menos lo mismo lo puso en el banco, en la mesa de dinero, si sería hoy. Y al que lo enterró le devolvió ese talento. Y bueno lo condenó porque le devolvió el que le había dado, y él quería que se lo hubiera hecho producir".⁷⁴ (Entrevista a una maestra, 45 años de edad, antigüedad de 18 años, formada en la escuela normal, se desempeña en 2° grado y atiende a sectores medios)

Desde el punto de vista de su representación social, la inteligencia es un "talento" divino. Ello no es otra cosa que la ideología del don que aparece

⁷⁴ Se refiere a "La Parábola de los Talentos", Mateo, 25.1, p.82 (del Nuevo Testamento): "El Reino de los Cielos es también como un hombre que, al salir de viaje, llamó a sus servidores y les confió sus bienes. A uno le dio cinco talentos, a otro dos, y sólo uno a un tercero, a cada uno según su capacidad; y después partió. En seguida, el que había recibido cinco talentos, fue a negociar con ellos y ganó otros cinco. De la misma manera, el que recibió dos, ganó otros dos, pero el que recibió uno solo, hizo un pozo y enterró el dinero de su señor.

Después de un largo tiempo, llegó el señor y arregló las cuentas con sus servidores. El que había recibido los cinco talentos se adelantó y le presentó otros cinco. 'Señor, le dije, me has confiado cinco talentos: aquí están los otros cinco que he ganado'. 'Está bien, servidor bueno y fiel, le dije su señor, ya que respondiste fielmente en lo poco, te encargaré de mucho más: entra a participar del gozo de tu señor'. Llegó luego el que había recibido dos talentos y le dijo: 'Señor, me has confiado dos talentos: aquí están los otros dos que he ganado'. 'Está bien, servidor bueno y fiel, ya que respondiste fielmente en lo poco, te encargaré de mucho más: entra a participar del gozo de tu señor'.

Llegó luego el que había recibido un solo talento. 'Señor, le dije, sé que eres un hombre exigente: cosechas donde no has sembrado y recoges donde no has esparcido. Por eso tuve miedo y fui a enterrar tu talento: aquí tienes lo tuyo!'. Pero el señor le respondió: ~Servidor malo y perezoso, si sabías que cosecho donde no he sembrado y recojo donde no he esparcido, tendrías que haber colocado el dinero en el banco, y así, a mi regreso, lo hubiera recuperado con intereses. Quítenle el talento para dárselo al que tiene diez, porque a quien tiene, se le dará y tendrá de más, pero al que no tiene, se le quitará aun lo que tiene. Echen afuera, a las tinieblas, a este servidor inútil; allí habrá llanto y rechinar de dientes". En la nota 14 al pie de la página: "El sentido de esta parábola es que todo cristiano deberá rendir cuentas a Dios de la manera cómo hizo fructificar los dones que él le dio para la extensión de su Reino".

como una versión menos sofisticada del "determinismo biológico", incluido en la primera de las dimensiones propuestas para organizar las definiciones de inteligencia expresadas por los docentes.

Resumiendo los resultados, hemos agrupado las concepciones de los maestros en tres categorías:

- A. Una concepción innatista de la inteligencia que afirma el carácter natural de la misma y que se expresa como "don", "talento", "predisposición", "inclinación", "vocación innata".
- B. Una concepción ambientalista que concibe a la inteligencia como el producto de la influencia adulta y que en el lenguaje escolar aparece como "adaptación al medio", "estimulación".
- C. Una posición intermedia que otorga lugar tanto a componentes innatos como a los adquiridos, en expresiones como: "posibilidades innatas afloradas por la estimulación" o "la inteligencia depende tanto del medio como de la herencia".

Al mismo tiempo, se infiere del análisis de los discursos de los entrevistados que los sentidos asociados al término "inteligencia" se reúnen en lo que hemos dado en llamar "la inteligencia escolarizada", en tanto que los predicados que el maestro atribuye a la inteligencia se correlacionan con la actividad cognitiva o con la disciplina escolar. Así, sinónimos de inteligencia son "estudioso", "rinde bien", "participa en clase", "es disciplinado", "buen alumno" mientras que los antónimos son: "le va mal", "no participa", "estudia poco", "se porta mal", "mal alumno". Complementariamente, los maestros han homologado a la inteligencia con características del alumno tales como "bien alimentado", "de familia constituida", o en sus opuestos, aquel que "viene sin almorzar", o bien se refieren a quien proviene "de familia desunida".

El carácter eufemístico de estos juicios sobre la inteligencia se manifiesta con toda su fuerza en la equivalencia semántica que estos maestros han establecido con la humildad o la soberbia, según sea el origen social del estudiante. Así, un maestro de niños de sectores populares se refería a uno de sus alumnos: “este alumno es inteligente porque resuelve los problemas modestamente”.⁷⁵ Por su parte, la identificación de la inteligencia con el cociente intelectual adquiere una caracterización peculiar: “está el alumno genio, el del medio y el idiota”. Si bien hay términos utilizados por los maestros, como es el caso del CI, que son similares a ciertos constructos del campo disciplinario de la psicobiología y la psicología psicométrica, lo cierto es que el lenguaje cotidiano escolar los concretiza en imágenes connotadas por la tarea de enseñar y aprender.

Por lo visto, la trama discursiva escolar reinterpreta a la inteligencia como la posesión de una cualidad que se identifica como una virtud escolar y, por el contrario, el no tenerla, como un demérito escolar. Ahora bien, varios interrogantes ha producido el estudio empírico: ¿qué consecuencias tiene para las prácticas educativas que los maestros hayan adherido a las representaciones simbólicas que subyacen a los refranes populares, del tipo “lo que natura non da, Salamanca nos presta”? ¿Cuál es el significado social y las implicancias del hecho que los docentes del estudio hayan asociado a la inteligencia con la “humildad” para el caso de los niños pobres y con la soberbia cuando se trata de adjetivar a los niños de sectores medios?

La asociación entre el constructo “inteligencia” y el “talento” o “don” y la construcción de sentido que expresaron algunos maestros entrevistados dio lugar a producir una indagación que permitiera profundizar en esta cuestión específica, la cual constituye la base empírica de esta tesis. Es decir, el propósito es el de comprender el sentido práctico de aquella concepción innatista de la inteligencia que afirma el carácter natural de la misma y que

⁷⁵ Castorina, José A. y Kaplan, Carina V. (1995): “La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica”. En revista del IICE, Año IV, N°7, Facultad de Filosofía y Letras - UBA/ Miño y Dávila, Diciembre de 1995. Pp. 105-110.

se expresa como “don”, “talento”, “predisposición”, “inclinación”, “vocación innata”.

Para terminar este estado del arte y adentrarnos en el estudio sobre las representaciones subjetivas de los profesores de escuela media sobre el talento de los estudiantes, se parte del supuesto que lo que permanece opaco en este tipo de discursos naturalizados de los maestros son las relaciones entre las taxonomías que ellos expresan y las divisiones objetivas del mundo social. Precisamente, un efecto básico de dichas representaciones establecido por Bourdieu es el de la reproducción de la distinción social en el sentido que éstas contribuyen a legitimar las diferencias sociales en el interior de la vida educativa. Impactan en lo que Bourdieu describe como el “sentido de los límites”,⁷⁶ esto es, anticipación práctica de los límites objetivos adquiridos durante la experiencia escolar y que se expresa en premisas del tipo “hablar bien no es para mí” o “no nací para las matemáticas” o “no me da la cabeza para estudiar”. Se juega aquí la constitución de la auto-estima social de los alumnos en la institución escolar en el sentido de que ellos están continuamente abocados a adoptar una imagen de sí mismos y de su propio rendimiento escolar, tomando el punto de vista de los maestros y profesores en tanto que figuras autorizadas y legitimadas.

La adopción del punto de vista del maestro resulta de la violencia simbólica ejercida en los actos escolares sobre los alumnos y nos recuerda el problema de la relación entre las representaciones sociales y las formas de la hegemonía social, así como la exigencia de vincular ciertas representaciones con la experiencia de la dominación en la institución escolar.

Los resultados del estudio son compatibles con las tesis de Bourdieu en relación al hecho de que la percepción habitual de los maestros sobre el éxito o fracaso naturalizan las diferencias que surgen de la apropiación diferenciada de un capital cultural, atribuyéndolas a causas naturales

⁷⁶ Bourdieu, Pierre (1991) : op. cit.

(capacidades innatas, “no le da para las matemáticas”) o al medio familiar cosificado (“de un padre obrero, se espera un hijo obrero” o bien el argumento que sostiene que el fracaso escolar de un niño depende del padre, quien es portador de una historia escolar de fracaso). En la creencia del maestro hay un desconocimiento de las condiciones de realización de sus juicios. Más aún, en la vida cotidiana escolar, las clasificaciones magisteriales sobre los estudiantes tienden a hacerse olvidar como tales, es decir, en tanto son generadas y a la vez son generadoras de las prácticas educativas. El maestro no sabe que su sentido común define a la inteligencia del alumno para dar un veredicto sobre su rendimiento de mayor o de menor excelencia, en función de las exigencias escolares más o menos tácitas.

Podemos entonces contrastar el enfoque de las representaciones subjetivas en la trama de configuraciones sociales (Bourdieu y Elias) o representaciones sociales (Moscovici) con la mirada individualista de la psicología social americana a propósito del impacto de las representaciones en las trayectorias educativas. Entre las investigaciones clásicas, la más sobresaliente es la de “Pygmalion en la Escuela”, la cual recorrimos anteriormente y que sostiene como hipótesis que, en una clase escolar, si los maestros esperan un desarrollo mayor de ciertos niños, esto sucederá efectivamente. El argumento de los investigadores Rosenthal y Jacobson, psicólogos sociales, es que las expectativas de los maestros se cumplirán casi automáticamente en el rendimiento de los alumnos, dejando en las sombras el proceso por el cual se produce. Esta insuficiencia básica se debe a la ausencia de una teoría social que explique la inserción de las expectativas en la estructura social y a la ilusión de que hay una relación simple entre estos términos.

Por el contrario, en nuestra perspectiva, lo que importa no es el establecer el cambio de expectativa del maestro sino el comprender la actividad de los dispositivos que intervienen en las relaciones entre sus representaciones sociales y las trayectorias de sus alumnos. En un sentido

relevante, la distinción social y sus efectos educativos es previa a la propia relación entre la expectativa del maestro y el alumno, ésta queda situada en el entramado social caracterizado por relaciones desiguales. El efecto no es solamente la calificación obtenida por el alumno sino sobre todo la “conciencia de sus límites” impuesta por los maestros y que conduce a que cada niño haga suyo el veredicto que pesa sobre él y su inevitable destino escolar o éxito/fracaso.

Retomando lo expuesto hasta aquí y para terminar, recordemos que hemos advertido cómo a nivel de los países centrales un conjunto de trabajos remiten al problema de la apropiación desigual del conocimiento en nuestras sociedades en función de argumentos deterministas-biologicistas centrados en las características genéticas de los individuos y la naturaleza de la inteligencia asociada al talento. Un ejemplo paradigmático de los últimos años fue el trabajo escrito por Richard Herrnstein y Charles Murray en los Estados Unidos con más de 500.000 ejemplares vendidos: “*The Bell Curve*”.⁷⁷ El trabajo se inscribe en una extensa tradición que considera que la inteligencia se obtiene de una medida objetiva, a través de la distribución en una curva normal de un puntaje obtenido en un test, permitiendo predecir el desempeño de los estudiantes.

Atributos naturales como el de la inteligencia históricamente ha venido siendo utilizado desde estas perspectivas, para rendir cuenta del bajo rendimiento de algunos grupos sociales vulnerables como los negros, las mujeres, los indígenas y los pobres. Por eso se argumenta que, aún cuando se destinen muchos recursos para producir tasas de rendimiento más altas, las políticas sociales y las reformas educativas aplicadas a estos grupos están destinadas al fracaso, por tratarse de sujetos deficitarios o con una inteligencia de un nivel que no les permite apropiarse de conocimientos académicos que ponen en juego estrategias intelectuales.

⁷⁷ Herrnstein, R. y Murray, CH. (1994): *The Bell Curve: intelligence and class structure in American life*. New York: The Free Press.

Brevemente, podemos identificar dos líneas investigativas promisorias que implican una fuerte ruptura con los enfoques naturalistas y deterministas biologicistas de la inteligencia que han sido hegemónicos por dos siglos:

A) un enfoque novedoso proveniente de la biología crítica y de los recientes aportes de la psicología que, en el caso de esta última, postula la existencia de inteligencias múltiples. Los trabajos de Gould⁷⁸, (quien plantea una dialéctica entre biología y sociedad), desde el paradigma crítico en emergencia, así como los del campo psicológico de Sternberg y de Gardner, tienen consecuencias importantes para la comprensión de los resultados desiguales de los estudiantes en la medida en que revisan la homologación de la (única) inteligencia con la esfera de lo académico y proponen el desarrollo de una inteligencia exitosa que trabaje desde la infancia sobre la capacidad analítica, la creatividad y las habilidades prácticas, en diversas instancias de la vida social. Diferencia así la correlación positiva, históricamente legitimada, entre alta inteligencia natural y homogénea y éxito social y educativo.

B) un enfoque también relativamente reciente proviene del campo sociológico e interroga precisamente sobre las condiciones sociales que hacen posible el retorno en la actualidad de discursos sociales que transmutan las diferencias sociales en diferencias de inteligencia; parafraseando a Bourdieu: *tratando a los casos sociales como casos psicológicos*.⁷⁹ Se trata de una mirada que pluraliza la inteligencia en el sentido en que le otorga significación a las representaciones sociales de la inteligencia que en los contextos sociales culturales particulares los sujetos portan. Desde estas perspectivas, el fracaso social y educativo deja de estar inscripto en una supuesta naturaleza humana identificada como la inteligencia en minúscula y en singular (por supuesto concebida como a-histórica y, por ende, como una falsa medida universal del hombre).

⁷⁸ Gould, Stephen Jay (2003): La falsa medida del hombre. Editorial Critica, Barcelona.

⁷⁹ Bourdieu, P. (1990), "El racismo de la inteligencia", pág. 280, en Bourdieu, P. (1990) Op.cit.

CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO

LA CUESTIÓN DE LOS LÍMITES DE LA ESCOLARIZACIÓN

La pregunta por los límites del proceso educativo es crucial en los desarrollos del campo pedagógico desde su génesis e involucra una serie de cuestiones fundamentales: ¿Cómo caracterizar a las condiciones materiales y simbólicas de producción de los límites de la escolarización? ¿Quiénes y hasta qué punto son percibidos como educables? ¿Existen sujetos ineducables? ¿Cómo se configuran los límites y sus horizontes? ¿Cuál es la base de sustentación de la comparación entre estudiantes que estructuran diferentes experiencias escolares? ¿Cuáles son los parámetros de distinción cultural que operan y a qué fines sirven?

La categoría social de "límite" ¿Se refiere a los condicionamientos sociales o a las características de los individuos, o bien a ambas dimensiones constitutivamente? ¿designa los puntos de partida o los de llegada? Y en cuanto a sus consecuencias ¿cuál es el sentido de estos límites para la reproducción y producción social de las trayectorias?

Las respuestas teóricas y la investigación empírica frente a estas cuestiones provienen de disciplinas diversas de las ciencias humanas y sociales. Dichas respuestas han influido en los modos en que la escuela moderna y republicana, desde su génesis misma de constitución, justifica la inclusión diferencial de los diversos individuos y grupos.

Además de los distintos enfoques científicos, se puede mencionar una construcción singularmente escolar, de sentido común y muy arraigada en el lenguaje cotidiano, acerca de los límites y posibilidades del hecho educativo. Existen representaciones e imágenes sobre las probabilidades y

posibilidades respecto de las trayectorias y destinos educativos de los alumnos, con sus necesarios efectos simbólicos. El lenguaje escolar cotidiano está atravesado por nociones y comunicaciones más o menos implícitas que se traducen en principios prácticos sobre la educabilidad de los sujetos, operando como anticipaciones que trazan los bordes de lo posible y lo probable. Este “cálculo simbólico” que se realiza acerca de un cierto sujeto opera con un sentido práctico.

“El sentido práctico, necesidad social que deviene naturaleza, convertido en principios motores (...) y en automatismos corporales, es lo que hace que las prácticas, en y a través de lo que en ellas permanece oscuro a los ojos de sus productores y por donde se revelan los principios transubjetivos de su producción, sean sensatas, es decir, estén habitadas por un sentido común”.⁸⁰

Estos principios funcionan como prácticas, y por esa razón, no son producidos por unas reglas necesariamente conscientes y constantes sino que están sujetos a variación según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone. Aunque tienen la apariencia de perfecta coherencia, unidad y previsibilidad, los mecanismos de la lógica práctica raramente son coherentes por entero o incoherentes por completo.

Mencionemos aquí que la noción de “cálculo simbólico” es una categoría de análisis propia generada desde la labor en investigación⁸¹ a través de la cual se puede constatar empíricamente que los sujetos sociales somos definidos en gran parte por las expectativas socialmente construidas de las que somos depositarios, a la vez que hacemos propias esas expectativas en función de la experiencia social y escolar que, en tanto que sujetos históricos, construimos y a la vez nos constituye. Las expectativas se ponen

⁸⁰ Bourdieu, Pierre (1991b): El sentido práctico, Taurus, Madrid, pág. 118.

⁸¹ Esta categoría se esbozó preliminarmente en: Filmus, Daniel; Kaplan, Carina; Miranda, Ana; Moragues, Mariana (2001); Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización, Santillana, Buenos Aires.

en juego en la interacción y son arena de lucha simbólica. En esta suerte de cálculo de posibilidades, asignadas y autoasignadas, subyacen principios inconscientes que producen discursos anticipatorios y disposiciones prácticas en los sujetos que se tornan, así, en cierto modo, predecibles.

Un tipo de discurso que opera distinguiendo individuos y grupos y que cobra cada vez más adhesión en el pensamiento social y en la producción de subjetividad social argumenta la cuestión de las desigualdades sociales en base a cualidades individualizantes, llámese éstas “inteligencias”, “talentos”, “genes”, “facultades innatas”, “dones”. La fuerza de estos discursos estriba en que se basan en una especie de neodarwinismo social cuya ecuación simbólica plantea que los mejores y los más brillantes son los que triunfan mientras que los inferiores fracasan. La línea que demarca a los perdedores y a los ganadores está situada en el orden de las capacidades o talentos propios, en la virtud de ser inteligente o carecer de esa propiedad intrínseca; en definitiva, basada en los méritos y desméritos individuales o familiares.

Estas prácticas discursivas se revisten de eufemismos quedando enmascarados supuestos equivalentes a los del determinismo biológico y de los racismos cotidianos, al neutralizar la desigual distribución del poder que subyace y explica las diferencias, en el sentido de desigualdades, entre los sujetos sociales.

Complementariamente, los discursos emanados desde la racionalidad del mercado que se impone sobre los bienes simbólicos, presupone que los éxitos y fracasos sociales son productos de competencias y estrategias individuales o heredadas familiarmente, en términos de una suerte de genética familiar, justificando así los privilegios. El peso determinante de la economía de los bienes simbólicos que, a través del principio de división fundamental, organiza toda la percepción del mundo social, se impone al universo social, es decir, no sólo a la economía de la producción material sino también a la economía de la reproducción simbólica.

Bajo la lógica de valor y disvalor en un mercado de transacción de bienes simbólicos, en ciertos contextos, se transmutan las desigualdades sociales y educativas, en diferencias entre talentos o inteligencias a la manera de méritos prefijados. Así, se puede sostener la hipótesis sobre la existencia de un mercado del talento o de la inteligencia en su versión naturalizada donde los concomitantes trayectos sociales son medidos en base a esos atributos considerados como cualidades en sí y distribuidos diferencialmente en tipos, a la manera de capacidades preexistentes, sean éstas individuales o familiares.

Así, en lugar de evaluar a los individuos y grupos como más o menos dotados de unas disposiciones simbólicas para el éxito o fracaso en el mercado cultural, producto de la socialización, se les asigna unos dones independientes de toda condición social y se da cuenta a partir de allí de las trayectorias, experiencias y resultados escolares diferenciales. Esta consideración explica en parte el por qué proliferan en el mercado social y educativo las inteligencias, asociadas habitualmente al talento: inteligencia emocional, inteligencias múltiples, inteligencia exitosa, inteligencia digital, entre otras formas. La inteligencia, en todas sus variantes, se transforma en un bien de mercado dado a unos por naturaleza y negado a otros por la misma razón.

La interrogación sociológica que formulo es la referida al por qué, en contextos de creciente miseria social⁸², se multiplican las inteligencias y a qué funciones sirve esta proliferación. En el fondo, acompaño los análisis críticos al racismo biológico⁸³, en especial aquellos cuestionamientos a

⁸² Utilizo la noción de "miseria" en el sentido en que la conceptualizan Bourdieu y sus colaboradores cuando analizan las consecuencias de la dimisión o la retirada del Estado sobre los individuos y grupos excluidos y de aquellos incluidos en una matriz excluyente, sobre todo en las últimas décadas. Véase Bourdieu, Pierre (2000): La miseria del mundo, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

⁸³ Sigo de cerca la perspectiva crítica frente al determinismo biológico y su emparentamiento con la Nueva Derecha expresada en: Lewontin, R. C., Rose, S. y KAMIN, L. J. (1996): No está en los genes. Crítica del racismo biológico, Grijalbo, Barcelona. Esta obra presenta una exploración sistemática de las raíces científicas y sociales del determinismo biológico, un análisis de sus actuales funciones sociales y una exposición de sus pretensiones científicas. Al

ciertos usos de la categoría de “naturaleza humana” que obturan pensar en la posibilidad de cambio. Señalemos que para los deterministas biologicistas, *“todo comportamiento humano -y, en consecuencia, toda la sociedad humana- está regido por una cadena de determinantes que van del gen al individuo y, de éste, a la suma de los comportamientos de todos los individuos. Los deterministas afirmarían, pues, que la naturaleza humana está determinada por nuestros genes. (...) Es más, la biología, o la “herencia genética” es siempre invocada como una expresión de la inevitabilidad: lo que es biológico lo es por naturaleza y es demostrado por la ciencia. No puede haber ninguna discusión con la biología, porque es inmodificable”*⁸⁴.

Por lo anterior, la inteligencia, o en su expresión más genérica, el talento, es una cualidad social pero que se transmuta en sustancial, a partir de la cual se ha conformado un auténtico mercado que, a mi entender, es funcional a la naturalización de los procesos sociales de exclusión. El modo de pensar sustancialista *“que es el del sentido común -y el del racismo”* lleva a tratar a los atributos de ciertos individuos o grupos de una cierta sociedad, en un cierto momento, *“como propiedades sustanciales inscritas de una vez por todas en una suerte de esencia”*⁸⁵. Desde una perspectiva socioeducativa crítica, examinar la legitimidad y la función de distinción

mismo tiempo, ofrece una alternativa científica o visión liberadora de la “naturaleza humana”. Los autores demuestran cómo el determinismo biológico se emparentó con la ideología de la Nueva Derecha de principios de los ochenta, en Gran Bretaña y en Estados Unidos. La ideología de la Nueva Derecha trasciende el mero conservadurismo y efectúa una ruptura decisiva con el concepto de una sociedad orgánica cuyos miembros tienen responsabilidades recíprocas; hay una tradición filosófica de individualismo que hace hincapié en la prioridad del individuo sobre la colectividad y en que la colectividad no es más que la suma de individuos que la componen. Las raíces de este individualismo metodológico descansan en una visión de la naturaleza humana que precisamente “No está en los genes” viene a desmontar. *“Filosóficamente, esta visión de la naturaleza humana es muy antigua; se remonta a la aparición de la sociedad burguesa en el siglo XVII y a la visión de Hobbes de la existencia humana como una guerra de todos contra todos que conduce a un estado de relaciones humanas de competitividad, desconfianza mutua y deseo de gloria. Para Hobbes, de esto se deducía que el objeto de la organización social era sencillamente el de regular estas características inevitables de la condición humana. Y la visión de Hobbes de la condición humana se derivaba de su comprensión de la biología humana: era la inevitabilidad biológica lo que convertía a los humanos en lo que eran”*. Lewontin, R. C., Rose, S. y KAMIN, L. J. (1996): *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*, Grijalho, Barcelona, pág 15.

⁸⁴ Lewontin, R. C., Rose, S. y Kamin, L. J., Op. cit. pp. 16-17.

⁸⁵ Bourdieu, Pierre (1977): *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, México, pág. 28.

cultural de este atributo asignado a un individuo o grupo permite pensarlo, no como esencial e inexorable, sino como un producto sociohistórico y, por ende, contingente y arena de lucha simbólica.

En definitiva, el intento de este trabajo es el de des-sustancializar al talento y la inteligencia como parámetros de comparación entre los exitosos y los fracasados escolares, aplicándoles a estas categorías naturalizadas un pensamiento relacional. Es por ello que es necesario referirse a una construcción social del talento y la inteligencia en el campo⁸⁶ escolar, en lugar de concebirlas como cualidades dadas.

Este trabajo pretende identificar las formas de representación subjetiva de los profesores en el marco de las configuraciones sociales que les dan sentido; con el propósito último de establecer la incidencia de dichas

⁸⁶ Los elementos fundamentales y relativamente estables de la definición de campo a los que nos referimos en este trabajo, refieren a la conceptualización que de dicho concepto ha realizado Pierre Bourdieu. Según este autor:

- Un campo es un microcosmos dentro del macrocosmos que constituye el espacio social nacional y global.
- Cada campo posee reglas de juego y desafíos específicos, irreductibles a las reglas y desafíos de los otros campos.
- Un campo es un sistema o un espacio estructurado de posiciones. Para el autor este espacio lo es de lucha entre los distintos agentes que ocupan las diversas posiciones en dicho campo. Las luchas tienen por desafío la apropiación de un capital específico al campo (el monopolio del capital específico legítimo) o la redefinición de dicho capital.
- El capital está desigualmente distribuido en el seno del campo, por lo tanto existen, dominantes y dominados. Esta distribución desigual del capital determina la estructura del campo, que por ende, está definida por el estado de una relación de fuerza histórica entre las fuerzas (agentes, instituciones) con presencia en el campo.
- Las estrategias de los agentes se comprenden si se las relaciona con sus posiciones en el campo. Entre las estrategias invariantes, señala las de oposición entre las estrategias de conservación y las de subversión (del estado de la relación de fuerza existente). Las primeras son más frecuentemente las de los dominantes y las segundas de los dominados (entre éstos últimos: las de los recién llegados, antiguos vs. modernos, ortodoxos vs. heterodoxos).
- En lucha los unos contra los otros, los agentes de un campo tienen interés por lo menos de que el campo exista y por lo tanto mantienen una "complicidad objetiva" más allá de las luchas que los oponen.
- A cada campo corresponde un habitus (sistema de disposiciones incorporadas) propio del campo. Sólo aquellos que hayan incorporado el habitus propio del campo están en situación de jugar y de creer en la importancia de dicho juego.
- Cada agente del campo está caracterizado por su trayectoria social, su habitus y su posición relativa en el campo.
- Un campo posee una autonomía relativa: las luchas que en él se desarrollan poseen una lógica interna, sin embargo el resultado de las luchas externas al campo pesa fuertemente sobre el efecto de las relaciones de fuerza interna.

representaciones subjetivas en lo que concierne a la producción de la desigualdad escolar.

El concepto de “configuración” de Norbert Elias sirve para expresar la dialéctica entre los “fenómenos individuales” y los fenómenos sociales”⁸⁷. Entonces, las “representaciones subjetivas”⁸⁸ sólo pueden ser aprehendidas en su relación con las configuraciones sociales entendidas como entramado peculiar atravesado por relaciones de poder cambiante. La construcción de la realidad social no se opera en un vacío social sino que está sometida a coacciones estructurales. Los hombres individuales constituyen configuraciones de diverso tipo; a su vez, las sociedades no son más que configuraciones de hombres interdependientes. Elias estaba convencido de que el más singular de los rasgos de una persona no puede comprenderse a menos que se reconstruya el tejido de imbricaciones sociales en el cual está inserta; asimismo, captar los comportamientos de un individuo supone la reconstrucción de los deseos que intenta satisfacer y que no están inscriptos en él antes de toda experiencia. En todo proceso sociohistórico los cambios del comportamiento, la constitución de las subjetividades, están imbricados con los cambios sociogenéticos.

Por consiguiente, en este trabajo se abordan las representaciones subjetivas en tanto que herramienta del campo sociológico. Consecuentemente, se indaga en las nociones, creencias, discursos e imágenes sociales acerca del don o talento natural como construcciones sociohistóricas, más particularmente acerca del constructo inteligencia en su versión naturalizada del sentido común; bajo el supuesto de que a las representaciones subjetivas de los profesores subyace una matriz de significaciones en la cultura y en el lenguaje escolares con un sentido práctico de distinción social. Ello implica sostener que la creencia sobre el talento es anterior a los profesores, aun cuando en ellos se singularice. Al operar prácticamente como veredictos sobre los límites de los estudiantes,

⁸⁷ Elias, Norbert (1993): La sociedad cortesana, Fondo de Cultura Económica, Madrid. pág 31.

⁸⁸ Bourdieu, P. (1988): Op. Cit.

queda negada en las operaciones de nominación y clasificación escolar la cuestión de la desigualdad social.

Este trabajo parte de otro supuesto y es el de que los discursos y prácticas sociales referidos al talento y la inteligencia, como formas meritocráticas “puras”, han servido a los fines de establecer parámetros sistemáticos de taxonomización social y han tenido su correlato específico en el sistema educativo nacional. Esto es, se generan ciertas representaciones simbólicas en el marco de ciertas configuraciones sociales. Si bien es cierto que los discursos sociales deterministas son anteriores en el tiempo a la constitución de los sistemas educativos modernos, también lo es el hecho de que a partir de la existencia de estos últimos, la escuela se convirtió en el reducto principal para la difusión de la ideología de los talentos naturales, y en dispositivo principal para la asignación y distribución del talento en la sociedad.⁸⁹

Siguiendo de cerca a Adriana Puiggrós, mencionemos que en el caso del sistema educativo argentino, ya desde fines del siglo XIX y principios del XX⁹⁰, el afán clasificatorio de la masa escolar y la taxonomización de los grupos sociales, se transformaron en las preocupaciones científicas que marcaron el pensamiento nacional de la época.

Habría que realizar aquí algunas precisiones para comprender el sentido histórico y político de esta última afirmación. Para ello, recurrimos al análisis que realiza Eric Hobsbawm sobre lo que él denomina como la “*carrera abierta al talento*”⁹¹, la cual pondría fin a la sociedad aristocrática.

⁸⁹ Karabel, J. Y Halsey, H., “La investigación educativa: una revisión e interpretación” en Karabel, J. y HALSEY, H. (comp.) (1976): Poder e ideología en educación, Nueva York: Oxford University Press.

⁹⁰ Puiggrós, A. (1990) Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), Historia de la Educación en la Argentina, Tomo I, Galerna, Buenos Aires.

⁹¹ Hobsbawm, Eric (2003): La Era de la Revolución, 1789-1848, Crítica, Buenos Aires.

Durante el período que va entre los siglos XVIII y XIX los Estados Nacionales avanzaron en la universalización de la escuela común y pública. A partir de la conformación de los grandes sistemas escolares la escuela se convirtió en el dispositivo central para resolver el problema de cómo reconstruir la legitimidad de un sistema social que se había secularizado.⁹² Dicho de otro modo, la difusión de la escuela en esta época es la respuesta del orden burgués a una nueva e inusitada dificultad para legitimar el poder y a sus detentores. Esto es así porque durante el Antiguo Régimen el lugar que ocupaban los sujetos en el entramado social se explicaba por la existencia de un orden natural y/o divino, el cual, entre otras cosas, eximía a las clases dominantes de justificar públicamente su existencia como tales. A partir de la Revolución Francesa y en el período ulterior, serán los propios hombres los que justificarán el orden social y por quiénes este orden existe.⁹³

Podemos decir entonces, que el paso de un orden social “dado” a otro “producido” - logrado con la doble revolución política e industrial del siglo XVIII - implicó la aparición del mérito como criterio para justificar y legitimar las diferencias sociales propias del nuevo sistema capitalista. Hobsbawm afirma que en este período surge la “carrera abierta al talento” como una institución característica de la era burguesa y liberal. Esta novedosa oportunidad para depositar en el individuo la responsabilidad sobre su condición social es, sin dudas, un legado de la ideología liberal clásica, omnipresente en el pensamiento social del siglo XVIII.⁹⁴

El camino de la instrucción escolar pasa a representar la competencia individualista a la vez que la posibilidad latente del triunfo del mérito sobre el nacimiento; aunque cabe destacar que este proceso es complejo y

⁹² Véase al respecto Bendix, R. (1974): Estado nacional y Ciudadanía, Editorial Amorrortu, Buenos Aires.

⁹³ Bendix, R. Op. cit.

⁹⁴ Hobsbawm, Eric, op. cit. En esta obra se brinda una visión global de las transformaciones que tuvieron lugar entre 1789 y 1848, desde la Revolución francesa y el despegue de la industrialización británica hasta la Revolución de 1848 y el Manifiesto Comunista.

alcanzó logros importantes aunque relativos. ¿Cuál es la argumentación principal de Hobsbawm al respecto?

*“Las instituciones oficiales derribadas o fundadas por una revolución son fácilmente discernibles, pero nadie mide los efectos que de ahí se siguen. El resultado principal de la revolución en Francia fue el de poner fin a una sociedad aristocrática. No a la “aristocracia” en el sentido de jerarquía de status social distinguida por títulos y otras marcas visibles de exclusividad, y a menudo moldeada sobre el prototipo de tales jerarquías, es decir, la nobleza de “sangre”. Las sociedades construidas sobre una carrera individual acogen gustosas esas visibles y tradicionales marcas del éxito. (...) El fin de una sociedad aristocrática no significa el fin de la influencia aristocrática. Las clases que se elevan tienden naturalmente a ver los símbolos de su riqueza y poderío en los términos que los anteriores grupos superiores establecieron como modelos...”*⁹⁵

De hecho, una cultura tan profundamente formada por la corte y la aristocracia como la francesa, no perdería sus huellas, aún cuando el antiguo régimen había muerto. En algunos aspectos, la revolución conservó las características aristocráticas de la cultura francesa con una pureza excepcional. Dicho esto, no es menos cierto que el resultado de las dos revoluciones acontecidas en el siglo XVIII y XIX en Europa descritas por Hobsbawm, fue el de que abrieran carreras al talento, o por lo menos a la energía, la capacidad de trabajo y la ambición, lo cual representaba indudablemente un triunfo del mérito sobre el nacimiento y el parentesco.

Si bien no se abrieron todas las carreras ni hasta los últimos peldaños (excepto quizás en los Estados Unidos), sin embargo sí se visualizan oportunidades en relación a los estáticos ideales jerárquicos del pasado.

“Con toda probabilidad, en 1750 el hijo de un encuadernador hubiera seguido el negocio de su padre. Ahora no ocurría así. Ahora se abrían ante

⁹⁵ Ibid. pp. 194-195.

él cuatro caminos que conducían hasta las estrellas: negocios, estudios universitarios (que a su vez llevaban a las tres metas de la administración pública, la política y las profesiones liberales), arte y milicia. El último, muy importante en Francia durante el período revolucionario y napoleónico, perdió mucho de su significado durante las largas generaciones de paz que se sucedieron, y tal vez por esa razón dejó de ser atractivo”.⁹⁶

Por su parte, los artistas comenzaban a tener un mayor reconocimiento social. Ahora bien, la vertiente de los negocios o de los estudios presentaba peculiaridades.

“Ni los negocios ni los estudios eran caminos abiertos a todos, ni siquiera entre los que estaban lo bastante emancipados de las garras de la costumbre y la tradición para creer que ‘la gente como nosotros’ sería admitida a ellos, para saber cómo actuar en una sociedad individualista o para admitir el deseo de ‘mejorarse’. Habría que pagar un portazgo para emprender esos caminos: sin algunos recursos iniciales resultaba casi imposible dar los primeros pasos hacia el éxito”.⁹⁷

Ese portazgo era indudablemente demasiado alto tanto para los que emprendían el camino de los estudios como el de los negocios, pues aún en los países que tenían un sistema educativo público, la instrucción primaria básica estaba en general muy descuidada; e inclusive, en donde existía, se limitaba por razones políticas a un mínimo de gramática, aritmética y formación moral. Sin embargo, paradójicamente a primera vista, el camino de los estudios parecía más atractivo que el de los negocios, tal como indica Hobsbawm.

“Ello se debía sin duda a que requería una revolución más pequeña en las costumbres y la manera de vivir de los hombres. La sabiduría, aunque sólo en forma de sabiduría clerical, tenía un puesto respetable en la sociedad

⁹⁶ *Ibíd.* pág. 187.

*tradicional; de hecho, un lugar más eminente que en la sociedad burguesa: tener un sacerdote, ministro o rabino en la familia, era quizás el mayor honor al que las gentes modestas podían aspirar y valía la pena hacer los más titánicos esfuerzos para conseguirlo”.*⁹⁸

Esta admiración social pudo transferirse, una vez que tales carreras se abrieron para todos, a las profesiones seculares, funcionarios o maestros, y en algunos excepcionales casos, a abogados o médicos. Además, la sabiduría no era concebida como antisocial tal como se representaba al mundo de los negocios y a sus agentes. El hombre culto no cambiaba ni se separaba de los demás como el egoísta mercader o empresario. El caso del profesor es prototípico del agente pro-social en la medida en que ayudaba a sus semejantes a salir de la ignorancia y oscuridad, factores estos últimos que aparecían como preponderantes en sus designios sociales.

“Era más fácil crear una sed general de instrucción que una sed general de éxitos individuales en los negocios, y la cultura más fácil de adquirir que el difícil arte de ganar dinero. Las comunidades compuestas casi exclusivamente -como la de Gales- de pequeños campesinos, pequeños comerciantes y proletarios, sentían al mismo tiempo el afán de elevar a sus hijos al magisterio y al clero y un amargo resentimiento contra la riqueza y los negocios.

*No obstante, en cierto sentido la instrucción representaba la competencia individualista, la ‘carrera abierta al talento’ y el triunfo del mérito sobre el nacimiento y el parentesco casi de manera tan efectiva como los negocios, y ello a través del expediente de los exámenes y concursos”.*⁹⁹

La Revolución Francesa fue la que le daría su más lógica expresión a esta carrera basada en el talento individual: las jerarquías paralelas de los exámenes que iban seleccionando progresivamente de entre el cuerpo

⁹⁷ *Ibíd.* pág. 195.

⁹⁸ *Ibíd.* pág. 195.

⁹⁹ *Ibíd.* pp. 195-196.

nacional de estudiantes victoriosos la minoría intelectual capaz de administrar el instruir del pueblo francés.

*“La selección de méritos, probada en exámenes u otras pruebas, acabó por aceptarse como ideal en todas partes, excepto en los servicios públicos más arcaicos de Europa (como los Asuntos Exteriores papales o de Gran Bretaña), o en los más democráticos que tendían -como en los Estados Unidos- a preferir la elección al examen como criterio más conveniente para los puestos públicos, pues, como otras formas de competencia individual, los exámenes u oposiciones eran un artificio liberal, pero no democrático e igualitario”.*¹⁰⁰

Por lo descrito hasta aquí, es innegable que la temática de la meritocracia es compleja. Para mencionar un caso que da cuenta de la cuestión de fondo del debate sobre la relación entre talento y desventaja social, retomaremos a Richard Sennett y su mención a los exámenes de ingreso a las academias militares francesas de 1782 que planteaban problemas de geometría muy sofisticados para la mirada moderna.

*“No obstante, los examinadores formulaban estos problemas en términos verbales muy simples, tratando de eliminar el privilegio de una educación matemática previa. Procuraban, podríamos decir, eliminar el ‘prejuicio cultural’ para descubrir a los individuos potencialmente dotados entre una masa de personas no favorecidas por ventajas sociales”.*¹⁰¹

Pero el examen no era un ejercicio de equiparación de grupos sociales, sino que apuntaba a elevar de la masa a individuos excepcionales. Siguiendo de cerca estas argumentaciones, en especial la reconstrucción histórica que pone en tensión al vínculo entre selección del talento y la desigualdad, que realiza Eric Hobsbawm, adoptemos como premisa que el principal resultado de la educación abierta al talento fue al menos

¹⁰⁰ *Ibíd.* pp. 196.

¹⁰¹ Sennett, Richard (2003): El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad, Anagrama, Barcelona, pág. 84.

paradójico. No produjo la “sociedad abierta” de libre competencia en los negocios sino la “sociedad cerrada” de la burocracia; pero ambas, en sus diferentes formas, fueron instituciones características de la era burguesa y liberal.

*“El ethos de los más altos servicios civiles del siglo XIX era fundamentalmente el de la Ilustración del siglo XVIII: masónico y ‘josefino’ en la Europa central y oriental, napoleónico en Francia, liberal y anticlerical en los otros países latinos, benthamita en Inglaterra. Desde luego, la competencia se transformó en ascenso automático una vez que el hombre de mérito había ganado su puesto en el servicio; aun cuando el ascenso dependiera (en teoría) de sus méritos, el igualitarismo social impuso el ascenso por rigurosa antigüedad. Por tanto, a primera vista, la burocracia parecía muy distinta del ideal de la sociedad liberal. Y con todo, los servicios públicos adquirían cohesión a la vez por la conciencia de la selección por méritos, por la general atmósfera de incorruptibilidad, la eficacia práctica, la educación y por los orígenes aristocráticos. Incluso la rígida insistencia en el ascenso automático (que alcanzaba un rigor absurdo en la organización verdaderamente burguesa de la armada británica), tenía al menos la ventaja de excluir el hábito típicamente aristocrático o monárquico del favoritismo”.*¹⁰²

Lo cierto es que el liberalismo era hostil no a la burocracia en general sino a la burocracia ineficaz, a la intromisión pública en cuestiones que debían dejarse a la iniciativa privada, y a las contribuciones excesivas.

Por otra parte, en las sociedades en donde se retrasaba el desarrollo económico, el servicio público constituía por eso una buena oportunidad para la clase media en ascenso. En líneas generales, se puede sostener que ningún grupo de la población acogió con mayor efusión la apertura de las carreras abiertas al talento de cualquier clase que fuese, como aquellas

¹⁰² Hobsbawm, Eric, op. cit. pág. 196.

minorías que en otros tiempos estuvieron al margen de ellas no sólo por su nacimiento sino por sufrir una discriminación oficial y colectiva.

En definitiva, estamos en condiciones de afirmar que en el mundo contemporáneo las ideas de mérito asociadas al talento y a la inteligencia en sus versiones individualizantes, tanto en el pensamiento social como en ciertas perspectivas científicas, históricamente han remitido a diversas concepciones del ideal de igualdad social de oportunidades. Talento y oportunidad se han constituido en tensiones centrales. De allí que se hayan extendido preguntas tales como: ¿es innato el talento? ¿nacemos todos provistos de él y en la misma proporción? ¿el talento es causa o consecuencia de la división social del trabajo?

Nos interrogamos sobre qué correlaciones de sentido pueden establecerse entre el talento o la inteligencia y la desigualdad. ¿El talento o la inteligencia es causa o consecuencia de la división social entre exitosos y fracasados, entre ganadores y perdedores, entre superiores e inferiores? En lo concerniente al campo escolar, la noción de talento, bajo una lógica tecno-meritocrática, parece situarse por encima o con independencia de las diferencias de “capital cultural”.

Por lo cual, es necesario examinar sistemáticamente el vínculo entre el capital cultural de origen de los estudiantes y la construcción de taxonomías prácticas sobre los alumnos sustentadas sobre las nociones de talento e inteligencia en sus versiones de sentido común. Particularmente, este trabajo se concentra en una de las dimensiones relevantes del problema de la producción de taxonomías escolares, a saber, las categorías implícitas o juicios prácticos de los profesores respecto de los alumnos, entendiendo que estos juicios producen “efectos de destino”.

La hipótesis sobre el “capital cultural”¹⁰³ representa un punto de partida fértil para el análisis que nos proponemos realizar. Pero ello es a condición de poner en relación las formas de capital cultural familiar con la cultura escolar, ya que sostener una ideología que disocia el éxito escolar de sus condiciones sociales de posibilidad requiere de una apelación de la exaltación de supuestas honrosas excepciones. Al respecto cabe destacar el trabajo autobiográfico de Albert Camus publicado bajo el título *El Primer Hombre*. En esta obra, de indudable relevancia para los análisis socioeducativos, el autor narra su propia biografía escolar, es decir, la de un joven procedente de las clases trabajadoras. Pese a los previsibles pronósticos de fracaso escolar, Jacques - nombre con el que aparece Camus en su obra- logra conseguir una beca para ingresar al Liceo, escapando así de su destino de origen. Como afirma Alvarez Uría,

“Albert Camus representa en el Liceo la figura del becario, es decir la figura a la vez estereotipada y excepcional de un estudiante singular carente de medios económicos y del capital cultural heredado,

¹⁰³ Para los fines de la argumentación que realizo aquí, retomo la noción de “capital” y sus formas, de la sistematización que elabora Ansart a partir de la vasta obra de Bourdieu, en su revisión de las principales escuelas sociológicas contemporáneas (véase Ansart, Pierre (1992): Las sociologías contemporáneas, Amorrortu, Buenos Aires.

Capital: Si se entiende por “capital” toda energía social susceptible de producir efectos, habrá que considerar como capital cualquier energía susceptible de ser utilizada (conciente o inconscientemente) a modo de instrumento en las prácticas y relaciones sociales, como un capital.

Capital económico: El término “capital”, en su acepción tradicional, sirve para designar el capital económico, sea heredado (el patrimonio), sea adquirido. La posesión del capital económico funda un primer principio de jerarquización según el cual se sitúan de manera diferencial las posiciones de clase desde las más poseedoras hasta las más desposeídas. Este principio de jerarquización separa a grandes rasgos las clases dominantes, la clase media y las clases populares, y sus diferentes fracciones en cada clase. Esto equivale a decir que lo que caracteriza al capital económico es su desigual distribución en la sociedad y la apropiación diferencial del mismo de cada clase, grupo e individuo.

Capital cultural: Existe una segunda forma de capital que es el “capital cultural” o simbólico, que se expresa bajo las dos formas particulares del “capital escolar” (definido por los títulos escolares y los años de estudio, fundamentalmente) y del “capital cultural heredado”, transmitido por la familia e incorporado inconscientemente a través de la socialización primaria (formas de hablar, de vestirse, gustos, modales, creencias, porte). También, como forma particular de capital, el cultural se distribuye en un modo desigual y se lo apropia diferencialmente. En definitiva, los individuos y grupos no sólo nos distinguimos en la sociedad por la posesión de bienes materiales sino también por los bienes simbólicos que están más o menos a nuestro alcance.

Capital social: Hay que distinguir esta tercera forma de capital: “capital social” definido esencialmente por el conjunto de las relaciones sociales que es posible poseer gracias a los propios orígenes sociales, y utilizar como si fueran un capital.

considerado legítimo por la cultura académica. Si consigue oponerse a una especie de destino inexorable, si logra salvarse del naufragio escolar, se supone que ello se debe únicamente a sus esfuerzos, a una elevada inteligencia, y a una mayor fuerza de voluntad y constancia”¹⁰⁴

En el campo literario, el ensayo autobiográfico de Albert Camus¹⁰⁵ pone en evidencia la mirada alternativa que representaría frente a esta ideología proclamada, el poner en relación los modos en que se expresa la distribución desigual y apropiación diferencial del capital cultural con el tipo de experiencia escolar o con los resultados que obtienen los estudiantes provenientes de las diversas clases y fracciones de clase.

Para comprender este supuesto meritocrático que desliga de los resultados escolares a las constricciones materiales y simbólicas de producción, basta con explorar el caso de los estudiantes becados. Camus representa en el Liceo la figura del becado, que es la de un estudiante distinguido o sobresaliente carente de recursos económicos y del capital cultural heredado familiarmente considerado legítimo por la cultura académica. Mencionemos que en los orígenes de los sistemas educativos las becas funcionaron como premio a los estudiantes de bajos recursos que sobresalían por sus méritos; una suerte de premio a los pobres distinguidos o sobresalientes por sus virtudes escolares. Ahora bien, el becario no es sino la excepción que confirma la regla, el reverso del enjambre de fracasados, en fin, una figura funcional a los valores meritocráticos, ya que si él es el principal responsable de sus éxitos evita responsabilizar al sistema escolar de los fracasos. Éstos se deben también única y exclusivamente a la índole de la inteligencia y el talento de los de abajo, demostrando así la independencia respecto de los condicionamientos materiales. Sin duda, ésta es la ideología proclamada.

¹⁰⁴ Álvarez Uría, F. (1999) "Escuela y subjetividad", en Cuadernos de Pedagogía N° 222, pp. 6-7.

¹⁰⁵ Camus, Albert (1998): El primer hombre, Ed. Tusquets, Barcelona.

Pero es preciso ir mas allá de estas falacias, ya que si bien el becario es una excepción, son justamente las condiciones que han hecho posible esta excepción las que particularmente nos interesan, puesto que, si consiguiésemos decodificarlas, estaríamos en mejores condiciones de contribuir a frenar esa enorme matanza de los inocentes que alimenta sin cesar el flujo de poblaciones orientadas, en el mejor de los casos, hacia los oficios menos valorados y peor remunerados de nuestras sociedades.

¿Qué es lo que aporta este tipo de análisis para nuestro problema sobre los límites del hecho educativo? La historia de vida de Camus expresa un tipo de trayectoria social y educativa que tensiona los límites que fijarían sus puntos de partida materiales y simbólicos, superando la visión de un individuo excepcional y atribuyendo a la escuela y a la familia un papel significativo en la construcción de una trayectoria alternativa.

De padre inmigrante, casado con una menorquina analfabeta y prácticamente muda con la que apenas dispuso de tiempo para tener dos hijos y que fue muerto en el frente durante la primera guerra mundial; de esa realidad material y sociocultural surge un destacado escritor que llegó a obtener el Premio Nobel de Literatura. Huérfano de padre desde muy niño, atravesado por los condicionamientos de la miseria en un barrio periférico de Argel, educado por una abuela autoritaria que le inflige castigos corporales mientras su madre trabaja arduamente en tareas domésticas en casas ajenas, la escuela representó un mundo simbólico que le permitió acceder a otros horizontes vitales.

La reconstrucción de su historia familiar y escolar pone en evidencia las tensiones entre el mundo de la necesidad y la libertad humana, entre las constricciones materiales y las estrategias subjetivas, entre la memoria social y la biografía subjetivada, entre la historia objetivada y la historia incorporada, entre un futuro predecible y otro posible. Así expresa estas tensiones el propio Albert Camus, donde la figura de la autoridad docente

jugó un papel innegable, actuando la escuela como punto de inflexión en su experiencia vital:

*“No había conocido a su padre, pero solían hablarle de él en una forma un poco mitológica y siempre, llegado cierto momento, había sabido sustituirlo. Por eso Jacques jamás lo olvidó, como si, no habiendo experimentado realmente la ausencia de un padre a quien no había conocido, hubiera reconocido inconscientemente, primero de pequeño, después a lo largo de toda su vida, el único gesto paternal, a la vez meditado y decisivo, que hubo en su vida de niño. Pues el señor Bernard, su maestro de la última clase de primaria, había puesto todo su peso de hombre, en un momento dado, para modificar el destino de ese niño que dependía de él, y en efecto, lo había modificado”.*¹⁰⁶

La evocación de su paso por la escuela deja ver que para Camus la institución escolar representó una evasión de su vida atravesada por los condicionamientos de la pobreza, percibida por él como una fortaleza sin puente levadizo. Así lo recuerda:

“Sólo la escuela proporcionaba esas alegrías a Jacques y a Pierre. E indudablemente lo que con tanta pasión amaban en ella era lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, como encerrada en sí misma; la miseria es una fortaleza sin puente levadizo.

Pero no era sólo eso, porque Jacques se sentía el más miserable de los niños durante las vacaciones, cuando para librarse de ese chico infatigable, la abuela lo mandaba con otros cincuenta niños y un puñado de monitores, a una colonia de vacaciones en las montañas del Zaccar, en Miliana, donde ocupaban una escuela provista de dormitorios, comían y dormían confortablemente, jugaban y se paseaban el día entero vigilados

¹⁰⁶ *Ibíd.* pág. 120. Cabe recordar que Camus se refiere a “Jacques” para referirse a sí mismo en la novela y a “Pierre” como su hermano. El Sr. “Bernard” fue el maestro de la escuela que actuó como punto de quiebre en su biografía escolar.

por amables enfermeras, y con todo eso, al llegar la noche, cuando la sombra subía a toda velocidad por la pendiente de las montañas y desde el cuartel vecino el clarín, en el enorme silencio de la pequeña ciudad perdida en las montañas, a unos cien kilómetros de cualquier lugar realmente concurrido, empezaba a lanzar las notas melancólicas del toque de queda, el niño sentía que lo invadía una desesperación sin límites y lloraba en silencio por la pobre casa, desposeída de todo, de su infancia. No, la escuela no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia. En la clase del señor Bernard por lo menos, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial todavía para el niño que para el hombre, que es el hambre de descubrir".¹⁰⁷

Una explicación meritocrática por vía de los talentos del individuo, por fuera de las condiciones sociales e institucionales de producción argumentaría que si consigue oponerse a una especie de destino inexorable, si logra salvarse del naufragio escolar, se supone que ello se debería exclusivamente a sus esfuerzos, a una elevada inteligencia, y a una mayor fuerza de voluntad y constancia.

El interrogante sociológico es el de cómo transitar un recorrido teórico que rinda cuenta del "éxito" en la escuela de Albert Camus sin caer en los enfoques individualizantes de los talentos humanos o las inteligencias dadas. La pregunta que se impone ante este caso es la siguiente: ¿cómo y por qué caminos llegó ese niño indigente, de familia miserable y analfabeta, a convertirse en Premio Nobel de Literatura? Constatamos a través de la narración de su biografía escolar que es el propio Camus quien daría elementos para superar estos enfoques.¹⁰⁸ El interrogante es el de cómo dar cuenta del aparente "misterio" con el que este niño indigente escapa a un destino propio por una vía teórica alternativa a la explicación que se ofrece habitualmente a partir de su inteligencia excepcional o a la posesión de un talento dado o heredado de la familia o los genes.

¹⁰⁷ *Ibid.* pp. 127-128.

¿Cuáles son los principales mecanismos en virtud de los cuales determinados estudiantes, que en razón de su origen social -y correlativamente de su capital cultural de origen- parecían destinados a ser excluidos escolarmente, logran remontar tan inexorable destino?

Aunque se logre invertir el destino, aún para el caso de Camus, ello es hasta cierto punto. La hipótesis del “capital cultural” desarrollada minuciosamente por Pierre Bourdieu, siendo una herramienta analítica alternativa que permite escapar a este tipo de enfoques, coloca el énfasis interpretativo sobre los destinos en la desigual distribución del poder en nuestras sociedades y en las luchas libradas por la redistribución de ese poder desigual.

En cuanto al “capital” (cultural, económico, social y escolar), los tres primeros pueden ser heredados, pues de padres a hijos puede traspasarse no sólo el capital económico, sino la cultura familiar desde el nacimiento, que es cultura de clase social, y también las relaciones e influencias sociales. Pero el capital escolar es el único que no puede heredarse; los padres no pueden pasar a sus hijos sus títulos escolares, aunque puedan influir, con diferentes estrategias, en que consigan unos u otros.

“Los poseedores de un fuerte capital escolar que han heredado un fuerte capital cultural y tienen a la vez los títulos y los cuarteles de nobleza cultural, la seguridad de la pertenencia legítima y la naturalidad que asegura la familiaridad (...), se contraponen no sólo a los que se encuentran desprovistos de capital escolar y del capital cultural heredado (...), sino también, por una parte, a aquellos que, con un capital cultural heredado equivalente, han obtenido un capital escolar inferior (...); y por otra parte, a aquellos que, dotados de un capital escolar semejante, no disponían, en su origen, de un capital cultural tan importante y que

¹⁰⁸ Seguimos un camino interpretativo similar al de Álvarez Uría en: Álvarez Uría, F, op. cit.

*mantienen con la cultura, que deben más a la escuela y menos a su familia, una relación menos familiar, más escolar”.*¹⁰⁹

Retomando el inicio de este planteo, el caso de Camus es un ejemplo sugerente en lo concerniente al hecho de que la clase social y la cultura familiar incorporada pueden constituirse en límites o determinantes fuertes, pero hasta cierto punto, de los destinos escolares. Al abordar los éxitos y fracasos escolares, es preciso dar cuenta de la dialéctica en la relación entre los condicionamientos sociales, la condición de clase y las posibilidades de transformaciones en el espacio social.

LOS EFECTOS DE DESTINO

Es a través del análisis y comprensión de los principios ocultos de percepción, clasificación y nombramiento que se abre una puerta de entrada al orden simbólico que contribuye a delinear las expectativas y predicciones sobre el éxito o fracaso escolar de los diversos individuos y grupos. Éstos hacen más o menos suyos dichos veredictos como producto de la experiencia escolar en tanto que experiencia social singularizada, realizando un cálculo simbólico, en parte inconsciente desde un punto de vista sociológico, sobre su propia valía escolar y oportunidad a futuro.

Pues bien, ¿cómo se constituye la experiencia escolar? La socialización no es reductible a un proceso de puesta en conformidad de los actores con su entorno sino que interviene otro proceso, el de la subjetivación, concebida como el núcleo de un dominio de la experiencia donde se combinan y articulan diversas lógicas de acción.

“El proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación, debe ser estudiado en la actividad de los actores que construyen su experiencia escolar y en cuanto son formados por ella. Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes

¹⁰⁹ Bourdieu, P. (1991a); Op. Cit., pág. 80.

*individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las situaciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas in vivo por los actores presentes”.*¹¹⁰

La formación de actores es doble. Por una parte, es una socialización en la cual los individuos interiorizan normas y modelos. Por otra parte, es subjetivación que los conduce a establecer una distancia con su socialización. Los estudiantes, desde esta perspectiva, no se forman solamente en el aprendizaje de los roles sucesivos propuestos, sino también, en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas. Estas se construyen como la vertiente subjetiva del sistema escolar. Toda educación no es tan sólo una inculcación; es también trabajo sobre sí mismo.

Siguiendo con la línea argumentativa de Dubet y Martuccelli, mencionemos que la experiencia escolar debe considerarse como determinada socialmente de un modo fuerte, en la medida en que cada lógica de la acción que allí interviene se refiere a modos de determinación específicos. Pero la determinación de cada una de estas lógicas no dice nada sobre la experiencia escolar en sí misma, sobre el trabajo por el cual los actores construyen una coherencia propia y logran así socializarse y construirse como sujetos; construcción que se realiza con resultados diferenciales.

En este proceso interactivo y comunicacional, que adquiere diversas formas de reflexividad por parte de los estudiantes, y también como efecto de un proceso de naturalización de los actos de clasificación escolar, es que los alumnos van configurando una conciencia, discursiva a la vez que tácita¹¹¹, acerca de sus potencias o impotencias, sus

¹¹⁰ Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo (1998): En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, Losada, Buenos Aires, pág. 63.

¹¹¹ Ver: Giddens, Anthony, "El estructuralismo, el post-estructuralismo y la producción de la cultura", en Giddens, A.; Turner, J. y otros (1991): La teoría social, hoy, Alianza, México. pág. 278. Aquí Giddens explicita cómo, a su entender, al explicar la agencia humana es necesario

posibilidades y probabilidades, bajo la ilusión en muchos casos de un mundo escolar sin distinciones.

El estudiante produce un acto reflexivo individual cuando se atribuye a sí mismo ciertas capacidades e incapacidades, aunque le queda velada la matriz colectiva de su reflexión; esto es, las constricciones sociales de su reflexión le son desconocidas.

El sujeto hace suyo un juicio público, legitimado por la institución escolar y personalizado en las interacciones sociales cotidianas, transmutando un principio de calificación colectiva en un acto de conciencia individual que, aunque de apariencia paradójica, le es oculto en cierto sentido. Esta incidencia simbólica que configura una suerte de efecto de destino actúa de modo mediatizado y en parte inconsciente en el proceso de construcción de la subjetividad; permite dar cuenta de una de las dimensiones significativas de la concreción de trayectorias estudiantiles diferenciales en la escuela. El espectro de lo posible y lo no posible se restringe o se extiende en el juicio acerca del sí mismo, dependiendo ello de la posición relativa y de la experiencia construida por el sujeto en el espacio social específico que configuran la estructura escolar y sus instituciones en la cotidianeidad.

Para referirse a los efectos simbólicos es preciso situarse en una concepción dialéctica y relacional entre los factores de carácter estructural y objetivo y aquellos factores constructivos y subjetivos, ambos constitutivos de lo social y dimensiones inherentes al análisis de los discursos y las prácticas de los agentes sociales. No es plausible sostener una determinación absoluta ni tampoco una libertad irrestricta al interpretar la reproducción y producción de la vida social¹¹². Al mismo

destacar dos elementos que las teorías estructuralistas suelen omitir o subestimar. Uno de ellos es la "conciencia práctica" y el otro es la contextualidad de la acción. El pensamiento estructuralista tiende a operar en términos de un contraste entre lo consciente y lo inconsciente. Sin embargo Giddens, desde su teoría de la estructuración, intenta captar la vida humana, en sus propios términos, desde "marcos de acción práctica".

¹¹² Giddens, A.; Turner, J. y otros, op. cit. pág. 366.

tiempo, trabajos como los de Pierre Bourdieu¹¹³, extienden la tesis durkheimiana del sociocentrismo (en referencia a las sociedades precapitalistas), entendiendo que existe una correspondencia entre las estructuras de conocimiento del mundo social y las estructuras sociales, argumentando centralmente que dicha homología dentro de los países de capitalismo avanzado es producto, entre otros, de los sistemas escolares.

Las divisiones sociales y los esquemas mentales son estructuralmente homólogos en tanto las condiciones sociales con las que un organismo está cotidianamente en contacto imprimen en el mismo un conjunto de disposiciones durables, estructuradas y estructurantes, que responden a la inercia y a las coerciones de la realidad objetiva externa. En este contacto, en apariencia desprejuiciado e ingenuo, intervienen las estructuras simbólicas, como estructuras estructurantes o estructuradas que inscriben en el individuo las relaciones políticas de poder y de legitimación social.

Las experiencias y trayectorias escolares tienen un doble aspecto: por un lado, están atravesadas por las condiciones sociales de producción no elegidas por los sujetos ni manipulables a su voluntad, y por el otro y a la vez, expresan los sentidos y expectativas que los sujetos van trazando desde su singularidad. Bajo estas consideraciones es preciso en los análisis sobre las trayectorias educativas que concretizan los diversos individuos y grupos, poner en tensión los límites objetivos -con suficiente grado de externalidad a los sujetos concretos- con los condicionamientos simbólicos -entre los cuales cobran centralidad las estructuras mentales que actúan en ciertos casos como autolimitantes, y en otros como autosuperadoras-.

Al respecto, uno de los efectos simbólicos, relativamente poco estudiado y difícil de establecer pero de vital importancia en los procesos de subjetivación, es el referido a la formación de una imagen de sí o identidad subjetiva que debe muchas de sus notas características a la

¹¹³ Ver estas dos obras: Bourdieu, P. (1991); Op. Cit. y Bourdieu, P y Passeron, J.C. (1994)

constitución de la identidad social. Se podría arriesgar aquí la hipótesis acerca de la existencia de una producción peculiar de lo que podríamos denominar como “autoestima escolar” por parte de los estudiantes que ayuda a delinear horizontes simbólicos. Entendemos esta categoría de “autoestima escolar”, como una forma peculiar de la autoestima social, al modo específico de concebirse a sí mismo en relación a las demandas escolares que suponen virtudes modélicas.

En particular, los estudiantes signados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto.

*“Considerados como autores de sus dificultades, los alumnos se encierran en el sentimiento de su incapacidad, y frente al grado excesivo de exposición, pueden incluso elegir retirarse, no seguir practicando el juego”.*¹¹⁴

Ello se debe a que “*las esperanzas subjetivas y las posibilidades objetivas*” no son idénticas para todos. Por el contrario, no todos los agentes sociales tienen a la vez unas mismas posibilidades o potencias de beneficio material y simbólico y unas mismas disposiciones que invertir en el mundo social¹¹⁵.

Bourdieu caracteriza al *habitus de clase* “*como forma incorporada de la condición de clase y de los condicionamientos que esta condición impone*”¹¹⁶; y la *clase objetiva* como aquel conjunto de agentes que se encuentran situados en unas condiciones de existencia homogéneas que, a su vez, imponen unos condicionamientos homogéneos. La clase objetiva produce unos sistemas de disposiciones igualmente homogéneos, apropiados para

Los estudiantes y la cultura. Labor, Barcelona. Título original: Los Herederos.

¹¹⁴ Dubet, Françoise y Martuccelli, Danilo (2000): *¿En qué sociedad vivimos?*, Losada, Buenos Aires, pág. 249.

¹¹⁵ Bourdieu, P. (1999): op. cit. pág. 286.

¹¹⁶ Bourdieu, P. (1991a): op. cit. pág. 100.

engendrar unas prácticas semejantes, y que poseen un conjunto de propiedades comunes, propiedades “objetivadas”, a veces garantizadas y perpetuadas jurídicamente (como la posesión de bienes o poderes) o incorporadas culturalmente como los *habitus* de clase.

Es a partir de la estructura de las relaciones entre las propiedades que se puede construir la clase social.

*“La clase social no se define por una propiedad (aunque se trate de la más determinante como el volumen y la estructura del capital) ni por una suma de propiedades (propiedades de sexo, de edad, de origen social o étnico -proporción de blancos y negros, por ejemplo; de indígenas y emigrados, etc.-, de ingresos, de nivel de instrucción, etc.) ni mucho menos por una cadena de propiedades ordenadas a partir de una propiedad fundamental (la posición en las relaciones de producción) en una relación de causa efecto, de condicionante a condicionado, sino por la estructura de las relaciones entre todas las propiedades pertinentes, que confiere su propio valor a cada una de ellas y por los efectos que ejerce sobre las práctica”.*¹¹⁷

Respecto a las relaciones entre escuela y capital cultural es preciso tener presente que *“el éxito escolar depende principalmente del capital cultural heredado y de la propensión a invertir en el sistema escolar”.*¹¹⁸ Pero el análisis no se puede limitar a unas propiedades de los agentes y sus posiciones en un momento determinado, sino que es necesario tener en cuenta la “trayectoria social”.

*“A un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes -es el campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado- (...)”.*¹¹⁹

¹¹⁷ *Ibíd.* pág. 104.

¹¹⁸ *Ibíd.* pág. 119.

¹¹⁹ *Ibíd.* pág. 108.

A su vez, al pensar en la *trayectoria* individual, hay que distinguir al menos dos efectos: el *efecto de inculcación* (ejercido directamente por la familia o las condiciones de existencia originales), y el *efecto de trayectoria social* propiamente dicho. Ello significa que las trayectorias escolares se caracterizan por el movimiento y deben ser explicadas a través de la dinámica de la reproducción y la producción de la vida social. Este concepto de “trayectoria” representa una categoría superadora respecto de las formas cristalizadas de los itinerarios sociales; transita sin embargo por las mismas tensiones presentes en los desarrollos de las sociologías contemporáneas, que oscilan entre el determinismo y la libertad, entre el mundo de la necesidad y la creatividad.

En definitiva, los agentes sociales poseen unos poderes muy desiguales, los que están definidos por el volumen y la estructura de sus distintos tipos de capital.

*“En cuanto a sus expectativas y aspiraciones, también se hallan muy desigualmente repartidas (...), en virtud de la ley que establece que, por mediación de las disposiciones del habitus (a su vez ajustadas, las más de las veces, a las posiciones), las esperanzas tienden universalmente a acomodarse a las posibilidades objetivas”.*¹²⁰

¿Cuál es el supuesto “misterio” de este ajuste entre las expectativas subjetivas y las determinaciones externas?

*“Fruto de la incorporación de una estructura social en forma de una disposición casi natural, a menudo con todas las apariencias de lo innato, el habitus es la vis insita, la energía potencial, la fuerza durmiente y el lugar donde la violencia simbólica, en particular la que se ejerce mediante los performativos, deriva su misteriosa eficacia”.*¹²¹

¹²⁰ Bourdieu, P. (1999): *Meditaciones pascalianas*, Anagrama, Barcelona. pág. 287.

Esta influencia práctica, pierde su misterio en cuanto se correlacionan sus efectos con las condiciones de producción de las disposiciones o “habitus” que predisponían a padecerla, entendiendo al “habitus” como “*sistema de disposiciones común a todos los productos de los mismos condicionamientos*”.¹²² Pero lo cierto es que los individuos y grupos suelen desconocer el origen de esta relación necesaria, es decir la matriz sociopolítica de estas construcciones, y así construyen su auto-imagen por fuera de ella.

*“(...) El orden social debe en parte su permanencia a la imposición de esquemas de clasificación que, ajustados a las clasificaciones objetivas, producen una forma de reconocimiento de este orden, forma que implica el desconocimiento de la arbitrariedad de sus fundamentos: la correspondencia entre las divisiones objetivas y los esquemas clasificatorios, entre las estructuras objetivas y las estructuras mentales constituye el fundamento de una especie de adhesión originaria al orden establecido. Hablando propiamente, la política comienza con la denuncia de este contrato tácito de adhesión al orden establecido que define la doxa originaria; dicho de otra forma, la subversión política presupone una subversión cognitiva, una reconversión de la visión del mundo”.*¹²³

Si bien es cierto que no se puede afirmar que todos los miembros de la misma clase -o incluso dos entre ellos- han tenido idénticas experiencias y en un mismo orden, no es menos cierto sin embargo, que todos los individuos de una misma clase o grupo tienen mayor número de probabilidades que cualquier miembro de otro, de enfrentarse a las situaciones más habituales para los miembros de esa clase:

“(...) las estructuras objetivas que la ciencia aprehende bajo la forma de probabilidades de acceso a los bienes, servicios y poderes, inculcan, a través de las experiencias siempre convergentes que confieren su

¹²¹ Ibíd, pág. 223.

¹²² Bourdieu, P. (1991b), op. cit. pág. 103.

¹²³ Bourdieu, P. (1985): Qué significa hablar, Akal, Madrid, pág. 96.

*fisonomía a un entorno social con sus carreras “cerradas”, sus “puestos” inaccesibles o sus “horizontes velados”, esta especie de “arte de estimar lo verosímil”, como decía Leibniz, es decir, de anticipar el porvenir objetivo, sentido de la realidad o de las realidades que es, probablemente, el principio mejor oculto de su eficacia”.*¹²⁴

Cuanto más autorizada oficialmente esté la figura encargada de emitir juicios probabilísticos, como lo es el caso del profesor, es presumible que más significativa sea su capacidad de incidir sobre la autoimagen que estructura el alumno. De allí que asumimos que el docente es un actor clave en la potenciación o en la destrucción de la autoestima escolar.

Por lo expuesto hasta aquí, se comprende el sentido que tiene el indagar en los juicios de los profesores sobre los alumnos en tanto que factores significativos en la configuración de la valía escolar, en la medida en que los juicios magisteriales se trasladan a los estudiantes de manera mediatizada y se convierten en auto-valoraciones. La eficacia de la violencia simbólica que se ejerce mediante los performativos, esto es, la influencia del profesor sobre el alumno, pierde todo su velo en cuanto se relacionan sus efectos casi mágicos con las condiciones de producción de las disposiciones de los profesores que emiten los juicios sobre los estudiantes.

No hay que perder de vista el hecho de que la identidad individual, en este caso la identidad que construye el alumno como tal, alude a un proceso relacional y no posee un carácter estático. En este proceso, el alumno aprende a percibirse y valorarse a sí mismo a partir de la “mirada escolar”¹²⁵, en el sentido de adjudicarse lo que le es adjudicado. Al reconocerse en la mirada del docente, el alumno se mira a sí mismo.

El docente representa un lugar simbólico innegable en los procesos de subjetivación. La institución escolar, aún con sus crisis de sentido o

¹²⁴ Bourdieu, P. (1991b): op. cit. pág. 103.

¹²⁵ Por “mirada escolar” me refiero a que hay un modo de ver el mundo, en particular el mundo de los alumnos, que es típicamente escolar.

precisamente por ello, tiende en muchos casos a la humanización pero también a la destrucción de los sujetos; y el docente es un actor clave en este péndulo. La fuerza de una perspectiva socioeducativa crítica radica justamente en el poder de operar sobre el conocimiento que tienen los agentes sociales sobre el mundo de los alumnos en tanto sujetos sociales, en el sentido de contribuir a generar las condiciones simbólicas para una suerte de ruptura herética o de una subversión cognitiva¹²⁶ que confronte al conocimiento de sentido común, el cual sirve a los fines de mantener el statu quo producto de la doxa.

El juicio acerca de uno mismo produce un “sentido de los límites”, una suerte de conciencia tácita de los límites asignados y auto-apropiados. La estructura social y la estructura escolar ejercen un efecto estructurante. Por medio de todas las jerarquías y de todas las clasificaciones que están inscritas en las cosas sociales, en las instituciones (en el sistema escolar) o en el lenguaje, “*el orden social se inscribe progresivamente en las mentes*”.¹²⁷ Las divisiones sociales se convierten en principios de división que organizan la visión del mundo social. Los límites objetivos se convierten en “*sentido de los límites*”, anticipación práctica de esos límites objetivos adquirida mediante la experiencia social, “*sense of one’s place*” que lleva a excluirse subjetivamente (bienes, personas, lugares, etcétera) de aquello de que se está excluido objetivamente.¹²⁸

Una nota característica a considerar es el hecho de que lo propio del “sentido de los límites” es el implicar el olvido de los límites, justamente por operar como mecanismo inconsciente de los sujetos, es decir, por producir que los agentes evalúen tácitamente los limitantes objetivamente dados asumiéndolos como auto-limitaciones. Por ser la doxa la primera experiencia del mundo social -esto es, la adhesión a las relaciones de

¹²⁶ Es preciso indicar que toda vez que en este trabajo hago referencia a las estructuras cognitivas o mentales, no me refiero a lo que el campo psicológico o biológico concibe como cognición, sino que adopto en todos los casos una perspectiva sociológica sobre la dimensión subjetiva o simbólica de la reproducción y producción social.

¹²⁷ Bourdieu, Pierre (1991a): op. cit. pág 481.

¹²⁸ *Ibid.* pág 482.

orden que fundan de manera inseparable el mundo real y el mundo pensado y que por ello son asumidas o aceptadas como evidentes- los límites objetivos terminan en muchos casos, asumiendo el carácter de condicionantes inmodificables.

Estas evidencias o formas naturalizadas no tienen idénticos efectos en todos los individuos y grupos sino que éstos se asocian a la posición relativa y a las relaciones de fuerza dominantes en cada espacio social. De hecho,

*“(...) los dominados tienden de entrada a atribuirse lo que la distribución les atribuye, rechazando lo que les es negado (“eso no es para nosotros”), contentándose con lo que se les otorga, midiendo sus esperanzas por sus posibilidades, definiéndose como los define el orden establecido, reproduciendo en el veredicto que hacen sobre sí mismos, el veredicto que sobre ellos hace la economía, destinándose, en una palabra, a lo que en todo caso les pertenece (...), aceptando ser lo que tienen que ser (...)”.*¹²⁹

Las limitaciones que se auto-adjudican los estudiantes, entonces, se van estructurando en un proceso social tácito que tiende a ajustar, y por ende reducir, las expectativas de logro a sus posibilidades objetivas aceptadas como un destino propio.

En términos de Durkheim, esta aceptación forma parte de lo que él denominó como “conformismo lógico”¹³⁰, esto es, la orquestación de las categorías de percepción del mundo social que, ajustadas a las divisiones del orden establecido y a los intereses de quienes dominan, y comunes a todos los agentes estructurados conforme a esas estructuras, se imponen con toda la apariencia y naturalidad de la necesidad objetiva. Los sujetos van adquiriendo así un dominio práctico de las formas de ver el mundo, inclusive de la mirada sobre el sí mismo.

¹²⁹ *Ibíd.* pág. 482.

¹³⁰ Durkheim, E. (1960): *Formes élémentaires de la vie religieuse*, París, Alcan, pág. 24.

“Los sujetos sociales comprenden el mundo social que les comprende. Eso significa que no se puede, para caracterizarlos, atenerse a las propiedades materiales que, comenzando por el cuerpo, se dejan contar y medir como cualquier otro objeto del mundo físico. En efecto, no existe ninguna de esas propiedades (...) que, percibidas y apreciadas, por referencia a otras propiedades de la misma clase, por unos agentes armados de esquemas de percepción y apreciación socialmente constituidos, no funcionen como propiedades simbólicas”¹³¹.

Los atributos, en el sentido de predicados, de adjetivaciones, se convierten en la lógica simbólica, en atribuciones que se interiorizan finalmente como propias de una “personalidad” o “mentalidad”, operando como refuerzo de las clasificaciones escolares y del lugar que cada uno reconoce como propio en esa clasificación. De aquí la relevancia de avanzar en la comprensión de las clasificaciones escolares y en las expectativas profesoras con el propósito ulterior de realizar inferencias sobre las consecuencias en la producción de procesos escolares de subjetivación o de des-subjetivación.

LOS JUICIOS PROFESORALES

La cuestión de la eficacia simbólica de los juicios y expectativas escolarmente construidos sobre los alumnos, los cuales producen un poder simbólico específico de destino, requiere de una explicitación acerca de cómo funcionan las categorías de percepción, de valoración y las creencias del profesor en tanto que construcciones simbólicas. En relación a la economía de los bienes simbólicos, mencionemos que

“(...) el capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten percibirla,

¹³¹ Bourdieu, P. (1991a): op. cit, pp. 492-493.

conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente, como una verdadera fuerza mágica: una propiedad que, porque responde a unas "expectativas colectivas", socialmente constituidas, a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia, sin contrato físico. Se imparte una orden y ésta es obedecida: se trata de un acto casi mágico. Pero sólo es una excepción aparente a la ley de conservación de la energía social. Para que el acto simbólico ejerza, sin gasto de energía visible, esta especie de eficacia mágica, es necesario que una labor previa, a menudo invisible, y en cualquier caso olvidada, reprimida, haya producido entre quienes están sometidos al acto de imposición, de contaminación, las disposiciones necesarias para que sientan que tienen que obedecer sin siquiera plantearse la cuestión de la obediencia. La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas "expectativas colectivas", en unas creencias socialmente inculcadas".¹³²

Como la teoría de la magia, la teoría de la violencia simbólica se basa en una teoría de la creencia o, mejor dicho, en una teoría de la producción de la creencia, de la labor de socialización necesaria para producir unos agentes dotados de esquemas de percepción y de valorización que les permitirán percibir las contaminaciones inscritas en una situación o en un discurso y obedecer .

La creencia no es una creencia explícitamente como tal en relación con la posibilidad de una no creencia, sino una adhesión inmediata, una sumisión dóxica a las conminaciones del mundo, que es obtenida cuando las estructuras mentales de aquel a quien van dirigidas las conminaciones están en sintonía con las estructuras implicadas en la exhortación que le es dirigida. En este caso, se dice que caía por su propio peso, que no podía hacerse nada más.

¹³² Bourdieu, Pierre (1997): Razones prácticas, Anagrama, Barcelona, pp. 172-173.

¿Qué entendemos por “doxa”? Todo conocimiento y en particular el conocimiento del mundo social es un acto de construcción que elabora esquemas de pensamiento y expresión. A su vez, entre las condiciones de existencia y las prácticas o representaciones se impone la actividad estructurante de los agentes que, a través de las estructuras sociales incorporadas, lejos de reaccionar en forma mecánica a unos estímulos mecánicos, responden a los llamados de un mundo cuyo sentido ellos mismos han contribuido a producir.

*“Las estructuras cognitivas que elaboran los agentes sociales para conocer prácticamente el mundo social son unas estructuras sociales incorporadas. (...) esquemas históricos de percepción y apreciación que son producto de la división objetiva en clases (clases de edad, clases sexuales, clases sociales) y que funcionan al margen de la conciencia y del discurso. Al ser producto de la incorporación de las estructuras fundamentales de una sociedad, esos principios de división son comunes para el conjunto de los agentes de esa sociedad y hacen posible la producción de un mundo común y sensato, de un mundo de sentido común”.*¹³³

La cuestión del sentido común atraviesa gran parte de la producción en el campo de las ciencias sociales a lo largo de su historia. Si tomamos como referencia la perspectiva gramsciana, el concepto de “sentido común” está inextricablemente ligado al de hegemonía, el cual posee una eficacia tanto en el nivel colectivo como en el individual.

Retomando la consideración que efectúa Tamarit¹³⁴ en relación al sentido común, sostenemos que el concepto resulta útil para explicar tanto la historia como la biografía.¹³⁵ La noción de sentido común ligada a los mecanismos de dominación y de ejercicio de la violencia simbólica en la escuela son, a nuestro entender, compatibles con la visión gramsciana de

¹³³ Bourdieu, P. (1991a): op. cit, pág. 479.

¹³⁴ Tamarit, José (2002): El sentido común del maestro, Miño y Dávila, Buenos Aires.

¹³⁵ Cabe destacar que si bien la autora de este trabajo asume la relevancia de la perspectiva de Gramsci en los procesos de hegemonía, en el análisis que se realiza acerca del sentido común de los docentes no aparecerá explícitamente tratada.

la imposición cultural derivada de la dominación de los grupos hegemónicos. Los límites de la escolarización suelen presumirse como esenciales al orden de las cosas reales en tanto son desconocidos como tales y, por ende, se aceptan biográficamente como evidencias insoslayables, precisamente a condición de su deshistorización. Los mecanismos y procesos que producen y reproducen el orden social,

“(...) proporcionan a la percepción abundantes evidencias tangibles, a primera vista indiscutibles, óptimas para conferir a una representación ilusoria todas las apariencias de un fundamento en lo real”¹³⁶.

Los sujetos adquieren cierta conciencia de su época, de su tiempo, en virtud de las categorías de pensamiento común que aplican de inmediato, esto es sin un análisis dialéctico, *“las representaciones fijas en una relación causal con las condiciones asimismo fijas”*.¹³⁷ Tengamos en cuenta la advertencia de Kosik, quien retomando a Marx, refiere a la cuestión acerca de que este mundo de la *“pseudoconcreción”*, del *“pensamiento común”*, aunque tenga la *“consistencia”* y la *“validez”* de este mundo, no es el mundo real.

Precisamente, la dialéctica o el pensamiento crítico representa una forma de ruptura frente a esta comprensión de la realidad en la medida en que:

“[...] no considera los productos como algo fijo, ni las configuraciones y los objetos, o sea, todo el conjunto del mundo material cosificado, como algo originario e independiente; del mismo modo tampoco considera así el mundo de las representaciones y del pensamiento común ni los acepta bajo su aspecto inmediato, sino que los somete a un examen en el cual las formas cosificadas del mundo objetivo e ideal se diluyen, pierden su fijeza, su naturaleza y su pretendida originariedad, para mostrarse como

¹³⁶ Bourdieu, P. (1999): op. cit. pág. 239.

¹³⁷ Kosik, Karel (1992): Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, México, pág. 34.

*fenómenos derivados y mediatos, como sedimentos y productos de la praxis social de la humanidad”.*¹³⁸

En cambio, las concepciones de sentido común tienen una fuerte carga emocional y poseen una función social análoga a la de las concepciones míticas y prácticas mágicas en relación con los fenómenos naturales evidenciadas en sociedades menos complejas, como lo es la de reforzar la cohesión social y dar sensación de dominio frente a circunstancias sociales que no se pueden controlar. Al decir de Elias:

*“La convicción colectiva de que estas concepciones están fundadas en hechos les confiere una solidez y una firmeza que impide (...) que puedan ser quebrantadas mediante una simple referencia a hechos contradictorios”.*¹³⁹

En relación a nuestro problema de investigación, cabe interrogarse acerca de la génesis y racionalidad práctica del sentido común que portan los profesores. Las categorizaciones típicas del pensamiento común naturalizado tienden a concebir a las nociones de los límites como inherentes a una realidad fija y a la naturaleza humana como dada. Un corolario necesario es la inexorabilidad de tales límites y otro es que esos límites poseen un carácter intrínseco, percibido como independiente de las regulaciones de las actitudes sociales. De este modo, el sentido común se inclina por una mirada biologizante que consiste en derivar las dificultades y virtuosismos escolares de los límites de una supuesta naturaleza dada.

Por otra parte, existe una relación estrecha entre las expresiones del lenguaje cotidiano de la escuela y el sentido común. Si tenemos en cuenta que el lenguaje cotidiano vehiculiza las formas de juicio social, es preciso detenerse a analizar las vinculaciones entre los actos de nominación escolar y las formas ocultas de taxonomización social. En este sentido, consideramos que es fértil proponer la categoría de “lenguaje escolar”

¹³⁸ Ibid. pp. 32-33.

para aludir a la red de significaciones que operan en ese contexto y que definen la construcción social del éxito o el fracaso escolar.

Específicamente, nos interrogamos acerca del vínculo entre el lenguaje oficial y el lenguaje común. ¿Qué dimensión de las prácticas educativas se reconoce en el lenguaje cotidiano escolar? ¿Qué significados posee el uso común de términos y adjetivaciones típicas del campo escolar?

La escuela moderna y estatal representa históricamente un espacio social oficial de regulación de las prácticas lingüísticas. Ello es debido principalmente al hecho de que:

*“La lengua oficial se ha constituido vinculada al Estado. Y esto tanto en su génesis como en sus usos sociales. Es en el proceso de constitución del Estado cuando se crean las condiciones de la creación de un mercado lingüístico unificado y dominado por la lengua oficial: obligatorio en las ocasiones oficiales y en los espacios oficiales (escuela, administraciones públicas, instituciones políticas, etc.), esta lengua de Estado se convierte en la norma teórica con que se miden objetivamente todas las prácticas lingüísticas”.*¹⁴⁰

El sistema de enseñanza contribuye a instituir y legitimar, en especial a través de los títulos académicos (y de las competencias lingüísticas que éstos suponen en los sujetos), los modos de nominación oficial, entre otras operaciones, devaluando los modos de expresión populares,

*“rechazados al estado de “jerga” y “jerigonza” (como dicen las anotaciones de los maestros)”, y a la imposición del reconocimiento de la lengua legítima”.*¹⁴¹

¹³⁹ Elías, Norbert (1999): La sociedad de los individuos, Península, Barcelona, pág. 101.

¹⁴⁰ Bourdieu, Pierre (1985): op.cit., pág. 19.

¹⁴¹ *Ibid.* pág. 23.

Como aparente paradoja, son los mismos sujetos institucionalmente oficializados en la escuela quienes usan términos de la “jerga” para emitir juicios sobre los alumnos. Los significados de las palabras que utilizan el sistema escolar y sus agentes no son literales sino que están anclados en matrices culturales de instituciones sociales que reglan y regulan los sentidos discursivos y la conciencia práctica. De hecho, hay dicotomías que funcionan en las prácticas de interacción con un plus de sentido que no tienen un correlato necesario con la definición explicitada en los diccionarios.

*“Producto de la neutralización de las relaciones prácticas en que funciona, la palabra de los diccionarios no tiene ninguna existencia social: en la práctica, sólo existe sumergida en situaciones, hasta el punto de que el núcleo de sentido que se mantiene relativamente invariante a través de la diversidad de los mercados puede pasar inadvertido”.*¹⁴²

Es preciso, entonces, rehusar tratar al lenguaje como un puro instrumento lógico. El lenguaje ordinario no está orientado hacia la búsqueda de la coherencia lógica. Sin recusar ni sustituir el análisis propiamente lingüístico de los códigos, lo cierto es que la lengua se inscribe en las relaciones sociales en donde funciona.

El sentido común o imagen del mundo de la vida -retomando aquí esta noción de Habermas sumada al debate que de ella introduce Raiter-, construye un significado particular y sirve de guía para la vida cotidiana. Respecto del funcionamiento social del lenguaje, la noción de imagen del mundo de la vida

“[...] se corresponde con la representación que tienen los seres humanos del mundo de la vida donde les tocó vivir. El mundo de la vida está conformado por el entorno geográfico o natural que establece sus condiciones de vida, junto con la organización social, las certezas, los miedos, la cultura -lo fantástico y lo religioso incluidos-, etc., de su

¹⁴² Ibid. pág. 13.

comunidad (...) La noción de imagen del mundo de la vida está relacionada con que ofrece una explicación de la realidad, aunque pueda no corresponderse “objetivamente” con ella. (...) Dentro de la imagen del mundo de la vida los seres humanos encuentran las referencias necesarias para actuar y sentir (...).¹⁴³

Existe así, un contexto de producción social del lenguaje espontáneo escolar en el que los sentidos de las palabras, y a esta altura podríamos también añadir de los gestos, se anclan. En este aspecto, los significados no pueden interpretarse al margen de los sujetos; el contexto forma parte del significado y habilita ciertos juicios a la vez que descarta otros.

Los actos de nominación corporales y verbales, gestos y palabras, y más particularmente los actos clasificatorios, no son neutrales sino que al contrario, poseen efectos en la esfera de la dominación simbólica. A mayor legitimación de la autoridad que nombra, mayor es su influencia en el ejercicio de la dominación. Consiguientemente, el poder de nombrar y de hacer con los nombres es diferencial en virtud de la distribución de poder entre los diversos individuos, grupos e instituciones.

“(...) No hay agente social que no desee tener ese poder de nombrar y de hacer el mundo nombrándolo: chismes, calumnias, maledicencias, insultos, elogios, acusaciones, críticas, polémicas, alabanzas, son sólo el pan nuestro de cada día de los actos solemnes y colectivos de nominación, celebraciones o condenas, que incumben a las autoridades universalmente reconocidas. Al revés de lo que ocurre con los nombres comunes, que tienen un sentido común -el consensus, el homologuein de un grupo, en suma, todo lo que implica el acto oficial de nominación mediante el cual un mandatario reconocido discierne un título oficial (como el título escolar) - “los nombres cualitativos” (“idiota”, “cabrón”) al que recurre el

¹⁴³ Raiter, Alejandro (2003): Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante, Biblos, Buenos Aires, pág. 106.

*insulto tienen una eficacia simbólica muy reducida, en tanto que idioslogos, que sólo compromete a su autor”.*¹⁴⁴

Los nombres de las cosas sociales son objeto de lucha simbólica; de allí que es necesario examinar el proceso de constitución y legitimación de ciertas formas de clasificación que operan en el mundo social y su subdominio escolar como formas prácticas y comunes de distinción. La ciencia social

*“[...] tiene que vérselas con realidades que han sido ya nombradas, clasificadas, realidades que tienen nombres propios y nombres comunes, títulos, signos, siglas. Así, so pena de asumir actos cuya lógica y necesidad ignora, debe de tomar como objeto las operaciones sociales de nominación y los ritos de institución a través de los cuales esas realidades se cumplen. Pero, más profundamente, es preciso examinar la parte que corresponde a las palabras en la construcción de las cosas sociales, y la contribución que la lucha de las clasificaciones, dimensión de toda lucha de clases, aporta a la constitución de clases, clases de edad, clases sexuales o clases sociales, pero también, clanes, tribus, etnias o naciones”.*¹⁴⁵

Lo cierto es que los nombres operan como categorías sociopolíticas. Los ritos de nominación sucesivos a través de los cuales se elabora una identidad social, efectuados bajo el control y con la garantía del Estado, desarrollan una descripción oficial de esta especie de esencia social que el orden social instituye a través del nombre propio. Las diferencias oficiales que producen las clasificaciones escolares tienden a engendrar o reforzar diferencias vinculadas con el volumen y la estructura de los distintos tipos de capital, al producir en los individuos clasificados/nombrados la creencia, colectivamente reconocida y sostenida, en las diferencias, y al producir, asimismo y de esta forma, las conductas destinadas a “*aproximar el ser real al ser oficial.*”¹⁴⁶

¹⁴⁴ Bourdieu, P. (1985), op. cit., pág. 65.

¹⁴⁵ Ibid. pág. 65.

¹⁴⁶ Bourdieu, P. (1991), op. cit., pág. 23.

Los registros oficiales que dan el veredicto, provisional o definitivo, acerca de un individuo se basan en actos de nominación y clasificación que suelen actuar como designios rígidos:

*“La nominación y la clasificación introducen divisiones tajantes, absolutas, indiferentes a las particularidades circunstanciales y a los accidentes individuales, en la fluctuación y el flujo de las realidades biológicas y sociales”.*¹⁴⁷

Como contraparte de estos mecanismos de refuerzo, los sujetos negocian y luchan en este juego social de la nominación; desde luego, con poderes desigualmente distribuidos. No es azaroso entonces, que los teóricos críticos¹⁴⁸ analicen a las escuelas en una doble forma: como mecanismos de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos en función de su raza, clase, género, pertenencia étnica y, al mismo tiempo, como agentes para dotar de poder social e individual.

Es posible afirmar así que el lenguaje cotidiano y las formas de enunciación juegan un papel muy relevante en la constitución de los límites escolares.

Las clasificaciones, las oposiciones, las equivalencias y las analogías, no son los principios reales de las prácticas aún cuando se presenten con total coherencia. De hecho, tienen por principios, no unas reglas conscientes y constantes, sino *“principios prácticos”, “opacos” a ellos mismos*, consistentes e inconsistentes a la vez.¹⁴⁹

Este conocimiento práctico orienta las intervenciones en las luchas simbólicas de la existencia cotidiana que contribuyen a la elaboración del mundo social de forma menos visible, pero igual de eficaz, que las luchas

¹⁴⁷ Bourdieu, P. (1997), op. cit., pág. 79.

¹⁴⁸ La sociología de la educación crítica es aquella que se ha desarrollado como respuesta a las perspectivas que sostienen la premisa de la neutralidad escolar. Véase: Karabel, J. y Halsey, H. (1976); Op. Cit.

¹⁴⁹ Bourdieu, P. (1991b):op. cit. pág. 31.

mundo social de forma menos visible, pero igual de eficaz, que las luchas propiamente teóricas que se desarrollan al interior de los campos especializados (político, burocrático, jurídico, científico), es decir, en el orden de las *“representaciones simbólicas”*, las más de las veces discursivas.¹⁵⁰ La incorporación de un orden social en forma de disposiciones puede imponer al pensamiento presupuestos y limitaciones que, precisamente por haberse encarnado, *“están enterrados y ocultos al margen de las tomas de conciencia”*.¹⁵¹

“En la existencia corriente, las operaciones de clasificación mediante las cuales los agentes sociales elaboran el mundo tienden a hacerse olvidar como tales (...)”.¹⁵²

Los principios clasificatorios se expresan como sentido común al crear una suerte de consenso de sentido entre los participantes de un espacio social.

“El sentido común es un fondo de evidencias compartidas por todos que garantiza, dentro de los límites de un universo social, un consenso primordial sobre el sentido del mundo, un conjunto de lugares comunes (...), tácitamente aceptados, que posibilitan la confrontación, el diálogo, la competencia, incluso el conflicto, y entre los cuales hay que reservar un lugar para los principios de clasificación tales como las grandes oposiciones que estructuran la percepción del mundo. (...) Al ser, por consiguiente, comunes al conjunto de los agentes insertados en este orden, son lo que posibilita el acuerdo dentro del desacuerdo de agentes situados en posiciones opuestas (altas/bajas, visibles/oscuras, raras/comunes, ricas/pobres, etcétera) y caracterizados por unas propiedades distintivas, a su vez diferentes u opuestas en el espacio social”.¹⁵³

¹⁵⁰ Bourdieu, P, (1999): op. cit. pág. 121.

¹⁵¹ *Ibíd.* pág. 240.

¹⁵² *Ibíd.* pág. 240.

¹⁵³ *Ibíd.* pp. 130-131.

Desde su misma génesis de constitución, la escuela ha sido una de las instituciones sociales privilegiadas para la consolidación de las principales categorías que imprimen una cierta visión que impregna los juicios de los profesores acerca de los estudiantes y los límites que estos últimos hacen suyos.

*“El sentido común es, en gran parte, nacional porque hasta la fecha la mayoría de los grandes principios de división han sido inculcados o consolidados por las instituciones escolares, cuya misión principal consiste en construir la nación en tanto que población dotada de unas mismas “categorías” y, por lo tanto, de un mismo sentido común”.*¹⁵⁴

Estos sistemas de clasificación, son objetivados en las instituciones. Producidos por la práctica de generaciones sucesivas, en un tipo determinado de condiciones de existencia, estos esquemas de percepción, de apreciación y de acción que se adquieren por la experiencia y se ponen en ejecución en estado práctico, funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen, tienden a reproducirse en las prácticas. Esta operación de alquimia social confiere a las palabras su eficacia simbólica, su poder de actuar en forma duradera sobre las prácticas. Los actos de nominación poseen un poder simbólico de constitución de la subjetividad. Respecto de la naturaleza de estos juicios, es preciso mencionar que

*“[...] son fabricados por organizaciones que detentan el poder de evaluar las conductas y de construir una representación legítima que pasa por ser la realidad”.*¹⁵⁵

La definición más o menos tácita del alumno exitoso que elabora la escuela y que, por ende, se constituye en veredicto legítimo e inapelable, se realiza a partir de criterios arbitrarios que incluyen no sólo virtudes

¹⁵⁴ *Ibíd.* pág. 131.

¹⁵⁵ Perrenoud, Ph. (1990): La construcción del éxito y del fracaso escolar, Morata, Madrid, pág. 260.

escolares sino también cualidades virtuosas sociales y culturales. Esta traducción escolar de la desigualdad tiene como corolario el ajustar más o menos las trayectorias escolares con las socialmente predeterminadas. De esta manera, en muchos casos, se reproduce a su vez la *“ideología del mérito”*, por medio de la cual se interpreta el éxito o fracaso escolar individual y de ciertos grupos.

Por medio de la traducción de cualidades sociales en virtudes escolares, lo que conlleva a la asociación de las cualidades del éxito social a las del éxito escolar, se construyen ya no sólo clasificaciones o distinciones, con apariencia de conocimiento sistemático de los sujetos nominados, sino finalmente trayectorias sociales y escolares diferenciales. Estas trayectorias desiguales no sólo quedan así selladas, el menos en el orden discursivo, sino a su vez legitimadas institucionalmente, por construirse en un ámbito de supuesta neutralidad como lo es la escuela.

Lo mejor que puede hacer el sistema escolar es *“no reforzar la desigualdad, no redoblar mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que le son confiados. Hay una serie de proposiciones que van en este sentido: la más importante, desde este punto de vista, es la que consiste en poner en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales”*.¹⁵⁶

LAS TAXONOMIAS ESCOLARES

Categorizar a un individuo, a un alumno, y situarlo dentro del grupo de los “buenos” o de los “malos”, de los “talentosos” o de los “no talentosos”, de los “inteligentes” o “no inteligentes”, no es una operación inocente, en tanto implica no sólo una descripción -arbitraria- de su situación actual,

¹⁵⁶ Bourdieu, Pierre (1977): Capital cultural, escuela y espacio social, Siglo XXI, México, pág. 161.

sino también una suerte de predicción sobre su situación en el futuro.¹⁵⁷ Los actos de clasificación y de valoración de los alumnos se convierten así en una descripción, un acto productivo.

Existen parámetros de clasificación/normalización que regulan la vida y las prácticas sociales y, por consiguiente, la subjetivación. El “proceso de individualización”¹⁵⁸, en la obra de Norbert Elias, es una de las categorías que ponen nombre a esta regulación social y nos ofrece algunas claves interpretativas sobre los procesos de subjetivación en el seno de las instituciones educativas. Desde otra visión, la noción de “máquina ideológica”¹⁵⁹ de Pierre Bourdieu aporta su descripción sobre los mecanismos de interiorización de las taxonomías sociales sobre las formas de la conciencia de los sujetos tipificados.

En primer lugar, es preciso afirmar que para Elias la individualidad está determinada por la estructura de la sociedad en la que se nace, lo cual hace que existan variaciones en las formas de individuación de un grupo social a otro, e inclusive al interior de un mismo grupo, y de una época a otra. La individualidad que alcanzará una persona no depende simplemente de su constitución sino de todo un proceso de individualización, donde las relaciones sociales juegan un papel central. Las configuraciones sociales y los entrelazamientos van definiendo las prácticas sociales de individuos concretos. En el marco de esta perspectiva relacional, los destinos sociales, si bien están pre-fijados, pueden cambiarse a lo largo del devenir. El trato con otras personas produce en el individuo ideas, convicciones, afectos, necesidades y rasgos del carácter que constituyen su ser más personal, su verdadero “yo”.¹⁶⁰

¹⁵⁷ Ver: Kaplan, Carina (1992): Buenos y malos alumnos: descripciones que predice, Aique, Buenos Aires. Y también: Bourdieu, P. y Saint Martín, M. (1998) “Las categorías del juicio profesoral” en *Propuesta Educativa* Nro. 19, Año 9, FLACSO, Buenos Aires.

¹⁵⁸ Elias, Norbert (1999): op. cit. pág 38.

¹⁵⁹ Bourdieu, P. y Saint Martín, M. (1998): op. cit. pág. 8.

¹⁶⁰ Elias, N. (1999): op. cit., pág. 50.

Por su parte, el concepto de “*máquina ideológica*” de Bourdieu interpreta que al recibir la institución escolar productos socialmente clasificados, proporciona productos escolarmente clasificados: esta máquina intenta asegurar una correspondencia muy estrecha entre la clasificación de entrada y la clasificación de salida sin nunca conocer -oficialmente- los principios y los criterios de dicha clasificación social. En consecuencia, un individuo es evaluado o calificado en la escuela según la posición que le corresponde en la clase social, que es antecedente al hecho educativo.

Al mismo tiempo, los sujetos en su individualidad luchan por superar las condiciones de su supuesto potencial para la escolarización. Se trataría, entonces, de interpretar los contornos tácitos de los actos de nombramiento, oficiales y cotidianos. Para examinar esta correspondencia no mecánica, es preciso reconstruir la lógica de los actos de clasificación y la estructura de las categorías clasificatorias más recurrentes respecto de los alumnos. Hemos observado en nuestras indagaciones antecedentes que la percepción habitual de los maestros sobre el éxito o fracaso de los alumnos, tiende a naturalizar las diferencias que surgen de la apropiación diferenciada de un capital cultural, atribuyéndolas a causas naturales (“capacidades innatas”, “no le da para las matemáticas”) o al medio familiar cosificado (“de un padre obrero, se espera un hijo obrero”, o bien el argumento que sostiene que el fracaso escolar de un niño depende del padre portador de una historia escolar de fracaso).

En la creencia del docente hay un desconocimiento de las condiciones de realización de sus juicios. Más aún, en la vida cotidiana escolar, las clasificaciones producidas respecto de los estudiantes tienden a hacerse olvidar como tales, en tanto son generadas y a la vez son generadoras de las prácticas educativas.¹⁶¹

¹⁶¹ Ver: Castorina, J. A. y Kaplan, C. V. (2003): “Las representaciones sociales. Problemas teóricos y desafíos educativos”, pp. 9-27, en: Castorina, J. A. (2003) (comp.): Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles, Gedisa, Barcelona

Por otra parte, mencionemos que “la excelencia escolar” constituye una de las varas privilegiadas con la que se legitiman los juicios y veredictos sobre los estudiantes, lo cual no significa considerar que la evaluación invente diferencias o desigualdades que carezcan totalmente de realidad.

“En el momento en el que son evaluados, los alumnos son en realidad diferentes o desiguales, tanto en sus actuaciones y conductas, como en sus competencias o acervo cultural de que disponen. (...). Pero toda toma de conciencia de lo real, con independencia de lo completa o imparcial que sea, modifica el curso de las cosas, en la medida en que la acción de los actores sociales es función de su propia representación de la realidad. Incluso cuando no son objeto de ninguna representación explícita, las desigualdades tienen consecuencias. Pero a éstas se añaden otras cuando dan lugar a clasificaciones informales y, a fortiori, si dan pie a jerarquías formales”¹⁶².

Si bien puede decirse que la escuela no produce las diferencias y desigualdades, no es menos cierto que los juicios emanados de las instituciones educativas sitúa a los individuos y grupos según jerarquías de excelencia arbitrarias:

*“El hecho de situar explícitamente a un individuo en una jerarquía de excelencia modifica (...) su autoimagen y el valor social que se le reconoce, y por ende, sus oportunidades, posibilidades de acción, su porvenir; en especial, cuando el juicio emana de una institución que detenta un determinado poder y una legitimidad reconocida. El juicio de la escuela añade sus consecuencias a todas las que derivarían de las diferencias y desigualdades culturales que escapan completamente a la conciencia de los interesados: las desigualdades reales tendrían otras consecuencias, con frecuencia menos, si no se convirtieran en jerarquías de excelencia”.*¹⁶³

¹⁶² Perrenoud, Ph. (1990): op. cit. pág. 261.

La “excelencia escolar” está asociada a una noción de “normalidad”. Siguiendo de cerca los desarrollos de Perrenoud, mencionemos que en la escuela todo se presta a un juicio de excelencia. El mercado escolar tiene sus palabras o significados particulares que operan como juicios prácticos y nociones habituales tales como la del “nivel alcanzado” por el alumno, que constituye un caso típico de estas formas de normalización.

La cuestión del “nivel”, como principio regulador social y escolar constituye lo que Baudelot y Establet han caracterizado como una de las medidas difíciles.¹⁶⁴ La ambigüedad, la flexibilidad, y los sentidos diversos de su uso, lo transforman en un término equívoco de apariencia consistente y, entonces, atravesado por la dimensión ideológica. Por ello, desde el sentido común escolar, se utiliza el “nivel” para precisar el supuesto valor intrínseco del individuo.

*“Por mucho que la noción de nivel se revista de las apariencias más exigentes de un instrumento de medida objetivo y universal, su originalidad consiste en no medir absolutamente nada. El nivel se celebra o se deplora, se decreta o se rechaza, se eleva o se baja, se alcanza o se supera: jamás se mide. Aquí estriba su fuerza y su principio de norma social y escolar”.*¹⁶⁵

Los juicios de excelencia que realiza el docente, a menudo de manera muy intuitiva, se extienden a las actividades cotidianas de los alumnos. El hábito profesional del docente lo empuja a considerar toda práctica como una etapa previa a un mayor dominio y, por tanto, también como un movimiento potencial hacia la norma de excelencia. Así, lo que hacen los alumnos les parece perfectible hasta el infinito y la categoría de “nivel” de dominio o de excelencia alcanzado es su mejor refuerzo.

¹⁶³ *Ibíd.* pág. 261.

¹⁶⁴ Baudelot, Ch. y Establet, R. (1990): El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas, Morata, Madrid.

¹⁶⁵ *Ibíd.* pág. 21.

El talento y la inteligencia históricamente han estado asociados a los juicios de excelencia en las instituciones escolares. Ciertas visiones individualizantes de las trayectorias sociales y educativas des-socializan estos atributos a la hora de dar cuenta de los procesos de producción de los éxitos y fracasos. Una mirada dialéctica sobre el par individuo-sociedad permitirá redireccionar críticamente esta cuestión.

DESTINO INDIVIDUAL Y EXISTENCIA SOCIAL

El asumir un punto de vista frente a los debates en torno a la constitución de la subjetividad social permitirá resituar el uso de las categorías de los dones y talentos naturales asociadas históricamente a cierta visión hegemónica de la inteligencia. Los desarrollos vinculados al “racismo de la inteligencia”¹⁶⁶, por un lado, y en concordancia con ello, los resultados de una serie de trabajos que asumen una postura crítica frente a esta falsa medida del éxito o fracaso escolar -esto es la inteligencia en su versión biologizante e individualizante¹⁶⁷-, desmontan los argumentos de esa visión enraizada en el pensamiento social. Pues bien, ¿a qué nos referimos con este supuesto sobre un discurso o práctica social que se podría denominar como “racismo de la inteligencia”?

Ante todo, debemos tener presente que no hay un racismo sino racismos; hay tantos racismos como grupos que necesitan justificar que existen tal y como existen, lo cual constituye la función invariable del racismo. Las formas de racismo son probablemente las más sutiles, las más eufemísticas, las más difíciles de reconocer, y por ende las que más rara vez se denuncian, quizá porque los denunciadores ordinarios del racismo

¹⁶⁶ Intervención hecha por Bourdieu durante el coloquio del MRAP en mayo de 1978, publicada en *Cahiers Droit et liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science)* 382, pp 67-71. Publicada en: Bourdieu, P. (1990): Sociología y Cultura, Grijalbo, México.

¹⁶⁷ Véase Gould, Stephen J. (1997); Op. Cit. Y Kaplan, C. (1997); La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica, Miño y Dávila, Buenos Aires y Bourdieu, P. (1978): op.cit.

poseen ciertas propiedades que los inclinan hacia esta forma de racismo, de allí que se dificulte aplicar un análisis sistemático.

En términos menos genéricos, el de la inteligencia es un racismo de la clase dominante que se distingue por una cantidad de propiedades de lo que se suele designar como racismo, es decir, del racismo pequeño burgués. El racismo es propio de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión del capital cultural, un capital heredado cuya propiedad es la de ser un capital incorporado, por ende aparentemente natural, nato. El racismo de la inteligencia es aquello por lo cual los dominantes tratan de producir una suerte de “teodicea de su propio privilegio”, como dice Weber, esto es, una justificación del orden social que ellos dominan. Es lo que hace que los dominantes se sientan justificados de existir como dominantes, que sientan que son de una esencia superior.¹⁶⁸

Todo racismo es un esencialismo y el racismo de la inteligencia es la forma de sociodicea característica de una clase dominante cuyo poder reposa en parte sobre la posesión de títulos que, como los títulos académicos y escolares, son supuestas garantías de inteligencia y que en muchas sociedades, han sustituido en el acceso a las posiciones de poder económico a los títulos antiguos, como los de propiedad o los de nobleza.

“Algunas de las propiedades de este racismo se deben también a que las censuras en relación con las formas de expresión del racismo se han reforzado, por lo cual la pulsión racista sólo puede expresarse en formas muy eufemizadas y con la máscara de la denegación. Llevado así al grado más elevado de la eufemización, el racismo se hace irreconocible. Los nuevos racistas se enfrentan a un problema de optimización: o bien aumentan el tenor de racismo declarado en el discurso (al declararse, por ejemplo, a favor del eufemismo), pero con riesgo de escandalizar y perder

¹⁶⁸ Bourdieu, P., (1990), op. cit, pág. 277.

*comunicabilidad, transmisibilidad, o bien aceptan decir poco y en forma muy eufemizada conforme a las normas de la censura vigentes (hablando, por ejemplo, de genética o de ecología) y aumentan así sus posibilidades de “transmitir” el mensaje haciéndolo pasar inadvertido”.*¹⁶⁹

La forma de eufemización más común en la actualidad es la del aparente carácter científico del discurso. Si se involucra el discurso científico para justificar el racismo de la inteligencia, esto no se debe sólo a que cierta ciencia representa la forma dominante del discurso legítimo; también y sobre todo se debe a que un poder que cree estar fundado en la ciencia, un poder de tipo tecnocrático, recurre naturalmente a la ciencia para fundar su poder; se debe a que la inteligencia es la que legitima para gobernar cuando el gobierno se dice fundado en la ciencia y en la competencia “científica” de los gobernantes (pensemos en el papel de la ciencia en la selección escolar, donde la matemática se ha convertido en la medida de toda inteligencia).

Por lo anterior, hay que rechazar la formulación del problema, en el cual se han dejado encerrar los psicólogos y los biólogos, de los fundamentos excluyentes, biológicos o sociales, de la “inteligencia”¹⁷⁰. Mas que tratar

¹⁶⁹ *Ibíd.* pág. 278.

¹⁷⁰ Es dable mencionar aquí que en el campo de la psicología se debaten también actualmente cuestiones vinculadas a la naturalización. José A. Castorina sostiene que en la vivencia de los agentes sociales, también los fenómenos psicológicos les aparecen como determinados por causas internas, excluyendo sus relaciones con la sociedad y su historia. Hipotetiza entonces, que la estructura de nuestra sociedad cosifica no sólo a las actividades sociales propiamente dichas, sino también a los fenómenos psicológicos que están inextricablemente asociados con el contexto cultural y las prácticas sociales. Así, por ejemplo, las aptitudes intelectuales llegan a adquirir la naturalidad y la inevitabilidad de las relaciones entre las cosas. Para el sentido común de la mayoría de los miembros de nuestra sociedad la inteligencia es una facultad o un don natural. Es probable que esta visión de la inteligencia o de las capacidades o aptitudes psicológicas, fijadas biológicamente y fatalmente inmodificables, tenga que ver con las vivencias “fantasmales” de las relaciones sociales. Es decir, de aquellas que son constitutivas de los fenómenos mentales. Según la perspectiva marxiana, la naturalización propia de las representaciones de la vida social (Moscovici), en este caso de la inteligencia, podría depender de un proceso de fetichización propio del sistema social. Pero se puede ir más lejos, advierte Castorina, y preguntarse si ciertas teorías psicológicas prolongan indirectamente a dicha naturalización. Al menos, en el sentido que la teoría psicológica sigue considerando a los fenómenos mentales tal como les aparecen inmediatamente a los psicólogos en su vida cotidiana. En otras palabras, en tanto agentes sociales los psicólogos han vivido dichos fenómenos cosificados y separados de su contexto, dejando en la oscuridad la comunicación

de responder a la pregunta, hay que tratar de hacer la ciencia de la pregunta misma; hay que intentar analizar las condiciones sociales de aparición de este tipo de interrogación y del racismo de clase que introduce.

De hecho, los discursos racistas sobre la inteligencia no son más que la forma extrema de los discursos que utilizan desde hace muchos años ciertas asociaciones de ex alumnos de reconocidas instituciones educativas, que son palabras de individuos o grupos que se sienten fundados en la "inteligencia", es decir, fundados en lo que mide el sistema escolar con el nombre de inteligencia. La inteligencia es lo que miden los tests, lo que mide el sistema escolar. Este debate no se puede resolver mientras se permanezca en el terreno de la psicología, porque esta

de los individuos con otros y sus prácticas con las herramientas culturales. Al postular que los fenómenos psíquicos son puramente naturales y explicables en su formación por causas estrictamente naturales, no han cuestionado sus vivencias de asocialidad y ahistoricidad, más bien las están proyectando conceptualmente. Esta inversión, cuyo mecanismo no es generalmente reconocido por los propios investigadores y profesionales, podría haber influido indirectamente en la explicación biológica o aún fisico-química de las adquisiciones intelectuales, a las que se convierte en un derivado de capacidades preconstituidas; en el enfoque clínico-médico de las dificultades identificadas en los niños "discapacitados", disociando los procesos naturales de la participación de los niños en formatos culturales; o en la esperanza desmesurada de muchos psicólogos en los poderes de la evaluación psicométrica, sostenida por la creencia en una inteligencia innata. Más aún, para Castorina esta naturalización de las adquisiciones cognoscitivas en las interpretaciones académicas y en la intervención profesional de la vida psíquica podría estar en continuidad con una naturalización más originaria. El hacer tal conjetura no significa eliminar los problemas propiamente técnicos, metodológicos y empíricos de la investigación o de la intervención psicológicas; más bien, se subraya una fuente de ilusiones, justamente para despejar el tratamiento de aquellos problemas. Por otra parte, las prácticas psicológicas que involucran la naturalización tienen un preciso efecto ideológico: dejan en las sombras a los procesos y dispositivos sociales involucrados. Así, en el caso de los niños "deficitarios", la naturalización de sus dificultades oculta la distribución del capital cultural o las medidas sociales que influyen sobre su acceso diferencial a dicho capital. Esto es, lo que deben las dificultades de los niños a estos mecanismos. En síntesis, tanto el origen como los efectos de la naturalización permanecen en gran parte desconocidos para los propios psicólogos. Concluye así Castorina que la ruptura con esa ilusión social requiere de un trabajo sostenido en dos frentes: por un lado, se requiere de una reflexión crítica sobre las condiciones sociales que permanecen fuera de la conciencia y provocan la ilusión de naturalización en la investigación o la práctica psicológicas; por el otro, se trata de recuperar el carácter relacional de la interpretación de las adquisiciones cognoscitivas de niños y alumnos, en contra de su aislamiento respecto del mundo, de la sociedad y de la cultura. Ver Castorina, J. A. (2005): "Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología", en Llomovatte, S. y Kaplan, C. (2005) (coords.): Desigualdad Educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc, Buenos Aires, pp.23-37.

psicología (al menos la de los tests de inteligencia¹⁷¹) es producto de los determinantes sociales que son el principio del racismo de la inteligencia, un racismo propio de las “elites” que tienen intereses en la selección escolar. La clase dominante extrae así su legitimidad de la clasificación escolar.

La taxonomía escolar es una taxonomía social eufemizada, por ende naturalizada, convertida en absoluto, esto es, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, es decir, una alquimia, una transmutación que tiende a transformar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia”, de “don”, lo que es igual a decir, diferencias de naturaleza.

La clasificación escolar es una discriminación social legitimada que ha sido sancionada por la ciencia. Aquí es donde nos encontramos con la psicología y el apoyo que ha aportado desde sus orígenes al sistema escolar. La aparición de los tests de inteligencia está relacionada con el momento en que, con la escolaridad obligatoria, llegaron al sistema escolar alumnos que no eran “bien dotados”; su medio familiar no los había dotado con las disposiciones que supone el funcionamiento común del sistema escolar: un capital escolar y una voluntad hacia las sanciones escolares. Los tests que miden las disposiciones sociales que requiere la escuela –de allí su valor predictivo del éxito o fracaso académico y escolar- están hechos justamente para hacer valer de antemano los veredictos escolares que los legitiman.

Ahora bien, ¿por qué existe hoy en día un recrudescimiento del racismo de la inteligencia? Hay que preguntarse por qué ha aumentado la pulsión que lleva al racismo de la inteligencia. Es presumible que ello se deba en gran

¹⁷¹ Ver Baquero, R. (1997); “La pregunta por la inteligencia”, Propuesta Educativa, Año 8, N° 16, FLACSO, Buenos Aires, pp.18-23 y Baquero, R. y Terigi, F. (1996); “Constructivismo y

parte al hecho de que el sistema escolar se ha enfrentado en las últimas décadas, con el fenómeno democrático de la masificación, a problemas sin precedentes, con la irrupción de gente desprovista de las disposiciones socialmente constituidas que el sistema requiere en forma tácita; es gente, sobre todo, cuyo número devalúa los títulos escolares y al mismo tiempo los puestos que van a ocupar en virtud de estos títulos.

“De allí el sueño, que ya se ha hecho realidad en ciertos ámbitos, como en la medicina, del numerus clausus. Todos los racismos se parecen. El numerus clausus es una especie de proteccionismo análogo al control de inmigración, una respuesta contra el amontonamiento que suscita el fantasma de las masas, de la invasión por la masa.

Siempre se ha dispuesto a estigmatizar al estigmatizador, a denunciar al racismo elemental, “vulgar”, del resentimiento pequeño-burgués. Pero eso es demasiado fácil. Debemos jugar al “regador regado” y preguntarnos cuál es la contribución de los intelectuales al racismo de la inteligencia. Sería bueno estudiar el papel de los médicos en la medicalización, es decir, en la naturalización de las diferencias sociales, de los estigmas sociales, el papel de los psicólogos, psiquiatras y psicoanalistas en la producción de los eufemismos que permiten designar a los hijos de los subproletarios o de los emigrados de tal forma que los casos sociales se conviertan en casos psicológicos, las diferencias sociales en deficiencias mentales, etcétera. En otras palabras, habría que analizar todas las formas de legitimación escolar como discriminación legítima sin olvidar los discursos de aspecto científico, el discurso psicológico, y las propias palabras que denunciamos”.¹⁷²

modelos genéticos”, en Enfoques Pedagógicos, serie Internacional, N° 12, Volumen 4, Constructivismo y Pedagogía, Bogotá

¹⁷² Alusión a una película de Lumière. Se encuentran análisis complementarios en Bourdieu, Pierre, (1978): “Classement, déclassement, reclassement”, en Actes de la recherche en sciences sociales, num. 24, pp. 2-22. Citado en Bourdieu, P. (1990): op. cit. pp. 279-280.

Se desprende de las consideraciones realizadas que la cuestión del destino individual y social, y específicamente del destino escolar, necesita de una reinterpretación socioeducativa a partir de la perspectiva de los dones o talentos naturales que permita deconstruir y desmontar los supuestos de esta ideología de la inteligencia homologada al éxito o fracaso.

Bajo el propósito de efectuar una crítica sistemática a la visión de sentido común sobre los talentos, al discurso acerca de una suerte de personalidad social deshistorizada, es necesario dar cuenta de la dialéctica entre individuo y sociedad. Entonces, precisaremos la cuestión del vínculo sujeto-estructura, tal como se ha planteado históricamente en el campo de las ciencias sociales, para luego establecer la posición que adopta este trabajo en relación a la producción de los talentos.

LA RELACION DIALÉCTICA ENTRE INDIVIDUO Y SOCIEDAD

La perspectiva contemporánea de Norbert Elias, que a esta altura de los desarrollos de las ciencias sociales puede considerarse como clásica, posee a mi entender, una potencialidad comprensiva acerca del par epistemológico individuo-sociedad para el problema que aborda este trabajo. Aquí se asume que la categoría de “*configuración*” es superadora de esta disociación. Esta elección no significa dejar de reconocer que existen múltiples modos de acceder a esta cuestión, la cual resulta indudablemente central en los desarrollos históricos y en los más recientes de las Ciencias Humanas y Sociales.

El desafío teórico más ambicioso que explícitamente afronta este trabajo es el de resignificar esos aportes para la comprensión de la producción subjetiva en el campo escolar. Una intención complementaria, de otro

orden, es la de revalorizar la vasta y pionera obra de Norbert Elias¹⁷³ en su aporte al desarrollo de un modelo complejo y antidogmático de las relaciones entre individuo y sociedad, lo cual abre promisorios horizontes teóricos y empíricos para la comprensión de las mediaciones que intervienen en el triángulo sociedad-escuela-individuo. La insistencia en esta cuestión es esperable en la medida en que no existe, y tal vez nunca se concrete, un único modelo explicativo que satisfaga la totalidad de las dimensiones de estudio de la relación individuo-sociedad y, más específicamente aquello que compromete a la formación de la subjetividad.

En su búsqueda por dar cuenta de la constitución de los individuos, Elias se propone superar explícitamente los reduccionismos históricos del par objetivismo-subjetivismo. Inclusive, se niega a aceptar estos términos, los de individuo y sociedad, como inapelables en tanto que revisa las imágenes con las que se le da tratamiento a la interacción social y con las cuales, desde su perspectiva, la ciencia social necesita realizar rupturas.

Muchas de estas imágenes son transferidas casi mecánicamente de la investigación de las realidades naturales y otras tantas son traspasadas de explicaciones mágico-míticas con las que la propia ciencia natural, a su vez, ha tenido que romper. Ambos tipos de explicaciones están presentes también, en el pensamiento social corriente.

Precisamente, Elias concibe que entre las tareas de la sociología se cuentan no sólo las de la investigación y la explicación de las regularidades específicas a las que se encuentran sometidos los hombres en

¹⁷³ Considerando su obra como precursora al menos de la perspectiva de Pierre Bourdieu -y me atrevería a ir más allá y decir que también lo es de la de Michel Foucault, aunque no es objeto de análisis en este trabajo-

El propio Elias postula la concreción de una auténtica revolución copernicana, consistente en pensar la formación recíproca, en la práctica ordinaria, de lo que se denomina como "individuo" y "sociedad", considerándolos como procesos. Se trataría entonces de un proceso a la vez relacional (y por lo tanto desustancializado) y evolutivo (y por lo tanto contextualizado, historizado). El sentido de esta revolución copernicana consiste en pasar de un pensamiento sustancialista a un pensamiento relacional. A mi entender, una buena sistematización de la

determinadas sociedades o grupos empíricamente observables, o en las sociedades en general, sino también la de librar al pensar y al hablar acerca de tales regularidades de sus ataduras a modelos heterónomos; de tal modo de desarrollar poco a poco, en sustitución de la terminología y conceptualización acuñadas atendiendo a representaciones mágico-míticas o bien a representaciones científico-naturales, otras que se ajusten mejor a la peculiaridad de figuraciones sociales formadas por individuos.

A lo largo de los desarrollos sociológicos de su época, Elias advierte cómo la pregunta por las relaciones entre el individuo y la sociedad encuentra formulaciones técnicas que hacen aparecer a ambas categorías como si se tratara de objetos aislados e inmóviles y, al mismo tiempo y paradójicamente, se refieren a personas que están o han estado en constante movimiento y en relación permanente con otras personas.

*“Piénsese en conceptos como “norma” y “valor”, “función” y “estructura”, “clase social” o “sistema social”. El concepto mismo de “sociedad” tiene este carácter de objeto aislado en situación de reposo, igual que el de “naturaleza”. Lo mismo sucede con el concepto de “individuo”. En consecuencia nos vemos una y otra vez obligados a utilizar formulaciones absurdas como, por ejemplo, “individuo y sociedad”, que da a entender que “individuo” y “sociedad” son cosas distintas, como una mesa y una silla o una olla y una marmita. Así, uno se puede ver envuelto en prolongadas discusiones acerca de cuáles son las relaciones que existen entre estos dos objetos que se suponen existen separadamente, a pesar de que en otro nivel de su “conciencia” uno se da perfecta cuenta de que las sociedades están compuestas por individuos y que los individuos sólo pueden adquirir su carácter específicamente humano, esto es, por ejemplo su capacidad de hablar, de pensar y de amar, en y a través de las relaciones con los demás, o sea, “en sociedad””.*¹⁷⁴

obra de Elías en este sentido es la de Heinich, Natalie (1999): Norbert Elías. Historia y cultura en Occidente, Nueva Visión, Buenos Aires.

¹⁷⁴ Elías, Norbert (1999): Sociología fundamental, Gedisa, Barcelona, pp. 135-136.

Habitualmente, se usan los conceptos de “individuo” y “sociedad” como si se tratara de dos sustancias pasivas distintas y que poseen una existencia por separado.

*“Al emplear así estas palabras, se suscita fácilmente la impresión de que aquello que denotan, no sólo son objetos distintos, sino que existen absolutamente separados; en realidad, son procesos que, sin duda alguna, pueden distinguirse pero no separarse”.*¹⁷⁵

La categoría de “configuración” de Elias sirve para comprender estos procesos interrelacionales, tomando como punto de partida de sus reflexiones el estudio histórico de los grandes hombres de las sociedades cortesanas. Los lazos sociales humanos caracterizan a estos procesos y son los que acercan la frontera entre la sociología y la historia; la noción de “configuración” viene precisamente a expresar este hecho.

*“En los debates usuales sobre el papel del hombre individual en la historia, se parte a veces del supuesto de que es inconciliable e inevitable la contraposición entre quienes, en la investigación de las relaciones históricas, concentran su atención en los “fenómenos individuales”, y quienes atienden a los “fenómenos sociales”. Pero la antinomia de que aquí se trata es bastante irreal y sólo puede explicarse en el contexto de dos tradiciones político-filosóficas, de las cuales una considera la “sociedad” como algo extraindividual, y la otra considera al “individuo” como algo extrasocial”.*¹⁷⁶

Desde luego, ambas ideas son ficticias en la medida en que la sociedad no es una entidad que exista por fuera de los individuos que la forman ni los individuos que la constituyen existan por fuera de la sociedad que integran unos con otros.

¹⁷⁵ Elías, Norbert (1993): op.cit., pág. 33.

¹⁷⁶ Ibíd. pág. 31.

*“El uso lingüístico habitual dificulta el hablar de individuos que conjuntamente forman sociedades, o de sociedades que están constituidas por individuos, a pesar de que esto es precisamente lo que uno puede, en efecto, observar. Si uno utiliza palabras menos cargadas de connotaciones, resulta más factible poder expresar clara y distintamente lo que en verdad puede observarse. Concretamente, tal es el caso al hablar de que los hombres individuales constituyen conjuntamente configuraciones de diverso tipo, o de que las sociedades no son más que configuraciones de hombres interdependientes. Hoy en día, se usa reiteradamente, en este contexto, el concepto de “sistema”. Pero, en tanto no se piense en los sistemas sociales como sistemas de hombres, sigue uno sin pisar tierra al usar este concepto”.*¹⁷⁷

Bajo este tipo de perspectiva epistemológica del par objetividad-subjetividad, esto es, para hablar acerca de los individuos en sociedad o la sociedad de los individuos, es necesario aplicar la dialéctica como herramienta analítica¹⁷⁸.

LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA PERSONALIDAD

Si tenemos en cuenta que gran parte de la producción de Norbert Elias se podría interpretar en torno a la articulación de tres ejes: poder, conocimiento y modos de subjetivación, refiriéndose al proceso de subjetivación como el de la conformación de la personalidad social de los individuos, estamos en condiciones de afirmar que partimos de “los hombres” y no de “el hombre”, lo que significa que no consideraremos al hombre en su abstracción e individualidad como ser aislado, sino como una

¹⁷⁷ Ibid. pág. 31.

¹⁷⁸ Pierre Bourdieu, a través de su punto de vista estructuralista genetista, también es uno de los sociólogos contemporáneos que más ha batallado para retornarle el carácter constitutivamente relacional al par sujeto-estructura social. El mundo de la objetividad y el mundo subjetivo son constitutivos de las estructuras y las prácticas sociales y de la constitución de la subjetividad. Bourdieu, P. (1988): op. cit..

pluralidad, como un individuo que constituye una sociedad, un grupo humano.

Al mismo tiempo, asumimos que el poder es un aspecto constitutivo de cada una de las relaciones humanas. Siguiendo de cerca la caracterización del autor, mencionemos que el poder se corresponde con la existencia de grupos o individuos que pueden retener o monopolizar lo que otros necesitan (comida, amor, sentido, seguridad, conocimiento). Gira en torno a equilibrios y grados, a las relaciones. No debe ser entendido como si fuera una cosa, aunque así lo caracterice la noción e imagen predominante en el sentido común.

El poder no es ni un objeto, ni una cosa. El concepto de equilibrio de poder en Elias refiere a los diferentes matices y niveles en las diferencias de poder existentes entre los grupos humanos, tratando de superar la tradicional conceptualización "dominantes - dominados". Por cambiante equilibrio de poder, entre los sexos por ejemplo, se entiende la posibilidad de existencia entre los sexos de un equilibrio desigual o un equilibrio igual de poder. Dicha posibilidad estaría determinada por las normas de los códigos sociales. La aceptación de un código social representa la realización de las cambiantes estructuras de poder. A su vez, las normas de los códigos se convierten en hábitos sociales de los individuos. Los códigos socialmente aceptados representan una cristalización del desarrollo, de las cambiantes estructuras de poder. Pero dentro de este proceso continuo, los cambios no son lineales. Dentro del análisis del cambiante equilibrio de poder entre los sexos las modificaciones no son de un total sometimiento a un descenso de la diferencia. Hay diferentes momentos y sentidos que aceleraron o no la desaparición de las diferencias.

En tanto su interés está centrado en el lugar del individuo en la historia, Elias se propone investigar los procesos de larga duración como configuraciones históricas específicas: la organización diacrónica de la sucesión. Esto, dado

que su obra es un intento de proponer un modelo diferente de análisis sobre los procesos sociales; su interés no se centra en la ideología, sino en una sociología del conocimiento, que comprenda los problemas en una perspectiva del desarrollo social considerado a largo plazo.

Con relación a las cuestiones de método, Elias utiliza una metodología procesual y relacional, porque le otorga importancia tanto a los cambios y a las transformaciones que suceden en amplios períodos de tiempo, como así también porque analiza en cada período histórico la interdependencia que existe entre múltiples procesos situados a diferente nivel. Este autor parte del supuesto de que

“(...) es necesario el estudio sistemático de las configuraciones sociales y de la posición que en ellas ocupa un determinado sujeto para entender el desarrollo de su personalidad. A su vez, la personalidad juega un papel más o menos relevante o limitado, en función de la posición que dicho sujeto ocupa y del mayor o menor grado de oportunidades de poder y de actuación que le ofrece la configuración social de la que forma parte, en el desarrollo de esa configuración. De este modo, trataba de romper con la concepción dominante de forma que individuo y sociedad son dos realidades separadas, de forma que el individuo se refiere a los aspectos personales, cuya existencia es supuestamente exterior a las relaciones que los humanos establecen entre sí, y la sociedad a algo exterior, a una realidad ajena a la vida de los individuos”.¹⁷⁹

Elias elaboró una “sociogénesis de los comportamientos actuales”, cuestionando la naturalización de las conductas y tratando de poner en evidencia que nuestros hábitos comportamentales y mentales, es decir, la estructura de la personalidad, llevan inscriptos la resolución de determinadas interacciones sociales del pasado. Esto es, que existen interdependencias entre la configuración de las relaciones sociales y los cambios que se realizaron al nivel de la vida cotidiana de los seres

¹⁷⁹ Elias, Norbert (1994): Conocimiento y poder, La piqueta, Madrid, pág. 27.

humanos. Esta tesis la plantea a partir del análisis de las reglas de urbanidad. Las reglas de buen vivir, los controles civilizatorios, introdujeron transformaciones que permiten explicar los cambios producidos en los últimos siglos en la estructura de la personalidad, en tanto que contribuyeron a modelar las actitudes, valores y comportamiento, interiorizándose y pasando a formar parte de la estructura de la personalidad.

De esta forma, demuestra que

*“(...) las categorías psíquicas no son naturales: las relaciones existentes en el interior de cada ser humano, y con ellas la estructura de su control pulsional, de su yo y de su superyó, evolucionaron conjuntamente a lo largo del proceso de civilización siguiendo la transformación específica de las interrelaciones humanas, de las relaciones humanas (...) Cuando uno se pregunta cómo y por qué la estructura del tejido humano y la estructura del individuo cambian al mismo tiempo de una manera determinada, cuando uno ve cómo con la transición de, digamos, una sociedad guerrera a una cortesana, con la transición de esta sociedad cortesana a una burguesa, se transforman también los deseos personales, el modelado de sus instintos y pensamientos, el tipo de individualidades (...)”.*¹⁸⁰

En definitiva, el margen de decisión de un individuo depende de la estructura de la sociedad en que vive. Las posibilidades de actuación e intervención no son iguales para alguien que se encuentra en posición directiva que para alguien que no la ejerce, ni es la misma en todas las épocas.

Cambiada así la perspectiva, los hombres no pierden, como se dice algunas veces, su carácter y valor como individuos, aunque ya no se presenten como hombres solitarios, completamente independientes unos de otros. Ya no se los considerará como sistemas totalmente cerrados y sellados, cada

¹⁸⁰ Ibid. pág. 42.

uno como comienzo absoluto, escondiendo en sí la explicación última de este o aquel acontecimiento histórico-social.

En el análisis de la configuración, los individuos aparecen en alto grado, tal como se les puede observar, como sistemas peculiares abiertos, orientados mutuamente entre sí, vinculados recíprocamente mediante interdependencias de diversa clase y, en virtud de éstas, formando conjuntamente configuraciones específicas.

“También los hombres más grandes -en el sentido de específicas actitudes sociales valorativas -, también los más poderosos mantienen su posición como eslabones en estas cadenas de dependencias. Tampoco en el caso de éstos puede entenderse dicha posición, ni la manera en que la alcanzaron y realizaron hazañas e ilustres servicios en su campo de acción, si esta configuración misma no se somete a un análisis científico meticuloso y, en lugar de esto, se la trata como trasfondo inestructurado. El hecho de que las configuraciones que los hombres forman entre sí cambien habitualmente con mayor lentitud que los hombres mismos que, en cada caso, las constituyen, y que, en consecuencia, hombres más jóvenes puedan ocupar las mismas posiciones que otros más viejos han abandonado; el hecho, en suma, de que configuraciones idénticas o similares puedan, con bastante frecuencia y durante mucho tiempo, ser formadas por diversos individuos, no puede interpretarse como si tales configuraciones tuvieran una especie de “existencia” fuera de los individuos.

Con esta ilusión óptica se relaciona el uso equivocado de los conceptos de “sociedad” e “individuo” que daría a entender que aquí se trata de objetos separados de diversa sustancia. Pero si se definen los modelos mentales con exactitud, en función de lo que realmente puede observarse, entonces uno se da cuenta de que el hecho mismo es bastante sencillo y puede ser captado conceptualmente con perfecta univocidad: los individuos que, aquí y ahora, constituyen una configuración social específica, pueden indudablemente desaparecer y hacer sitio a otros;

*pero, aunque cambien, la sociedad, la configuración misma siempre constará de individuos. Las configuraciones son relativamente independientes de los individuos determinados, pero no de los individuos en general”.*¹⁸¹

Para dar cuenta de la afirmación acerca de que la autonomía del individuo está condicionada en gran parte por la sociedad en la que se vive sin que ello implique la negación de los hombres particulares ni de las particularidades de cada hombre, Elías toma como ejemplos a Luis XIV y a Wolfgang Mozart. Sobre Luis XIV plantea que es necesario estudiar su posición de rey en el interior de la configuración específica de la Corte de la sociedad francesa del siglo XVII, para comprender la personalidad que se configura e interactúa desde esa posición.

El mismo sentido aplica al análisis de Mozart en donde relaciona “destino individual” y “existencia social”. El intento consiste en articular las necesidades e inclinaciones personales y las exigencias de la existencia social, en tanto el margen de libertad de cada individuo depende de su posición en la estructura social de la que es partícipe.

Se desprende, entonces, que la noción de la existencia de talentos, desde un punto de vista socioeducativo que es en el que estamos situados en este trabajo, remite a la discusión sobre los determinismos o incertidumbres en referencia a dichas categorías, esto es, al par existencia social-designio personal. Para poder analizar el caso de Mozart, Elías consideró fundamental investigar su lugar en el contexto social (la sociedad cortesana), rompiendo con la concepción de que un “genio” es el resultado de un proceso “interno”, innato y espontáneo independiente de la vida social que lo crea.

¹⁸¹ Elías, N. (1993): op. cit. pp. 41-42

*“Aquello que suele separarse mentalmente como si fueran dos sustancias distintas o dos capas distintas del ser humano, su “individualidad” y su “condicionamiento social”, no son en realidad más que dos distintas funciones de los seres humanos en sus relaciones mutuas, funciones que no pueden existir la una sin la otra: son expresiones para designar el actuar específico de la persona individual en su relación con sus congéneres, y su maleabilidad, su carácter susceptible de ser influenciado por el actuar de otros, para designar la dependencia de otros respecto a él y la dependencia de él respecto a otros, son expresiones para designar su función de cuño y su función de moneda”.*¹⁸²

Mozart recibió una estricta educación de su padre, convirtiéndose ésta en autodisciplina, transformando sus sueños en trabajo. A partir de esto Elias interpreta que:

*“Para entender a un ser humano hay que saber cuáles son los deseos dominantes que anhela realizar. Que su vida tenga o no sentido para él mismo, depende de si puede realizarlos y en qué medida lo consigue. Pero estos deseos no se instalan en él antes que cualquier experiencia. Se van configurando desde la niñez gracias a la convivencia con otras personas y en el transcurso de los años se van fijando paulatinamente, en una forma que determinará el modo de vivir, aunque a veces también pueden surgir de repente en relación con una experiencia especialmente decisiva. Sin duda, las personas a menudo son conscientes de esos deseos dominantes que rigen sus decisiones. Tampoco no depende nunca exclusivamente de ellas que los deseos puedan realizarse y de qué manera, porque estos siempre apuntan hacia los otros, al entramado social con los demás”.*¹⁸³

Significa que los deseos se configuran y se realizan con relación a la existencia social. Ello pone en cuestión los supuestos de que las personas despliegan una naturaleza individual que es suficientemente independiente

¹⁸² Elias, N.; (1999); La sociedad de los individuos, Península, barcelona, pp. 80-81.

de los condicionamientos sociohistóricos donde se desarrolla. Este aspecto es central como punto de partida en nuestro intento por desmontar los argumentos sobre el despliegue de talentos para el éxito o fracaso escolar, por fuera de toda consideración social. Se trataría, más bien, de la producción de una segunda naturaleza.

Elias toma a la vida de Mozart como modelo de análisis de una época, en la cual existía una dinámica de conflictos entre los cánones de los antiguos estratos y los nuevos en ascenso. Para poder entender el caso de este músico, sus deseos y los motivos por los cuales se sintió fracasado y un perdedor, es necesaria la comprensión y la presencia del conflicto de cánones

*“Porque el conflicto no tiene lugar exclusivamente en un ámbito social amplio entre los cánones cortesanos y aristocráticos y los de las capas burguesas [...] sobre todo se manifiesta en muchas personas aisladas, entre las que se cuenta Mozart, como un conflicto de cánones que penetra toda su existencia social”.*¹⁸⁴

La vida de este compositor es un caso singular que refleja y da cuenta de la situación de la burguesía como un sector social subalterno a la nobleza cortesana; como clase dependiente, en una época en la que la nobleza cortesana estaba en una situación de poder superior pero cuestionada por los otros estamentos. En la segunda mitad del siglo XVIII todo músico que quisiera ser reconocido socialmente y obtener un beneficio económico tenía que ocupar una posición dentro del entramado de las instituciones aristocráticas - cortesanas.

Corte del príncipe significa la administración del hogar del príncipe. En dichas Cortes, los músicos eran “cortesanos serviles” y tenían los mismos “beneficios” que las demás personas de la Corte de origen burgués. Cabe destacar, que el padre de Mozart no se conformaba con ello, aunque se

¹⁸³ Elías, Norbert (1998): Mozart. Sociología de un genio, Península, Barcelona, pp. 17-18

adaptaba a dichas circunstancias. En este entramado o contexto, se desplegaba cualquier talento musical. Para poder entender el estilo y tipo de música en la época, es necesario tener presente esta compleja trama.

“El destino individual de Mozart, su destino como ser humano único y también como artista único, estaba influido hasta límites insospechados por su situación social, por la dependencia propia del músico de su tiempo, de la aristocracia cortesana”.¹⁸⁵

Mozart ocupaba el lugar de un burgués al servicio de la Corte y luchó por su libertad y su dignidad contra sus patronos aristócratas y contra los que le encargaban, a cambio de dinero, sus obras de forma individual. La Corte determinaba la estética de los creadores artísticos de cualquier origen social, incluido Mozart, y se estima que ésta es una de las razones principales por la que él perdió la lucha. Por lo tanto, para interpretar su destino es necesario analizar las presiones sociales que se ejercían sobre él.

Elias trata de elaborar un modelo teórico que contraste la figuración de una persona (Mozart), con la interdependencia con otras figuras sociales de su época. Para ello, sostiene que es necesario ofrecer un modelo de las estructuras sociales de su época, en tanto que fundamento de las diferencias de poder. Los actos del músico sólo son comprensibles en el interior de un modelo que dé cuenta de la sociedad de su tiempo.

La vida de Mozart es una tragedia en tanto que él intentó transgredir como persona y como músico, los límites de la estructura de poder de su sociedad, en un momento en el que las relaciones de poder tradicionales todavía estaban intactas. Los músicos pertenecían a la burguesía y no a la nobleza. Para desplegar su talento y hacer carrera, estos artistas tenían que adaptar su estética musical al canon cortesano. Es decir, personas socialmente dependientes, se debían adaptar al grupo dominante. Esto

¹⁸⁴ Ibid. pág. 20.

implicaba que existían tanto una nobleza cortesana, como una burguesía cortesana. El padre de Mozart pertenecía a la clase de la burguesía cortesana ya que era el segundo Kapellmeister (director de orquesta) del Arzobispo de Salzburgo (el príncipe gobernante). La distancia social entre el arzobispo (el soberano) y el padre de Mozart (un burgués) era grande. Pero la distancia física y espacial era mínima.

Como se desprende de lo anterior, la posición social de un músico en aquellos tiempos era la de servidor en la Corte, sometido a las órdenes del soberano. Sin embargo, existían ciertas excepciones: si un músico le gustaba mucho al público cortesano por su fama y reconocimiento social, lograba ir más allá de la corte local de la cual dependían y alcanzaba círculos superiores o de máximo prestigio. Un músico burgués podría llegar a ser tratado por los nobles como un igual, invitándolo a diferentes Cortes. Este era el caso de Mozart. Por ello, estaba familiarizado con el estilo de vida y gustos nobles.

Esto implicó que viviera en cierta forma en dos mundos sociales divergentes. Su vida y creación estuvieron marcadas por esta divergencia: por un lado se comportaba de acuerdo al canon cortesano y adoptó su tradición estética. Por otro lado, representaba a la “pequeña burguesía”, en tanto que pertenecía al círculo de los empleados de categoría intermedia de la corte (“Belowstairs”).

Leopold Mozart, su padre, que era servidor del príncipe y ciudadano cortesano, educó a su hijo dentro del canon de la estética musical de la Corte, como así también su comportamiento y sensibilidad. En relación con la tradición musical, Wolfgang adoptó la estética de la Corte; pero en cuanto al comportamiento y sensibilidad personal “fracasó”. Nunca llegó a convertirse en un hombre de mundo. Conservó su marca de ciudadano burgués. Se vestía igual, pero se comportaba diferente. Esta marca originaria es lo que Bourdieu denominaría como “habitus”, y más

¹⁸⁵ Ibid. pág. 23.

particularmente el “hexis corporal” o hábito corpóreo¹⁸⁶, expresa la síntesis de lo subjetivo y lo social, inextricablemente vinculados en este caso.

*“Mozart experimentó una ambivalencia fundamental propia del artista burgués en una sociedad cortesana, que se puede reducir a la fórmula: identificación con la nobleza cortesana y su estética, resentimiento por las afrentas recibidas”.*¹⁸⁷

Mozart creía que el mundo social en el que vivía estaba mal organizado. Su protesta social se pronunciaba contra los ricos y creía que el trato recibido por los pobres era injusto. Se sublevaba y oponía a esta situación. Esta era su lucha personal, la cual finalmente perdió. Desde la perspectiva de Elias, el nivel de rebelión social estaba unido a otro nivel de rebelión que era contra el padre, quien lo había preparado para hacer carrera como músico en la Sociedad Cortesana. Educó a su hijo de acuerdo al canon enraizado en la tradición musical de los siglos XVII y XVIII, la cual estaba marcada por la desigualdad social. En 1781, Mozart rompió con el príncipe obispo. Este acontecimiento fue el fin de su rebeldía contra la adaptación social a una posición subordinada al servicio de un soberano absoluto. La rebelión iba dirigida contra su padre, contra el burgués cortesano y contra el arzobispo, el aristócrata que gobernaba la corte.

La construcción de sentido del caso de Mozart da cuenta del destino cambiante de las personas, las obras musicales y artísticas dentro del cambio del desarrollo histórico. Supone comprender las transformaciones artísticas y de las artes, no desde los hechos económicos, sino desde un microcosmos, el conflicto Mozart - Corte. Este conflicto es un caso paradigmático de cómo un músico burgués dependía de la Corte. Precisamente, la noción de “configuración” (denominada algunas veces “figuración” o “formación”), que está en el corazón de la sociología de Elias, remite al hecho de que los individuos están unidos por lazos de

¹⁸⁶ Bourdieu, P. y Saint Martín, M. (1998): op. cit.

interdependencia que dan sentido a sus acciones. La “configuración” no es más que un sistema de interacciones (la “estructura social”) visto desde la altura del individuo.

A los fines de nuestro problema de investigación mencionemos que la contribución de Elías consiste en que nos permite cuestionar, a través de este ejemplo, la noción de “genio” como una cualidad intrínseca, interna del individuo. Mientras que Bourdieu, también desde un exámen crítico, nos permite desmontar los argumentos de la ideología del “don”, en este caso, como efecto de la dominación simbólica. Preguntarse si las disposiciones y competencias en un área “*son dones o productos del aprendizaje*”¹⁸⁸, es un interrogante des-socializado que presupone mantener ocultas las condiciones desiguales de apropiación y producción de las aptitudes asociadas a unas pautas legítimas.

Precisamente, la ideología carismática del don posee un curioso efecto sociológico consistente en dividir a los sujetos en una suerte de castas antagónicas: unos que entienden y otros que no entienden, dos variedades distintas de la especie humana. Es como si se tratara de un órgano de comprensión dado a unos, una minoría especialmente dotada y negado, por ende, a los otros, una mayoría con oscura conciencia de inferioridad. El interrogante que formulamos entonces, es el de hasta qué punto los docentes han sido impactados por esta metáfora social y cuáles son sus consecuencias.

Dejando a un lado los “*azares biológicos*”, la lógica específica de la estructura del espacio social, con las luchas simbólicas que le son constitutivas, se pone en evidencia en las propiedades individuales que adquieren un valor o marca social diferenciales y relativas a las propiedades más fundamentales asociadas a las posiciones de los sujetos, que las taxonomías tienden a contraponer, jerarquizándolas. Las propiedades más favorablemente especiales, sobresalientes, por fuera de

¹⁸⁷ Elías, N., (1998): op. cit. pág. 30.

lo común, se presuponen más frecuentes en los dominantes mientras que las más ordinarias son tendencialmente más características de los dominados.

Las nociones de “estrategia” y “trayectoria” contribuyen a complejizar esta interacción entre caracteres de la persona y oportunidades sociales de emergencia de ciertas personalidades psicosociales destacables, asociadas a un talento natural por el pensamiento común. Ello remite a diferentes itinerarios que construyen los estudiantes en su tránsito por el sistema escolar, donde los mecanismos de la auto-percepción son parte significativa en esa construcción. El análisis de las percepciones están correlacionados al análisis de las nociones de “estructuras”, “habitus” y “prácticas”.¹⁸⁹

Como hemos mencionado, producto de la historia, el *habitus* produce prácticas individuales y colectivas asegurando la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de principios de percepción, pensamiento y acción, tienden a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo. A su vez, el “habitus” hace posible la producción libre de todos los pensamientos, todas las percepciones y acciones inscriptos dentro de los límites que marcan las condiciones particulares de su producción.

La libertad condicionada y condicional que asegura el “habitus” está tan alejada de una creación de imprevisible novedad como de una simple reproducción mecánica de los condicionamientos iniciales. Al igual que todo el arte de inventar, permite producir un número infinito de prácticas, relativamente imprevisibles, pero limitadas en su diversidad. Si se observa regularmente una correlación entre las “probabilidades objetivas” científicamente construidas -por ejemplo, las oportunidades de acceso a la escuela media- y las “esperanzas subjetivas” -las “motivaciones” y las

¹⁸⁸ Bourdieu, P. (1991a): op.cit., pág. 26.

¹⁸⁹ Entre las obras de Bourdieu, revisamos aquí: La distinción, El sentido práctico, Lo muerto se apodera de lo vivo, Los tres estados del capital cultural, Razones prácticas. Op.cit.

“necesidades” en las elecciones de ciertas orientaciones en los estudios, es decir, la “vocación” hacia determinadas opciones personales-, no es porque los agentes ajusten conscientemente sus aspiraciones a una evaluación exacta de las probabilidades.

En realidad, esto es debido a que las disposiciones duraderamente inculcadas por las posibilidades e imposibilidades, libertades y necesidades, facilidades y prohibiciones que están inscritas en las condiciones objetivas, engendran disposiciones subjetivas objetivamente compatibles con esas condiciones.

Bajo esta operación tácita, las prácticas más improbables se encuentran excluidas, prácticamente sin examen alguno, a título de lo “impensable”. A diferencia de las estimaciones científicas, que se corrigen después de cada experiencia según rigurosas reglas de cálculo, las anticipaciones del “habitus”, especie de hipótesis prácticas fundadas sobre la experiencia pasada y anticipatorias del futuro, conceden un peso desmesurado a las primeras experiencias.

Ahora bien, la noción de “estrategias” refiere al conjunto de prácticas por medio de las cuales los individuos o las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase, éstos crean y recrean propias “estrategias de juego”.¹⁹⁰

Aquí caben las consideraciones realizadas por De Certeau cuando denomina “estrategia” al cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un ambiente. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta. Por el contrario, llama

¹⁹⁰ Ver Bourdieu, P. (1991a): op. cit. pág. 122.

“táctica” a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que en el otro. La posibilidad de que un sujeto desarrolle “estrategias” dentro de un campo de juego social, dependerá de que haya podido construir un lugar propio. Hasta que logre implementarlas con una racionalidad práctica, tendrá que valerse de “tácticas”, donde el peso de su capital cultural será definitorio.¹⁹¹

La categoría de “trayectoria” que conviene reintroducir ahora, supone afirmar que los individuos no se desplazan al azar en el espacio social, por una parte porque las fuerzas que confieren su estructura a este espacio se imponen a ellos, y por otra, porque ellos oponen a la fuerza del campo su propia inercia, es decir, sus propiedades, que pueden existir en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones, o en estado objetivo, en los bienes, titulaciones, etc. Como hemos adelantado ya, a un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes -es el campo de los posibles objetivamente ofrecido a un agente determinado-; y el paso de una trayectoria a otra depende a menudo de acontecimientos colectivos o individuales que comúnmente son descritos como casualidades.

Se desprende que la posición, en especial la clase social, y la trayectoria individual no son estadísticamente independientes, lo cual no equivale a afirmar que son igualmente probables todas las posiciones de llegada para todos los puntos de partida. Las trayectorias escolares se construyen en la particular amalgama entre la situación socio-económica, las condiciones institucionales y las estrategias individuales puestas en juego. Es decir, aquello que la institución impone a los actores tanto como el modo en que los individuos dotan de sentido a los elementos del sistema escolar. Están imbricadas tanto las condiciones objetivas en las que se desarrolla la trayectoria educativa como lo social vivido, es decir, el sentido subjetivo que los actores les dan a sus prácticas. Es aquí donde cobra relevancia

¹⁹¹ De Certeau, M. (1996): La invención de lo cotidiano, Universidad Iberoamericana, México.

analizar la constitución de la auto-percepción de los sujetos referida a ciertos aspectos de su experiencia escolar y social, que actúa a modo de anticipaciones de su destino.

La representación sobre la trayectoria, en el sentido común o en el lenguaje corriente, tal como reflexiona Bourdieu, consiste así en describir la vida como un camino, una carretera, una carrera, con sus encrucijadas, o como una andadura, es decir, un trayecto, un recorrido, un paso, un viaje, un itinerario orientado, un desplazamiento lineal, unidireccional, etapas y un fin (en su doble sentido, de término y de meta) un fin de la historia.¹⁹² Así, la vida organizada como una historia, en el sentido de relato, se desarrolla, según un orden cronológico que es asimismo un orden lógico, desde un comienzo, un origen (en el doble sentido de punto de partida, de inicio, pero asimismo de principio, de razón de ser, de causa primera), hasta su término que es también un fin, una realización (telos).

En virtud de lo que hemos desarrollado hasta aquí, estamos en condiciones de afirmar que las categorías que se asocian a la construcción de la subjetividad como las de “límite” “expectativa”, “efecto”, “trayectoria”, “destino”, comprometen también una perspectiva sobre la construcción social del “tiempo”. La experiencia del tiempo se relaciona con el sentimiento de identidad y de continuidad de los sujetos; de hecho, el tiempo es una forma de relación. El tiempo es una categoría socialmente construida.

El profesor tiene una percepción sobre los límites y sobre el futuro donde la variable “tiempo” incide en un sentido fuerte. Un análisis de la categoría “tiempo” en relación a las expectativas escolarmente construidas y las auto-percepciones de los estudiantes exige entender la relación interdependiente entre tiempo físico y tiempo social. Se trata de aplicar complementariamente al análisis del espacio social que realizamos hasta aquí, el del tiempo social.

¹⁹² Bourdieu, P. (1997): op. cit.

Norbert Elias se interroga precisamente “sobre el tiempo”¹⁹³, como un símbolo social de carácter instrumental, como un símbolo humano de orientación y comunicación, replanteando el tema para no caer en las corrientes filosóficas tradicionales del subjetivismo y el objetivismo, del nominalismo y el realismo, de modo que los hombres afectados por la regulación del tiempo se vean beneficiados con un conocimiento más profundo de sí mismos y de su situación. Lo que llamamos “tiempo” en nuestra tradición cultural no es ni un dato a priori de la naturaleza humana ni una propiedad inmanente de la naturaleza no-humana, sino más bien el resultado de una praxis humana que sólo puede comprenderse en referencia a ciertos procesos sociales.

*“El tiempo se encuentra entre los símbolos que los hombres pueden, y a partir de cierto grado de desarrollo de la sociedad, deben aprender como medio de orientación. (...) En este caso podemos hablar de la individualización de un hecho social. Pero la autorregulación del individuo parlante respecto del lenguaje grupal es algo peculiar de la especie humana y resultado, como es de suponer, de un largo proceso de evolución de los homínidos. La autorregulación del hombre respecto al tiempo se introduce de un modo muy paulatino, a lo largo de la evolución humana. Hasta estadios relativamente tardíos de desarrollo, el “tiempo” no se convierte en símbolo de una coacción inevitable y totalizadora”.*¹⁹⁴

De hecho, la experiencia del tiempo, tal como se vive en el mundo contemporáneo, se diferencia de estadios más primitivos del desarrollo de las sociedades por la continuidad. Las sociedades actuales disponen de una retícula rigurosamente subdividida en unidades temporales articuladas entre sí: las horas, los días, los meses, el año, el instante, el pasado, el presente, el futuro (inmediato, mediato). Dicha retícula coacciona y domina toda la vida social. La omnipresencia del tiempo y la fuerza del

¹⁹³ Elias, N. (2000): Sobre el tiempo, Fondo de Cultura Económica, México.

¹⁹⁴ *Ibíd.* pág. 30.

sentimiento del tiempo que de ello resulta contribuyen a que los sujetos experimentemos el “tiempo” como algo independiente, que existe por su propia cuenta.

En las sociedades antiguas, las exigencias sociales respecto de la determinación del tiempo no eran tan apremiantes como en los Estados muy organizados de la Edad Moderna y menos aún como en las sociedades industrializadas actuales.

*“En consonancia con una tendencia a diferenciaciones e integraciones mayores, en muchas sociedades modernas se ha desplegado una autorregulación muy diferenciada del individuo respecto del tiempo, así como una elevada sensibilidad individual frente al tiempo. La coacción que el tiempo ejerce desde fuera, representada por relojes, calendarios u horarios de trenes, ostentan en estas sociedades la regulación que fomenta las coacciones que se impone a sí mismo el individuo”.*¹⁹⁵

La presión de dichas coacciones es pacífica, medida, pero omnipresente e inevitable. La regulación social del tiempo que se empieza a individualizar con el desarrollo de las sociedades capitalistas contribuye a afirmar la inevitable conciencia personal del tiempo; una suerte de voz interior que pregunta por el tiempo está presente en todos lados.

*“Por eso no debe sorprendernos que para los individuos con esta estructura de personalidad, todos los procesos naturales, sociales y personales referidos a los símbolos reguladores del tiempo de su sociedad, se viven como si fueran propios de la naturaleza en general y de la naturaleza humana en particular. (...).”*¹⁹⁶

¹⁹⁵ *Ibíd.* pág. 32.

¹⁹⁶ *Ibíd.* pp. 32-33.

Esta individuación de la regulación social del tiempo porta en sí, de una forma paradigmática, los rasgos de un proceso civilizador”.¹⁹⁷ La investigación sobre el tiempo que presenta Elias demuestra que el tiempo del calendario presenta de manera gráfica al individuo incorporándose a un mundo donde hay muchos otros hombres (a un mundo social) y otros numerosos procesos naturales (un universo natural). El tiempo es la dimensión de todo lo sensible y un símbolo aprendido socialmente, que se desenvuelve con la convivencia humana.

Las consideraciones expresadas hasta aquí permiten sostener a este factor “tiempo” como influyente en la cuestión de la producción de trayectorias

¹⁹⁷ Elías dedica gran parte de su obra a intentar dar cuenta del proceso de la civilización. El objeto de su investigación “son formas de comportamiento que se consideran típicas del hombre civilizado occidental. La cuestión que tales formas de comportamiento plantea es la siguiente: los hombres de Occidente no se han comportado siempre del modo que hoy acostumbramos a considerar como típico y como propio de los hombres “civilizados”. (...)

“No es posible entender la psicogénesis de los hábitos de los adultos en la sociedad civilizada, si se consideran independientemente de la sociogénesis de nuestra civilización. Según una especie de ley fundamental de la sociogénesis, durante su vida, el individuo vuelve a recorrer los procesos que ha recorrido su sociedad a lo largo de la suya.” Elias, N. (1987): El proceso de la civilización. Investigaciones psociogenéticas y psicogenéticas Fondo de Cultura Económica, Madrid, pág. 49.

Los seres humanos son “personalidades abiertas”, pluralidades que no gozan de una autonomía absoluta, sino que siempre han de estar insertos en relaciones de interdependencia. Estas interacciones aumentan con la diferenciación de la estructura social y de la “estructura espiritual” que forman los impulsos y las pautas de comportamiento. A medida que avanzamos por el equívoco camino de la civilización se va definiendo un aparato de coacción que no solamente regula las relaciones entre los individuos sino que se instala en la conciencia de estos en forma de “autocoacción”: es el “super-yo”, que aparece como el código social del comportamiento inscrito en la propia individualidad.

“Hoy día es posible que, para muchas personas, todo esto sea evidente y que resulte innecesario hablar de ello una vez más; sin embargo, se plantea aquí un problema del que no cabe decir que esté claro y nítido en la conciencia de las generaciones de hoy, por más que no carece de importancia para la comprensión de nosotros mismos: ¿Cómo se produjo en realidad este cambio, esta “civilización” en Occidente? ¿En qué consistió? ¿Y cuáles fueron sus impulsos, sus causas y sus motores?” Elias, N. (1987): op.cit., pág.47.

Elías argumenta que el concepto de civilización se refiere a hechos muy diversos como por ejemplo el desarrollo de la técnica, el tipo de modales, el grado de conocimiento científico, las ideas religiosas, etc. También puede hacer referencia a las formas arquitectónicas, al tipo de penas judiciales e incluso a la forma de preparación de los alimentos. Pero el rasgo básico o la función que cumple el concepto de civilización es para Elias que éste expresa la autoconciencia de Occidente.

“El concepto resume todo aquello que la sociedad de los últimos dos o tres siglos cree llevar de ventaja a las sociedades anteriores o a las contemporáneas ‘mas primitivas’.” Elias, N. (1987): op.cit., pág. 57.

sociales y escolares en un contexto de transformaciones de las sociedades contemporáneas que acarrearán una ruptura de trayectorias.

Coincidiendo con los análisis más recientes acerca de las consecuencias del neocapitalismo sobre la construcción de la personalidad social, se plantea que la concepción del trabajo y de otras formas claves de la organización social han cambiado sustantivamente. El cambio estructural en la representación del tiempo es una nota característica de las transformaciones de la vida social. El cortoplacismo es un signo de las sociedades contemporáneas que implican una reconfiguración de la noción de una "carrera social" estructurada como largo plazo, como identidad duradera (el "carácter").

Sennett¹⁹⁸ pone en duda la promesa del capitalismo moderno acerca de que la flexibilidad ofrezca un contexto mejor para el crecimiento personal; por el contrario, para el autor es una nueva forma de opresión. La repugnancia de la rutina burocrática y la búsqueda de la flexibilidad han producido nuevas estructuras de poder y control, en lugar de crear las condiciones de liberación. Al mismo tiempo, el trabajo permanece como referencia dominante.

¿Qué significado le atribuye Sennett al discurso neoliberal que exalta las virtudes de la flexibilización, al discurso sobre el individuo adaptable a los cambios y autónomo en la elección de su carrera social? El autor entrevista a trabajadores despedidos por la remodelación de la empresa IBM en los años 90. Hace un seguimiento de la trayectoria de un padre y de un hijo, asalariado toda su vida el primero y asesor forzosamente independiente, el segundo. A partir de estas trayectorias, analiza el contraste entre dos ámbitos de trabajo profundamente distintos: el antiguo, en vías de desaparición, un mundo de organizaciones jerárquicas rígidas, donde se esperaba de los trabajadores una identidad firme, una personalidad formada; y el nuevo mundo de empresas en permanente crecimiento y

¹⁹⁸ Sennett, Richard (2000): La Corrosión del carácter. Anagrama, Madrid.

cambio, un mundo de riesgo, de extrema flexibilidad y objetivos a corto plazo, donde se exigen individuos capaces de reinventarse a sí mismos sobre la marcha.

Lo nuevo es la ductilidad, el trabajo flexible, trayectorias con empleos versátiles, no repetitivos, pero sin tradición y sin historia. Desde los instrumentos de inversión hasta las relaciones interpersonales, para ser buenas han de ser flexibles, evanescentes, construidas con base en fragmentos. No repiten la rutina de sus padres; por lo tanto, el carácter de sus padres no es su carácter. Tampoco el tiempo ni su identidad laboral.

Las especiales características del tiempo en el neocapitalismo han creado un conflicto entre carácter y experiencia; la experiencia de un tiempo desarticulado que amenaza la capacidad de la gente de consolidar su carácter en narraciones duraderas. Precisamente, la creciente inseguridad experimentada por los trabajadores hace que sea imposible para ellos lograr una identidad moral. La consigna es "*nada a largo plazo*". Y eso trae consecuencias: desorienta la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso, y separa la voluntad del comportamiento. El riesgo aparece como una prueba del carácter de la persona más allá de que todo indique que fracasará a largo plazo. Desde el terreno psicológico, los individuos producen una suerte de "disonancia cognitiva".

Por su parte Bourdieu, en esta misma línea de indagación y en su intento de reapropiación del inconsciente social, desmonta los mecanismos de funcionamiento del poder simbólico, elaborando así un complejo diagnóstico de la sociedad contemporánea, donde el neoliberalismo ha impuesto una brutal reconcentración del poder a escala mundial que ha dado como resultado la creciente destrucción de una civilización y la exclusión de un amplio sector de la población de los derechos a la educación, la salud, la cultura, la seguridad social. En uno de sus muchos trabajos de investigación, Bourdieu¹⁹⁹ y sus colaboradores analizan las diversas formas de dominación y exclusión del capitalismo contemporáneo.

¹⁹⁹ Bourdieu, P. (2000): op.cit.

El conocimiento de “los de abajo” remite a la discusión entre estructuras objetivas y vivencias subjetivas, entre constricciones externas y expectativas.

Lo novedoso del análisis sobre la tragedia social radica en el señalamiento de que este orden social se mantiene y llega a ser eficiente sólo con la complicidad de los propios dominados, esto es, a través de la violencia simbólica. Así, en otra de sus obras, Bourdieu examina el papel central de la violencia simbólica en la preservación de la normalidad social y las formas de acción política capaces de enfrentar el orden simbólico dominante.²⁰⁰

Lo interesante de “La miseria del mundo” es que no se pone el énfasis sólo en la estructuración estructurante (habitus) sino que se describe vívidamente “cómo” viven su pobreza los “excluidos” de la sociedad, cuáles son sus estrategias de sobrevivencia y cuál es el peso de su aislamiento social. Se trata de los desechos (des-hechos) de la sociedad neoliberal que se enfrentan como pueden al individualismo exacerbado que plantea la sociedad moderna. Ellos no alcanzan siquiera a reagruparse para crear una nueva sociabilidad de excluidos.

Bourdieu nos trasmite el efecto económico y psicológicamente desestructurante de la sociedad en los 90. Sus entrevistados son agentes sociales sin papel social, desubicados en virtud de la dimisión del Estado-providencia de décadas anteriores. Los testimonios dan cuenta del desamparo frente a la miseria de actores sociales que dejaron de serlo por ubicarse fuera de los circuitos de trabajo y que, por consiguiente, quedaron al margen de otros intercambios sociales.

Aparte de la miseria económica, los testimonios recogidos revelan también otras formas de miseria social: la juventud también sufre ante un futuro

²⁰⁰ Bourdieu, P. (1999): op.cit.

sin porvenir, sea por falta de escolarización, sea por realizar estudios no deseados, enmarcados por un rígido sistema escolar que decide, por encima del alumno, su orientación profesional. Se tocan problemas de identidad (personal o social) que se acrecientan cuando se habla con los inmigrados. Como mencionamos, no sólo se pone de relieve la miseria económica, sino la miseria que brota del ser íntimo, cuando el entrevistado habla de su desgarramiento interior al no sentir vínculos de pertenencia con su entorno inmediato (familiar) o lejano (en el caso francés, el argelino que no es ni de aquí ni de allá).

Se trata de socioanálisis individuales que ponen de relieve los factores heterónomos heredados del pasado que conforman nuestras respuestas o actitudes ante la vida. Bourdieu y su equipo nos sumergen en la complejidad de lo social descarnadamente hasta obligarnos a desprendernos de las cómodas explicaciones teóricas que privilegian bien la física social (objetivismo sociológico) o bien la fenomenología social (subjektivismo sociológico) para conducirnos a *comprender*. Se trata precisamente de procurarse una comprensión genérica y genética de lo que es el otro, fundada en el dominio teórico o práctico de las condiciones sociales de las que es producto y dominio de los condicionamientos inseparablemente psíquicos y sociales asociados a su posición y trayectoria particulares en el espacio social.

En esa misma década de los 90, fenómenos asociados a la violencia comienzan a irrumpir en ámbitos educativos. Ellos se visualizan en un contexto en que, desde los discursos y prácticas que sostienen la criminalización de la miseria, los jóvenes se convierten en un blanco privilegiado. En reiteradas ocasiones este grupo etario y, muy particularmente el de los sectores populares, se constituyen en objeto de discursos estigmatizantes y difamatorios que los posicionan como causa de parte de los males que nos tocan vivir; insistiendo en la necesidad del encierro y la mano dura. Es por ello que, además de la batalla de los discursos y las prácticas, otra por librar es en el plano de las políticas y

prácticas judiciales. Hay que oponerse a la multiplicación y diversificación de los dispositivos que tienden a extender la red penal y proponer, en la medida de lo posible, una alternativa social, sanitaria o educativa. Lejos de ser una solución, el encarcelamiento, además de afectar prioritariamente a los grupos más desprovistos, es en sí misma una máquina de pauperización, teniendo efectos no sólo sobre los reclusos sino también sobre sus familias y sus barrios. La mejor forma de hacer retroceder la prisión, continúa siendo hacer progresar, con contenido de igualdad y justicia, los derechos económicos y sociales.

Los últimos estudios desarrollados en torno del incremento de los fenómenos de violencias en la escuela y la aparición de nuevas manifestaciones de la misma, dan cuenta de que ésta sólo puede ser comprendida en el contexto de sociedades profundamente desiguales y polarizadas²⁰¹. Estas condiciones potencian la violencia sobre los otros y sobre el propio cuerpo, generando un proceso que ha sido denominado por algunos autores como de “descivilización”.

Siguiendo de cerca la hipótesis central planteada por Emilio Tenti²⁰², mencionemos que a nivel mundial y en los propios centros metropolitanos del capitalismo desarrollado (ghetto, villas miserias, etc.) se viven procesos de “descivilización” acompañados por el surgimiento de un habitus psíquico análogo al de las sociedades precapitalistas (heterocoacciones, bajo control de las emociones y los afectos, agresión, inestabilidad emocional, etc.). La “civilización” convive con las áreas donde predomina la regresión hacia formas de relaciones humanas “descivilizadas”.

Con la descripción de este proceso de civilización, Elias se refería al tránsito de la Europa guerrera a la Europa cortesana, a la creación, a la generalización y a la internalización de controles y tabúes que permitieron

²⁰¹ Débarbieux, E y Catherine, B (2001) La violence en milieu scolaire, ESF EDITÉUR, Paris.

²⁰² Tenti, Emilio (1999); “Civilización y descivilización. Norbert Elías y Pierre Bourdieu, intérpretes de la cuestión social contemporánea”, Revista Sociedad N° 14, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.

contener y reprimir a los individuos interiormente. En definitiva, éste se caracteriza por ser un proceso social que implica el pasaje de las heterocoacciones hacia las autoacciones de los sujetos, entendidas como represión de las agresividades espontáneas, ligado a la creciente estabilidad de los órganos centrales como aparatos de acondicionamiento social reguladores de los individuos.

Aquí se deja ver el rol central que desempeñó el proceso de la centralización de los estados modernos (básicamente el monopolio legítimo de la violencia física y simbólica). Por otro lado, el incremento de la diferenciación de funciones al interior de las sociedades modernas genera una interdependencia entre los diferentes sujetos sociales sin precedentes. Son estas interdependencias las que hacen que los sujetos se vean obligados a regular sus comportamientos haciéndolos cada vez más estables; pero en contextos de agudización de la exclusión social, donde mercado y empleo pierden su fuerza integradora y las instituciones del Estado Benefactor entran en crisis, los individuos quedan librados a su suerte.

Es en esta nueva situación socio-histórica donde tendría lugar un proceso de “descivilización”; el cual, lejos de comportar algún retroceso a instancias anteriores al establecimiento del proceso civilizatorio, es un proceso social generado por la dialéctica entre voluntarismo y condicionamientos estructurales, en un momento de exclusión y fragmentación social que deriva en la disolución de los vínculos de interdependencia entre sujetos y/o clases sociales. Tenti plantea que los síntomas más preocupantes de la cuestión social contemporánea (exclusión social, violencia, inseguridad, etc.) tienen origen en un proceso objetivo de desestructuración de las condiciones de vida típicos del capitalismo integrador. Sin embargo, la profundización de estas diferencias puede llegar a amenazar la unidad e integración de las sociedades como un todo (riesgo de fractura social).²⁰³

²⁰³ Tenti, E. (1999): *Ibíd.*

Son estas formas de la exclusión y precarización laboral y social las que aportan su contribución en la generación de personalidades y comportamientos desintegrados y desintegradores. La experiencia del desempleo prolongado, la sensación de inestabilidad, la ausencia de futuro asegurado o al menos previsible, en cierto grado generan una sensación de impotencia y una destrucción de las defensas psicológicas asociadas a una desorganización generalizada de la conducta y de la subjetividad.

Es innegable, entonces, que los procesos objetivos de exclusión social del que los jóvenes son uno de los blancos más castigados en las últimas décadas -desempleo, subempleo, inestabilidad laboral, precarización, etc.- tienen efectos en el plano de los comportamientos -agresión, violencia, desinterés escolar, delincuencia, desintegración social-.

Precisamente, uno de los aspectos más relevantes que impacta significativamente en la cuestión educativa es que, producto de la crisis estructural que hace eclosión en los años 90, se produjo una suerte de *ruptura de trayectorias*: la crisis arrasó con la representación del progreso que sostenía que el mañana sería mejor que el hoy y que se podía confiar en el futuro. Invierte en la escuela tu tiempo cotidiano, tu esfuerzo, tu interés, tu deseo, porque el mañana te premiará, es una máxima que a los adolescentes y jóvenes les cuesta hacerla suya.

Para concluir este apartado y retomando las dimensiones abordadas en los párrafos precedentes, podríamos decir que la relación no mediada con el futuro contribuye, entonces, a reforzar la noción de límite propio en el proceso de escolarización.

CAPITULO 3. EL ESTUDIO SOCIOEDUCATIVO

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Objetivos Generales

- A) Conocer las representaciones subjetivas de los profesores sobre el talento y la inteligencia de los alumnos.

- B) Interpretar la incidencia potencial de las categorías de los juicios profesoraes sobre la subjetividad del alumno.

- C) Relacionar los juicios profesoraes con la práctica educativa.

- D) Contribuir al desarrollo de enfoques metodológicos novedosos para el abordaje de la problemática de estudio.

Objetivos Específicos

- a) Identificar las representaciones subjetivas de los profesores de escuela media sobre el talento y la inteligencia.

- b) Caracterizar las categorías clasificatorias de los profesores de escuela media sobre la inteligencia y el talento en relación a la práctica educativa.

- c) Indagar las opiniones y percepciones de los profesores sobre los límites y posibilidades de los alumnos basadas en la inteligencia y el talento y desde la perspectiva de su propia experiencia docente.

- d) Establecer hipótesis significativas entre las representaciones subjetivas de los profesores y la producción de los destinos escolares de los alumnos.

Hipótesis

Los profesores adoptan una diversidad de metáforas sociales referidas al talento y la inteligencia de sus alumnos.

Hay un tipo de creencia social a la que adhieren los profesores de significativa incidencia educativa referida a la inteligencia en términos de talentos innatos.

Los juicios profesoriales adoptan implícitamente los rasgos de la identidad social de los alumnos en tanto marcas de origen, transmutando el capital cultural en una evaluación y predicción sobre los desempeños escolares.

Esta transmutación se verifica en formas eufemísticas en las apreciaciones que realizan los profesores sobre los alumnos.

Los juicios profesoriales producen “efectos simbólicos” en la estructuración del destino escolar, al imponer ciertos límites a las trayectorias escolares de los alumnos que, mediatizadamente, éstos hacen suyos (sentido de los límites).

CUESTIONES METODOLOGICAS

Por la naturaleza del problema de investigación se aplicó una metodología cualitativa de carácter exploratorio. En este sentido, seguimos las formulaciones de María Teresa Sirvent²⁰⁴ respecto de la metodología como el modo en que enfocamos el problema de investigación y buscamos respuestas. La metodología cualitativa²⁰⁵ es consistente con el interés de nuestro trabajo de acceder a una comprensión más compleja del fenómeno en estudio, agregar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas. De esta manera, la cuantificación de las respuestas a determinadas preguntas, no tiene como objeto establecer conclusiones en función de la cantidad de casos en los que se verifican similitudes, sino contribuir a un análisis que permita ver la significatividad de los discursos, tanto en sus similitudes así como en sus diferencias.

El universo de estudio son los profesores de escuelas medias que dictan clase frente a alumnos en diversas orientaciones curriculares, con o sin título docente y que enseñan a alumnos provenientes de distintos sectores sociales. La muestra fue seleccionada entre tres escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con población escolar de diferentes sectores sociales y con distintas orientaciones: bachiller,

²⁰⁴ Sirvent, María Teresa (1995); “El proceso de Investigación. Dimensiones del Proceso metodológico”. Facultad de Filosofía y Letras. UBA, Buenos Aires.

²⁰⁵ Para las cuestiones de la metodología de la investigación empleada, hemos recurrido a los aportes de: Padua, Jorge (1996); Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales, Fondo de Cultura Económica, México.

técnica, danza. Se han realizado 61 entrevistas en profundidad, con una guía de pautas semiestructurada. La duración de cada una de las entrevistas osciló entre los 60 y los 90 minutos.

La guía de pautas de la entrevista

De acuerdo al diseño de la entrevista, en la primera parte se relevan datos de clasificación del entrevistado: sexo, edad, antigüedad en la docencia, antigüedad en el establecimiento escolar, materias que dicta en el establecimiento, nivel educativo alcanzado, estudios en curso, títulos con formación pedagógica. En la segunda parte, a través de modos indirectos, se relevan opiniones y percepciones de los entrevistados sobre la inteligencia y el talento en lo que concierne a su caracterización general y más específica en el contexto de la práctica escolar.

Así es que la segunda parte de la entrevista incluye dos momentos articulados: el de la opinión y argumentación general en una primera instancia y un segundo componente en el que se le pide singularizar esa opinión argumentando desde la propia experiencia docente. Los modos de acceso a las perspectivas y fundamentos de los profesores, con variantes indirectas de indagación, se han organizado alrededor de los disparadores que se presentan a continuación.

Se les ha solicitado a los profesores fundamentar primero la propia opinión general en relación a los párrafos seleccionados que se les presentan para luego vincularlos a la propia práctica docente para con los estudiantes.

Párrafo 1:

Sócrates aconsejaba educar a los ciudadanos de la República y asignarles funciones diferentes. Afirmaba lo siguiente:

“(...) Ciudadanos, (...) sois todos hermanos, si bien Dios os ha dado formas diferentes. Algunos de vosotros tenéis la capacidad de mandar, y en su

composición ha puesto oro; por eso son los que más honra merecen; a otros los ha hecho de plata, para que sean ayudantes; a otros aún, que deben ser labradores y artesanos, los ha hecho de bronce y de hierro; y conviene que, en general, cada especie se conserve en los hijos... Un oráculo dice que cuando la custodia del Estado esté en manos de un hombre de bronce o de hierro, eso significará su destrucción.”

Este párrafo ha sido seleccionado en la medida en que es representativo, como metáfora social, de una de las de las formas discursivas con las que se expresa el determinismo biológico. Durante los dos últimos siglos, sostiene Gould, las afirmaciones científicas se han convertido en el principal recurso para justificar el mito platónico. Al respecto, Sócrates aconsejaba educar a los ciudadanos de la República, y asignarles funciones de acuerdo con estas tres clases: gobernantes, ayudantes y artesanos. Una sociedad estable exige el respeto de esa jerarquía y la aceptación, por parte de los ciudadanos, de la condición social que se les ha asignado. Incapaz de elaborar una argumentación lógica, Sócrates forjó este mito que se transformó en profecía²⁰⁶.

²⁰⁶ En este párrafo Stephen Gould describe cómo Sócrates aconsejaba educar a los ciudadanos de la república, y asignarles funciones de acuerdo con estas tres clases: gobernantes, ayudantes y artesanos. Una sociedad estable exige el respeto de esa jerarquía y la aceptación, por parte de los ciudadanos, de la condición social que se les ha conferido. Pero ¿cómo obtener esa aceptación? Incapaz de elaborar una argumentación lógica, Sócrates forjó un mito. Con un cierto embarazo, dice a Glaucón:

“Hablaré, aunque en realidad no se cómo mirarte a la cara, ni con qué palabra expresar la audaz invención... Hay que decirles [a los ciudadanos] que su juventud fue un sueño, y que la educación y la preparación que les dimos fueron sólo una apariencia; en realidad, durante todo ese tiempo se estaban formando y nutriendo en el seno de la tierra...”

Glaucón no puede resistir y exclama: *“Buena razón tenías para sentirte avergonzado de la mentira que ibas a decirme ”. “Es cierto – responde Sócrates –, pero todavía falta; sólo te ha dicho la mitad.” “Ciudadanos, les diremos, siguiendo con el cuento, sois todos hermanos, si bien dios os ha dado formas diferentes. Algunos de vosotros tenéis la capacidad de mandar, y en su composición ha puesto oro; por eso son los que más honra merecen; a otros los ha hecho de plata, para que sean ayudantes; a otros aún, que deben ser labradores y artesanos, los ha hecho de bronce y de hierro; eso significará su destrucción. Este es el cuento. ¿Hay alguna posibilidad de hacer que nuestros ciudadanos se lo crean?”*

Glaucón responde: *“No en la generación actual; no hay manera de lograrlo; pero sí es posible hacer que sus hijos creen ese cuento, y los hijos de sus hijos, y luego toda su descendencia”.*

Glaucón formuló una profecía. Desde entonces, el mismo cuento, en diferentes versiones, no ha dejado de propagarse y ser creído. Según los flujos y reflujos de la historia de Occidente, las razones aducidas para establecer una jerarquía entre los grupos basándose en sus valores innatos han ido variando. Platón se apoyó en la dialéctica; la iglesia, en el

Stephen Gould introduce, aludiendo a este párrafo, su contra-argumentación a este tipo de determinismo biológico en la ciencia contemporánea, en la medida en que para él estas ideas representan razones aducidas para establecer jerarquía entre los grupos basándose en sus valores innatos; las que han ido variando en sus formulaciones pero no en lo sustantivo a lo largo de la historia. Platón se apoyó en la dialéctica; la Iglesia, en el dogma. Para Platón la diferencia de talentos es causa de la división del trabajo²⁰⁷.

Por su parte, la argumentación general del determinismo biológico aduce que tanto las normas de conducta compartidas como las diferencias sociales y económicas que existen entre los grupos -fundamentalmente, diferencias de raza, clase y sexo- derivan de ciertas distinciones heredadas, innatas, y que, en este sentido, la sociedad constituye un fiel reflejo de la biología.

Párrafo 2:

Daniel Ricart, creador de una escuela para niños talentosos, ha publicado una serie de documentos, entre los que se destaca: "*Excelencia. Educando el talento infantil*"²⁰⁸. Allí escribe lo siguiente:

dogma. Durante los dos últimos siglos, las afirmaciones científicas se han convertido en el principal recurso para justificar el mito platónico.

Stephen Gould precisamente, analiza la versión científica del cuento de Platón denominando como "determinismo biológico" a la argumentación general que para ello se aduce. Consiste en afirmar que tanto las normas de conducta compartidas como las diferencias sociales y económicas que existen entre los grupos – básicamente, diferencias de raza, de clase y de sexo – derivan de ciertas distinciones heredadas, innatas, y que, en este sentido, la sociedad constituye un reflejo fiel de la biología. Este libro analiza, desde la perspectiva histórica, uno de los principales aspectos del determinismo biológico: la tesis de que el valor de los individuos y los grupos puede determinarse a través de la medida de la inteligencia como cantidad aislada. Esta tesis se ha basado en datos extraídos de dos fuentes principales: la craneometría (o medición del cráneo) y determinados estilos de tests psicológicos.

Los metales han sido reemplazados por los genes (aunque conservemos algún vestigio etimológico del cuento de Platón en el uso de la palabra "temple" para designar la dignidad de la persona). Pero la argumentación básica sigue siendo la misma: los papeles sociales y económicos de las personas son un reflejo fiel de su constitución innata. Sin embargo, un aspecto de la estrategia intelectual ha variado. Sócrates sabía que estaba mintiendo. Ver Gould, Stephen Jay (1997): La falsa medida del hombre, Drakontos, Barcelona. Pags. 41 y 42.

²⁰⁷ Kreimer, Roxana, "Historia del mérito". Mimeo

²⁰⁸ Ricart, Daniel (1995): "*Excelencia. Educando el talento infantil*". Publicado por Fundación Ricart/Harvard, I.S.N.

“El encuadre social en el cual se basa nuestra propuesta educativa surge a raíz de ciertos interrogantes esenciales: ¿será posible que asistamos a la reforma radical que necesita nuestra educación elemental? Los aportes de la Ley Federal de Educación y de la Descentralización, ¿tendrán como complemento una reestructuración en la capacitación docente que permita la educación que se merece el 25% de la población escolar primaria y preprimaria, que hoy está subeducada, por exceder con su talento las didácticas de los colegios? ¿Comprenderá el sistema educativo que igualdad no significa que todos aprendan lo mismo, sino que cada niño tenga la posibilidad de desarrollar el 100% de su propio talento natural?”.

Como se observa, esta publicación da por sentada la existencia de talentos naturales individuales de los alumnos que la escuela debería contribuir a desarrollar. Mencionemos que Daniel Ricart es en Argentina uno de los ideólogos que propaga la “educación de los talentosos”, homologando el talento a un CI innato muy superior al de la media. Talento y superdotación se equiparan para este tipo de perspectiva. Desde la Fundación que lleva su nombre ha difundido, a través de los medios masivos de comunicación y financiado por grandes empresas sobre todo en la década de los 90, su versión de una educación pública de calidad que debe contrarrestar los efectos negativos de la masificación en lo que respecta al aprovechamiento de los alumnos “talentosos”²⁰⁹.

Además de los dos párrafos mencionados, otros disparadores indirectos que se han introducido durante la entrevista para generar la opinión, se refieren a la puesta en consideración por parte de los profesores de una serie de refranes populares naturalizados en el pensamiento social, por un

²⁰⁹ Cabe destacar que hemos escogido a Daniel Ricart como exponente de posiciones del determinismo biológico aunque, a los fines de seleccionar este disparador he revisado un considerable número de publicaciones y conclusiones de congresos internacionales que se ocupan de proponer estrategias para alumnos “superdotados” y “talentosos”, concluyendo por ejemplo en España, que uno de cada veinticinco alumnos es superdotado y uno de aproximadamente un millón es un genio. En: Actas de la Asociación Aragonesa de Psicopedagogía, Congreso Internacional (1998): “Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos”, Zaragoza, España.

lado, y, en esta misma línea, se han introducido una serie de dichos habituales encontrados en estudios antecedentes²¹⁰ así como ciertas máximas de sentido común habitualmente aplicadas a personas que portan el fracaso como condición de su existencia social o escolar.

Las sentencias escogidas como reactivos están en relación al problema de estudio. Desde el punto de vista del enfoque metodológico cabe aquí considerar el hecho de que hemos recurrido a formas consensuadas del lenguaje que, por su familiaridad, operan con un sentido práctico. Recurrimos a los discursos cotidianos para comprender su lógica de argumentación y su modo de operar en las prácticas discursivas de la vida social. Una de las notas características de los juicios subjetivos es que sus afirmaciones se conciben como verdades indiscutidas en prácticas sociales. Apelando a estas formas naturalizadas de lo social y pidiéndole opinión al profesor, por un lado, éste puede tomar cierta distancia de sus propias creencias. De todas maneras, es preciso advertir sobre los límites de esta auto-reflexión ya que se produce en un contexto donde resulta inconsciente, desde el punto de vista social, la matriz cultural que subyace a sus juicios.

Respecto de la cuestión de las creencias naturalizadas del profesor, José Antonio Castorina²¹¹ se refiere a la elucidación del término naturalización, exponiendo algunas ideas formuladas en la tradición del pensamiento marxista y en la sociología contemporánea. Este autor intenta establecer la índole de los procesos sociales que dan lugar a unas creencias sociales "naturalizadas" en los agentes que interpretan la vida social. Sobre esta base, quizá tenga sentido preguntarse por los efectos de

²¹⁰ Muchos de ellos han surgido de: Kaplan, Carina (1997): La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila, Buenos Aires.

²¹¹ Castorina, J.A. (2005): "Las prácticas sociales en la formación del sentido común". En: Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) (2005): Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc, Buenos Aires.

"naturalización"²¹². Esta última consiste en tratar a una propiedad como "natural", esto es, separadas de la matriz social e histórica que le es constitutiva.

²¹² Castorina se refiere a la cuestión de la naturalización considerando, en primer lugar, las ideas sobre la temática que se encuentran en la obra de Marx. Así, desarrolla la argumentación que transcribo a continuación:

"En la perspectiva asumida en la *Ideología Alemana*, la ideología emanaba de una práctica idealista y era considerada estrictamente como "falsa conciencia" respecto de lo que es el mundo social. Según este texto clásico, la naturalización derivaría de la caracterización por los ideólogos de las ideas como independientes de condiciones sociales y por fuera de la historia.

Posteriormente, en el capítulo "El fetichismo de la mercancía y su secreto" del capítulo 1 de *El Capital*, Marx toma distancia de aquella perspectiva: "*Lo enigmático de la forma mercancía consiste, pues, simplemente en que devuelve a los hombres la imagen de los caracteres sociales de su propio trabajo deformados como caracteres materiales de los productos mismos del trabajo; refleja también deformadamente la relación social de los trabajadores con el trabajo total en forma de una relación social entre objetos que existiría fuera de ellos. Lo que para los hombres asume la forma fantasmal de una relación entre cosas es una relación social*" (Marx, C. (1946): *El Capital*, vol.1, FCE, México). Según este texto, la conciencia ideológica se enfoca como un efecto de las prácticas de la producción del capitalismo. Más allá de las ilusiones puramente conscientes de los agentes sociales, aquellas prácticas hacen aparecer a los fenómenos sociales de modo invertido. En virtud del fetichismo de la mercancía, los fenómenos sociales se mistifican perdiendo su carácter social e histórico, adoptando un aire "fantasmal" como si fueran relaciones entre cosas. Tales fenómenos sociales aparecen de otra manera no por causa de un simple equivoco o ilusión de los agentes sociales. Es decir, no es que en el capitalismo las mercancías aparentemente ejercen un dominio sobre los agentes sociales, sino que ejercen realmente un dominio. La inversión o mistificación de los fenómenos sociales no es primariamente un acto de conciencia, sino que forma parte del funcionamiento del sistema social.

Según Callinicos, se puede postular que "*la producción capitalista produce su propia percepción errónea*" (En: Callinicos, A. (1985): *Marxism and Philosophy* UK, Oxford). Otro aspecto del enfoque de *El Capital* es que si estas ideas deformantes sobre el mundo no son resultado de una simple falsa conciencia, es indispensable para su crítica considerar los procesos básicos de la sociedad. En este sentido, al ser la propia realidad engañosa, al no coincidir la realidad con su apariencia, se requiere de una actividad científica para desentrañarla.

Ahora bien, se han puesto de relieve diversas dificultades en esta interpretación (Ver: Eagleton, T. (1997): *Ideología*, Piados, Barcelona). Entre otras, es poco creíble que toda ideología pueda explicarse de este modo y sobre todo, no puede considerarse que la ideología o el fetichismo que produce la naturalización, sea el producto directo de la dinámica productiva. Es decir, en semejante perspectiva no hay un espacio suficiente para la intervención de los agentes sociales con los medios materiales ni para otros procesos mediacionales entre la vida socio-económica y la perspectiva invertida de la sociedad. Esta limitación puede simplificar los análisis sobre la naturalización de la vida social.

De cualquier manera, hay aspectos cruciales de la perspectiva de Marx que mantienen su actualidad. Por una parte, el planteo del problema ideológico por fuera de la pura conciencia y la exigencia de ir más allá de la ideología para explicarla y eventualmente para modificarla. Por supuesto, en una perspectiva contemporánea, el "ir más allá" de un pensamiento ideológico no significa alcanzar alguna verdad absoluta. Si para buscar un conocimiento no ideológico nos involucramos con algo como la verdad absoluta, entonces hay que abandonar todo discurso sobre la ideología. En este sentido, es poco creíble que Marx pensara la eliminación de la naturalización de la vida social por medio de un conocimiento definitivo de la estructura de la sociedad.

En un sentido amplio, y retomando el análisis anterior, afirmamos que cuando las propiedades de un fenómeno social son separadas de la red de relaciones de las que participa y se las reconoce falsamente como perteneciéndole al fenómeno por sí mismo, estamos en presencia del fenómeno de la naturalización. En otras palabras, el aislamiento de las propiedades de un fenómeno de la red relacional las hace aparecer como lo contrario. De modo análogo a la creencia de que un rey es un rey "por sí mismo", escindido de su relación constitutiva con los súbditos.

La ilusión de lo "natural" y la ilusión de que "siempre ha sido así", y la amnesia de la génesis sociohistórica en la que se enraízan, constituyen un obstáculo epistemológico que esta investigación necesita superar.

Bajo estos supuestos, hemos solicitado a los profesores, en una primera instancia, expresar sus acuerdos o desacuerdos con las siguientes máximas o sentencias de sentido común -algunas de ellas propias del discurso social de la vida cotidiana, mientras que otras más específicas del lenguaje escolar-; y luego, fundamentarlo en relación a la propia práctica docente.

Pero, sobre todo, y de acuerdo a Zizek (Ver: Zizek, S. (2003): *"¿Cómo inventó Marx el síntoma?"* En: Zizek, S. (comp.) (2003): *Ideología. Un mapa de la cuestión*, FCE, México), en la fetichización elaborada por Marx no sólo cuenta la transformación de las relaciones entre hombres en relaciones entre cosas. Según esta lectura, su rasgo principal reside en que siendo el valor de la mercancía la expresión de una relación social entre los productores, éstos la reconocen separada de tal relación. Es decir, que si la mercancía B es un equivalente de la mercancía A en tanto forma de expresión del valor de esta última, como su espejo reflexivo, le aparece a los hombres que es equivalente por sí misma. La naturalización consiste en tratar dicha propiedad como "natural" de la mercancía B en lugar de ser el espejo del valor de A. En un sentido amplio, según creemos, cuando las propiedades de un fenómeno social son separadas de la red de relaciones de las que participa y se las reconoce falsamente como perteneciéndole al fenómeno por sí mismo. En otras palabras, el aislamiento de las propiedades de un fenómeno de la red relacional las hace aparecer como lo contrario. De modo análogo a la creencia de que un rey es un rey "por sí mismo", escindido de su relación constitutiva con los súbditos". *Ibíd.* pp. 24-26.

Sentencias populares:

“Lo que natura non da, Salamanca non presta”

“De tal palo, tal astilla”

“El que nace para pito, nunca llega a ser corneta”

Ideas expresadas por otros docentes en indagaciones antecedentes y dichos habituales:

“Hay alumnos que tienen un techo para aprender dado por su inteligencia”.

“Hay alumnos que nacen con un don para aprender mientras que otros no nacieron para aprender”.

“La inteligencia es un talento”

“Hay personas que nacen sin estrella”

“La escuela es la encargada de seleccionar los talentos”

“Hay personas que por más que se esfuerzen no desarrollan su inteligencia”

“El coeficiente intelectual de cada alumno es el determinante de su fracaso escolar”

Otra instancia de la entrevista exploró en la caracterización por parte de los profesores de la inteligencia y su vinculación con la práctica educativa.

Al respecto, se indagó en las siguientes cuestiones:

- la definición de “inteligencia”,
- las concepciones sobre la inteligencia: ¿única o múltiple?,
- las concepciones sobre su evolución, sobre su naturaleza,
- sinónimos y opuestos del “alumno inteligente”,
- la “detección” de la inteligencia en el aula,
- el lugar de la inteligencia en la evaluación escolar,
- la utilidad de las teorías sobre la inteligencia para la práctica educativa.

Por último, hemos indagado en las opiniones e imágenes de los profesores en lo concerniente a la representación sobre el futuro de sus estudiantes, entendiendo que estas anticipaciones permiten interpretar su percepción sobre los puntos de partida en tanto que límites. Específicamente hemos interrogado a cada entrevistado acerca de “cómo imagina a sus alumnos una vez que culminen los estudios en esta escuela”.

Si partimos de la concepción de que las representaciones de orden simbólico de los profesores tienen una génesis socio-histórica (el pasado, la memoria social, la historia objetivada), a la vez que se actualizan en el sentido de actuar en las prácticas de instituciones en la cotidianeidad de la vida social (el presente, las prácticas de interacción social), ello conlleva a destacar el hecho de que las representaciones subjetivas se vinculan al futuro, operan como predicciones, anticipaciones o expectativas.

De hecho, los estudiantes están continuamente abocados a adoptar acerca de sí mismos el punto de vista de los otros para descubrir y evaluar de antemano cómo lo van a considerar y definir: *“su ser es un ‘ser percibido’, un ser condenado a ser definido en su verdad por la percepción de los demás”*.²¹³

LAS REPRESENTACIONES SUBJETIVAS DE LOS PROFESORES: ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Los sentidos discursivos emergen de la interpretación sistemática de las respuestas de los profesores a las entrevistas.

Una primera consideración a realizar es que la pregunta por la inteligencia, en referencia a su definición general o connotada con la práctica educativa, permite identificar una tendencia de los profesores entrevistados a dotar de sentido a este atributo en relación con su práctica

²¹³ Bourdieu, P. (1999): Meditaciones pascalianas. Anagrama, Barcelona. pág. 220.

docente. A esa forma de connotar a la inteligencia podemos denominarla como la “inteligencia escolarizada”²¹⁴, categoría construida en trabajos anteriores. Esto es, el contexto de producción y aplicación del constructo “inteligencia” se singulariza habitualmente en relación con la práctica profesional que lleva a cabo el profesor en las instituciones escolares y en el marco de las relaciones sociales del aula.

Al mismo tiempo, el profesor es un sujeto creador de significaciones pero bajo ciertos principios generadores y organizadores de sus representaciones; a su vez, estas últimas operan con un sentido práctico de construcción social de la cotidianidad.

Las adjetivaciones de la inteligencia:

Definiciones, Sinónimos, Antónimos y Pares dicotómicos

En un momento inicial del análisis de las entrevistas, hemos trabajado con los sinónimos y los antónimos del “alumno inteligente”, primero por separado, y luego hemos reconstruido los pares; en todos los casos, interpretamos a partir de las categorías formuladas por los propios entrevistados. Desde nuestra perspectiva, estos términos son adjetivaciones o atributos, en el sentido de atribuciones, con un contenido expreso y uno implícito. Así, a diferencia de los usos del diccionario, poseen una racionalidad práctica y una matriz de significación oculta.

Los sinónimos son aquellos términos o expresiones que, para los profesores entrevistados, tienen una misma o muy similar significación; por su parte, los antónimos establecen las diferencias, las distancias, respecto de un cierto término, en nuestro caso la inteligencia. Ambos, sinónimos y antónimos, aluden al repertorio con el que los profesores categorizan a los

²¹⁴ El docente desconoce que es en función de la escuela que su sentido común define a la inteligencia del alumno para dar un veredicto sobre su rendimiento más o menos de excelencia. A esto último lo hemos denominado en trabajos anteriores como una “inteligencia escolarizada. Ver Kaplan, C. (1997): op. Cit.

estudiantes.

Los sinónimos del “alumno inteligente” que han brindado los profesores son, literalmente:

Capacidad para absorber conocimientos/ Rapidez para captar/ Resuelve los problemas cotidianos/ Creativo/ Cuestionador/ Trabajador/ Usa los conocimientos/ No repite/ Capta rápidamente ideas/ Despierto/ Reconoce sus posibilidades/ Trata de superar sus dificultades/ El que estratégicamente toma lo que le damos para crecer/ Reconoce sus límites/ Trabaja para desarrollar sus posibilidades/ Capaz de resolver por sí solo/ Escucha/ Auto-crítico/ Crítico/ Razonador/ Resuelve/ El que tiene el don natural/ Resuelve problemas prácticos/ Eficiente/ Capaz de resolver problemas/ Capaz de resolver situaciones/ Capaz de integrarse al crecimiento en grupo/ Buen razonamiento/ Concentra bien la atención/ Capacidad de resolver situaciones nuevas con lo adquirido/ Capacidad de resolver circunstancias adversas con la experiencia/ Normal/ Resolver problemas con lectura propia/ Muy bien capacitado/ Despierto/ Se desenvuelve solo/ Completo/ Sabio/ Rápido/ Tiene luz/ Saber discernir qué es mejor y qué es peor/ Emprendedor/ Aplicado/ Se esfuerza por aprender/ Capaz/ Antepone el razonamiento ante todo/ Sabe integrarse al grupo/ Razona las situaciones que se presentan/ Voluntarioso/ Facilidad para desarrollar todo lo que aprende/ Pensante/ Con criterio propio/ Usa sus herramientas para adaptarse a nuevas situaciones/ Estable emocionalmente/ Motivado para aprender/ Aprovecha las oportunidades/ Busca superarse/ Con coeficiente intelectual para aprender/ Brillante.

Una primera lectura de las adjetivaciones nos permite reconstruir tres dimensiones, a saber:

Dimensión 1: La inteligencia del alumno significada por los profesores como cualidades intelectuales.

En este grupo se reúnen los sinónimos brindados por los profesores que aluden predominantemente a las características del proceso o a los

resultados del estudiante en el ámbito cognitivo-académico. Utilizan los profesores adjetivaciones tales como: *brillante, con coeficiente intelectual para aprender, normal*, entre otras.

Dimensión 2: La inteligencia del alumno significada por los profesores como cualidades prácticas.

En este grupo se reúnen los sinónimos brindados por los profesores que aluden predominantemente a las características vinculadas a la resolución práctica de situaciones o problemas. Utilizan los profesores adjetivaciones tales como: *resuelve los problemas, usa sus herramientas para adaptarse a nuevas situaciones, resuelve problemas prácticos*, entre otras.

Dimensión 3: La inteligencia del alumno significada por los profesores como cualidades personales.

En este grupo se reúnen los sinónimos brindados por los profesores que aluden predominantemente a las características vinculadas al trabajo escolar y al esfuerzo por aprender. Utilizan los profesores adjetivaciones tales como: *busca superarse, trata de superar sus dificultades, voluntarioso, estable emocionalmente*, entre otras.

Sinónimos de Inteligencia

Dimensiones	Frecuencias
Como cualidad intelectual	39
Como cualidad práctica	17
Como cualidad personal	5

Total de entrevistas= 61

Como se puede observar en la tabla, gran parte de los profesores entrevistados identifican a los “alumnos inteligentes” como aquellos que poseen atributos en el plano intelectual o cognitivo-académico, en menor medida se han referido a las virtudes de resolución práctica y, en un nivel más postergado aparece la inteligencia asociada a las características de

personalidad. Las ideas que expresaron algunos profesores al fundamentar los sinónimos escogidos para el “alumno inteligente” establecen una suerte de parámetros de normalización o varas del aprendizaje, donde los atributos intelectuales aparecen como predominantes en la comparación/contrastación entre los estudiantes.

Al respecto, se puede resaltar la noción que identifica al “alumno inteligente” como un “alumno normal” o bien con un “coeficiente intelectual” que se constituye en la medida del aprendizaje y el éxito o fracaso escolares. La capacidad intrínseca, el CI, esto es, el “nivel” intelectual (nivel *máximo/mínimo*) concebido como parámetro de normalización, marcaría para algunos entrevistados los puntos de partida para el aprendizaje escolar.

“Un alumno normal, que sería para mí lo normal? Un chico que uno le explique al nivel, en el escalón que él está y que lo entienda normalmente, porque cuando uno habla en unos términos que son para que entienda una persona que es subcapacitada o subeducada no sé como decirlo y a veces no lo entiende.”

(hombre, 51 años, antigüedad docente 13 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Máxima capacidad que pueda llegar a tener”

(mujer, 29 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Capacidad de aprender”

(hombre, 51 años, antigüedad docente 32 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Sería el coeficiente intelectual que podría tener una persona para aprender, pero por otro lado también es la capacidad para actuar”

(mujer, 58 años, antigüedad docente 33 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Algunos estudiantes, según un profesor entrevistado, suplirían con el esfuerzo la incapacidad de base; así es que:

(inteligente es) *“Alguien que trata de superarse constantemente, ahora se me viene a la cabeza el programa de T.V. ‘Corky’, para mí ese chico con síndrome de down era muy inteligente porque constantemente buscaba superarse”*

(hombre, 29 años, antigüedad docente 9 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Otras formas de adjetivación sobre el “alumno inteligente” se vinculan a esta perspectiva naturalizada de la inteligencia, apelando en estos casos los profesores a las siguientes metáforas o imágenes como recurso discursivo:

- *Tiene luz*
- *El que tiene el don natural*
- *Brillante*

El supuesto brillo, la luminosidad, son características que para ciertos profesores, emanan de los estudiantes calificados como inteligentes. Podría pensarse que por contraste, existen alumnos opacos, oscuros: una suerte de juego de luces y sombras. Aquí se verifica cómo la distinción opera por contraste; por esta razón, los antónimos del inteligente permiten observar estas zonas de negatividad de los veredictos escolares. Al mismo tiempo, se podría afirmar que el sentido común caracteriza con mayor facilidad los rasgos negativos de una propiedad abstracta, como lo es la inteligencia, que por sus notas positivas.

Los antónimos del “alumno inteligente” que han brindado los profesores son, literalmente:

Incapaz/ Se bloquea/ Abandonado/ No le importa/ No se cuestiona nada/ Sólo repite/ No es creativo/ Le cuesta más captar ideas/ Encerrado/ No reconoce sus dificultades/ No intenta resolver los problemas presentados/ Soberbio/ No tiene voluntad/ Se la cree/ No se abre a otras opiniones/ Acepta sin cuestionar/ Apático/ El que repite la consigna, el transcriptor/ El que no tiene el don/ No estudia/ No presta atención/ Ineficiente/ Vago/ Necio/ Desordenado en el razonamiento/ No usa la inteligencia para resolver situaciones/ El que no es perseverante/ Subcapacitado/ Subeducado/ Chico con problemas/ Displicente/ Resuelve de manera mecánica/ Espera todo servido/ No sabe/ No puede encarar los problemas/ Poco desarrollado/ Poco intelecto/ No se sabe desenvolver/ Inútil/ Lento mentalmente/ Estúpido/ Haragán/ Usa sus aptitudes en beneficio propio y no del grupo/ No razona/ Violento/ Le cuesta resolver situaciones/ La situación nueva lo perturba/ No puede valorar sus propios recursos/ Esforzado/ Ido/ Relegado en su entorno familiar/ Perverso/ Lento.

Algunos de los profesores entrevistados reconocieron las consecuencias del carácter directo y brutal al proponer los antónimos del “alumno Inteligente” y expresaron cuestiones del tipo: “Ay! *no quiero ser muy cruel! Ponéle incapaz*”. (mujer, 41 años, antigüedad docente 11 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio).

Las adjetivaciones más peyorativas han sido:

- ***Inútil***
- ***Estúpido***
- ***Perverso***

El antónimo de “alumno inteligente” adjetivado como “*perverso*” alude a una cuestión moral; de hecho, la perversión alude a la inmoralidad. Esta constatación permite interpretarse en base a la creencia social que asocia

al delincuente como un individuo de baja capacidad cognitiva o bajo CI, tesis a su vez sostenida por el enfoque del determinismo biológico.

Antónimos de Inteligencia

Dimensiones	Frecuencias
Características vinculada a lo intelectual	35
Características vinculadas a la personalidad	16
Características vinculadas a la falta de esfuerzo	9
No hay alumnos "no inteligentes"	1

Total de entrevistas= 61

Como se observa en la tabla, en los antónimos del "alumno inteligente", al igual que en el caso de los sinónimos, las cualidades vinculadas a lo intelectual ocupan un lugar predominante. Lo que surge como novedoso es que las características vinculadas a la personalidad del alumno aparecen con mayor frecuencia en los antónimos. De este modo, se le adjudica la negatividad a la individualidad del alumno.

A su vez, el sinónimo del "alumno inteligente" que brindan los profesores tiende a estar más ligado a lo aceptado convencionalmente, esto es, a lo que se espera que destaque como virtud escolar en sus alumnos, en función de su quehacer profesional.

Por lo anterior, el significado implícito del término "inteligencia" está dado en la producción de antónimos donde el uso de eufemismos es menor y se recurre a adjetivaciones más brutales y directas. Ello significa que hemos encontrado que las notas de distinción aparecen en los antónimos. Esta consideración también conlleva un aporte central a los rasgos del sentido común profesoral: la diferencia en tanto subalternidad se expresa en la negatividad.

De lo anterior se desprende que los antónimos de un constructo particular, como lo es la inteligencia, “dicen más” que los sinónimos (es decir, portan un plus de significación) acerca de las representaciones de los profesores. El rechazo, la negatividad (el antónimo, el opuesto) pone en evidencia lo que se cree, la creencia implícita del profesor. Estamos en condiciones de afirmar, entonces, que se visibiliza en esta carga negativa de los antónimos una de las formas sutiles de expresión del rechazo del profesor hacia ciertos alumnos.

La dicotomía o los pares contrarios construidos a partir de los sinónimos y sus opuestos ponen de relieve esta misma cuestión. Es el lado negativo del par el que expresa el sentido más profundo, y más inconsciente desde un punto de vista sociológico, que otorga el profesor a la inteligencia del alumno.

Al mismo tiempo, un hallazgo relevante es que un mismo sinónimo puede combinarse con antónimos diferentes o un mismo antónimo puede asociarse a diversos sinónimos, como lo muestran los casos siguientes de pares dicotómicos expresados por los profesores; y, entonces, la misma adjetivación adquiere un sentido diferente en combinación con otras. Tales son algunos de los casos:

- *Resolución de problemas / bloqueo*
- *Resolución de problemas / desinterés-abandono*
- *Trabajador / Soberbio*
- *Autocrítico/ Soberbio*
- *Trabajador / displicente*

Por su parte, algunos pares expresan formas directas de deslegitimación de las posibilidades de los estudiantes; mientras otros las legitiman con adjetivaciones tales como “completos”, “normales”, “sabios”, “aplicados”. Las comparaciones se establecen bajo estos parámetros:

- *Completo / inútil*

- *Normal / anormal*
- *Sabio / lento mentalmente*
- *Aplicado/ haragán-vago*

De lo anterior, se puede interpretar que las adjetivaciones y sus combinaciones se presentan ya no como términos usuales de carácter neutral de diferenciación entre los estudiantes, sino más bien, como juicios escolares con sentidos diversos, los cuales describen a la vez que prescriben los desempeños de los estudiantes.

Pares dicotómicos de los sinónimos y antónimos del “alumno inteligente”

Dimensiones	Frecuencias
Cognitivo-Académica	38
Valores o cualidades personales	15
Disciplina Escolar	8

Total de entrevistas= 61

Además, en la producción de taxonomías bipolares, se puede observar en las dimensiones de la tabla, que adquieren relieve, además de las cualidades intelectuales o cognitivo-académicas y de las virtudes personales, las formas interiorizadas de la disciplina escolar por parte de los alumnos.

Un resultado significativo del análisis de los pares alumno inteligente/no inteligente es que los profesores dan contenido a ese constructo por comparación entre los estudiantes. Así, la inteligencia une y separa a la vez a los estudiantes, esto es, actúa como parámetro que asemeja a los iguales o próximos y distancia o rechaza a los diferentes. El conocimiento de las representaciones subjetivas permite lograr una aproximación a la línea de demarcación que establecen los profesores al interior del universo estudiantil. Mencionemos además, que por su propia naturaleza, dichas representaciones tienden a simplificar, a economizar, a condensar, aquello

que se percibe. Las distancias o proximidades parecen percibirse como definitorias ocultando los matices y singularidades entre los individuos o los grupos.

Se podría hipotetizar de lo descrito, que la distinción naturalizada entre inteligentes/no inteligentes, en referencia a los estudiantes, se presenta como una absolutización de la diferencia. En definitiva, considerar a la inteligencia como atributo personal o capacidad intrínseca produce esta absolutización al desconocer el carácter relativo de toda comparación.

Ahora bien, en otra etapa del análisis, complementando los resultados obtenidos de la sinonimia y antonimia del “alumno inteligente”, hemos abordado la caracterización de la inteligencia en base a la definición que han brindado de ella los profesores en las entrevistas.²¹⁵ Hemos agrupado

²¹⁵ Hemos interrogado acerca de la definición de la inteligencia tomando como antecedente trabajos anteriores, en los que hemos constatado que la definición de la inteligencia que producen los docentes se caracteriza por ciertos rasgos.

**En las definiciones no hay una intención explícita de buscar una articulación consistente de los atributos de la inteligencia*.*

**Las definiciones se caracterizan por ser heterogéneas, es decir, no se predicen atributos que sean válidos para todos los campos de problemas en donde se pone en juego la inteligencia*.* La misma visión cambia de significado de acuerdo a las dimensiones que son pensadas cuando se lo usa para hablar de la caracterización general de la inteligencia o para connotar el rendimiento escolar. La connotación que adquieren por estar referidas a la práctica escolar nos lleva a la nota siguiente.

**Las definiciones son particulares en la medida en que, como se ha dicho, su sentido depende del contexto desde el cual y para el cual están pensadas*.* Las representaciones subjetivas adquieren significación en la interacción escolar y les permite a los docentes responder a las exigencias y a la demandas de esa práctica escolar. Es esta imbricación con la práctica la que explica las notas específicas que adquiere en comparación con los conceptos que se discuten en el campo científico.

**Las definiciones involucran principios de clasificación que permanecen inconscientes en un sentido social*.* Los discursos, en tanto que prácticas portadoras y productoras de significados sociales, poseen una dimensión simbólica que permanece en parte inaccesible a la conciencia cotidiana de los docentes. Hay un sentido práctico en los modos en que los maestros han interpretado a la inteligencia: les son inconscientes las consecuencias prácticas de esta adhesión tácita a una u otra definición de la inteligencia. La distinción entre los “inteligentes” del resto de los alumnos, implica el desconocimiento del carácter social de sus fundamentos: la relación -mediada y no directa- que se establece entre las divisiones sociales y los esquemas clasificatorios de los docentes.

En otras palabras, lo que permanece oculto en los discursos naturalizados sobre la inteligencia son las relaciones entre las taxonomías de los docentes y las divisiones objetivas del mundo social. En definitiva, tanto las condiciones sociales que posibilitan las representaciones subjetivas así como el significado de sus efectos sobre los juicios escolares escapan, al menos en parte, a la conciencia del propio docente.

Las notas anteriores ponen de relieve que las representaciones subjetivas conforman una amalgama de atributos con cierto grado de ambigüedad, sin alcanzar relaciones consistentes entre estos.

las respuestas en ocho categorías: 1. Inteligencia vinculada a la capacidad de asociar conocimientos, integrar los saberes; 2. Inteligencia como captación de las demandas del profesor; 3. Inteligencia como solución de problemas; 4. Inteligencia vinculada a la creatividad; 5. Inteligencia asociada al esfuerzo personal, a las ganas de trabajar; 6. Inteligencia como discernimiento moral, como el logro de objetivos saludables; 7. Inteligencia vinculada a la capacidad de cuestionar y cuestionarse, a la autonomía; 8. Inteligencia vinculada al desarrollo personal. A continuación se presentan casos de respuestas para cada una de estas categorías.

1. La inteligencia homologada a la integración de saberes

“...la capacidad de asociar conocimientos...memoria no, perseverancia, visión de futuro, tener visión, poder inferir a partir de lo que ve, conocimientos que no han sido expresados hasta el momento, que va teniendo en el momento los expresa.”

(hombre, 37 años, antigüedad docente 14 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

Lo anterior no equivale interpretar a esas creencias como simples opiniones fragmentarias; ellas involucran un cierto “esquematismo” originado socialmente que facilita a los docentes la comunicación y dan sentido a la tarea de enseñanza respecto de los alumnos.

Asimismo, subrayamos que aquél proceso de imaginarización de los constructos provenientes del campo psicológico y biológico son inseparables de la práctica educativa. No hay una práctica educativa, por un lado, y una representación escolar de la inteligencia, por el otro. No hay una relación de exterioridad entre práctica educativa y representación simbólica: la representación de la inteligencia pertenece a la actividad cotidiana del maestro en el salón de clase.

La representación simbólica de la inteligencia es una dimensión de la práctica educativa que le es necesaria para su realización. Por ejemplo, a la práctica educativa le son intrínsecas las virtudes del “buen alumno” que la escuela instituye. En consecuencia, dichas representaciones están atravesadas por el tipo de problemas que son característicos de la práctica educativa: disciplina, persistencia en la actividad escolar, evaluación, ritmo del aprendizaje.

Teniendo distintas estructuras conceptuales, hay sin embargo una coincidencia entre, por ejemplo, ciertas aproximaciones psicométricas que se han originado para medir el éxito de los niños en la escuela y los imaginarios del docente en tanto la operación social en ambos casos es el refuerzo de la distinción social. Los efectos de las teorías psicométricas y de las representaciones escolarizadas de la inteligencia son análogos en el sentido de que constituyen formas de demarcación social al interior de las relaciones sociales en la escuela. Castorina, J. Y Kaplan, C. (1997): “Representaciones sociales y trayectorias educativas. Una relación problemática”; en *Educacao & Realidade*, Vol. 22, Porto Alegre.

“Es aquel que tiene la habilidad de combinar todos los saberes”

(mujer, 48 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“...la capacidad para resolver una situación nueva con todo el material que adquirió.”

(mujer, 48 años, antigüedad docente 26 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

2. La inteligencia homologada a la comprensión de las demandas del profesor

“Yo a la inteligencia la captaría en la rapidez que tiene el chico para interpretar el mensaje que le estoy dando. Cuando él se da cuenta de lo que le estoy pidiendo. A eso lo defino como inteligencia, porque me imagino que para poder interpretar lo que le pido, no sólo me tiene que prestar atención, también tiene que hacer un proceso en donde relacione todo lo que vio ... No sé si esto se relaciona con el tiempo, porque a mí lo que me interesa es eso ... Entonces cuando se plantea la clase y yo paso la consigna, si interpretan lo que les digo y qué tienen que resolver, ahí yo mido la inteligencia.”

(hombre, 35 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

3. La inteligencia homologada a la resolución de problemas

“Por ejemplo inteligencia, con respecto a mi materia es la que hace que el alumno resuelva problemas. Es la capacidad de resolver, de expresar y dar un resultado”

(mujer, 55 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“La inteligencia...bueno...hay muchos tipos de inteligencia pienso no?, pero hay una inteligencia que es la capacidad de resolver situaciones”
(hombre, 32 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“La capacidad para resolver problemas”

(mujer, 31 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

(Inteligente) *“Es la persona que tiene soluciones”*

(mujer, 58 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Para mí ser inteligente es resolver situaciones de todo tipo, resolver, no darle fin, pero salir. Salir de situaciones lo mejor que se pueda”

(mujer, 35 años, antigüedad docente 13 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Capacidad de resolver problemas, problemas nuevos, de operar en la realidad ya sea en situaciones concretas o abstractas”

(mujer, 55 años, antigüedad docente 13 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

4. La inteligencia homologada a la creatividad

“La solución creativa del problema que nunca... o sea una persona que resuelve de una manera creativa problemas que nunca se le presentaron, ahí esta mostrando inteligencia.”

(hombre, 44 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“... puede ser la capacidad de estimular la potencialidad creativa”

(hombre, 35 años, antigüedad docente 15 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

5. La inteligencia homologada al esfuerzo

“La capacidad de la persona, construida por ella misma, por esa misma persona, en base a su esfuerzo.”

(hombre, 45 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

(antónimo de inteligencia) **“El que no puede encarar los problemas y no hace el esfuerzo necesario para hacerlo.”**

(hombre, 32 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

(sinónimo de alumno inteligente) **“Creo que son varios adjetivos, tiene que ser un chico rápido, que se sepa adaptar al grupo, que sepa interpretar, que tenga ganas de trabajar, aunque no siempre el inteligente tiene ganas de trabajar ... un chico que entienda rápido, que se adapte y a la vez sea buen compañero, que pueda ayudar a aquellos que se quedan atrás”**

(mujer, 53 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

6. La inteligencia homologada al discernimiento moral

“Esa característica de saber pensar, saber analizar, poder tener la capacidad de discernir, de prever qué es mejor qué es peor.”

(hombre, 43 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

"Para mí la inteligencia es la forma de actuar que encuentra la persona, un individuo según sus propios intereses tratando de estar en armonía con la sociedad, o sea lograr lo mejor para él mismo, tratando de lograr sus objetivos pero siempre en armonía con la sociedad... No te voy a decir la famosa frase 'capaz de resolver problemas' porque no es solamente eso ... ser feliz para mí sería un sinónimo de inteligencia ... cuando uno encuentra su propia felicidad sin molestar a los demás"

(hombre, 31 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

"Una capacidad que tienen las personas para llegar a objetivos saludables para ellas"

(hombre, 35 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

"Capacidad que tiene el ser humano de discernir por sí mismo"

(mujer, 31 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

"La capacidad que tienen las personas para poder solucionar los problemas que se le presentan a diario con un grado de cordura bastante lógico, bastante elemental."

(hombre, 58 años, antigüedad docente 23 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

"Yo considero que una persona inteligente es una persona que tiene la capacidad de comprender, razonar y aplicar las cosas. No solamente a la parte cultural sino a la parte práctica. Lo considero más bien global, se puede tener la altura, ser capaz para algo pero incapaz para tantas cosas en la vida."

(hombre, 46 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

7. La inteligencia homologada a la autonomía

“Una persona inteligente la defino como que tiene personalidad, que sabe lo que quiere, que cuando tiene dudas las plantea, las conversa, hasta las discute en el buen sentido... hace propuestas, se compenetra con lo que está haciendo.”

(hombre, 62 años, antigüedad docente 27 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“La capacidad de pensar, indagar, de descubrir, no quedarte con lo que ves sino tratar de buscar más allá...”

(hombre, 25 años, antigüedad docente 6 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Como la capacidad de cuestionarte y estar despierto a la vida”

(mujer, 53 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

8. La inteligencia homologada al desarrollo propio

“... una persona que se puede desarrollar bien en determinada actividad, ya sea plástica, física, intelectual, que sea bueno para esa actividad, que lo pueda lograr bien”

(mujer, 27 años, antigüedad docente 5 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... la inteligencia para mí es la posibilidad de incorporar herramientas y saber utilizarlas para modificar situaciones, para realizar cosas diferentes. Es una capacidad.”

(mujer 36 años, antigüedad docente 19 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Posibilidad de desarrollarse en todas las áreas, que el alumno tenga expresiones en todas las áreas: culturales, exactas, sociales, sentimentales”.

(mujer, 58 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... capacidad de adaptación, puede haber una inteligencia práctica, teórica, es múltiple...”

(hombre, 33 años, antigüedad docente 11 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... la capacidad de inteligir... no hay más o menos inteligencia hay distinta inteligencia... si querés la capacidad de utilizar energías más sutiles para crecer... o sea la inteligencia como capacidad para el conocimiento de la vida y de uno mismo. La razón y la intuición como instrumentos de la inteligencia para el crecimiento del conocimiento de la vida.”

(mujer, 40 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“... desarrollarse en su vida, qué hacer en el momento oportuno, no sé hay tantas cosas para decir que uno es inteligente”

(hombre, 41 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Como una capacidad que hay que cultivarla y a la que se puede llegar”

(mujer, 41 años, antigüedad docente 16 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Como se puede observar en las categorías anteriores, el significado del constructo “inteligencia” no es unívoco y, al mismo tiempo, es difuso. Respecto de esto último, las notas que se utilizan son asociativas; no hay una caracterización de las propiedades que esté sustentada en criterios de

género próximo y diferencia específica. Ello alude a un rasgo que es propio del sentido común, a saber, su débil sistematicidad, la ausencia de criterios lógicos para articular las propuestas. Más aún, en una misma construcción discursiva se evidencia la diversidad de significados atribuidos al mismo término "inteligencia".

La inteligencia es significada por los profesores entrevistados en referencia a dimensiones muy diversas, algunas de ellas vinculadas a la actividad escolar, al oficio del "ser alumno", mientras que otras están referidas al desarrollo personal, incluso moral del alumno.

Las categorías profesoras sobre la inteligencia reúnen lo que los profesores conciben, más o menos explícitamente, como las "virtudes escolares" y, también, las "virtudes personales y sociales". Esta constatación constituye una ampliación en relación a trabajos anteriores: si bien la hipótesis de una "inteligencia escolarizada" se mantiene, la misma es complementaria de una suerte de "inteligencia social" referida a virtudes de los estudiantes que desbordan las demandas escolares.

Este hallazgo, presumimos, puede vincularse al hecho de que los profesores de escuela media tenderían a percibir las virtudes de sus alumnos vinculadas a prácticas sociales más amplias de las que la escuela es sólo una parte y no necesariamente la más relevante. Se podría hipotetizar que los jóvenes son percibidos por los profesores como más determinados por los contextos extramuros de la escuela que por las mediaciones de la experiencia escolar. Al respecto, la experiencia social de los estudiantes junto con sus atributos de personalidad estarían más cristalizados en la adolescencia/juventud que en la infancia y, por consiguiente, operarían más fuertemente en los desempeños en la institución escolar.

La inteligencia, en líneas generales, es abordada por los profesores como una capacidad del ser humano, como una personalidad y, también, como forma de actuar.

Resulta importante destacar que la inteligencia es concebida como “capacidad”, “habilidad”, “potencialidad”, “proceso (interno)”, “personalidad”, “posibilidad”. Estos términos están vinculados tanto a las limitaciones como a un poder realizable.

Las perspectivas de la “inteligencia”:

¿una o múltiple?, ¿igual o diferente la del niño a la del joven?

En continuidad con el interés explícito por lograr aproximaciones sucesivas a las representaciones subjetivas de los profesores sobre la inteligencia y el talento de los alumnos, hemos indagado en otras cuestiones que estructuran el campo de debates contemporáneos. En torno a la relación entre inteligencia y talento, adquieren reciente notoriedad y reabre polémicas al interior del campo psicológico autores como Howard Gardner²¹⁶, quien ha elaborado una “teoría de las inteligencias múltiples” que, según él mismo expresa, es representativa de la naturaleza plural de la inteligencia y superadora de la noción tradicional de una única inteligencia.

Gardner examina las consecuencias educativas de las diversas perspectivas de la inteligencia, resalta el papel de la cultura y de las oportunidades, y propone revisar lo que él denomina como “los miembros léxicos de la matriz del talento”²¹⁷ en el contexto de la inteligencia entendida como “potencial psicobiológico”: “prodigiosidad”, “experiencia y experto”, “creatividad”, “genio”. En relación a las aproximaciones psicológicas tradicionales a la matriz del talento, el autor concibe su conceptualización

²¹⁶ Gardner, H. (1995): “Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica”. Paidós, Barcelona.

como un intento por superar el hecho de que “los enfoques más tradicionales se han centrado, de forma exclusiva, en el agente individual”²¹⁸. De hecho, para el autor, la matriz del talento más influyente descende directamente del trabajo en el área de la inteligencia y de las pruebas de inteligencia (CI).

A los fines de nuestro estudio, hemos tomado de esta perspectiva, que por cierto es objeto de críticas importantes al interior del campo científico, sólo la pregunta por la inteligencia única o múltiple; es decir, hemos tomado como base la noción de inteligencias múltiples como dispositivo metodológico que permita contrastarla con la creencia social unicista de inteligencia asociada habitualmente al CI. Más allá de esta pluralidad o unicidad, lo cierto es que ambas perspectivas hacen referencia a términos asociados a la inteligencia como “talento”, “prodigiosidad” y “genialidad”.

Antes de entrar en el examen de las ideas producidas por los profesores es preciso advertir que no hay identidad entre la teoría formulada por el psicólogo Gardner y las respuestas de los sujetos de la investigación. La analogía de términos utilizados presentes en ambas versiones (por ejemplo: “genio”, “talento”, etc.), corresponden sin embargo, a diferentes perspectivas. Mientras los términos utilizados en el sentido común se caracterizan por la plurivocidad anteriormente mencionada y por su carácter fuertemente implícito, en el caso de la teoría psicológica deben tener una definición más rigurosa y formar parte de un cuerpo teórico más sistemático y sobre el que el investigador tematiza explícitamente.

Las respuestas de los profesores en relación al interrogante sobre la inteligencia una o múltiple, las hemos agrupado en las siguientes perspectivas: 1. La perspectiva de las inteligencias múltiples; 2. La perspectiva de la inteligencia única; 3. La perspectiva de la inteligencia única y múltiple a la vez.

²¹⁷ *Ibíd.*, pág. 66

A continuación se presentan las argumentaciones que han producido los profesores como fundamento a sus perspectivas.

La perspectiva de las inteligencias múltiples

“Yo creo que es múltiple. Porque la inteligencia no sólo tiene que estar dedicada a tareas de aprendizaje o a lo cultural, sino que la inteligencia se ve en la manera de ser, en la forma de expresar solidaridad hacia un compañero.”

(mujer, 46 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... yo supongo que hay múltiples inteligencias... uno puede tener aptitudes para determinadas cosas y no tenerlas para otras. Creo que hay una inteligencia práctica que acá se ve bastante...”

(mujer, 36 años, antigüedad docente 19 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Yo una persona que es inteligente no te puedo decir que es una persona inteligente, sino que se desarrolla más en una cosa que en la otra eso no quiere decir que sea... sino que es más inteligente para eso más que para otra cosa. La gente desarrolla más una capacidad que otra...”

(hombre, 41 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“... es múltiple, lo que pasa que uno dice una porque me da la impresión de que estamos hablando de una persona, o sea la inteligencia de esa persona, la propiedad es personal, pero es múltiple.”

(mujer, 48 años, antigüedad docente 26 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

²¹⁸ *Ibíd.*, pág. 68

“Yo pienso que son varias, son múltiples”

(hombre, 46 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Es múltiple... yo llegué a desarrollar una máxima capacidad para la química y también llegué a desarrollarla para la música”

(mujer, 29 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Múltiple porque tenemos que tener distintos razonamientos para las distintas cosas que se nos presentan...”

(mujer, 58 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... creo que hay personas que son inteligentes para determinadas cosas y que hay que desarrollarlas, no pretender que el ser humano abarque todas las disciplinas... creo que hay una inteligencia múltiple pero no necesariamente tiene que ser inteligente la persona que pueda abarcar todas las áreas...”

(mujer, 42 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

La perspectiva de la inteligencia única

“... es una. Uno la aplica en diferentes lados pero es una. Alguien que es inteligente en algo es inteligente en todo”

(hombre, 52 años, antigüedad docente 28 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Pienso que es una, que se aplica o se pone en práctica en distintas circunstancias.”

(mujer, 58 años, antigüedad docente 33 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“...para mí la inteligencia es una sola, el estado de necesidad se genera a partir de querer aprender a leer, a escribir, es un estado de necesidad y eso es lo que nos diferencia de otros seres”

(hombre, 50 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... como inteligencia es una, para mí es una, lo que pasa es que cada persona tiene capacidad especial para diferentes áreas...”

(hombre, antigüedad docente 32 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Creo que es una... creo que ser realmente inteligente es una sola posibilidad”.

(hombre, 35 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

La perspectiva de la inteligencia una y múltiple a la vez

“Mirá, ahora se habla de inteligencia emocional, se habla de inteligencia afectiva... No sé creo que sí, que es múltiple porque uno es como que aplica distintos tipos de razonamientos, la que vos aplicás para sumar dos más dos, otra cosa la que vos aplicas para relacionarte con los demás. Creo que son distintas, sí, si las parcializamos, si la analizamos, pero en el fondo bueno, creo que es una sola grande propia de cada individuo”

(hombre, 31 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“... mi opinión personal es que la inteligencia es una sola y tiene varios aspectos”

(hombre, 35 años, antigüedad docente 15 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... como que es una que puede llegar a subdividirse, pero no múltiple, no que hay varias inteligencias sino que es una dividida en varios aspectos.”

(hombre, 42 años, antigüedad docente 21 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“... Hay distintas capacidades, pero no sé cuales encuadrar dentro de la inteligencia... yo no sé si llamarlo distintas formas de inteligencia, pero que la inteligencia se puede manifestar en distintos tipos sí”

(hombre, 36 años, antigüedad docente 17 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Yo creo que la inteligencia es una. Se va multiplicando o muere”

(mujer, 54 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... la inteligencia es una. Hay múltiples acepciones de inteligencia y, a veces, cuando uno habla de inteligencia no está hablando de lo mismo”

(mujer, 31 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Más allá a la adhesión explícita a una de estas tres perspectivas, se observa un denominador común en muchas respuestas y es la noción de una “aptitud” o “predisposición” que pareciera operar como marca de distinción y con efecto simbólico de límite. Así, se afirma que “uno puede tener aptitudes para determinadas cosas y no tenerlas para otras”, “ser realmente inteligente es una sola posibilidad”, “alguien que es inteligente en algo es inteligente en todo”, “la propiedad (de la

inteligencia) es personal”. Es más, una de las respuestas de un profesor expresa la idea de que se nace con la inteligencia: **“la inteligencia es una. Se va multiplicando o muere”**.

Otra inquietud vinculada a la anterior que hemos formulado a los profesores durante la entrevista ha sido acerca de si la inteligencia varía entre el niño y el joven. Hemos obtenido dos grupos de respuestas sobre la inteligencia:

1. es diferente la del niño a la del adulto ;
2. son iguales.

Se presentan a continuación las ideas expresadas por algunos de los profesores para cada una de las categorías de respuesta.

La inteligencia es diferente la del niño a la del adulto

“Siempre fue diferente, cuanto más chicos son más creativos, lo que pasa es que depende la edad, a medida que se va avanzando la cultura te va minando la inteligencia, cuanto más formación menos creatividad... un chico tiene mucha más posibilidad, la educación lamentablemente, los vamos, los docentes vamos cercenando, sin querer haciendo “efecto iatrogénico” pretendemos mejorar algo cuando en realidad lo que estamos haciendo es obstaculizándolo...”

(hombre, 44 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Yo creo que son diferentes, porque el joven va incorporando otras cosas que el niño todavía no las conoce.”

(mujer, 53 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Y es diferente. Hay una evolución, una maduración, un cambio, no sé si es más o menos, es diferente...”

(mujer, 35 años, antigüedad docente 13 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Y no, el adolescente es muy creativo, lo lindo que tiene el inteligente es que es cuestionador, por ahí te plantea o te plantea cosas que te hacen pensar y modificar, por momentos tiene el desarrollo de un adulto, o sea que tiene ventajas sobre el niño.”

(mujer, 42 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“El joven está más condicionado por aspectos culturales y sociales, el chico no está tan condicionado y tiene una actitud más repentina, cuestiona más, en general, el joven no cuestiona tanto, hay toda una pauta social que hace que el joven se masifique, tenga una forma de hablar común.”

(hombre, 35 años, antigüedad docente 15 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Son distintas porque el joven al tener más experiencia tiene la posibilidad, además que tiene un acerbo que el chico no tiene y después la posibilidad de relacionar con nuevos conocimientos que tal vez el chico todavía no lo puede hacer; no está preparado. Viste que antes se creía que cuanto más chico eras era mejor para aprender porque eras como una “esponja”; yo no estoy tan de acuerdo, porque el hecho de haber vivido, de haber adquirido tantas experiencias te permite, los nuevos conocimientos, relacionarlos con otros, tener otra actitud frente a lo nuevo que vas recibiendo, que el chico no lo tiene. Yo te hablo de los lugares donde yo me muevo.”

(mujer, 41 años, antigüedad docente 11 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Se supone que el adolescente ha empezado a manejar y desarrollar su inteligencia desde un estudio o escuela, con lo cual... no sé si igual

pero lo más probable que sea diferente porque ha sido desarrollada o porque tiene un tiempo de desarrollo. Yo no puedo pedir lo mismo a un chico de 7/8 años que un adolescente de 15...”

(mujer, 32 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

De las respuestas obtenidas en esta categoría surge que los profesores parecen aceptar la creencia del carácter intrínseco de la inteligencia en el sentido en que, sea que ésta evolucione o involucione por intervención de la cultura, se la interpreta como una propiedad sustancial. Se podría decir que en esta perspectiva de sentido común, la cultura tendería a tergiversar la inteligencia al hacerle perder su productividad constitutiva. En cambio, para otros, los intercambios sociales y la experiencia pueden contribuir a consolidar, afianzar a la inteligencia.

La inteligencia del niño y del joven son iguales

“La del niño evidentemente está menos desarrollada que la del joven, es en ese caso, si la vemos desde ahí es diferente, si la vemos en calidad pues es lo mismo en grados de calidad sería igual, en grados de desarrollo sería distinto.”

(hombre, 45 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“La inteligencia es algo que se va desarrollando, va evolucionando. La inteligencia en esencia es igual que en el niño y el joven, pero se va desarrollando.”

(mujer, 55 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Es la misma lo que pasa es que son distintas etapas. Y hay que ver, quién la mide o cómo la medimos... hasta qué punto yo puedo determinar determinadas cosas...”

(hombre, 62 años, antigüedad docente 27 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Digamos que hay distintos momentos en su evolución y en función de eso hay distintos momentos en los que uno está preparado o no para aprender determinadas cosas. Lo que no quita que esta persona sea inteligente y vaya pasando por esos distintos estadios. Son distintos momentos de madurez en los que se puede ir demostrando su inteligencia en distintos momentos.”

(mujer, 36 años, antigüedad docente 9 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“La capacidad es la misma pero el contenido va variando... La inteligencia es una pero va variando”

(hombre, 33 años, antigüedad docente 11 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Yo creo que la inteligencia es la misma desarrollada a distinto nivel”

(hombre, 51 años, antigüedad docente 32 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Tal vez la inteligencia sea la misma lo que pasa es que los distintos estados están perturbados por distintas cosas. Está trabada o motivada por distintos elementos.”

(hombre, 36 años, antigüedad docente 17 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“En esencia pienso que es la misma, en su manifestación es distinta... su etapa de inteligencia es distinta... la inteligencia de chico se dirigirá

hacia algunas cosas y la del joven hacia otras, pero en esencia es la misma.”

(mujer, 53 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Los chicos a su nivel se están desarrollando también y están captando cosas y captando cosas y captando más, es igual.”

(hombre, 41 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“... es lo mismo, es como una cosa, por eso te digo es una capacidad, cuando va creciendo va despertando a más cosas, pero la inteligencia en el chico, en el adolescente, en el adulto es la misma”.

(mujer, 45 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... yo creo que la inteligencia es la misma, lo que pasa es que después las cosas que uno va incorporando hace que a lo mejor se modifique. Yo pienso que es la misma, lo que varía es lo que uno va incorporando a lo largo de la vida o la experiencia.”

(mujer, 31 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

En esta última categoría, como se puede observar, los profesores recurren a la noción de estadio, a la concepción de etapas. También aparece la cuestión de la gradación de la inteligencia para fundamentar que se trata de una cualidad única pero que varía con las edades.

Una lectura en profundidad de las respuestas que consideran igual la inteligencia del niño en referencia a la del joven, pero que se desarrolla por estadios, nos permite afirmar que prevalece una noción esencialista de la inteligencia, inclusive con cierta independencia de si se concibe que la inteligencia del niño se homologa o varía en relación a la del joven. En

todo caso, lo que sí aparece a medida en que se asciende en edad es el peso de la experiencia, lo cual representa para algunos profesores un factor “contaminante” (por ejemplo, el joven pierde la supuesta espontaneidad atribuida a la infancia) o bien un factor asociado a la creatividad. Asimismo, la perspectiva de la inteligencia entendida como “capacidad” aparece cosificada (la inteligencia “es como una cosa, por eso te digo es una capacidad”).

La inteligencia en su vinculación con la práctica escolar

Otro interrogante formulado a los entrevistados es acerca de cómo se refleja la inteligencia del alumno en la evaluación académica. Esta indagación ha permitido lograr una aproximación a la necesaria vinculación existente entre las creencias más o menos implícitas de los profesores y la especificidad de su práctica profesional. El lugar de evaluador del docente consiste en dar cuenta de la proximidad entre la excelencia esperada por la institución escolar y el rendimiento efectivo de los alumnos.

Consiguientemente, las representaciones subjetivas sobre la inteligencia son interpretables a la luz de esta función de calificación que le es inherente a la escuela como institución moderna. No se trata aquí de cuestionar la relevancia pedagógica de la evaluación, sino de poner de relieve que el mecanismo de evaluación involucra también procesos sociales de distinción. Tampoco afirmamos que todo acto de evaluación esté al servicio de la distinción; más bien, subrayamos que ciertas concepciones de la inteligencia legitiman las diferencias producidas por el sistema educativo.

Ante el interrogante realizado a los profesores entrevistados sobre cómo consideran que se refleja la inteligencia en la evaluación que hacen de sus alumnos, surge, tal como se muestra en la tabla contigua, que los profesores valoran en gran medida a la inteligencia del alumno tanto por los resultados obtenidos (evaluaciones y notas, en especial) como por las

características del proceso cognitivo que se pone en juego (expresión oral y escrita, capacidad de elaboración y abstracción).

Reflejo en la evaluación

Dimensiones	Frecuencias
Resultados	21
Proceso cognitivo	20
Esfuerzo	9
Otras	11

Total de entrevistas= 61

Respecto de la dimensión ligada a las cualidades del proceso cognitivo, varios profesores señalaron que realizan una “*evaluación en proceso*” ponderándola en mayor grado que la instancia del examen. Tal como se puede observar, con menor frecuencia, aparece explícitamente destacado el esfuerzo como medida de la inteligencia. En términos generales, el sentido común profesoral, parece considerar al esfuerzo como virtud escolar, que no es exactamente “inteligencia” pero que, a los fines de la evaluación, tendería a suplir lo que el docente considera un “nivel” menor de inteligencia por parte del alumno.

Se podría interpretar que aprender el oficio de alumno implica interiorizar una serie de requisitos más o menos implícitos de la vida en las aulas que son hasta cierto punto independientes de la inteligencia percibida en el alumno; es decir, supone aprender las reglas del juego. En las creencias sociales el esfuerzo supliría la supuesta falta de capacidades individuales. Al respecto, Perrenoud²¹⁹ plantea que, al dominio de los saberes y del saber hacer que se demanda al alumno, se podrían añadir todos los que surgen del currículum “*moral*” o de los objetivos a veces denominados “*no cognitivos*”: orden, limpieza, servicialidad, espíritu de cooperación, no

violencia, entre otros. La predominancia del esfuerzo por sobre el rendimiento se explica en parte en el caso de algunos profesores, porque se representan esta faceta del oficio del alumno -el esfuerzo y la conducta- como ligada a la voluntad personal, como un aspecto exigible.

Así, la cultura del esfuerzo es un requisito escolar y un elemento de la evaluación que, aunque no muy predominante en las respuestas, para algunos profesores entrevistados se identifica con la "inteligencia". Los juicios de excelencia con que se mide a los alumnos son construcciones que aunque suponen dar cuenta de las competencias desarrolladas por los alumnos en términos intelectuales, involucran también aspectos conductuales ligados a pautas morales. La evaluación informal consiste pues, en gran parte, en asegurar que el alumno aprenda y desempeñe las formas y los contenidos del trabajo escolar de manera adecuada y para ello el esfuerzo sería una cualidad necesaria. En el análisis que sigue se evidenciará aún más esta cuestión.

Hemos indagado en los profesores sobre los modos de visibilizar la inteligencia de los estudiantes; así, los hemos interrogado sobre cómo detectan, en el sentido de cómo establecen, que un alumno es inteligente.

Las respuestas obtenidas aluden a diversas formas de visibilizar a la inteligencia del alumno que hacen referencia al proceso cognitivo que realiza, a sus capacidades intrínsecas o bien a su actitud para aprender, hábitos de trabajo y disciplina escolar.

Así, distintos tipos de respuesta merecen ser presentadas con las ideas producidas por los profesores entrevistados, a saber:

- a. Se detecta al "alumno inteligente" por su desempeño y rendimiento escolar:
 - participación en clase

²¹⁹ Perrenoud, P. (1990); op.cit. pág. 219.

- trabajo escolar
- rendimiento académico
- resolución de problemas

b. Se detecta al alumno inteligente por tipo de conceptualización o elaboración propia:

- razonamiento
- creatividad
- lenguaje propio
- aplicación de conceptos

c. Se detecta al alumno inteligente por realizar cuestionamientos mas allá de lo ordinario, que desafían al docente:

- por las preguntas que hace
- por el juicio crítico

Se presentan a continuación algunas de las ideas expresadas por los profesores respecto de cada tipo de respuesta obtenida.

a. Se detecta al “alumno inteligente” por su desempeño y rendimiento escolar

“Fundamentalmente en la participación, mientras participa, no en las tareas resueltas, en la participación. El chico que pregunta cómo puede ser, el cómo aprende junto conmigo, sí, ahí creo que detecto que un chico es inteligente.”

(mujer, 48 años, antigüedad docente 26 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Lo detecto muchas veces en su forma de interpretar lo que se da en el pizarrón es decir, la rapidez con que se da y la respuesta que él me da al yo poder interrogarlo. Entonces es ahí dónde uno puede evaluar la capacidad.”

(hombre, 58 años, antigüedad docente 23 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Cuando puede relacionar. Principalmente eso, que encuentre la relación que existe entre las distintas situaciones que se le presentan, cuando puede aplicar sus conocimientos a situaciones reales.”

(mujer, 58 años, antigüedad docente 33 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... por medio de la observación directa. Uno va dando algunos elementos a los alumnos y los alumnos inteligentes sobresalen, habría que diferenciar, esto es inherente a la música, hay un margen para desarrollar la imaginación y la creatividad en la medida de la inteligencia”

(hombre, 35 años, antigüedad docente 15 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Muy simple, si sabe resolver las situaciones el tipo es inteligente, cómo las resuelva esa es la capacidad individual”

(hombre, 69 años, antigüedad docente 42 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Cuando yo tiro determinadas pautas y lo pueden resolver sobre la marcha. O por ahí yo hago algunos desplazamientos pero no les marco exactamente como tiene que hacer los cambios y lo resuelven solos, o por ahí si hay algún problema con algún desplazamiento de algún compañero enseguida lo resuelven, sin esperar mi intervención, cosa que además yo los llevo a eso. Tienen que ser independientes, en primer año tiene que ser independientes, si hay alguna actuación y yo no puedo ir tienen que aprender a resolver las cosas”

(mujer, 42 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“El alumno inteligente es el que uno le explica algo de 200.000 maneras, no solamente no pregunta lo mismo y lo captó sino que pregunta más allá de lo que uno le explicó. El que a partir de los conocimientos que adquiere en los trabajos de clase, a partir de ahí sigue indagando.”

(hombre, 36 años, antigüedad docente 17 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Cuando él te hace preguntas que realmente te hacen replantearte a vos lo que diste en clase o lo que acabas de dar. Cuando te encontrás que te hace preguntas y te decís ‘¡Y éste de donde me lo sacaron!’ y entonces, esas realmente son ‘perlitas’ que te dan gusto trabajar y te decís ‘Pucha, es un honor para mí tenerlo a él’, porque me va enseñar, me va a enseñar a ver la materia de otra manera y al ver la materia de otra manera, voy a poder aprender.”

(hombre, 44 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“En historia es mucho más fácil porque el alumno que pregunta, cuestiona, te da su opinión o que se interesa más allá... y en danza como que la participación es diferente porque están calladitas, están bailando pero sin embargo yo me doy cuenta en la creatividad, en la capacidad de incorporar rápidamente los movimientos y coordinar o de memorizar determinado ejercicio y sobre todo en la creatividad en la forma en que uno lo expresa. Porque a lo mejor no es muy capaz físicamente o no tiene muchas condiciones físicas pero sin embargo aunque no baile 10 puntos te das cuenta lo inteligente que es por cómo lo expresa, o sea es la capacidad que tiene de expresar y de hacer del movimiento realmente un lenguaje propio, ahí te das cuenta.”

(mujer, 31 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Es aquel que puede resolver primero o con mayor profundidad o porque en lo que uno formula tiene otras propuestas o se plantea él otros interrogantes, o sea que actúa en la clase como un disparador”

(mujer, 41 años, antigüedad docente 16 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Mis materias son técnicas de modo que un alumno inteligente es un alumno capaz de simplificar los problemas y de encontrar... de darse cuenta qué se le está preguntando cuando se le pregunta algo.”

(hombre, 32 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“En lo específico de los instrumentos. El alumno inteligente tiene más que ver con posibilidades motrices. Yo necesito que el pibe toque el charango, la quena, está? Un pibe con un tipo de dificultades yo no puedo decir que sea menos inteligente que otro que tiene más dificultades. Lo que a mí me pasa es muy concreto porque es muy práctico esto. Lo que yo les dije de la chiquita de 2^{do}: lo que no enganchó necesitó un tiempo más y esta nena es piola, inteligente, caza todo al vuelo, pero ella necesitó tiempo de maduración motriz que fuera de 3 meses más que el resto. En algún momento se va a equiparar, pero necesitó eso. Me pareció inteligente que se diera cuenta, por eso te digo que lo concreto de esto es la relación que tiene que lograr el chico con el instrumento”

(mujer, 32 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Por actitudes, entre ellas justamente la responsabilidad, que la responsabilidad le está dando un valor numérico, una nota de característica de estudio, la forma de su respuesta”

(hombre, 42 años, antigüedad docente 21 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Es un chico que sigue la clase, que se da cuenta de las cosas, que está ubicado, no solamente buena conducta, un inteligente ya por lo general no tiene buena conducta, es demasiado movedido”

(mujer, 53 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“En mi clase es fácil, no hace falta ni que digan ni ‘a’... ya están pegados en el torno. Están trabajando solos, mirá hay una chica que se llama Inés que no hace falta que le diga ni ‘a’, ella llega antes que yo abra el coso, ella ya está parada esperando y ¿me va a dar las herramientas? O sea no es que diga que es inteligente para eso sino que le gusta ese trabajo entonces... a los otros los tengo que andar... ¿che terminaste? Todo está en que le guste. Capaz que acá no camina y en computación es un sabión. Le gustó más esto y se abocó más a eso, quizás lo sepa, lo sabe lo que pasa que si lo puede pasar mejor lo pasa viste, pero cuando le tomás una prueba a los dos minutos te hace la prueba.”

(hombre, 41 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“En general por la manera de expresarse. Cómo se expresan en el aula, no tanto como responden en los papeles sino cómo se mueven en el aula, si participan y su relación con los compañeros y profesores.”

(hombre, 25 años, antigüedad docente 6 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Es que no busco al alumno inteligente sino al alumno que concrete los objetivos en el cual a lo largo de un año el docente pueda desarrollar. Puede ser muy brillante o puede ser aquel que alcance. La inteligencia es algo que no se ve pero sí se realiza, o sea no es que no se ve yo puedo apreciar a una persona inteligente dentro de lo que es mi materia en los objetivos que va alcanzando”

(hombre, 48 años, antigüedad docente 28 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“...a medida que uno va bajando los contenidos. Le va dando situaciones prácticas y lo va resolviendo, eso y otros más. Hay muchos problemas porque a veces puede ser, hay muchos factores, un chico puede ser inteligente pero puede ser introvertido o temeroso y no demostrar su capacidad...”

(hombre, 46 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Mirá, en cuanto a contenidos es muy difícil, en cuanto a contenidos curriculares es muy difícil porque lo podés analizar en tu materia en un montón de aspectos, en la materia de lengua lo podés ver en la forma de situación oral y escrita, en el tipo de letra, en las preguntas que hace, en los conceptos que maneja, situaciones en todo el tema lo podés ver. Y bueno así lo vas detectando a medida que lo conocés y en otras funciones, en la conducta, en el tema social, lo afectivo, como se maneja con la gente. Sí, se puede ver en distintos aspectos.”

(hombre, 31 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Hay distintos elementos, la lengua o en la literatura, vos podés ver que si después de leer entendió o no entendió, si pudo pescar pequeños detalles que hacen a la historia o pequeños detalles que no hacen nada al meollo de la historia, como que no tienen nada que ver, frente a una trampa, si la pesca o no la pesca como trampa o se engancha y se equivoca, la lectura, elementos que tiene que sacar por descarte, son elementos que puedo sacar para saber si es inteligente o no, si le alcanza con una lectura o varias lecturas. Todos puestos en el mismo nivel, yo puedo tirar un texto corto para ver qué pasa y hay gente que necesita leerlo más de una vez, y sigue sin entender para qué le puse eso.”

(mujer, 38 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Hay uno en quinto año que es perverso, terrible, él con la sola lectura te detecta situaciones en todo, ¿cómo hace? No sé. Pero es eso, poder descifrar el problema y la solución que tiene que aplicar con los recursos que él tiene”

(mujer, 46 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Y el que es capaz, el que tiene la facilidad de combinar todo lo que se va aprendiendo y puede expresar a partir de lo poco que sabe.”

(mujer, 48 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

b. Se detecta al alumno inteligente por tipo de conceptualización o elaboración propia

“Por la capacidad que tiene de abstraer una explicación o la capacidad que tiene ante un razonamiento determinado, o sea puesto ante una situación que tiene que razonar te das cuenta cuando un alumno razona con más rapidez que otro”

(hombre, 32 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Como te decía, si yo le pongo un problema, ponele que le digo “si yo pongo una semilla en la arena y pongo una semilla en el humus ¿cuál va a crecer o durar más tiempo? Sin que tenga saberes previos si resuelve esto es inteligente, no sé el ejemplo puede ser otro, sería eso, sin los saberes previos, sin haber leído, que se le presente determinada cosa y que lo pueda resolver”

(mujer, 45 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Por la aplicación de conceptos. En electrónica básicamente y en computación todo se resuelve por conceptos y procedimientos. A veces un

concepto te ahorra desarrollar inútilmente un procedimiento. Entonces si vos ponés un problema, una situación, un escenario y esta persona, aplicando los conceptos ahorra mucho tiempo y trabajo, es más hasta aplicando conceptos te puede decir directamente 'no lo hago porque esto da cero', si? Bueno esta es una persona inteligente ¿por qué? Porque está usando las cuatro hojas que se leyó de teoría antes de leer una fórmula. Después está el otro que se estudió la fórmula de memoria y ahí la quiere aplicar y no le da y no sabe porque, y ahí empieza, entonces es como que le está fallando, está fallando la coordinación lo que tiene que saber y como emplearlo”

(hombre, 32 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

c. Se detecta al alumno inteligente por realizar cuestionamientos más allá de lo ordinario, que desafían al docente

“Por las preguntas que hace... hay muchos que son muy capaces pero no lo pueden expresar o no lo saben escribir pero en las conclusiones orales vos decís la pucha, este para la escritura no vale hay que tomarle del lado oral”

(hombre, 25 años, antigüedad docente 6 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Es un alumno que puede hacer, según la lectura de los textos, puede hacer una crítica y fundamentarla, puede establecer relaciones entre los distintos textos sin que uno necesite inducir demasiado para esta relación. Sobre todo quien puede hacer un juicio crítico fundamentado. Eso demuestra inteligencia en literatura”

(mujer, 36 años, antigüedad docente 19 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Las respuestas descritas permiten interpretar que los profesores significan la inteligencia en función de evaluar al alumno en distintas variantes de la

clase escolar. Más allá de toda variación, la inteligencia aparece connotada principalmente en los términos de la actividad específicamente escolar: hacer preguntas, participar en clase, resolver situaciones, colaborar con el docente.

Al mismo tiempo, en ciertos casos, aparece una idea del “inteligente” como aquél que, independientemente de los instrumentos culturales o de la información escolar que se le transmita, resuelve los problemas que le plantea el profesor (“el que tiene facilidad y no necesita estar atento”, “el que sigue la clase aunque no tenga buena conducta”, “resuelven... sin esperar mi intervención (la del docente)”). Esta perspectiva supondría que existen alumnos, los inteligentes, que aprenden sin necesitar del profesor. Existiría para estos profesores, presumiblemente, una suerte de cualidad intrínseca para resolver los desafíos de la tarea escolar que distingue a los estudiantes entre quienes la poseen y quienes no.

Se observa en estas respuestas que la actividad intelectual es una habilidad que funciona separadamente de los saberes culturales. Podríamos afirmar que se trata de un modo de mirada naturalista en el sentido de que se concibe una inteligencia intrínseca, por fuera de los instrumentos culturales.

Resulta significativo también el hecho de que los profesores suelen caracterizar al “inteligente” por cotejo con los otros alumnos; ello se observa en varios de los tramos de las entrevistas realizadas. Cualquiera sean las notas que se le atribuyan a la inteligencia del alumno, aún considerándola intrínseca, siempre está considerada por el profesor como contrastación entre los alumnos, lo cual estará indicando su carácter escolarizado.

Hipotetizamos consiguientemente, que la comparación sistemática, producto de su experiencia profesional, tiene rasgos implícitos y funciona como una operación práctica de clasificación que establece una suerte de

criterios o patrones generales de comparación entre los estudiantes, sirviendo ello de fundamento tanto para marcar las semejanzas y proximidades como las diferencias y las distancias.

Las interpretaciones sobre la inteligencia:
el lugar de la experiencia y el lugar de la ciencia.
¿Hacia una teoría de la práctica?

Al abordar las representaciones subjetivas, se podría hablar de una lógica de sentido común que atraviesa a las ideas de los profesores, que admite la coexistencia de aquello que la ciencia intenta separar justamente por su inconsistencia. Más aún, este saber cotidiano puede apelar a términos y aún a ciertas nociones del campo científico pero asimilándolo a su propia estructura.

A propósito de las diferencias entre los rasgos del conocimiento producido por el campo disciplinario y los del conocimiento cotidiano, querríamos efectuar una consideración particular. Se puede aceptar, en principio, que una serie de teorías de la inteligencia en el campo de la biología o de la psicología (sea psicométrica o del desarrollo) han contribuido a sostener ciertas prácticas de poder en la escuela, especialmente, a través del disciplinamiento escolar²²⁰. Es más, la aproximación psicométrica surgió para evaluar el éxito escolar de tal modo de dividir a los niños, normalizar sus conductas.

La lógica de la práctica escolar que se pone en juego en las representaciones de la inteligencia, por contraste con la lógica de producción científica, se sostiene en su inmediatez. En virtud de que la representación “escolarizada” de la inteligencia queda apresada en el sistema de relaciones sociales o institucionales, es decir, en la práctica profesional en que se origina y a la cual se dirige, los docentes expresan

²²⁰ Baquero, R. y Terigi, F. (1996). Op. Cit.

sus versiones como creencias y no las formulan como hipótesis. Asimismo, no se encuentran argumentos en los sujetos que den cuenta de formas de validación relativamente separadas de aquellas relaciones.

Las ideas de los profesores no se expresan como conocimiento problematizado sobre la inteligencia sino más bien como certezas cristalizadas. Un saber problematizador supone una actitud auto-reflexiva al expresar una idea; su formulación expresaría tensiones, asumiría contradicciones, transitaría un camino hipotético.

Con respecto a las teorías que a los docentes les resultan más útiles o sin utilidad para explicar la inteligencia de sus alumnos, algunos profesores recurren a teorías ya construidas en el campo científico y utilizadas en los ámbitos educativos para tal fin, mientras que otros construyen sus propias conceptualizaciones. En este último caso, surgen al menos dos diferencias significativas en las justificaciones de los profesores sobre una conceptualización propia: algunos desestiman el valor de las teorías científicas mientras que otros intentan explícitamente buscar una síntesis propia basada en sus conocimientos teóricos y en el conocimiento adquirido en la experiencia profesional. Al mismo tiempo, es significativo que varios docentes no hayan podido argumentar en ningún sentido con relación a las teorías útiles o no útiles.

Teorías Útiles

Dimensiones	Frecuencias	Ejemplos
Teorías Personales	21	Cosas prácticas, cotidianas; Teoría propia / experiencia; Importa el proceso.
Teorías que se referencian con el Campo Científico	15	Cognitiva (Brunner, Gardner); Piaget; Vygotsky.
Ninguna Teoría	2	
No Sabe/ No recuerda ninguna	22	

Total de entrevistados= 61

El interrogante que queda planteado en relación a quienes dicen tener puntos de vista propios, una suerte de conceptualización propia, es si se aproximan a la formulación de una teoría de la práctica. Varias de las respuestas que se presentan en lo que respecta a teorías sobre la inteligencia parecen desalentar esta hipótesis.

En relación a las “teorías útiles” para dar cuenta de la categoría “inteligencia”, destacamos como las más representativas a las respuestas de los docentes que manifiestan manejarse con teorías propias:

“Yo hago mi propia elaboración, capto y busco que desarrollen la inteligencia, que hayan oposiciones, confrontaciones, afinidades, porque la inteligencia es integral”

(mujer, 40 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“No aplico teoría de la inteligencia. Aplico el razonamiento lógico y el que me da la experiencia. Yo trato de evaluar en virtud de lo que el chico puede dar y si hablamos de diferencias sistemáticas de conocimiento, porque tenían saberes previos, no todos de las mismas características. El chico está sufriendo una transformación mental. Estamos en la adolescencia. Los saberes previos son importantes, lo que vos podés darles es importante. De la otra parte depende si lo acepta o no.

(hombre, 60 años, antigüedad docente 39 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... bueno, yo creo que la teoría mas útil es eso. O sea, llevar a lo que yo puedo explicar en abstracto, llevar a lo que puedan decir los libros, las explicaciones a la vida real. Es decir que no todo lo que yo digo, quede como algo que está escrito en un pizarrón o puesto en un libro.

Sino, manejarme con cosas de la vida real. Así sean cosas muy absurdas, pero que puedan comprender lo que uno quiere explicar”

(hombre, 32 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“A mí me importa que lo que se aprenda, se aprenda bien y desarrollar las capacidades que cada uno tiene más allá de los contenidos que se den, no sé si hay alguna teoría de esto”

(mujer, 33 años, antigüedad docente 11 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal).

Dentro de las teorías útiles también hay quienes señalan a la práctica profesional y a la experiencia cotidiana con los alumnos como componentes que permiten sostener una explicación personal sobre la inteligencia. En estos casos, los profesores suponen que su concepción personal de la inteligencia proviene de una inducción de lo que cree observar en las prácticas de los alumnos.

“... Con cosas prácticas, me remito casi siempre a cosas cotidianas y no a los libros con teorías”

(mujer, 58 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Como teoría no, es a través de lo que yo estoy viendo, no tengo una teoría definida para hacer esto, es a través de cada alumno porque cada uno tiene su característica particular...”

(hombre, 62 años, antigüedad docente 27 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“No tengo un código muy fijo, me gusta basarme en lo que los alumnos hacen, todo lo que hemos hecho, todo lo que hemos trabajado y todo lo que hemos charlado, lo teórico, lo práctico”

(mujer, 40 años, antigüedad docente 14 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Por su parte, un profesor que tampoco nombró alguna teoría útil para dar cuenta de la inteligencia, sí enfatizó la relevancia del proceso de aprendizaje por sobre el resultado obtenido por el alumno.

“Tendría que ser una teoría... yo pienso en el resultado que puede estar no bien, pero importa el proceso.”

(mujer, 52 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Por otro lado, hay quienes manifestaron no saber o no recordar teorías útiles para explicar la inteligencia.

“Teorías, no recuerdo”

(mujer, 48 años, antigüedad docente 26 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“No, nunca me ocupé de eso.”

(hombre, 31 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo).

Además, hemos podido observar que los profesores construyen diversos sentidos sobre las teorías científicas interpretadas como útiles; es decir, se evidencia una trasposición singular de cada teoría. Más aún, una misma teoría es interpretada por distintos docentes de formas singulares.

Podemos afirmar que en las ideas expresadas por los profesores hay huellas del conocimiento teórico tal como se formula en el campo científico, pero no es idéntico en cuanto a sus lógicas de formulación y argumentación. Así es que el saber práctico de los profesores no puede abordarse desde una correspondencia con las teorías del campo científico.

Piaget es considerado como el portador de una teoría útil para dar cuenta de la cuestión de la inteligencia, según se verifica en varias de las respuestas de los profesores entrevistados.

“Sinceramente aprendí más de Piaget que de Vigotsky. A mí me sirvió para ver las etapas del desarrollo.”

(hombre, 50 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“No conozco, no recuerdo un teórico. No sé ¿te referís a Piaget? Yo de Piaget saqué mucho...”

(mujer, 35 años, antigüedad docente 13 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... sobre el tema pedagógico, yo no manejo los nombres, lo que vulgarmente en el consenso de la educación siempre se habló de Piaget. Piaget hizo un ejemplo muy real y muy concreto ¿no? Que cuando yo lo viví me impactó y el ejemplo es el siguiente: ¿qué pasa si tomo un chico del Mato Grosso y lo llevo a una comunidad desarrollada y qué pasa si tomo un chico de una comunidad desarrollada y lo llevo al Mato Grosso? El medio es el elemento en donde la persona se va desarrollando.”

(hombre, 48 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Yo me guío mucho por Piaget que es una teoría evolutiva; si hay otras teorías sinceramente no las conozco.”

(mujer, 58 años, antigüedad docente 33 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Otros profesores entrevistados hacen referencia a Vigotsky como un exponente válido y útil de los enfoques científicos que examinan la cuestión de la inteligencia.

“La de Vigotsky, después como que cada docente se hace su propia teoría con la práctica y la experiencia. Como que cada uno toma muchas cositas de cada uno que lee, o de los docentes que tuvo, entonces como que voy construyendo una teoría.”

(hombre, 35 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Yo cuando laburé con Braslavsky estaba con la de Vigotsky.”

(mujer, 38 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Algunos profesores entrevistados hacen referencia a la existencia de inteligencias múltiples, entendida en general como diferentes capacidades o niveles alcanzados por los alumnos.

“... yo tendría cuatro niveles de inteligencia que estarían relacionados con: capacidades personales, cada uno es una persona con condiciones naturales y propias y la cantidad de días que concurrieron a clase.”

(mujer, 46 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Utilizo la teoría de Inteligencias múltiples”

(mujer, 27 años, antigüedad docente 5 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Otros mencionan a la teoría cognitiva como argumentación útil acerca de la inteligencia.

“Me interesa la teoría cognitiva.”

(mujer, 41 años, antigüedad docente 16 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

A su vez, otros profesores apelaron a la perspectiva teórica constructivista.

“Sí, la constructivista o la cognoscitivista, que alude a que el pibe construye su propio conocimiento, de acuerdo con lo que ya trae de antemano y lo que la escuela lo ayudó a adquirir en el ámbito del aula.”

(hombre, 45 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

Otros profesores entrevistados mencionan como teorías útiles de la inteligencia los aportes de las conceptualizaciones referidas al aprendizaje en grupo o bien refieren a la técnica de grupos como forma de abordar la dinámica de la clase.

“Hay una teoría, no me acuerdo el nombre del tipo... se habla mucho ahora de él. Bueno..., lo que plantea es el aprendizaje en grupo, la influencia de los compañeros, lo positivo de la colaboración entre unos y otros, que lo veo como algo positivo para el aprendizaje del grupo.”

(mujer, 58 años, antigüedad docente 33 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Yo generalmente hago dinámica grupal dentro de los cursos y hago sociodramas de adaptación y saco líderes o monitores dentro de cada grupo de trabajo y de esa forma puedo regular los grupos y en base a las tareas que se le da a cada grupo, son tareas diferentes. Puedo evaluar quién es el que sobresale, en ese grupo generalmente el que sobresale es el que yo pongo de monitor, que ya lo tengo pre- estudiado, entonces ese monitor es el que va a repartir sus conocimientos al resto de los grupos entonces a mí me alivia la tarea y me deja espacios para corregir, hacer nuevos cuestionarios y otras cosas mientras ellos trabajan.”

(hombre, 34 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

Entre los entrevistados hay quienes señalan la utilidad de los tests para dar cuenta de la inteligencia.

“No conozco teorías de la inteligencia. Nosotros hacemos test.”

(mujer, 48 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Otros recurren a la “herencia cultural” como herramienta útil para explicar la inteligencia de sus alumnos. Uno de los profesores entrevistados se ha referido a la “**inteligencia cultural**” mientras que otro a un “**déficit cultural**” de origen.

“Lo que me resulta más útil es saber que la inteligencia obedece a una herencia cultural... Hay una inteligencia cultural detrás de las artes que hace que de ese modo uno pueda explicar el rendimiento. El maestro de piano decía: “muy bien que un alumno que no había tenido la suerte de chico de escuchar conciertos, al llegar el momento de interpretar no iba a hacer las cosas demasiado bien... y acá es lo mismo: uno le puede hablar de la historia de tal o cual músico, de lo que hizo y expresa a través de su música, de cómo escuchar su música para poder entender y si no hay una base cultural, no sé si llamarla inteligencia, que lo prepare para poder escuchar todo eso que necesita escuchar para poder aprovechar esa enseñanza, entonces no rinde.”

(hombre, 36 años, antigüedad docente 17 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Si bien no hay una teoría que responda al modelo nuestro, el modelo nuestro es muy particular yo estoy en una escuela que tiene un 12 % de extranjeros, con una cultura distinta, la que todavía no se ha integrado, es decir, con un déficit cultural. Aparte la peor migración que tenemos no es la de los países limítrofes, acá hay chilenos, bolivianos, peruanos, paraguayos y uruguayos. Y los inmigrantes en general tienen

una cultura de que han venido acá a estudiar para poder progresar, la peor migración es la interna, los chicos que los padres son del interior del país, por lo general terminan en fracaso ... por lo general son chicos muy respetuosos, de condiciones humildes o paupérrimas y no están bien alimentados”

(hombre, 44 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Resulta curioso el término de “inteligencia cultural” ya que la cultura del grupo de pertenencia del alumno se concibe como ya dada e inmodificable, lo que explicaría el éxito o fracaso de los estudiantes. De este modo, la cultura interiorizada en el espacio de la familia o del medio sociocultural donde habita el estudiante, antecedente a la socialización escolar; se transmuta, con esta operación práctica del profesor, en un componente hereditario inmodificable. Así, el orden cultural tendería a naturalizarse. El profesor naturaliza la cultura de origen del alumno caracterizándola como una suerte de “herencia cultural” que connota un límite prefijado.

Ahora bien, de las respuestas obtenidas ante el interrogante por las teorías de inteligencia que no serían de utilidad, los profesores aludieron una vez más a la conveniencia de hacer uso de una elaboración propia o bien refirieron no recordar cuestiones vinculadas a teorías.

Teorías No Útiles

Dimensiones	Frecuencias	Ejemplos
Teorías Personales	22	Memoria; Repetición de lo que dice el docente; Teoría propia / experiencia.
Teorías que se referencian en el Campo Científico	7	Constructivismo; Mecanicista conductista.
Ninguna Teoría	3	
No Sabe/ No recuerda ninguna	28	

Total de entrevistados= 61

Algunos profesores desestiman la memorización, la repetición o la copia como herramientas para explicar a la inteligencia.

“A mí siempre me asustó el conocimiento memorioso... no estoy en contra de eso porque a veces me altera también pensar que la gente está en contra de la memoria y del conocimiento memorioso, por deporte nomás. Pero me asusta todavía que los padres, en las casas, interpreten que estudiar es ponerlo al chico a estudiar de memoria. Si alguien en algunas de las lecciones de las materias que doy me recita algo de memoria, estaría absolutamente convencido que ese chico no sabe nada.”

(hombre, 36 años, antigüedad docente 17 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... lo de la respuesta única y el hecho de las de memoria, sí una memoria colectiva y no una memoria repetitiva”

(mujer, 38 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Con la memoria porque mi materia es algo muy especial... la memoria un poco como que la descarto como inteligencia... nunca pido prácticas de memoria.”

(mujer, 58 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Yo no evaluaría que el alumno estudie de memoria, eso no. Ni teniéndolo a él como que si no sabe nada, tampoco, sino lo que puede llegar a comprender pero no se si acá podemos aplicar teoría de una manera tan taxativa, hacemos como una, no sé que te diría, la palabra sería una mezcla. En mi caso, yo hablo de mi caso, pero no es que yo tome en las evaluaciones conocimientos ... de lo que yo enseño, de las fotocopias que les doy para trabajar, eso, sería mas que nada técnicas de estudio. Nada de que me repitan cosas de memoria.”

(hombre, 37 años, antigüedad docente 14 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... una teoría que yo no comparto es la del docente que hace copiar ... Está el docente en donde se maneja de una primera forma dirigida, dirige a su grupo y no se abre y no da la posibilidad a la reflexión, no da posibilidad al debate, eso no sirve porque los seres humanos son pensantes.”

(hombre, 48 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

Encontramos, por otro lado, a los profesores que manifiestan estar en desacuerdo con las teorías conductistas/ mecanicistas, aquellas que ponen el acento en los procesos de estímulo respuesta y que ven al alumno como un recipiente vacío a llenar de saberes; esto es, a las que apelan al proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso mecánico.

“Y con la de...estímulo y respuesta, que ante tal estímulo tiene que haber necesariamente una respuesta, es una teoría vieja con la que nosotros fuimos educados, la conductista”

(hombre, 45 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Conductivistas, no! ... El conductivismo lo que hace es enseñar de una manera lineal con lo cual no estoy de acuerdo. Creo que en el desorden aparece un poco lo positivo.”

(hombre, 25 años, antigüedad docente 6 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Con aquellas teorías que son más mecánicas, que no valoran la construcción del conocimiento, el proceso, el conocimiento se construye, se va haciendo una base, se va enriqueciendo cuando hay comprensión, se va construyendo una cosa más compleja, no es que se construye de golpe.”

(mujer, 55 años, antigüedad docente 13 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Con el conductismo a ultranza. Al conductismo, si bien no lo voy a poner como el bicho malo de la película porque no creo que sea así, pero creo que en lo que tiene que ver con la evaluación y con estos temas, ha hecho barbaridades.”

(mujer, 34 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... eso de aplicar siempre lo mismo. A lo mejor la ecuación es impresionante porque es muy grande, pero bueno aplicando los pasos correctos podemos resolverlo y los pasos son siempre mecánicos. En cambio en el ámbito de la lógica las cosas son muy variables o sea tanto para aplicarlo en un circuito electrónico a cómo llevar a adelante un presupuesto o hasta para una situación de supervivencia...”

(hombre, 32 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

Otros docentes señalan que no acuerdan con aquellas teorías que homologan a la inteligencia con el coeficiente intelectual.

“Las que igualan el coeficiente intelectual a la inteligencia.”

(mujer, 27 años, antigüedad docente 5 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Por otra parte, hay quien manifiesta estar en desacuerdo con las teorías “individualistas” entendiéndolas como enfoques que niegan la grupalidad.

“Con las teorías individualistas, más con estos pibes, creo que el grupo es muy importante, no me sirve tomar la inteligencia del sujeto en sí mismo.”

(mujer, 58 años, antigüedad docente 33 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Está también quien expresa no acordar con la perspectiva de la “uniformidad”.

“Con la uniformidad, pretender que todos respondan de la misma manera. Yo creo que muchos de nosotros evaluamos más el esfuerzo de cada uno para entender, para practicar y esa voluntad férrea de decir “yo esto lo tengo que resolver” y se pone y lo resuelve...”

(mujer, 46 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Y, por otro lado, un profesor expresó la inutilidad del ensayo y error como herramienta conceptual para explicar la inteligencia.

“La teoría de ensayo y error aunque a veces hay que usarlo, no es conveniente como metodología.”

(hombre, 69 años, antigüedad docente 42 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

Uno de los profesores desestimó como útil la perspectiva innatista de la inteligencia por considerarla determinista.

“No conozco, no recuerdo un teórico ... yo de Piaget saqué mucho, me acuerdo que leí a Chomsky, algo de la inteligencia modular, medio determinista, innatista, a mí no me gusta mucho eso ... no me gusta porque me deja sin espacio, no me conviene que sea así, si venimos ya hechos y ya está todo dado, no me conviene. Me parece que lo adquirido es importante.”

(mujer, 35 años, antigüedad docente 13 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Es dable mencionar que gran parte de los entrevistados (con una representación de 20 casos) han manifestado no saber o no recordar algunas teorías que no sean de utilidad para explicar la inteligencia.

“No, no te puedo puntualizar”

(mujer, 29 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“No sé, hace mucho que no leo sobre ese tipo de cosas”

(mujer, 45 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“No conozco ninguna teoría de la inteligencia, no tengo estudio pedagógico”

(hombre, 43 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Continuando con la misma línea de análisis, los casos más representativos son aquellos que señalan tener una teoría propia o trabajar con la experiencia, en ese sentido, las teorías científicas no tendrían mayor utilidad.

“Es que no conozco otras concepciones, no sé, no me acuerdo ¿qué concepciones hay? qué se yo..., y bueno que se aprovechen al máximo lo que cada uno puede, que nunca va a ser igual a otro, para mí es eso ¿eh? no que sepa tantas batallas, tanto contenidos....no, eso es aparte, el contenido es un instrumento que a vos te permite ejercitar la capacidad del alumno para que se desarrolle mejor, eso es lo que yo creo. Yo no priorizo el contenido, sino que se cumpla el objetivo que yo busco, con este contenido o con otro”

(mujer, 33 años, antigüedad docente 11 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“No tengo muchas teorías de la inteligencia, pero bueno la que nos aplicaban a nosotros o también en el profesorado, que me decía el profesor “con tal de que usted me entienda es suficiente”, eso no lo comparto por más que me sintiera muy halagada; o todas las injusticias que se cometían antes que por ejemplo a un chico y a mí como éramos los mejores alumnos nos hacían poner las manos en la estufa en invierno, para mantenernos las manos calientes, claro yo era una tontita que no hacía nada, no decía nada. Yo trabajo en esta escuela y en otra donde los chicos no son todos de villa, viven más en departamentos y si los comparo, los chicos de acá tienen más incentivos, se saben expresar mejor, están más motivados porque piensan que la educación los va a ayudar a elevarse socialmente.”

(mujer, 43 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... no me detuve nunca a analizar, es decir, yo estoy recibiendo quinto y sexto y supongo que han pasado una serie de vallas, y ya tienen una determinada capacidad vamos a decir, no es cierto? Pueden tener eficiencia, no tendrán eficacia, entonces la parte del que no es inteligente y demás, debo confesar que no.... puede ser menos inteligente que otro, pero bah, a lo mejor, través del relato tengo media botella llena, me falta la mitad no?”

(hombre, 62 años, antigüedad docente 27 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“... no sé, cada uno es un mundo. El otro día estábamos discutiendo con otra profesora de danzas, con respecto a una alumna que en mi bachillerato es muy, pero muy floja y ella me decía, nosotros necesitamos también chicos inteligentes para danzas, pero son distintas inteligencias. Esta chica por ejemplo para toda la parte que tenga que ver con aprendizaje, con razonamiento, le cuesta es muy limitada; en cambio para danzas la profesora dice que es brillante, entonces me está dando la razón que hay 2 tipos de inteligencia, y bueno la tenés que apuntalar, porque

si ella se va a dedicar a bailar bueno, que sepa lo mínimo e indispensable, no sabrá lo mismo que otro, pero bueno para defenderse”

(mujer, 41 años, antigüedad docente 11 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Habiendo presentado las respuestas obtenidas tanto a la pregunta por las teorías útiles como a la de las teorías no útiles para explicar la inteligencia, podemos caracterizar las siguientes notas de las mismas:

- El profesor se limita a describir comportamientos pero no hay una formulación conceptual.
- Subyace a la descripción, en muchos casos, una desvalorización por la teoría.
- Hay una sobrevaloración de la experiencia cotidiana en relación con los alumnos al abordar la cuestión de la inteligencia.
- Por ende, el saber sobre la inteligencia se limita a las situaciones de la práctica profesional como profesor.
- El profesor apela a imágenes para caracterizar sus ideas sobre la explicación de la inteligencia.

La inteligencia como distinción personal

En relación a la pregunta por las personalidades que cada uno de los entrevistados destacaría por su inteligencia, hemos elaborado varios grupos en base a las respuestas obtenidas de las entrevistas.

1. Por un lado, encontramos a los profesores que consideran como sobresalientes a personalidades de la historia argentina tales como Sarmiento, Avellaneda, Alicia Moreau de Justo, Perón, Roca, San Martín, Belgrano, Frondizi, Eva Perón.

“Mirá, en su momento, a pesar de su carácter podrido, Sarmiento, en su momento era inteligente. Y contemporáneo, conozco gente que es inteligente pero es inmoral, ¿me comprendés?, porque la inteligencia es dar soluciones creativas y en el Gobierno y la política se encuentra gente inteligente la más inmoral, cuanto más ascendés en los cargos públicos más inmoral son. Yo creo que con esto te respondí el más inteligentes de todos.”

(hombre, 44 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Belgrano, porque fue una eminencia en todo lo que actuó. Ahí está la persona inteligente, hábil, que sé yo, Belgrano.”

(hombre, 54 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Yo considero inteligente un Sarmiento, un Avellaneda... una versión más moderna una persona como Alicia Moreau de Justo que abrió el camino para las mujeres...”

(hombre, 58 años, antigüedad docente 23 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“.. lo que pasa es que yo amo a dos personas que son San Martín y Belgrano... por la manera de poner un marco, de crear un ideal, de llevarlo como lo supieron hacer...”

(hombre, 62 años, antigüedad docente 27 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“... una persona inteligente, Perón, fue un gran estadista, inteligente...”

(hombre, 37 años, antigüedad docente 14 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Arturo Frondizi porque fue un gran estadista... supo sortear los problemas políticos, sociales y vio con un futuro al país que no se pudo cumplir nunca que era el desarrollo industrial y el desarrollo tecnológico”

(hombre, 52 años, antigüedad docente 28 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

2. Por otro lado, están quienes destacan por su inteligencia a exponentes de la cultura y del arte argentino como por ejemplo Julio Bocca, Nacha Guevara, Roberto Arlt, Charly García, Ernesto Sábato, Jorge Luis Borges, Pérez Esquivel.

“Si te hablo de los científicos puede ser Einstein, Sábato; Sábato es inteligente, ha hecho cosas que no ha logrado nadie. Hay otro tipo de inteligencia que tiene que ver con otras cosas. Sábato escribe, pinta, es completo!”

(mujer, 55 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... Sábato porque supo abandonar la ciencia por el espíritu del hombre.”

(hombre, 69 años, antigüedad docente 42 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Como profesora de danzas... Julio Bocca ... que ha elevado la danza al nivel que lo ha elevado, que ha luchado por la danza al nivel que está luchando ...”

(mujer, 54 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... hablando de la literatura te puedo mencionar a Roberto Arlt, es un tipo que revolucionó la literatura argentina... fijate vos la inteligencia no académica capaz es muchísimo más valiosa que la académica... también un Borges pero a mí me llega más un tipo que rompe esquemas y además no académicamente...”

(mujer, 38 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Borges más que nadie por tener un espíritu muy amplio, un hombre que ha dominado toda la cultura occidental...”

(hombre, 42 años, antigüedad docente 6 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

3. Otros entrevistados relacionan a personalidades inteligentes con partícipes del campo de la política argentina; es así que se menciona a Carlos Menem, María Julia Alsogaray.

“... desde la política por ejemplo que recuerde Alsogaray es un personaje que más allá de lo maquiavélico es una persona inteligente, Carlos Menem también es inteligente lo que pasa que ubicados como están ubicados la inteligencia la usan para el desarrollo propio y no para el desarrollo del país...”

(mujer, 48 años, antigüedad docente 26 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“... Menem en realidad es una persona inteligente porque no cualquiera llega al poder donde está él y, aparte de que sea criticado, es un tipo que por el lugar donde llegó no es cualquiera ...”

(hombre, 33 años, antigüedad docente 11 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... Menem es un tipo inteligente aunque yo no estoy de acuerdo con Menem. Ahí tenés, ves, inteligencia mal aplicada. Es una inteligencia práctica, pero que es inteligente y es astuto no tengo la menor duda.”

(mujer, 36 años, antigüedad docente 19 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Yo pienso que una mujer muy inteligente es María Julia (Alzogaray). Pienso que es hábil, inteligente, a eso yo llamo inteligencia. No para bien en este caso.”

(hombre, 53 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

4. Por otra parte, una serie de profesores señalan como inteligentes a los creadores de diversas corrientes teóricas y pensadores contemporáneos tales como Marx, Freud, Piaget, Vigotsky, Nietzsche, Eco, Popper.

“Históricas hay muchas, leo mucho a Nietzsche, me deja algo...”

(mujer, 48 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“En la actualidad Umberto Eco, me interesan sus formas de pensar, su manera de explicar su teoría, sus libros...”

(mujer, 31 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... pensadores que han influido muchísimo como Popper porque básicamente el pensamiento moderno sigue la línea central de Popper.”

(hombre, 42 años, antigüedad docente 6 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“A mí alguien que me impresionó bastante fue Piaget, lo que he leído sobre él, no he leído todo, pero algo he leído, me parece una persona muy

inteligente. Poco trabajadora pero inteligente. Poco trabajadora porque se dedicó pura y exclusivamente a estudiar a sus hijos...

(hombre, 34 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

"Piaget me parece que observó cosas muy importantes para la docencia."

(hombre, 35 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

"Freud, Marx, no sé los tipos que buscaron por abajo... básicamente Freud y Marx, tipos que cambiaron, que nos dieron vuela la cabeza..."

(mujer, 35 años, antigüedad docente 13 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

"... Probablemente siguiendo la línea de la educación te puedo decir a Vigotsky. Me parecen muy importantes sus aportes y siempre me cuestiono si hubiese vivido un poco más cuales serían sus actuales producciones."

(mujer, 34 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

5. Encontramos también entre los profesores entrevistados a quienes identifican como personalidades caracterizadas como inteligentes a aquellas personas que han dado algún tipo de luchas por la liberación de los pueblos del tercer mundo, independientemente de la forma y del ámbito donde las hayan desarrollado. En este caso podemos incluir a Gandhi, el Che Guevara, Freire.

"Al Che Guevara lo relaciono con la inteligencia, porque hizo un plan de alfabetización importante. Ambos son inteligentes porque pudieron desarrollar algo que en Latinoamérica no está muy desarrollado, que es la enseñanza. Entonces, son inteligentes porque pudieron desarrollar eso y bien."

(hombre, 25 años, antigüedad docente 6 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Me gusta Gandhi por lo que pudo hacer”

(mujer, 29 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Paulo Freire porque no le tuvo miedo a la inteligencia, vivió todo lo que es la educación como práctica de la libertad sin miedo a que los alumnos lo enfrenten...”

(mujer, 42 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Gandhi es una personalidad que me encanta, su paz y todo lo que ha hecho por su gente...”

(mujer, 58 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

6. También están quienes aluden a personalidades del mundo de las ciencias duras como por ejemplo Einstein, Newton y Hopstkins o bien específicamente a exponentes argentinos del campo científico tales como Klimovsky, Milstein.

“... hablaría de Einstein eso sería indiscutible, me fui a algo muy evidente.”

(hombre, 32 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Einstein... porque tuvo la capacidad de crear...”

(hombre, 46 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Siempre me atraen las personalidades del mundo de la física, obviamente en las ciencias exactas. He leído cosas de Einstein y Hoptkins”

(hombre, 53 años, antigüedad docente 18 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“En el plano intelectual a Klimovsky en la Argentina...”

(mujer, 58 años, antigüedad docente 34 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Yo soy profesor de ciencia y apunto siempre a los nobles y a los científicos, tenemos toda la gente ... Milstein, Hussay, fijate Vidal ... cuantos otros que no son de un renombre tan importante están haciendo tanto para la ciencia, fijate este famoso médico del norte, Maradona ...”

(mujer, 41 años, antigüedad docente 16 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“De la cultura, una persona que me pasaría horas escuchando es el doctor Favaloro, me parece que es absolutamente didáctico, pedagógico, claro, es una persona con, no sólo perfectos conocimientos de medicina, sino de la vida, de la historia, del país y de la gente. Creo que es una persona que rescataría de lo que para mí es un ser inteligente. Me provoca admiración su humildad, por más que algunos lo critican porque tiene su fundación privada, de alguna manera su esfuerzo por conocer y saber, se lo ha costeado él mismo, no se lo pagó nadie; es el producto de su propio esfuerzo, de su sacrificio por saber, conocer e investigar. Y me parece bien que tenga su fundación como para transmitir todas esas capacidades que ha logrado desarrollar.”

(hombre, 46 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“El Dr. Maradona... el del norte del país, por lo que leí de él me apreció un tipo muy inteligente.”

(mujer, 53 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... no sé que otro... Pasteur, tipos que pusieron su energía y han laburado en un objetivo en concreto”

(mujer, 32 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio).

7. Algunos profesores hacen hincapié en personalidades de la historia y de la política internacional.

“... histórica siempre pensé que fue Napoleón... porque Napoleón siempre lo que planificó lo concretó...”

(hombre, 48 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Los grandes líderes mundiales que llegaron a donde llegaron merced a su inteligencia, a saberse ubicar en el tiempo y espacio correctos... y haber llegado a donde llegaron por ejemplo... Yeltsin en Rusia, Clinton en EE. UU., Arafat en Palestina.”

(hombre, 45 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“De Gaulle porque creo que fue un exponente de alguien que luchó mucho desde afuera por su país, por su patria. De Gaulle como persona, como alguien que defendió Francia y como alguien que trató de instaurar de nuevo la democracia...”

(hombre, 51 años, antigüedad docente 32 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Churchil dijo algo que estuvo muy bueno: voy muy rápido chicos, una mujer dice que si usted fuera mi esposo y le daría veneno y el tipo le contestó si usted fiera mi esposa yo lo hubiese tomado, es bueno.”

(hombre, 41 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

Es significativo sumar el hecho de que varios de los docentes entrevistados, al referirse a personalidades inteligentes, reafirman en ellos capacidades diversas y vinculados a diferentes áreas de la vida social.

“En el plano intelectual un Klimovsky en la Argentina, pero también un Julio Bocca o Leonardo Da Vinci. A lo mejor algún jugador de fútbol, pero como no veo fútbol y no conozco, no sé.”

(mujer, 58 años, antigüedad docente 34 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... en este momento se me cruzan muchos nombres. Einstein fue un tipo inteligente más allá de los descubrimientos que hizo, pero también Adolfo Pérez Esquivel y Rigoberta Menchú también son dos tipos inteligentes... no sé que otro... Pasteur, tipos que pusieron su energía y han laburado en un objetivo concreto”

(mujer, 32 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Y de la historia San Martín... creo que plantear una estrategia como él lo hizo requiere de inteligencia. Y contemporánea te diría el Che Guevara un tipo que decidió actuar de acuerdo a sus convicciones... otro que me gusta es Serrat... dice de forma muy inteligente lo que piensa...”

(mujer, 40 años, antigüedad docente 14 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Te puedo nombrar distintos rubros por ejemplo Borges me parece una persona inteligente en lo suyo... pero también Nacha Guevara me parece muy inteligente... y Charly García me parece un creativo... Sampras me parece más inteligente, es el tenista número uno ...”

(hombre, 31 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

También resulta relevante mencionar que relativamente pocas fueron las mujeres destacadas como “personalidades inteligentes” más aún si la comparación la hacemos proporcionalmente. Algunas de ellas son Alicia Moreau de Justo, Nacha Guevara, Eva Perón, María Julia Alsogaray, Rigoberta Menchú.

En cuanto a los motivos de elección de las personalidades y justificación del por qué se las consideraba inteligentes, se observa lo siguiente:

1. las respuestas más representativas fueron, en primer lugar, las que hacen referencia a un uso negativo de ella, es decir: sujetos considerados inteligentes que utilizan su inteligencia en forma negativa. Ejemplo de este tipo de respuesta:

“Hay mucha gente inteligente. Hay algunas personas muy inteligentes que la usan negativamente, como por ejemplo Hitler, Menem ...”

(hombre, 29 años, antigüedad docente 9 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

2. En segundo lugar, también como respuestas representativas encontramos las que vinculan a las personalidades inteligentes con razones puntuales. Ejemplo de este tipo de respuesta:

“Si hablamos de lo político Menem. Yo considero que nuestro presidente es recontra inteligente. Creo que lo ha demostrado, ha logrado una credibilidad ... hay cosas logradas por él que a mí me asombran, me parece que es una persona que ha sabido valorizar y brindar todo lo que él sabe en virtud de él mismo porque depende de la concepción ...”

(hombre, 60 años, antigüedad docente 39 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

3. Otras respuestas que identificamos como unas de las más representativas son aquellas que se relacionan a los logros. Ejemplo de este tipo de respuesta:

“Están los grandes científicos como Einstein, por las teorías desarrolladas luego de sus trabajos de investigación”

(mujer, 31 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

4. Por último, encontramos a aquellas respuestas que identifican a las personas inteligentes por su creatividad. Ejemplo de este tipo de respuesta:

“Isaac Newton y Einstein. Newton porque en una época donde no había prácticamente tecnología él realizó una cantidad de experimentos y se dio cuenta de una cantidad de fenómenos que no eran naturales para su época ... Einstein desarrolla toda la teoría cuántica, sin la matemática necesaria él demuestra toda una teoría que está por tierra y saca una teoría nueva y revoluciona y recién ahora a 30 ó 40 años de su muerte se conoce más matemática para poder seguir las teorías ... considero que son dos personas a las cuales yo admiro por su inteligencia.”

(hombre, 43 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

Habiendo descrito las ideas expresadas por los profesores durante el desarrollo de las entrevistas y en relación a las personalidades distinguidas por la inteligencia, estamos en condiciones de plantear una serie de interpretaciones.

- La inteligencia reúne a una variedad de cualidades de distinto tipo y de ámbitos muy diversos de la sociedad.

- En algunas de las respuestas la inteligencia se asume como una nota peculiar del individuo sobresaliente más allá de que su conducta esté vinculada a la inmoralidad. Esto es, la inteligencia se reconoce como un valor de distinción en ciertos sujetos sociales con independencia del disvalor que supone su conducta inmoral.
- Son relativamente pocas las mujeres que aparecen especialmente reconocidas por su inteligencia en relación a los hombres.
- La inteligencia resulta ser una habilidad o talento para algo que posee relevancia social.

Lo cierto es que se desprende del análisis de las entrevistas que la inteligencia es una cualidad que posee un valor de distinción social y que permite establecer comparaciones entre los sujetos. La inteligencia, hipotetizamos, es la razón por la cual un individuo ocupa un lugar destacado en la sociedad. La inteligencia es el nombre que recibe el triunfo.

La inteligencia y el talento en refranes y máximas de sentido común

La presentación a los profesores durante las entrevistas de refranes populares, por un lado, y de máximas de sentido común por el otro, han permitido otras aproximaciones a las ideas de los docentes. Éstas son muy significativas para conocer su interpretación acerca de los límites y las posibilidades de los estudiantes.

Tanto los refranes como los dichos populares poseen un contenido eufemístico y aluden implícitamente a creencias sociales. Ofrecen razones para justificar a los elegidos y los eliminados. En definitiva, los decires

serían constitutivos del orden de la doxa. Por esta razón, el profesor no duda de ellos; no los pone en cuestión y los asume como evidentes.

Respecto de las ideas expresadas a partir de los refranes “lo que natura non da, Salamanca non presta” y “el que nace para pito, nunca llega a corneta”, éstas han permitido dar cuenta en parte del sentido y el peso relativo que los profesores otorgan a la determinación biológica sobre el desempeño y el destino escolares. Se trata de discursos próximos a las posiciones deterministas biológicas, aunque mediatizados por la subjetividad del profesor. Tanto quienes expresan acuerdo con estos refranes como quienes no adhieren al contenido implícito de su argumentación, reconocen sin embargo, la presencia de estos discursos y las consecuencias prácticas de este tipo de creencias sociales. De hecho, poco menos de la mitad de los profesores han expresado que estos refranes pueden trasladarse a los alumnos, en el sentido de que brindan elementos para la comprensión del ser alumno. En realidad, podríamos hipotetizar que existe una forma de desacuerdo explícito y probablemente un acuerdo implícito en los modos de calificar al alumno.

Con la aplicación de estos reactivos se han evidenciado diferencias significativas, que en los otros casos no aparecieron, según sea el sector social de pertenencia de los alumnos donde ejercen su profesión los entrevistados. Así, si bien la mayoría ha expresado su desacuerdo con lo que representan los refranes, los que trabajan en sectores bajos a indigentes tenderían a ser más deterministas; esto es, reafirman las creencias sociales sostenidas por estos refranes.

Dicha constatación se reitera para el caso del refrán “de tal palo tal astilla” que, como veremos luego, alude a las formas del determinismo familiar. Dado que no se trata de una muestra representativa, estas tendencias las asumimos como hipótesis interpretativas.

La experiencia escolar de los profesores parece indicarles que hay una determinación en el rendimiento de los alumnos, pero las interpretaciones difieren. Dicha determinación es expresada por dos vías: algunos la leen como natural y otros la interpretan como determinación familiar. En ambos casos, el efecto de la dominación social queda velado.

A continuación se presentan algunas de las ideas producidas por los profesores en relación a los refranes que aluden a la determinación del orden biológico, sea que adhieran o rechacen esta perspectiva.

“Lo que natura non da, Salamanca non presta”

“... hay personas que tienen dones, un don de mando, hay personas que razonan mucho más rápido, tienen más facilidad para determinados temas técnicos que otros; eso se da, seguro”

(hombre, 37 años, antigüedad docente 14 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“En algunos casos sabés que es cierto. Cuando vos trabajás con chicos con muchas limitaciones, hay veces que sí, vos les estás hablando y son entes ... Hay chicos que no están capacitados para hacer una educación enciclopedista como en toda la escuela, ¡¡ porque no les da!!, ¡¡ entonces vos los estás condenando al fracaso, cómo quedan ellos ante sí mismos, que es lo primordial; porque no hay otra forma de educación que desarrolle otro tipo de habilidades; no es bueno para desarrollar la capacidad intelectual, pero será bueno para alguna manualidad, lo importante es que vos lo capacites, lo prepares para que el tipo tenga un arma para defenderse en la vida ...”

(mujer, 41 años, antigüedad docente 11 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“La escuela es un ámbito que debería formar para eso, para tratar de que las cosas no sean tan determinantes... más de una vez se arman lindas discusiones con los chicos, donde ellos mismos piden ser tratados de esta manera. Ellos mismos dicen ‘y nosotros qué podemos pretender’. Por ejemplo el otro día me decían que ‘era el último mes de clase y que había docentes que ya no daban clase y que cómo a mí se me ocurría seguir dando cosas’... cuando son ellos los que ponen esta pared: ‘Basta, hasta acá llegamos, porque la naturaleza no nos dio más’, ahí sí se hace difícil que el docente trascienda eso, porque son los chicos los que ponen el obstáculo. Pero siempre trato de mantenerme lo más desprovista, de convencerme de todo este tipo de mecanismos... “.

(mujer, 43 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... estoy en desacuerdo porque lo cultural y el contexto pesan, si no la cultura quedaría, todo sería lo biológico, lo genético, lo dado y no es así. Me parece que hay un aporte de lo cultural, que si la naturaleza te dio lo cultural te agrega y si no te dio te ayuda, es un estímulo, sino sería demasiado determinista”

(mujer, 35 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Es más o menos... si lo planteás en el nivel de la inteligencia, estoy de acuerdo. Al que le falta un golpe de cocción no hay vuelta, no lo logra... desde el punto de vista de la inteligencia sí, el que no tiene no puede.”

(mujer, 38 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Y si, estoy de acuerdo. Es difícil pero.... hay algunos que no pueden más y por más que uno los quiera ayudar... si, estoy de acuerdo... si lo veo con algunos que por más que uno se esfuerza, no avanzan, no logra la escuela nada si no hay algo en el alumno que ayude.”

(hombre, 52 años, antigüedad docente 28 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Y pienso que estoy de acuerdo... por ahí, uno no tiene la capacidad y por más que quiera no se puede adquirir. Pero yo pienso que si bien algunos no tienen capacidad uno tiene que tratar de esforzarse más por que eleven su nivel.”

(hombre, 46 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

Dadas las afirmaciones descritas, estamos en condiciones de plantear que las adhesiones de los profesores entrevistados a la creencia social de que la naturaleza es el factor determinante del éxito o fracaso social, se han expresado en construcciones de sentido singulares. En estos casos el individuo aparece como causa de su propio fracaso. La auto-responsabilización, hipotetizamos, podría ser una forma de asunción por parte del alumno de estos modos de percepción del docente. Expresiones directas han brindado algunos profesores del tipo:

- *“hay personas que tienen dones, un don de mando”.*
- *“hay alumnos que tienen muchas limitaciones; son entes”.*
- *“Al que le falta un golpe de cocción, no hay vuelta”.*
- *“La cabeza no le da”.*

En lugar de utilizar una argumentación conceptual frente a las metáforas sociales, los profesores vuelven a recurrir a imágenes que figuran aquello a lo que se refieren. La psicología social²²¹ ha caracterizado como objetivación al proceso por el cual los conceptos abstractos se convierten, a través de la comunicación social, en imágenes que permiten el

intercambio cotidiano. Estas formas figurativas a las que recurren los profesores no son individuales sino que derivan de la práctica social. La práctica educativa, como práctica social específica, fabrica metáforas sociales, creencias figurativas.

Es significativo comparar esta situación con el modo discursivo de los profesores que explícitamente rechazan la causalidad determinista biológica de los destinos sociales y escolares. En estos casos, los profesores brindan argumentaciones en las que es precisamente la escuela el espacio social destinado a doblar los destinos de los estudiantes pre-fijados por las condiciones de la existencia social. La noción de “torcer” los destinos es relevante en la medida en que, en este caso, significa curvar, desdecir, desmentir, cambiar; algo así como desestimar la “curva” de la normalidad social.

“El que nace para pito nunca llega a corneta”

Adhieran o no al contenido de esta máxima, lo cierto es que los entrevistados reconocen, como en el caso del anterior refrán, que contiene un sentido determinista. Específicamente sobre este refrán, se observa que los profesores correlacionan el origen hereditario con el desempeño o éxito escolar.

“Cada uno de nosotros somos un ensayo único de la naturaleza y sería muy despectivo desligarlo de su nacimiento como que nació para pito. Lo que sucede naturalmente en una orquesta donde los instrumentos son pitos y bombos, un violín desentona, entonces es raro que uno que nace en un ámbito donde sólo puede llegar a ser pito encuentre el camino que lo lleve a ser corneta. Eso es lo raro, pero no implica que esté marcado su destino para no ser corneta... Tengo la suerte de tener alumnos de los primeros años del ciclo hasta los últimos y se ve que aquel que nació limitado en sus capacidades termina ilimitado en sus logros.”

²²¹ Moscovici, Serge (1961); Psicología Social. I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y

(hombre, 36 años, antigüedad docente 17 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... yo creo que todos podemos llegar a algo, por más que sea donde hayas nacido o la influencia del ambiente. Si vos tenés una educación, tenés voluntad, los demás te ayudan a formarte, vos puedes llegar.”

(hombre, 42 años, antigüedad docente 21 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“... estoy en desacuerdo porque si bien las situaciones heredadas son cosas que, en lo personal, pueden llegar a marcarlos, porque, de alguna manera, creo que las dificultades por las que pasan diariamente forman a una persona de un temperamento distinto, al del chico de un grupo social que tiene un padre, una madre y una familia medianamente constituida y sus necesidades básicas satisfechas, lo que no creo es que eso tenga que perpetuarse o que el reflejo de vida que por ahí tengan de su familia sea la única forma de vida que ellos van a poder conocer ...”

(mujer, 46 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... en realidad es como estar diciendo... el que es vago por naturaleza y lo tiene impregnado y que no se preocupa por nada es muy difícil que llegue a tener algo... tengo que luchar mucho contra mis pensamientos... o mi manera de pensar porque aquel que no es nada o que no puede hacer nada, yo trato de pelearla hasta el final para que, por lo menos, para que levante algo más... como espíritu me gusta pelearlo.”

(hombre, 62 años, antigüedad docente 27 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Estoy en desacuerdo, tal vez porque es muy particular el ámbito donde yo me muevo o trabajo, pero yo mismo me he propuesto metas que me

parecían inalcanzables y las he conseguido y conozco mucha gente que también, superaron mis expectativas”

(hombre, 35 años, antigüedad docente 15 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Probablemente los chicos más de una vez me comentan... que ellos sienten por parte de muchos docentes que tratan de implementar esta ideología, de tratarlos como que a ellos no se los puede forzar demasiado. De hecho, se siente en muchas reuniones docentes, donde varios creen que porque los chicos son un problema entonces hay cosas que hay que bajarles de nivel, como que no se les puede exigir lo mismo que a otros.”

(mujer, 34 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“No, en desacuerdo, porque es estar clasificando a alguien un poco donde nace y de las características que tiene no darle la posibilidad a que se desarrolle.”

(hombre, 43 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“No estoy de acuerdo... creo que una persona puede superarse, no se nace para algo. Yo no sé a donde voy a llegar pero depende de mí”

(hombre, 29 años, antigüedad docente 9 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... el asunto es contarles a ellos que existe un camino mas allá ... no vos no podés dar más, pero te lo tenés que poner vos en la cabeza, que tenés que llegar”

(hombre, 32 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... nuestro trabajo en esta escuela consiste precisamente en tratar que esto no sea así sino que ellos entiendan que pueden salir de esa situación.”

(mujer, 58 años, antigüedad docente 33 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Una interpretación posible sobre los efectos del sentido común innatista

Hipoteticemos ahora sobre una serie de consecuencias prácticas que los profesores extraen de sus propias creencias. Si bien es cierto que una parte importante de los profesores no aceptó la interpretación de los refranes (8 de cada 10 acordó con “el que natura non da, Salamanca non presta” mientras que 6 de cada 10 lo hizo respecto a “el que nace para pito, nunca llega a corneta”), el modo en que se afirma la no aceptación pone de relieve que la creencia social está vigente en el campo escolar.

En primer lugar, se puede afirmar que hemos encontrado convergencias entre las perspectivas hereditaristas sobre la inteligencia de algunas teorías contemporáneas (que para ciertos autores forman parte del paradigma del determinismo biológico : frenología, antropología criminal de raigambre lombrosiana, ciertos enfoques psicométricos y aún las teorías madurativas del desarrollo intelectual)²²², y algunas de las representaciones que podríamos denominar “innatistas” de los docentes. Ambas perspectivas, a pesar de las diferencias en su grado de explicitación y en sus propósitos, comparten una naturalización de la inteligencia cuyos efectos son similares.

Aunque son homólogas, entre ellas hay diferencias relevantes: por un lado, el naturalismo de estas teorías psicológicas involucran un dispositivo teórico y experimental que pretende ser autónomo a la concepción

naturalista de cierta psicología; mientras que en el sentido común la creencia se adopta como evidente. Dicho de otra manera, se puede derrotar al naturalismo con argumentos conceptuales y experimentales, lo cual no sucede con el sentido común.

Básicamente, el común denominador de ambas consiste en atribuir como causa del fracaso educativo al déficit intelectual del adolescente o joven en tanto individuo biológico. Se confunde una correlación posible entre cualidades intelectuales del alumno y éxito escolar con una relación causal entre estas variables.

Este tipo de atribuciones de causalidad determinística le permiten al profesor introducir un sentido de los límites del aprendizaje de los alumnos, transformando a las diferencias en desigualdades naturales.

Desde el punto de vista de los juicios docentes, el concebir a la inteligencia como una característica intrínseca o esencial del individuo, sustituye las condiciones sociales y escolares de producción del aprendizaje, que difieren según los contextos institucionales y los grupos sociales, por atributos naturales del individuo. He aquí el efecto: al hacer esta operación, el docente coloca en la naturaleza individual el éxito o fracaso en el aprendizaje.

“De tal palo, tal astilla”

Este refrán generó en los profesores una serie de reflexiones acerca del peso de la herencia familiar sobre el desempeño y destino escolar de los estudiantes. Adhieran o no al sentido implícito de esta creencia social (6 de cada 10 han acordado), lo cierto es que los profesores reconocieron en él la cuestión del determinismo socio-familiar. Hemos encontrado correlaciones entre las ideas expresadas por los profesores y la “ideología

²²² Véase López Cerezo, J.A. y Luján López, J.L. (1989): El artefacto de la inteligencia. Una

del barniz cultural”.²²³ En algunas de las expresiones de los profesores la referencia a los genes aparece como lo que podríamos denominar una “genética familiar” para el éxito o fracaso social. Quienes desestiman la certeza que transmite el refrán hacen hincapié en el poder de las oportunidades sociales.

“Es bastante relativo, a veces es cierto a veces más o menos, tiene un cierto grado de veracidad... pero se da mucho. Gente que a lo mejor sabe muchas cosas, pero hay detalles que se nota que todo lo que estudió no tuvo influencia sobre lo que él arrastra de cuna, mala... mal vocabulario ‘que me dean’, ‘que haiga’... detalles del comportamiento de educación, del trato con la gente, todo eso.”

(hombre, 51 años, antigüedad docente 13 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“... yo no estoy para nada de acuerdo con que uno nazca con cierta programación y que no puedas cambiar en el curso de tu vida. De hecho hay personas que no lo pueden hacer, pero creo que no es para generalizar. La escuela es un ámbito que debería formar para eso, para tratar de que las cosas no sean tan determinantes”

(mujer, 34 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo a marginal)

“... estoy en desacuerdo porque lo cultural y el contexto pesan; si no, la cultura quedaría, todo sería lo biológico, lo genético, lo dado y no es así. Me parece que hay un aporte de lo cultural, que si la naturaleza te dio lo cultural te agrega y si no te dio te ayuda, es un estímulo, sino sería demasiado determinista”

(mujer, 35 años, antigüedad docente 13 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

reflexión crítica sobre el determinismo biológico de la inteligencia, Antrophos, Barcelona.

²²³ Bourdieu, P. (1991a); op.cit. pág. 63.

“... no sé pero no estoy muy de acuerdo. Cuando era más joven quizás que tenía un poco de arrogancia, más de omnipotencia, pensaba que algunas cosas ya venían en los genes, con nosotros y lo que hace el techo con respecto al arte era muy marcado, pero la experiencia me dio la pauta de que no”

(hombre, 35 años, antigüedad docente 15 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... cada persona, aunque venga de sectores comunes, puede lograr adquirir herramientas para poder moverse con libertad y elegir su propio sector o lugar. Mucho interviene la historia, pero mucho también interviene la propia experiencia. “

(hombre, 25 años, antigüedad docente 6 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... no sé si porque yo estoy acostumbrado a estar entre familias más o menos... de no posición, de posición media pero digamos de estudio, entonces creo que por eso los hijos siguen el camino de los padres. Pero no lo podemos decir por ejemplo en los hogares marginales porque no hay un ejemplo, generalmente el hijo sigue el ejemplo del padre”

(hombre, 54 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“... la persona nace con el carácter, se moldea en función de una sociedad pero hay genes que no los puede cambiar. La naturaleza con los genes de los padres siempre queda impregnado...”

(hombre 62 años, antigüedad docente 27 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... yo creo que de tal palo tal astilla jamás; si no, no tendríamos un Premio Nobel como Milstein que los padres fueron campesinos o artesanos o lo que fuera, no tiene nada que ver que el padre haya sido mala persona o no haya tenido capacidad si bien el hijo sí puede tenerla. O

al contrario, a lo mejor el padre es un gran filósofo y el hijo es ladrón; yo creo que eso no tiene nada que ver... depende de la capacidad de la persona y de la capacidad que tiene como para poder superar cada obstáculo que se le presenta en la vida.”

(hombre, 58 años, antigüedad docente 23 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“No, en desacuerdo, porque está clasificando a alguien un poco donde nace y de las características que tiene no darle la posibilidad a que se desarrolle.”

(hombre, 43 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

La ambigüedad de un refrán

“De tal palo tal astilla” es interpretado por diversos profesores en términos de un determinismo del origen en el sentido de que la pertenencia social del alumno pone límites casi infranqueables a su posibilidad de éxito escolar. Al mismo tiempo, los mismos profesores admiten la vía de la excepcionalidad: el caso de Milstein.

Otra interpretación alude directamente a que el significado del refrán es genético; son los genes los que determinan el éxito escolar. Un tipo de idea determinista que resulta llamativa es la que ha expresado uno de los profesores y es la de que “*la naturaleza con los genes de los padres queda siempre impregnado*”.

Así, el mismo refrán es leído desde un punto innatista y desde el punto de vista del determinismo social.

Las máximas del sentido común

En una instancia de la entrevista le hemos ofrecido a los docentes para su consideración una serie de afirmaciones que atraviesan el pensamiento social y que, a su vez, tienen presencia en el lenguaje escolar.

- ***"Hay alumnos que tienen un techo para aprender dado por su inteligencia"***

4 de cada 10 profesores entrevistados apoya esta tesis. Esta tendencia aumenta considerablemente entre los docentes con menor nivel de instrucción y entre los varones.

- ***"Hay alumnos que nacen con un don para aprender mientras que otros no nacieron para aprender".***

Si bien el nivel de apoyo a esta tesis es bajo, crece significativamente entre los docentes con mayor antigüedad en la profesión.

- ***"Hay personas que nacen sin estrella"***

Con un bajo nivel de aceptación en general, esta tesis es apoyada por más de un 1/3 de los docentes con menor nivel de Instrucción.

- ***"La escuela es la encargada de seleccionar los talentos"***

Si bien la mayoría de los entrevistados está en desacuerdo con esta afirmación, los niveles de adhesión a la misma ascienden entre los docentes de mayor nivel de instrucción.

- ***"Hay personas que por más que se esfuercen no desarrollan su inteligencia"***

Esta frase es altamente rechazada por los docentes de menor antigüedad y altamente apoyada por los docentes más antiguos.

- ***"El coeficiente intelectual de cada alumno es el determinante de su fracaso escolar"***

Para los docentes de mayor antigüedad el coeficiente intelectual resulta un mayor determinante del fracaso escolar que para los más jóvenes.

- ***"El docente desarrolla la inteligencia del alumno"***

Los docentes más jóvenes son los que apoyan en mayor medida esta tesis.

- ***"El origen social del alumno es el determinante de su fracaso escolar"***

Menos de 2 de cada 10 docentes más jóvenes apoyan esta tesis, mientras que es apoyada por más de 4 de cada 10 entre los más antiguos.

- ***"Los más inteligentes son los que ocupan los puestos más altos en el mercado laboral"***

Los docentes más antiguos son los que encuentran la mayor correlación entre la inteligencia y el éxito laboral.

Como se puede observar de la información obtenida, los profesores son más deterministas cuanto menos nivel de instrucción poseen y cuanto más antigüedad en la docencia tienen. Quienes tienen mayor nivel educativo y con formación pedagógica tenderían a hacer pesar relativamente menos sobre el éxito o fracaso social y educativo a las determinaciones individuales y, en ese sentido, se auto-adjudicarían como docentes, o en todo caso a la escuela, mayor responsabilidad por los resultados de los estudiantes.

El Talento y el Don

En varios momentos de la entrevista realizada a los profesores hemos explorado en torno a sus opiniones e imágenes acerca del talento. Uno de esos momentos se refirió al párrafo seleccionado de la “educación de los talentosos” que refería a que existen talentos naturales que la escuela de masas desaprovecha. Más de la mitad de los profesores aceptó la existencia del talento, en algunos casos asumiéndolo como natural y en otros casos no, tal como se observa en los fragmentos siguientes.

“Pienso que algunos se destacan inminentemente del resto, ahí es donde yo los encuadraría como niños talentosos, pero que tenemos que tener cuidado a quién citamos como tales. Yo pienso que en un aula es importante tener alumnos, si no los llamo talentosos los llamo inteligentes o hacendosos y eso me hace muy bien para que yo marque con el resto para ponerme a la par de estos chicos que son más cumplidores. Pienso que la mezcla de estos chicos hace bien a un curso, exceptuando a los muy, muy talentosos porque esos pueden llegar a aburrirse si uno va empujando a los demás, atrás de ellos”

(mujer, 58 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Es un tema muy áspero el de las capacidades especiales. Yo como músico me formé en un ámbito que trata de detectar al máximo, en todos los sentidos, el talento, así que por ahí esté un poco resentido en este aspecto. Pero no sé si es tan así como lo plantea este señor, sin duda que hay capacidades que no están explotadas, pero tendría que leer más sobre el tema e informarme. No estoy tan de acuerdo”.

(hombre, 35 años, antigüedad docente 15 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“ Puedo decir que para mí no existe el talento natural, creo que el talento se tiene que dar en el ámbito que decía Vigotsky, de proximidad que viene del medio y que se desarrolla y que crece justamente dependiendo del medio donde se encuentre. Pero arrancando desde ‘ creador de una escuela para chicos talentosos ’ con eso sólo podemos decir que entre chicos talentosos y talento natural es un combinación bastante peligrosa. El 25% creería que se refiere a la población talentosa y que el resto entonces no lo es, con lo cual estaría siguiendo la línea de que el talento natural bien para el que lo tiene y el que no lo tiene ni siquiera necesita una calidad educativa como para desarrollarla. Solamente habría que fomentar ese 25%, eso es lo que interpreto ”

(mujer, 34 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Yo creo que esta propuesta trasladada acá implicaría un cambio cualitativo... así como hay maestros, manuales para determinado nivel, acá los chicos están por debajo de ese nivel... Acá te suelen decir ‘no; esos libros es demasiado elevado’ y bueno para eso está el docente, que se tiene que tomar el trabajo de adaptarlos.”

(hombre, 50 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“...el nivel intelectual hay que aprovecharlo, si no se aburre y además tiene mala conducta, generalmente pasa esto, hay que medir bien el nivel intelectual, eso lo tiene que hacer alguien especializado, nosotros no estamos capacitados para eso, si podemos observar a lo mejor nos equivocamos porque sobresale del resto, pero ... hay una frase que dice ‘si bien la educación es traumática como todo cambio, no es terapéutica’ o sea tenemos los docente límites, hay otras personas que tienen que encargarse.”

(mujer, 40 años, antigüedad docente 14 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

De las opiniones y percepciones de los profesores se desprenden algunas cuestiones a resaltar, a saber:

- Uno de los profesores destacó lo beneficioso de la “mezcla” (entre talentosos y no talentosos).
- Otro profesor entrevistado consideró como peligrosa la combinación de los términos “chicos talentosos” y “talentos naturales” en relación a las consecuencias prácticas de esta homologación.
- Uno de los profesores se sirvió de la tesis de Rickart para justificar la necesidad de bajar a “nivel” de los alumnos su propuesta de enseñanza.

Se puede sugerir que las respuestas de los profesores confirman la polaridad que Bourdieu ha desarrollado como indicador de la distinción social²²⁴. El talento es afirmado aunque se lo rechace, como puede verificarse en los protocolos anteriormente presentados.

Por su parte, la interpretación del mito platónico dio lugar a oscilaciones de los profesores, entre la aceptación de las capacidades individuales bastante definitorias y la necesidad de la concreción de la igualdad de oportunidades. Aquí es donde la tensión entre las nociones de determinación y libertad, perpetuación y cambio social, no se presentaron unívocamente.

Entre quienes expresaron desacuerdo con el contenido del mito se encuentran justificaciones como las que siguen.

“Estas ideas corresponden a un Estado Antiguo, a una concepción antigua del Estado... sería contradictorio a los principios de la democracia”

²²⁴ Bourdieu, P. (1991^a). Op. cit.

(hombre, 42 años, antigüedad docente 6 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“...en relación con lo de Sócrates, me parece una barbaridad si lo traemos a nuestras días pero bueno, es como se pensaba en aquel entonces, el que nacía de cunas de clases altas nacía para mandar y el último, el esclavo nacía esclavo y tenían sus descendientes que serían esclavos. Bueno, en cambio la escuela debería encarar un papel de cambio en ese sentido, de cambio social.”

(hombre, 45 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Por lo que yo interpreto, relacionándolo con la educación, como que está el designio de que... seguir con el mandato que uno ha nacido, como el ambiente en que uno ha nacido, y ese mandato, como que hay que conservar la clase y todo y yo pienso todo lo contrario. La educación lo que hace es permitirle a todo el mundo igualdad de oportunidades y ser disparador de cosas que a lo mejor eran desconocidas hasta ese momento”

(mujer, 31 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Una respuesta representativa de adhesión al contenido del mito para dar cuenta de la práctica escolar es la que expresó este profesor:

“... hay distintas capacidades dentro del aula que se tienen que tratar de equilibrar porque un docente en el aula recibe un poco de todo lo que te habla acá, el alumno brillante, el alumno no tanto, el alumno con medianas posibilidades, creo que como docente tenés que tratar de poder lograr lo máximo de cada alumno antes que nada como ser humano y a partir de ahí vas a tener un conjunto, no te digo homogéneo totalmente, pero que va a perder un poco la distancia entre sí, se busca siempre un nivel medio ... el de oro que siga siendo de oro y subir a los de abajo

sin desmerecerlos dentro de lo que puede hacer ...”

(mujer, 54 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Ahora bien, al examinar en profundidad la totalidad de las entrevistas en diferentes tramos de la misma, podríamos ahondar en la presencia de lo que consideramos como ***“ideología naturalizada del don”***.

“La inteligencia parte de ser un don natural, que puede estar en un grado mayor o menor, yo creo que todos tenemos un grado de inteligencia, ese grado de inteligencia que tenemos se desarrolla de mayor manera, de menor manera... hay inteligencia pero se desarrolla más o menos de acuerdo a la manera en que pueden ser desarrolladas a través de una etapa de vida”

(mujer, 54 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Es la posibilidad natural que tiene una persona para aprender rápidamente determinados procedimientos o análisis, es decir sin necesidad de un gran estudio”

(hombre, 43 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

“Es una capacidad, no crece ni disminuye, es un don con el que nace, no es que va a aumentar la inteligencia, puede aumentar el conocimiento, pero no creo que pueda aumentar la inteligencia...”

(mujer, 45 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“Como algo que todos tenemos y que tenemos que ir desarrollando toda la vida. Algo que tenemos por naturaleza que tratamos de desarrollarlo”

(hombre, 37 años, antigüedad docente 14 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“La facultad para aprehender, no solamente conocimientos y... sino saber relacionarlos y aplicarlos en nuevas experiencias.”

(mujer, 41 años, antigüedad docente 11 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“... la inteligencia como una cualidad intelectual, repartida de manera diferente entre las distintas personas... me parece que la inteligencia va mucho con la madurez, con los tiempos biológicos de cada uno. También es cierto que para cada época puede haber distintos grados de inteligencia, pero yo creo que algo tiene que ver con eso y con algunos incentivos externos, la sociedad, la familia, el grupo de pares, la institución a la que concurre.”

(hombre, 42 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

“... la inteligencia es una potencialidad de comprender las cosas, pero la manera potencialidad es sólo eso, en la medida en que vos no la ejercez no la desarrollás... la inteligencia no es acto es potencia y todos la tenemos”

(hombre, 42 años, antigüedad docente 6 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

“Por supuesto que no todos tenemos las mismas capacidades, pero bueno no están dadas solamente por la cuestión genética o de familia, sino que hay un montón de factores, entonces nosotros como docentes, creo que lo ideal sería tratar que cada uno pueda desarrollar el 100% de todas sus capacidades y tratar que esos alumnos puedan ver cuáles son las capacidades que más les gustan para poder encaminarlos para que no se la pasen estudiando un montón de cosas al divino botón. El departamento de música siempre trata de lograr la máxima capacidad, a veces ingresan porque les gusta mucho, pero a veces llega un momento determinado donde puede llegarse a producirse una lesión porque no está

preparado físicamente. Se deja que todo el mundo entre pero después como que hay que ser sinceros y decirle, bueno mirá vos por más que te guste mucho vas a poder estudiar pero no vas a poder ser... yo mismo tengo mis limitaciones, las tengo que conocer”

(mujer, 29 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Como puede observarse en las ideas expresadas por los profesores, se alude a la inteligencia como:

- Un don natural que puede estar en grados diferentes
- Posibilidad natural para aprender
- Un don con el que se nace
- Una capacidad; ni crece, ni disminuye
- Una facultad para aprehender
- Una cualidad intelectual repartida de manera diferente entre las diferentes personas
- Una potencialidad para comprender las cosas

Es más, un profesor explicitó la concepción de que cada uno estudie de acuerdo a sus capacidades.

En las nociones de “talento” y de “don”, de acuerdo al análisis de las entrevistas realizadas, es donde se pone de relieve casi en estado puro la creencia social en un determinismo biológico. Los mismos profesores proyectan implícitamente esa visión sobre el futuro educativo de sus alumnos. El rechazo es también testimonio de la creencia del profesor respecto del talento: torcer el talento implica, primero, aceptarlo.

Las representaciones sobre el futuro:

El papel de la escuela y del docente frente a los hipotéticos límites de los alumnos

El interrogante sobre cómo visibilizan en el futuro a los estudiantes ha arrojado indicios interesantes acerca de las relaciones simbólicas que establecen los profesores entre el origen de los alumnos y sus posibilidades.

“Cuando terminan la escuela están tan desconcertados, tan desnudos en cuanto su conocimiento de danza o de arte como cuando entraron. Porque no entendieron durante su paso por la escuela qué es el arte, qué es la danza... no lo llegan a entender a mi juicio por esa carencia cultural que traen en general de la casa, de la formación de los primeros años”
(hombre, 36 años, antigüedad docente 17 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

La operación práctica que realiza este profesor es la de aludir a la cultura del estudiante pero elude reconocerla en su carácter constitutivo de la práctica escolar y del éxito y fracaso del alumno.

Otro profesor recurre al azar para imaginar el destino de sus alumnos: que sean *“tocados por la varita mágica”*. Es un golpe de azar el que podría torcer un destino, lo cual estaría indicando la aceptación tácita de un destino educativo.

“Lo mejor que puede haber en la vida que sean tocados por la varita mágica, después de un trabajo de seis años de estar con los chicos, lo mejor que Dios les pueda dar.”
(hombre, 41 años, antigüedad docente 7 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

Uno de los profesores percibe los destinos diferenciales de sus estudiantes en función de la inteligencia de cada uno.

“... todo depende de su inteligencia. Todos tomarán diferentes caminos en lo que puedan, ojalá que todos logren cumplir sus sueños, por lo menos ellos egresan con la idea de seguir alguna carrera y en esto trabajamos bastante en los últimos años. Desearía que todos logaran lo que se propongan...”

(mujer, 48 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Como se puede observar, las imágenes a futuro son variadas: algunos estarán estudiando, otros trabajando, otros cometiendo delitos, otros sin horizontes.

El sentido común profesoral: sus significados

Una vez propuesto el análisis de las entrevistas resulta pertinente efectuar una serie de consideraciones sobre el significado de los datos obtenidos.

En principio, cabe mencionar que aún con el propósito explícito de abordar la subjetividad de los profesores en un sentido social, el material empírico no es interpretable exclusivamente con la categoría de “representación subjetiva”. Es preciso tener presente que las respuestas de los sujetos entrevistados expresan también sesgos individuales, experiencias personales, aunque no sea el objeto específico de este trabajo. Dicho esto, lo cierto es que hemos logrado reconstruir parte del mundo de las representaciones profesorales. El análisis propuesto a partir de las entrevistas realizadas nos permite interpretar el trasfondo de ciertas creencias sociales reconociendo que éstas operan tácitamente y con un sentido práctico a través de los juicios y veredictos escolares acerca de los alumnos.

Así es que las hipótesis sustantivas que elaboramos en base al análisis empírico adquieren relevancia en tanto que aproximaciones sucesivas a los efectos potenciales que poseen ciertas representaciones de los profesores sobre el ser alumno. Entendiendo que la identidad social del alumno se construye en la experiencia escolar en tanto que experiencia social singular.

La desigualdad escolar y la dimensión de subjetividad son términos de una relación que hemos descrito exhaustivamente en sus antecedentes importantes y líneas de investigación promisorias. Sin embargo, es preciso reconocer que falta ampliar y enriquecer con estudios empíricos el modo específico de esta vinculación, en un contexto local. Esta tesis va en esa dirección en tanto contribución particular a una comprensión genérica y genética acerca de la mirada del docente sobre el alumno para luego significar esta mirada a la luz de la producción de los límites y posibilidades que se estructuran en la práctica escolar de interacción.

Nos referimos a una construcción social del par éxito-fracaso escolar, donde las representaciones del docente poseen un poder simbólico innegable. Las creencias e imágenes del profesor sobre el mundo de los alumnos ejercen un poder estructurante sobre la propia valía escolar de los estudiantes. Los juicios escolares del docente, en tanto juicios públicos, se encarnan en los alumnos a través de una serie de mediaciones donde el lenguaje cotidiano juega un papel central.

Los estudios que hemos concluido con anterioridad en relación al problema de investigación que nos ocupa, han puesto su foco en las representaciones de los maestros del nivel primario de enseñanza. En esta oportunidad hemos optado por explorar en el universo simbólico de los profesores de escuela media, quienes difieren de los primeros, entre otras notas, por tener un intercambio menos fluido con los alumnos dada las características estructurales y de funcionamiento de las escuelas públicas de ese nivel de enseñanza.

Era presumible que los profesores recurriesen a juicios más estereotipados y, por ende, más cristalizados; cuestión que hemos podido verificar en cierta medida. De hecho, para tipificar, los profesores acudieron en menor medida que los maestros primarios a casos de alumnos concretos y apelaron más a generalizaciones abstractas. De los datos obtenidos podemos inferir que los profesores de escuela media evalúan más los rendimientos objetivables de los estudiantes que los maestros. Esto se debe al carácter episódico e impersonal del vínculo. El profesor recurre a estereotipos por la índole de la relación con los alumnos.

En este trabajo avanzamos sobre la comprensión del “lenguaje escolar”, más particularmente, sobre las formas de expresión y comunicación típicamente escolares. No sólo visibilizamos a las expresiones directas que el profesor utiliza para calificar al estudiante sino que exploramos en los modos de lenguaje más invisibilizado. Hemos mostrado que los eufemismos, como caso característico, forman parte de este universo comunicacional.

Hay un nombrar que remite a un mirar a los estudiantes que es propio de los profesores en tanto categoría social específica en el marco de configuraciones sociales particulares. En realidad, la eficacia del sistema escolar y de los juicios escolares es esencialmente simbólica. Es así que las representaciones que los agentes poseen sobre el mundo social, en este caso que los profesores poseen de los alumnos, es una dimensión constitutiva y constituyente de lo social. Las representaciones ni operan en un vacío social ni son neutras y son el producto y productoras de la lucha simbólica.

Nuestra preocupación ha estado orientada a comprender las operaciones o mecanismos prácticos que transmutan las diferencias previas en desigualdades naturales, al realizar los profesores juicios de valor diferenciales sobre los estudiantes.

Retomando los términos de Bourdieu, digamos que *“el sistema escolar está organizado de tal modo que no puede prácticamente democratizar y todo lo que puede hacer, lo mejor que puede hacer, es no reforzar la desigualdad, no redoblar, mediante su eficacia específica, esencialmente simbólica, las diferencias ya existentes entre los niños que son confiados. Hay una serie de proposiciones que van en ese sentido: la más importante, desde este punto de vista, es la que consiste en poner en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales. Si yo fuera ministro, la primera recomendación que haría a los profesores sería: no hacer jamás juicios de valor sobre sus alumnos; ustedes no tienen derecho de emplear la palabra “idiota”, ustedes no tienen derecho de emplear la palabra “estúpido”, ustedes no tienen derecho de escribir en el margen “este razonamiento es imbécil”, ustedes no tienen derecho de decir “nulo”... Dicho de otro modo, ustedes deben excluir todos los juicios de valor que afectan a la persona. Ustedes podrían decir: “esta tarea no está bien”, esta solución es falsa, pero no pueden decir: “eres nulo para matemáticas”, “tú no estás dotado para las matemáticas”. Los profesores de matemáticas deberían saber y comprender que tienen un poder diabólico de nominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad misma de los adolescentes, sobre su imagen de sí y que pueden infligir traumatismos terribles, aún más porque sus veredictos son muy frecuentemente subrayados y reforzados por los padres desesperados y angustiados”²²⁵.*

En coincidencia con esta descripción de Bourdieu sobre la incidencia de los juicios de valor escolares sobre los destinos estudiantiles, hemos hallado en nuestra investigación que hay profesores que calificaron a ciertos alumnos como de “imbécil”, “perverso”, “inútil”, “estúpido”, lo cual nos conduce a interpretar también las consecuencias negativas sobre la propia valía escolar de los alumnos de este tipo de adjetivaciones peyorativas y

vergonzantes. Si bien este tipo de adjetivos no han sido los más recurrentes, de todos modos, son reconocibles por los profesores como modos de nominación escolar. Estos nombres le permiten al profesor establecer inconscientemente comparaciones entre los estudiantes.

El juicio profesoral sobre la inteligencia y el talento de los alumnos no agota su significación en la referencia a expectativas institucionales explícitas. Al mismo tiempo, la acción clasificatoria está cargada de inferencias predictivas, de pronósticos acerca del desempeño y rendimiento escolar. Los alumnos van haciendo más o menos suyo los veredictos escolares, construyendo una "autoestima escolar". La constitución de la autoestima social de los adolescentes y jóvenes en la institución escolar se refiere a que su ser es un ser percibido, un ser condenado a ser definido en su verdad por la percepción de los otros.

En lo que sigue intentaremos reconstruir las principales interpretaciones que surgen de los datos de la investigación.

1. La inteligencia y el talento: nociones ambiguas

Abordar a la inteligencia y al talento como conceptos sociológicos implica pensar a estas nociones como construcciones sociales ancladas en determinadas condiciones y procesos de constitución. La inteligencia o el talento, desde un punto de vista sociológico, no es ni una propiedad ni una forma de relacionarse que sea intrínseca de ciertos individuos o grupos sino que es una cualidad asociada a determinadas condiciones materiales y simbólicas de producción de sus vidas. Así, se puede afirmar que los considerandos de la inteligencia y su homologación al talento varían de acuerdo a los tiempos y a las sociedades.

Aún así, cabe interrogarnos acerca de por qué la inteligencia y el talento son categorías sociales recurrentes en la historia de las ciencias humanas y

²²⁵ Bourdieu, P. (1997); Capital Cultural, escuela y espacio social; Segunda Parte "El Oficio

sociales y en el pensamiento social cotidiano. Más aún, ¿cuál es la razón sociológica por la que, en contextos de alta selectividad social reaparece en distinta forma la pregunta por la inteligencia innata y el talento natural?.

¿Cuál es el mecanismo social que opera para que los sujetos sean evaluados en función de sus cualidades intrínsecas? La inteligencia o el talento de la persona, al naturalizarse, presuponen captar la identidad de la persona. El esencialismo es una de las notas más características de esta operación práctica de naturalización que transmuta a las desigualdades sociales o culturales en desigualdades de naturaleza, situada esta última en la inteligencia o el talento innato.

Ahora bien, unos conceptos que pretenden explicar todo, lo cierto es que no permiten interpretar nada. A propósito de esta cuestión, hemos observado en nuestras investigaciones que la inteligencia y el talento, según el estudio que sirve de base a esta tesis, se transforman en una suerte de prisma ya que todo puede ser analizado desde allí y en un observatorio de los alumnos que permite caracterizarlos y controlarlos.

En base a esas categorías los docentes han producido explicaciones acerca de los límites y posibilidades de los sujetos sociales. La inteligencia y el talento aparecen como causa a la vez que consecuencia de los desempeños sociales y educativos. Del material empírico, podemos interpretar que la mirada que los profesores producen acerca de la inteligencia y el talento de los alumnos se orientan a la práctica escolar; la conceptualización que hemos elaborado sobre la *"inteligencia escolarizada"* alude a esta constatación.

2. El sentido de la distinción en los juicios profesoriales

Los modos de adjetivación que los profesores utilizan respecto de los

estudiantes constituyen elementos centrales para interpretar el sentido de la distinción que expresan tácitamente los juicios escolares. En nuestra investigación hemos indagado en los sinónimos, en los antónimos, reconstruyendo los pares dicotómicos que sirven para asemejar y diferenciar a los estudiantes. Sinónimos y antónimos del “alumno inteligente” aluden al repertorio con el que los profesores categorizan a los estudiantes.

Las ideas que ofrecieron algunos profesores al fundamentar los sinónimos y antónimos escogidos para el “alumno inteligente” establecen, en gran medida en un sentido tácito, una suerte de parámetros de normalización o varas para el aprendizaje. La comparación/contrastación entre los estudiantes recurre a estos parámetros o fronteras simbólicas.

La particularidad de la investigación que sirve de base para esta tesis es que hemos constatado que los antónimos del “alumno inteligente” permiten observar con mayor fuerza las zonas de negatividad de los veredictos escolares. Se podría afirmar, por consiguiente, que el sentido común caracteriza con mayor familiaridad los rasgos negativos de una propiedad abstracta, como lo es la inteligencia, que sus notas positivas.

En esta misma línea interpretativa, otra cuestión interesante a considerar es que los profesores entrevistados reconocieron las consecuencias del carácter directo y brutal al proponer los antónimos del “alumno Inteligente”. Ello estaría indicando que los modos de nominación operan en un sentido práctico atravesados por la inmediatez de la práctica social.

Lo que surge también como significativo del material empírico es que las características vinculadas a la personalidad del alumno aparecen con mayor frecuencia en los antónimos. De este modo, se le adjudicaría la negatividad a la individualidad del alumno. La responsabilización en el alumno de su fracaso escolar es uno de los mecanismos de refuerzo de la desigualdad escolar.

En la producción de antónimos hemos constatado también que el uso de eufemismos es menor y se recurre a adjetivaciones más brutales y directas. Las creencias sociales implícitas del profesor aparecen en el polo negativo.

Las notas de distinción o los signos distintivos que identifican tácitamente los profesores aparecen, entonces, en la producción de antónimos. Esta consideración también conlleva un aporte central de nuestro trabajo a una de las notas características del sentido común profesoral sobre la inteligencia y el talento: los rasgos negativos (“no puede” “no le da”, “no tiene el don”) dicen más sobre la creencia del profesor que el juicio afirmativo. Bajo esta misma línea interpretativa, el rechazo a ciertos rasgos del alumno han aparecido en relación a las máximas de sentido común.

3. Las ideologías hereditaristas

Hemos observado a lo largo de las entrevistas realizadas a los profesores de escuelas medias que su experiencia profesional está dominada por una capa de discurso psicológico. Desde un punto de vista socioeducativo no nos ha importado establecer la “validez” de los enunciados sino más bien identificar las construcciones de sentido del “*lenguaje psicológico*”²²⁶ que conforman las verdades del lenguaje escolar y la fuente de la legitimidad. Volvamos sobre la noción de que las representaciones tienen un peso en la construcción de la autoestima escolar; en este sentido, las representaciones sobre las capacidades del alumno tienen incidencia, estén o no avaladas científicamente, sean atestiguadas o presuntas, desde el momento en que sostienen el discurso profesoral. Esto es, individuos tratados como distintos respecto a sus inteligencias o talentos vivirán una desigualdad de hecho. Las representaciones son determinantes, estén o no fundadas, desde el momento en que se toman como reales.

²²⁶ Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998); Op. Cit.

Al mismo tiempo, hemos constatado que es a través de las nociones de “talento” y de “don” donde se pone de relieve casi en estado puro la creencia social en un determinismo biológico. Al lenguaje psicológico habría que agregarle otra capa de “discurso biológico”, teniendo presente que en ambos casos se trata de una construcción de sentido que realizan los docentes que no representa una relación biunívoca con las teorías científicas, aún cuando tengan huellas del conocimiento científico.

Desde el propio campo científico, en el ámbito de las ciencias humanas y en particular en la psicología, la “*aptitud para aprender*” históricamente divide aguas. Pero, en coincidencia con el interés de Perrenoud explicitado en “La construcción del éxito y del fracaso escolar”²²⁷, mencionemos que para el análisis aquí propuesto, que ha versado sobre las representaciones corrientes y no sobre el estado más reciente de la investigación científica al respecto, basta con expresar que las nociones de “aptitud natural”, “talento natural”, “don hereditario”, “inteligencia innata”, “predisposición innata”, “capacidad innata”, aún cuando no son percibidas unívocamente por los profesores, gozan de cierta aceptación en la interpretación de las desigualdades escolares.

Nuestro desarrollo realiza un aporte empírico al hecho ya establecido por la sociología de la educación acerca del papel que desempeña la “ideología del don”, es decir la creencia social sobre la existencia de dones biológicos y hereditarios, en la legitimación de las desigualdades y la resignación ante el fracaso escolar.

Es más, la desigualdad de aptitudes se concibe o bien como un dato biológico o como consecuencia de las disparidades del “medio sociocultural” concebido también como hereditario. Precisamente, esta última constatación de que existe una creencia social acerca de una suerte de “barniz cultural” surge como novedad del trabajo empírico en que se basa esta tesis.

²²⁷ Perrenoud, P. (1990); Op.Cit.

En ambas perspectivas asumidas por los profesores, esto es, la del “talento natural” y la del “barniz cultural”, el capital cultural se transmuta en una suerte de herencia social naturalizada, esto es, una suerte de genética social que transmite el fracaso o éxito escolar, lo cual es coincidente con las posiciones del neodarwinismo social.

La naturalización de las desigualdades escolares justificadas a través de las aptitudes, talentos o inteligencias innatas, heredadas biológicamente o culturalmente al modo de una suerte de “genética social”, transmutando las oportunidades en posibilidades intrínsecas de los sujetos individuales o colectivos, es uno de los mejores refuerzos de las distinciones entre los exitosos y los fracasados, los ganadores y los perdedores, los elegidos y los eliminados.

La escuela, en tanto que institución estatal, constituye subjetividades, o, dicho en otros términos, interviene en lo que Pierre Bourdieu denomina como la *“construcción de las mentalidades”*. En sus propias palabras, *“en las sociedades poco diferenciadas, los principios de visión y de división comunes (cuyo paradigma es la oposición entre lo masculino y lo femenino) se instituyen en los espíritus (o en los cuerpos) a través de toda la organización espacial y temporal de la vida social y, más especialmente, a través de los ritos de institución que establecen diferencias definitivas entre quienes se han sometido al rito y quienes no lo han hecho. En nuestras sociedades, el estado contribuye en una parte determinante a la producción y a la reproducción de los instrumentos de construcción de la realidad social. En tanto que estructura organizativa e instancia reguladora de las prácticas, ejerce permanentemente una acción formadora de disposiciones duraderas, a través de todas las coerciones y de las disciplinas corporales y mentales que impone uniformemente el conjunto de agentes. Además, impone e inculca todos los principios de clasificación fundamentales, según el sexo, según la edad, según la “competencia”, etc., y asimismo es el fundamento de la eficacia simbólica*

*de todos los ritos de institución, de todos los que fundamentan la familia por ejemplo, y también de todos los que se ejercen a través del funcionamiento del sistema escolar, lugar de consagración donde se instituyen, entre los elegidos y los eliminados, unas diferencias duraderas, a menudo definitivas, parecidas a las que instituía el ritual de armar caballeros a los nobles*²²⁸.

Las prácticas de clasificación escolar referidas al par talento/no talento en relación a los límites y posibilidades de los estudiantes servirían para legitimar el éxito y el fracaso escolar en la medida en que conforman una propuesta de ordenación y explicación de lo real. En palabras de Bourdieu:

*“El acto de clasificación escolar es siempre, pero muy particularmente en este caso, un acto de ordenación en el doble sentido de la palabra. Instituye una diferencia social de rango, una relación de orden definitiva: los elegidos quedan marcados, de por vida, por su pertenencia (antiguo alumno de...); son miembros de un orden, en el sentido medieval del término, y de un orden nobiliario, conjunto claramente delimitado (se pertenece a él o no) de personas que están separadas del común de los mortales por una diferencia de esencia y legitimadas, por ello, para dominar. Por eso la separación realizada por la escuela es asimismo una ordenación en el sentido de consagración, de entronización en una categoría sagrada, una nobleza*²²⁹. Claro que la escuela se muestra aséptica quedando invisibilizados los mecanismos de distinción que reproducen el orden simbólico²³⁰.

El uso de las categorías de inteligencia y talento en el contexto de la práctica escolar, tal como lo han demostrado los datos de nuestro estudio, sugiere que existiría una legitimación del orden escolar al categorizar entre quienes poseen una suerte de capacidad para aprender que les es negada a otros, por naturaleza.

²²⁸ Bourdieu, P. (1997); Op. Cit; pp. 116-117

²²⁹ Bourdieu, P (1997); Op.Cit. pág. 36.

²³⁰ Bourdieu, P. (1996); The state Nobility; Stanford University Press, Stanford, California.

La institución escolar tendería a hacer legítimas las desigualdades existentes en la sociedad al presentar las diferencias de clase social como diferencias de naturaleza, de don o de herencia genética, y explicando por estas últimas el desigual rendimiento escolar de los alumnos. Al mismo tiempo, nuestros datos también sugieren que las diferencias que transmuta el profesor no son sólo diferencias sociales objetivas sino también diferencias en la disponibilidad supuesta del capital cultural de cada alumno. La noción de *“inteligencia cultural”* que introdujo uno de los profesores entrevistados es altamente relevante en este sentido.

Al respecto, queda abierto el interrogante para futuras indagaciones: **¿existe una creencia de los profesores en los dones sociales naturales?**. Esta perspectiva de la *“inteligencia cultural”* permite comenzar a pensar en términos de si esta noción expresa el producto de dones a la manera de una suerte de genética familiar y si la cultura se concibe como un componente natural del orden social. De este modo, la idea de **“dones sociales naturales”** que proponemos en esta tesis es un término más amplio y con mayor poder explicativo que el de **“dones innatos”**, ya que extiende lo natural (en el sentido de lo histórico y ya dado) a las propias relaciones sociales o aún a la cultura.

CONCLUSIONES

Esta tesis ha desarrollado una fundamentación teórica que permite afirmar que el categorizar a un alumno y situarlo dentro del grupo de los “talentosos” o de los “no talentosos”, de los “inteligentes” o de los “no inteligentes”, no es una operación inocente en tanto implica no sólo una descripción (arbitraria) de su situación actual, sino también una suerte de predicción sobre su situación a futuro. Las clasificaciones y valoraciones de los alumnos son actos productivos.

Dada esta productividad de los actos de nominación, hemos desarrollado el planteamiento de que existen parámetros de clasificación/normalización que regulan la vida y las prácticas sociales y, por consiguiente, la subjetivación. El “proceso de individualización” es una de las categorías que retomamos de la obra de Norbert Elias, la cual pone nombre a esta regulación social y nos ha brindado claves para proponer hipótesis interpretativas sobre los procesos de subjetivación en el seno de las instituciones educativas. Desde una visión distinta, la noción de “*máquina ideológica*” de Pierre Bourdieu ha hecho su aporte a nuestra conceptualización a través de su descripción sobre los mecanismos de interiorización de las taxonomías sociales o sobre las formas de la conciencia de los sujetos tipificados.

Hemos precisado el hecho de que para Elias la individualidad está determinada por la estructura de la sociedad en la que se nace, lo cual hace que existan variaciones en las formas de individuación de un grupo social a otro, e inclusive al interior de un mismo grupo, y de una época a otra. La individualidad que alcanzará una persona no depende simplemente de su constitución sino de todo un proceso de individualización, donde las relaciones sociales juegan un papel central.

Las configuraciones sociales y los entrelazamientos, en nuestro caso las interacciones cotidianas en las instituciones escolares y el entramado entre las creencias sociales y las creencias del profesor como categoría social, van definiendo y redefiniendo las prácticas sociales de individuos concretos en contextos particulares. Obviamente, los destinos sociales, si bien están pre-fijados en gran medida, desde esta perspectiva relacional, se pueden cambiar a lo largo del devenir. El trato con otras personas produce en el individuo ideas, convicciones, afectos, necesidades y rasgos del carácter que constituyen su ser más personal pero esta personalidad es siempre una construcción social e histórica.

Por su parte, el concepto de “*máquina ideológica*” de Bourdieu interpreta que al recibir la institución escolar productos socialmente clasificados, proporciona productos escolarmente clasificados: esta máquina intenta asegurar una correspondencia muy estrecha entre la clasificación de entrada y la clasificación de salida sin nunca conocer (oficialmente) los principios y los criterios de la clasificación social. En consecuencia, un individuo es evaluado o calificado en la escuela según la posición que le corresponde en la clasificación social, que es antecedente al hecho educativo y que es mediatizada en la práctica escolar.

Al mismo tiempo, los sujetos en su individualidad luchan por superar su supuesto potencial de “educabilidad” que se les asigna. Los actos de nombramiento, oficiales y cotidianos, forman parte de estas condiciones y límites que operan con un sentido práctico en la regulación de los intercambios sociales. Esta es la razón por la que hemos intentado aproximarnos sistemáticamente a la lógica de los actos de clasificación y la estructura de los juicios respecto de los alumnos.

Para ello, uno de los desafíos más relevantes de nuestro trabajo es el de encontrar caminos de acceso metodológico a la subjetividad de los profesores. Para acceder a los modos de nominación habituales y familiares por parte de los docentes respecto de los alumnos, en nuestros

trabajos hemos recurrido a variantes metodológicas de carácter indirecto, algunas de las cuales han sido generadas por nosotros. Ello en razón de que los juicios de los profesores operan en gran medida bajo una matriz inconsciente en un sentido sociológico. Hemos recurrido a la sinonimia y la antonimia como modo de indagar el significado oculto de los adjetivos. Por otra parte, hemos recreado metáforas del lenguaje social (los refranes populares, el mito platónico, las máximas del sentido común) para establecer como son traducidos por los profesores desde su oficio de docente. Como se ha podido observar, hemos presentado diferentes dispositivos metodológicos y el análisis ha sido ciertamente el de reconstruir la trama de los sentidos generados por los profesores respecto de las categorías de inteligencia y talento, en sus similitudes y en su diversidad.

El talento y la inteligencia históricamente han estado asociados a los juicios de excelencia en las instituciones escolares. Ciertas visiones individualizantes de las trayectorias sociales y educativas des-socializan estos atributos a la hora de dar cuenta de los procesos de producción de los éxitos y fracasos escolares. Una crítica a esta posición ha sido posible al adoptar una mirada relacional y dialéctica sobre el par individuo-sociedad, que integra dinámicamente sus contraposiciones.

Dada la línea teórica y de investigación socioeducativa en la que se enmarca esta tesis, hemos partido del supuesto de que los actos de nominación implícitos, insinuados o inscritos en el estado práctico en las interacciones sociales, se dirigen al adolescente o al estudiante y contribuyen a determinar su representación de su propia capacidad (genérica o individual) de actuar, de su valor, de su ser social. Hemos producido interpretaciones acerca de los juicios, emitidos por el profesor en la medida en que éstos poseen efectos preformativos en el ser alumno; se incorporan subjetivamente en forma afectiva pero con un contenido de calificación social.

En la creencia del docente sobre los límites y posibilidades de los alumnos hay un desconocimiento de las condiciones de realización de sus juicios. Más aún, en la vida cotidiana escolar, las clasificaciones producidas respecto de los estudiantes tienden a hacerse olvidar como tales, en tanto son generadas y a la vez son generadoras de las prácticas educativas.

La interiorización de las categorías del éxito o fracaso producto del veredicto escolar marca profundamente la percepción de sí del alumno. Consideramos que la cristalización del fracaso como un rasgo de personalidad, producto de las mediaciones de la experiencia social y escolar de los estudiantes, es uno de los efectos simbólicos más significativos de los juicios escolares. Ello no implica la negación de que las instituciones escolares operan con tramas diferentes, ni implica desconocer, al mismo tiempo, que los estudiantes poseen posibilidades diferenciales para despegarse de ciertos juicios negativos.

Este trabajo no ha tenido la pretensión de tornar visibles esos efectos específicos sino, más bien, elaborar interpretaciones significativas sobre ellos a partir de reconstruir las representaciones subjetivas de los profesores sobre los alumnos. Estudios posteriores deberían dar cuenta de las mediaciones entre los juicios profesoriales, la práctica escolar y los resultados desiguales de los alumnos.

Nuestra tesis reconoce sus límites en lo que se refiere a la producción de evidencia empírica sobre los efectos simbólicos de los juicios de los profesores. Dado el avance del conocimiento sobre estas cuestiones, consideramos que era necesario aportar más elementos para la comprensión del sentido común profesoral. En este punto, es preciso reconocer que nuestros estudios han generado unas mejores condiciones a futuro para identificar y precisar esos efectos de destino o sentido de los límites que estructuran los alumnos.

En base al reconocimiento de las realidades institucionales y a las diversas producciones subjetivas, estamos en condiciones de argumentar sobre la existencia de articulaciones entre las representaciones, lo que configuraría una suerte de “*habitus del profesor*”. Estos elementos han surgido de las entrevistas a los profesores de escuela media y de los resultados obtenidos a lo largo de la propia trayectoria en investigación. El modo peculiar de percibir subjetivamente el mundo de los alumnos, es decir los modos de adjetivación, el lenguaje típicamente escolar que define al ser alumno, da cuenta en parte de ese “*habitus*” profesoral.

Es preciso mencionar que esta tesis no ha pretendido reconstruir el “*habitus*” del profesor, aunque sí ha logrado aproximaciones sucesivas a una de sus dimensiones constitutivas que es la de las representaciones subjetivas; entendiendo que las representaciones portan una condición práctica para actuar. Como hemos sostenido a lo largo de este texto, los “*habitus*” son estructuras estructurantes con un sentido práctico, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de preferencias diferentes, que predisponen a los sujetos para actuar. Producen diferencias, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etcétera. Así, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecer distinguido a uno, pretencioso a otro, vulgar a un tercero. Pero lo esencial es que, cuando ellas son percibidas a través de sus categorías sociales de percepción, de sus principios de visión y de división, las diferencias en las prácticas, los bienes poseídos, las opiniones expresadas se vuelven diferencias simbólicas y constituyen un verdadero *lenguaje*.

Esta tesis realiza una contribución muy específica a la reconstrucción de los sentidos del “*lenguaje escolar*” referido a los alumnos. Los actos de nombramiento adquieren una singularidad en el contexto de la práctica escolar respecto de la cual y para la cual rinde cuenta el profesor. Al mismo tiempo, la definición del alumno exitoso que elabora la escuela -y

que por tanto se constituye en veredicto legítimo e inapelable- se realiza a partir de criterios arbitrarios que incluyen no sólo virtudes escolares sino también sociales y culturales. Esta traducción escolar de la desigualdad que hemos identificado en ciertas entrevistas tiene como corolario la contribución a la reproducción del orden social existente, al adecuar las trayectorias escolares con las socialmente predeterminadas. De esta manera se reproduce a su vez la denominada *ideología del mérito*, por medio de la cual se explica el éxito o fracaso escolar individual.

Hemos sugerido en este trabajo una hipótesis que debería ser puesta a prueba en otros estudios y consiste en afirmar que el sentido común profesoral no sólo produce clasificaciones o distinciones sino finalmente tiene consecuencias prácticas sobre la construcción de trayectorias escolares y sociales diferenciales. Bourdieu nos ha mostrado que los resultados diferenciales escolares tanto como la conciencia de los límites que estructuran los alumnos expresan en buena medida los efectos de la desigual distribución del capital cultural.

En este sentido afirma que la escuela, *"(...) a costa del gasto de la energía necesaria para llevar a cabo la operación de selección, mantiene el orden preexistente, es decir la separación entre los alumnos dotados de cantidades desiguales de capital cultural. Con mayor precisión, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los poseedores de capital cultural heredado de los que carecen de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de diferencias sociales según el capital heredado, tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes"*.²³¹

En esta misma línea, hemos logrado organizar a lo largo de la tesis una trama teórico-empírica que da cuenta de cómo, al menos en el plano discursivo de los docentes, se transmutan las diferencias sociales, o mejor, las desigualdades sociales, en desigualdades naturales. Desde las

²³¹ Bourdieu, P (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Anagrama, Barcelona p. 35 (la cursiva es nuestra)

categorías de inteligencia y talento se han podido poner en evidencia estos mecanismos ocultos y prácticas discursivas de naturalización.

Hemos desarrollado a lo largo de la tesis cómo en el mundo contemporáneo las ideas de mérito asociadas al talento y a la inteligencia en sus versiones individualizantes, tanto en el pensamiento social como en ciertas perspectivas científicas, históricamente han remitido a diversas concepciones del ideal de igualdad social de oportunidades. Talento y oportunidad han alcanzado una relación de “tensión” constitutiva, incluso para el sistema educativo.

De hecho, las entrevistas que realizamos con profesores de escuelas medias ponen de manifiesto esta tensión. Los profesores han planteado ciertas cuestiones, a veces como dilemas, referidas a cómo aceptar los límites supuestos de los alumnos y a la vez superarlos, cómo regirse por las cualidades intrínsecas que supuestamente le son constitutivas a la vez que democratizar las oportunidades.

El profesor es una figura autorizada y legitimada de la práctica educativa. Cuando sus juicios se transforman en veredictos, es decir cuando sus diagnósticos acerca de las características de los estudiantes funcionan como anticipaciones prácticas sobre el desempeño y rendimiento escolar, es presumible que más significativa sea su capacidad de incidir sobre la auto-imagen que estructura el alumno.

No hay que perder de vista el hecho de que la identidad que construye el alumno como actor social, alude a un proceso relacional y no posee un carácter estático. En este proceso, el individuo aprende a valorarse a sí mismo a partir de la “mirada escolar”²³² en el sentido de adjudicarse lo que le es adjudicado. Al reconocerse en la mirada del docente, el alumno se mira a sí mismo. El docente representa un lugar simbólico innegable en los procesos de subjetivación y los juicios tienen una fuerza simbólica

precisamente por operar tácitamente como pronósticos sobre los éxitos o fracasos de los estudiantes.

El interjuego entre lo probable y lo posible que aparece en muchas de las entrevistas expresa la tensión entre los límites objetivos y las esperanzas subjetivas, esto es, las percepciones oscilantes de los profesores entre los modos del determinismo y los modos de la libertad.

Hemos observado que las categorías implícitas o juicios prácticos de los profesores respecto de la inteligencia y el talento de los alumnos actúan como interpretaciones de los comportamientos diferenciales de los alumnos, en algunos casos a modo de juicios negativos y vergonzantes. El interrogante que se abre y justifica estudios posteriores es: cómo se verifica la construcción de la autoestima escolar del estudiante en tanto este tipo de juicios negativos de los profesores tendrían efectos potenciales sobre el destino escolar. La pregunta, en definitiva, es por las mediaciones entre los juicios del profesor y la auto-imagen del estudiante.

La estructura social y la estructura escolar ejercen un efecto estructurante. Por medio de todas las jerarquías y de todas las clasificaciones que están inscritas en las cosas sociales, en las instituciones, en el sistema escolar o en el lenguaje, el orden social se inscribe progresivamente en las mentes. Las divisiones sociales se convierten en principios de división que organizan la visión del mundo social. Los límites objetivos se convierten en "*sentido de los límites*", anticipación práctica de los límites objetivos adquirida mediante la experiencia de los límites objetivos que lleva a excluirse de aquello de que se está excluido.

Los atributos, en el sentido de predicados, de adjetivaciones, se convierten en atribuciones que se interiorizan finalmente como propias de una "personalidad" o "mentalidad", operando ello como refuerzo de las

²³² Por "mirada escolar" me refiero a que hay un modo de ver el mundo, en particular el mundo de

clasificaciones escolares y del lugar que cada uno reconoce como propio en esa clasificación. Si, tal como hemos constatado, ciertos profesores adjetivan a los estudiantes como de “estúpido”, “idiota”, “inútil”, es presumible que esos juicios tácitos se expresen en formas de interacción escolar y que los estudiantes interioricen las categorías del fracaso; al mismo tiempo, estudiantes mirados como “brillantes” “talentosos”, “dotados” tenderán a interiorizar las categorías del éxito. Estudios ulteriores podrían establecer, a partir de nuestras hipótesis, los particulares modos de interiorización de las categorías de éxito o fracaso escolar.

Por otra parte, existe una relación estrecha entre las expresiones del lenguaje cotidiano de la escuela y el sentido común. Si tenemos en cuenta que el lenguaje cotidiano vehiculiza las formas de juicio social, es preciso detenerse a analizar las vinculaciones entre los actos de nominación escolar y las formas ocultas de taxonomización social. En ese sentido, consideramos que ha sido fértil proponer la categoría de “lenguaje escolar” para aludir a la red de significaciones que operan en ese contexto y que definen la construcción social del éxito o el fracaso escolar.

Por otra parte, hemos encontrado que las nociones de inteligencia y talento producidas por los profesores son ambiguas. Los profesores las utilizan como una suerte de prisma desde el cual se puede referenciar todos los comportamientos y resultados escolares de los alumnos. Es precisamente la ambigüedad de las nociones las que le permiten al profesor realizar todo tipo de inferencias sobre el desempeño de los estudiantes que difícilmente puedan ser refutadas. Uno de los rasgos del sentido común es que sus expresiones tácitas son verdades, se asumen como certezas y, a diferencia del conocimiento científico, se “verifican” en base a la propia experiencia. Así, no es de extrañarnos que varios de los profesores entrevistados asumieran que sus ideas sobre la inteligencia no necesitan basarse en saberes científicos ya que la experiencia con los

los alumnos, que es típicamente escolar.

alumnos es para ellos una fuente de conocimiento que legitima sus ideas. La experiencia es reivindicada como conocimiento sistemático.

Ahora bien, ¿cuáles de los resultados de nuestra investigación son compatibles con una de las hipótesis centrales que hemos elaborado acerca de la existencia de creencias sociales sobre los dones naturales en el sentido común profesoral?

En primer lugar, hemos identificado en el estudio empírico indicadores de que en los profesores persisten ciertas creencias sociales sobre la existencia de dones. Como se ha visto en el capítulo referido al estudio socioeducativo, a lo largo de las entrevistas mantenidas, los profesores se afirmaron en nociones tales como “aptitud natural”, “talento natural”, “don hereditario”, “inteligencia innata”, “predisposición innata”, “capacidad innata”, como parte del lenguaje escolar. Se trataría de expresiones que utilizan los profesores, sin una conciencia social acerca de las consecuencias que estas nociones naturalizadas tienen sobre las prácticas educativas y sobre los resultados escolares.

Dada la racionalidad práctica del sentido común de los profesores, las categorizaciones típicas de ese pensamiento tienden a concebir las nociones de los límites como inherentes a una realidad fija y a la naturaleza humana como dada. Un corolario necesario es la inexorabilidad de tales límites y otro es que esos límites poseen un carácter intrínseco, percibido como independiente de las regulaciones de las actitudes sociales. De este modo, el sentido común se inclina por una mirada que deriva las dificultades y virtuosismos escolares de los límites de unos supuestos dones.

Otro rasgo que es típico del sentido común y que se ha destacado en las respuestas de las entrevistas es el carácter figurativo de sus expresiones. La inteligencia y el talento no son como conceptos sino principalmente imágenes. El nombre “inteligencia” funciona más como un “apellido” que

reúne aspectos familiares de fenómenos experimentados en la práctica educativa que conceptos abstractos. En este sentido, cabe señalar que esta ausencia de abstracción conceptual, de argumentación y la credibilidad de las creencias basada en “que es así”, “que siempre fue así”, pone de relieve el carácter valorativo y cargado de afectos del sentido común magisterial. Lo dicho sugiere algunas razones para la perduración de las nociones de inteligencia y de la eventual resistencia a los intentos de revisión.

Una contribución de nuestro trabajo es haber especificado en un contexto local las modalidades discursivas escolares de la “ideología del don”. Más aún, hemos esbozado el significado de esas modalidades en su relación con las otras dimensiones del sentido común profesoral acerca del oficio del alumno en el contexto de producción de la práctica escolar. En dicho sentido común aparece conectada la visión del “don” con las cualidades tácitas exigidas al alumno y a las demandas de su profesión como docente.

En el capítulo del marco teórico, hemos mostrado que en otros campos culturales se manifiesta la ideología carismática del don. Por ejemplo, la disposición estética para percibir al arte, posee un curioso efecto sociológico: divide al público en dos castas antagónicas, los que entienden y los que no entienden; por tanto, unos poseen un órgano de comprensión que se niega a los otros. Se divide al público en dos tipos humanos o variedades distintas de la especie humana, transformando en naturaleza los gustos, preferencias y disposiciones culturales.

La crítica de la representación social del don la hemos formulado desde la perspectiva que reconstruye la “sociología del genio”. Como hemos desarrollado en el capítulo de la conceptualización teórica de esta tesis, Norbert Elias, al recrear la biografía de Mozart, demuestra que su “brillantez” no se debió sólo a su naturaleza biológica sino a las imbricadas relaciones entre “destino individual” y “existencia social”. En el prólogo a la obra de Elias, “Conocimiento y poder”, presenta la cuestión

del siguiente modo: *“No trató de reducir a Mozart a la genialidad, a un músico ajeno a cualquier tipo de mediación social, sino de hacer comprensible su situación humana, para la cual consideró indispensable adentrarse en su situación social, y en la ambivalencia de su relación con la sociedad cortesana. Rompió así con la concepción según la cual un ‘genio’ es el resultado de un proceso ‘interno’ y espontáneo, y la creación de las grandes obras de arte independiente de la vida social de quien las crea; en resumen, rompió con la idea de que puede entenderse al artista Mozart sin entender a Mozart como persona”*²³³. En definitiva, el intento de Elias, como hemos puesto de relieve, consiste en articular las necesidades e inclinaciones personales y las exigencias de la existencia social, en tanto el margen de libertad de cada individuo depende de su posición en la estructura social de la que es partícipe.

La crítica de la noción de don, desde una perspectiva sociológica, nos coloca en mejores condiciones para develar ciertos mecanismos y operaciones prácticas del lenguaje escolar que sirve a los fines de establecer veredictos escolares.

Otra conclusión de nuestro estudio que emerge de los protocolos de los sujetos es que la “ideología del don”, en el sentido del innatismo biológico, no es el único modo en que se da por supuesto unos límites que le serían intrínsecos a los estudiantes. También los juicios profesoriales naturalizan las relaciones sociales cuando apelan a la familia, a la cultura, al medio social, como fenómenos ya “dados”. Uno de los mecanismos de “objetivación” que es propio del sentido común es justamente la descontextualización y la deshistorización de los fenómenos. En este caso, el sustraer a la inteligencia y el talento de sus condiciones sociales e históricas de producción.

Una cuestión relevante que abre interrogantes para estudios posteriores es el hecho de que hemos encontrado que los profesores tienden a ser más

²³³ Elias, 1997, op. Cit. Pág. 47.

deterministas en sus apreciaciones sobre los estudiantes cuanto menos nivel de instrucción poseen y cuanto más antiguos son el ejercicio de la profesión docente. Al mismo tiempo, es notorio que es en base a la supuesta inteligencia de los estudiantes que los profesores justifican que se “baje el nivel” de transmisión de los contenidos escolares. ¿Para qué enseñarles a los que no tienen nivel intelectual o potencial para educarse?, aparece como un interrogante tácito. Nivelarse, para algunos profesores, representaría adecuarse al supuesto nivel dado por su inteligencia; que, como hemos constatado, es una noción ambigua. A este interrogante se sumaría otro que se desprende de algunas respuestas de los profesores: ¿para que enseñarles a los que no tienen “nivel” social?

La naturalización de las desigualdades escolares se realiza a través de la creencia en las aptitudes, talentos o inteligencias innatas, heredadas biológicamente o, como vimos en la investigación, culturalmente por medio de una suerte de “genética social”. De este modo, se transmutan las oportunidades en posibilidades intrínsecas de los sujetos individuales o colectivos. Se trata de un procedimiento social que refuerza las distinciones entre los exitosos y los fracasados, los ganadores y los perdedores, los elegidos y los eliminados. Lo intrínseco suele pensarse como resultado de una suerte de “naturaleza humana” inmutable. Se desconoce de este modo la necesaria dialéctica entre las condiciones biológicas y las condiciones sociales y se cristalizan unos “dones” que legitiman las distinciones entre los sujetos individuales y colectivos.

Norbert Elias (1999) hace mención a la autonomía de la ciencia sociológica frente a la biología, advirtiendo sobre el peligro de las tendencias que reducen los problemas sociológicos a los biológicos; pero señalando simultáneamente las dificultades de tratar los problemas sociológicos como si fueran autónomos e independientes de la biología; incluso, alude a las especificidades con que cada una de estas ciencias trata a la “naturaleza humana”.

*“La autonomía de la sociología en relación con la biología se basa en última instancia en que los hombres son organismos, ciertamente, pero organismos en cierto sentido único. Esto es lo primero que hay que constatar cuando se habla de los universales de la sociedad humana. El dato central y revocable de todas estas sociedades es la naturaleza humana. Pero la unicidad del hombre en relación con otros seres vivos se muestra ya en el hecho de que la palabra ‘naturaleza’, cuando se aplica a los hombres, desde ciertos puntos de vista tiene un significado distinto al que se utiliza en otros contextos. En otros contextos, se entiende por ‘naturaleza’ lo que no varía, lo eterno, lo inmutable. Se cuenta entre las peculiaridades del hombre el hecho de que por naturaleza pueda cambiar de manera específica”.*²³⁴

La interrogación sociológica respecto de la cuál esta tesis esboza una serie de respuestas es la referida al por qué, en contextos de creciente miseria social retornan las formas del discurso naturalizado sobre las capacidades humanas y a qué fines sirven. Cuando se apela a las notas esenciales de los individuos y grupos, se legitima la siguiente operación práctica: se les asigna unos dones naturales, biológicos o culturales, independientes de toda condición social e histórica y se da cuenta desde ellas de las trayectorias, experiencias y resultados escolares diferenciados. Tal asignación sustituye a los conocimientos producidos por las ciencias sociales y que sitúan a los individuos como más o menos dotados de unas disposiciones simbólicas para el éxito o fracaso en el mercado escolar. En este último, los bienes y las oportunidades están distribuidos desigualmente.

Por último, cabe mencionar que los resultados de esta tesis pueden contribuir a los debates actuales en el campo de la investigación educativa, en particular sobre la cuestión de la “educabilidad”. Hemos mostrado en el capítulo que realiza un revisión e interpretación sobre el estado del arte del problema que nos ocupa, que existe una larga tradición de estudios que parten de la premisa de la desigualdad escolar a partir de

²³⁴ ELIAS, Norbert (1999); Sociología fundamental, Gedisa, Barcelona, pág. 127.

cualidades individualizantes y des-historizadas (CI, genes) atribuibles como esencia a ciertos individuos y grupos.

Nuestros datos confirman que las tesis de los educadores naturalistas en un caso, y de los sociólogos fascinados por el impacto de la pobreza sobre los alumnos, en el otro, son compatibles, al menos en parte, con el sentido común de los profesores. Ello pone en evidencia la necesidad de la discusión crítica renovada, en base a un presupuesto de relación dialéctica que no escinde al individuo de la sociedad, a las condiciones sociales de la actividad de cada alumno, a la naturaleza de la cultura.

Precisamente, hemos tratado de desplegar una línea argumentativa que permite des-sustancializar al talento y la inteligencia como parámetros de comparación entre los exitosos y los fracasados escolares. Al situar a dichas categorías en aquella dialéctica hemos avanzado en el proceso de su desnaturalización. Por ello, hemos planteado la tesis de una construcción social del talento y la inteligencia en el campo escolar, en lugar de concebirlas como cualidades dadas.

De ahí que nuestros resultados pueden contribuir a debilitar la hipótesis de la “educabilidad” -al menos aquella visión que esencializa las diferencias entre los sujetos- ya que cuestiona los límites fijos a la actividad educativa, sean por la naturaleza o por el efecto de la pobreza y la exclusión. Tales límites son también el resultado de una construcción social que hay que desentrañar. Desde nuestra perspectiva crítica, ni el talento ni la pobreza son cualidades intrínsecas a los sujetos; no forman parte de la “naturaleza humana”.

La fuerza de la perspectiva socioeducativa crítica que planteamos a lo largo del desarrollo de esta tesis radica justamente en el poder de operar sobre el conocimiento que los docentes tienen sobre los alumnos en el sentido de contribuir a generar las condiciones simbólicas para una suerte

de ruptura herética o de una subversión cognitiva²³⁵ que confronte al conocimiento de sentido común que sirve a los fines de mantener el statu quo producto de la doxa.

Lo cierto es que se trata de una empresa ambiciosa, entre otras razones porque las creencias de los docentes están necesariamente imbricadas en creencias sociales, tal como lo han puesto en evidencia nuestros datos. En la vida cotidiana, el orden de la doxa, es decir, lo que la gente acepta como verdad evidente, se apoya sobre las ideas de talento natural o dones para dar cuenta del éxito en la sociedad y, por consiguiente, del éxito en la escuela. La crítica de esta perspectiva es una tarea inacabada e inacabable, que convoca a una profunda revisión del propio sistema educativo.

²³⁵ Ha quedado suficientemente explicitado a lo largo de esta tesis que toda vez que se hace alusión a las estructuras cognitivas o mentales, no me refiero a los que el campo psicológico o biológico concibe como cognición sino que he adoptado en todos los casos una perspectiva sociológica sobre la dimensión subjetiva o simbólica de la reproducción y producción social.

BIBLIOGRAFÍA

Alvarez Uría, Fernando (1995); "Escuela y subjetividad", en Cuadernos de Pedagogía N° 242, Madrid. pp.56-64.

Ansart, Pierre (1992); Las sociologías contemporáneas, Amorrortu, Buenos Aires.

Ball, Stephen (1997); Foucault y la educación. Disciplinas y saber, Morata, Madrid.

Banks, O. (1970); The Sociology of Education, Foundations of Modern Society, B.T.Basford, LTD, London.

Baquero, Ricardo. (1997); "La pregunta por la inteligencia", Propuesta Educativa, Año 8, N° 16, FLACSO, Buenos Aires, pp.18-23.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996); "Constructivismo y modelos genéticos", en Enfoques Pedagógicos, serie Internacional, N° 12, Volumen 4, Constructivismo y Pedagogía, Bogotá.

Blau, P.M. & Duncan, O.D. (1967); The American Occupational Structure, New York, Free Press.

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

Bendix, R. (1974); Estado nacional y Ciudadanía, Editorial Amorrortu, Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre (2000); La miseria del mundo, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Bourdieu, P. y Eagleton, T. (2000); "Doxa y vida ordinaria", en New Left Review, N°0, Madrid. pp. 219-231.

Bourdieu, P. (1999); Meditaciones pascalianas, Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, P. (1997); Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, P. (1997); Capital Cultural, escuela y espacio social, Siglo XXI, México.

Bourdieu, P. (1996); The state Nobility; Stanford University Press, Stanford, California.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995); Respuestas. Para una antropología reflexiva, Grijalbo, México.

Bourdieu, P. (1994); Language and Symbolic Power. Harvard University Press, Cambridge, Mass. USA.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1994); Los estudiantes y la cultura, Editorial Labor, Barcelona. Título original: Los Herederos.

Bourdieu, P. (1991a); La distinción. Criterio y bases sociales del gusto, Taurus, Madrid.

Bourdieu, Pierre (1991b); El sentido práctico, Taurus, Madrid.

Bourdieu, P. (1990); Sociología y cultura, Grijalbo, México.

Bourdieu, P. (1988); Cosas dichas, Gedisa, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1985); Qué significa hablar, Akal, Madrid.

Bourdieu, P. (1980); "Lo muerto se apodera de lo vivo. Las relaciones entre la historia reificada y la historia incorporada", original publicado en francés en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 32/33, Avril-Juin, pp.3-14. Traducción al castellano de Emilio Tenti Fanfani.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1977); La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza, Editorial Laia, Barcelona.

Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1975); "Las categorías del juicio profesoral", en Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Núm. 3, París. Traducción al castellano de Emilio Tenti Fanfani. Publicado en castellano en la Revista Propuesta Educativa, No 9, No. 19. FLACSO-Novedades Educativas, Buenos Aires, 1988. pp. 4-18.

Camus, Albert (1998); El primer hombre, Fabula TusQuests Editores, Barcelona.

Castorina, José Antonio (2005); "Las prácticas sociales en la formación del sentido común", en: Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) (2005); Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc, Buenos Aires.

Castorina, J. y Kaplan, C. (2003); "Las representaciones sociales. Problemas teóricos y desafíos educativos", en: Castorina, J. (comp.) (2003); Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles, Gedisa, Barcelona.

Castorina, J. y Kaplan, C. (1997); "Representaciones sociales y trayectorias educativas. Una relación problemática", en Revista Realidade e Educacao, Vol. 22, Universidad de Río Grande do Sul, Porto Allegre. pp. 187-2002.

Castorina, J. y Kaplan, C. (1995); "La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica", en Revista del IICE, Año IV, N°7, Facultad de Filosofía y Letras - UBA/ Miño y Dávila, Buenos Aires. Pp. 105-114.

Castorina, J. y Kaplan, C. (1995); "La calificación de la inteligencia en la escuela. Una perspectiva sociológica", en revista Propuesta Educativa, Miño y Dávila/FLACSO, Año 6, N° 12, Buenos Aires. pp. 54-58.

Claiborn, W. L. (1969); "Expectancy effects in the classroom: A failure to replicate". Journal of Educational Psychology, 60: 19, pp. 377-383.

Débarbieux, E y Catherine, B (2001); La violence en milieu scolaire, ESF EDITÉUR, Paris.

De Certau, M. (1996); La invención de lo cotidiano, Universidad Iberoamericana, México.

Dubet, Françoise y Martuccelli, Danilo (2000); ¿En qué sociedad vivimos?, Losada, Buenos Aires.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998); En la escuela. Sociología de la experiencia escolar, Losada, Buenos Aires.

Durkheim, Emile (1960); Formes élémentaires de la vie religieuse, Alcan, Paris.

Elias, Norbert (2000); Sobre el tiempo, Fondo de Cultura Económica, México.

Elias, N. (1999); Sociología fundamental, Gedisa, Barcelona.

Elias, N. (1999); La sociedad de los individuos, Península, Barcelona.

Elias, N. (1998); Mozart. Sociología de un genio, Península, Barcelona.

Elias, N. (1995); Mi trayectoria intelectual, Península, Barcelona.

Elias, N. (1994); Conocimiento y poder. La Piqueta, Madrid.

Elias, N. (1993); La sociedad cortesana, Fondo de Cultura Económica, Madrid.

Elias, N. (1987); El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas, Fondo de Cultura Económica, Madrid.

Filmus, Daniel, Kaplan, Carina, Miranda, Ana, Moragues, Mariana (2001); Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización, Santillana, Buenos Aires.

Finn, J. D. (1972); "Expectations and educational environment". Review of Educational Research, 1972, N° 42, pp. 387-410.

Gardner, H. (1995); "Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica", Paidós, Barcelona.

Giddens, A.; Turner, J. y otros (1991); La teoría social, hoy, Alianza, México.

Goffman, Erving (1989a); Estigma. La identidad deteriorada, Amorrortu, Buenos Aires.

Good, T. L. (1970); "Which pupils do teachers call on?". Elementary School Journal, 1970, N° 4, pp. 190-198.

Gould, Stephen Jay (1997); La falsa medida del hombre, Drakontos, Barcelona.

Halsey, A.H., Floud, J. & A. Anderson, editors (1961); "Education, economy and society. A reader in the Sociology of Education". The Free Press, N.Y. & Collier-Macmillan Ltd., London.

Havighurst, R.J. & Neugarten, B.L. (1967); Society and Education. Allyn and Bacon, Inc., Boston.

Heinich, Natalie (1999); Norbert Elias. Historia y cultura en Occidente, Nueva Visión, Buenos Aires.

Heller, Agnes (1977); Sociología de la vida cotidiana. Ediciones Península, Barcelona.

Herrnstein, R. y Murray, Ch. (1994); The Bell Curve: intelligence and class structure in American life, The Free Press, New York.

Hobsbawm, Eric (2003); La Era de la Revolución, 1789-1848, Crítica, Buenos Aires.

Jackson, P. W. y Lahaderne, H. M. (1969); "Inequalities of teacher-pupil contacts". Psychology in the Schools, 60 : 1969, N° 1, pp. 22-27.

Jose, J. y Cody, J. (1971); "Teacher-pupil interactions as it relates to attempted changes in teacher expectancy of academic ability and achievement". Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, Minneapolis, Minnesota.

Kaplan, Carina y Llomovatte, Silvia. (2005); "Revisión del debate acerca de la desigualdad educativa en la sociología de la educación: la reemergencia del determinismo biológico". En Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) (2005); Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc, Buenos Aires.

Kaplan, C. (1997); La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila, Buenos Aires.

Kaplan, C. (1992); Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen, Aique, Buenos Aires.

Karabel, J. y Halsey, A. (1976); "La investigación educativa: Una revisión e interpretación" (traducción propia), en: Power and ideology in education, New York, Oxford University Press.

Kelly, G. A. (1955); The psychology of personal constructs, Noton, New York.

Kosik, Karel (1992); Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, México.

Kreimer, Roxana; Historia del mérito. Mimeo.

Lewontin, R. C. (2001); El sueño del genoma humano y otras ilusiones, Paidós, Madrid.

Lewontin, R. C, Rose, S. y Kamin, L. J. (1991); No está en los genes. Racismo, genética e ideología, Los Noventa, México.

Lombroso, Cesare (1886); L'homme criminale, 4e. Édition.

López Cerezo, J.A. y Luján López, J.L. (1989); El artefacto de la inteligencia. Una reflexión crítica sobre el determinismo biológico de la inteligencia, Antrophos, Barcelona.

Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) (2005); Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Noveduc, Buenos Aires.

Mendels, G. y Flanders, J. (1973); "Teacher expectations and pupil performance". *American Educational Research Journal*, 1973, N° 10, pp. 203-212.

Moscovici, Serge (comp.) (1991); Psicología Social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos. Paidós, Barcelona.

Moscovici, S. (comp.) (1986); Psicología Social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales, Paidós, Barcelona.

Mugny, G. Y Carugati, F. (1985); L'intelligence au pluriel. Les représentation sociales de l'intelligence et de son développement. Editions DelVal, Francia (Traducción: Zulema Alonso).

Nash, R. (1973); Classroom observed. The teacher's perception and the pupil's performance. Routledge & Kegan Paul, London.

Ornelas, Carlos (1981); "Educación y Sociedad: ¿Consenso o conflicto?"; en Gonzalez Rivera, G. Y Torres, C.A. (coords.) (1981); Sociología de la Educación. Corrientes contemporáneas, Pax, México.

Padua, Jorge (1996); Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales, Fondo de Cultura Económica, México.

Páez, D. (1996); "Proyecto cátedra docente". Universidad del País Vasco, San Sebastián, España.

Palardy, J. M. (1969); "What teachers believe-what children achieve". Elementary School Journal, N°69, pp. 370-374.

Parsons, T. (1959); "The school class as a social system: some of its functions in American society", Harvard Educational Review 29, pp.297-308.

Perrenoud, P. (1990); La construcción del éxito y del fracaso escolar. Morata, Madrid.

Pink, W. & Noblit, G. (1995); Continuity and contradiction. The futures of the Sociology of Education. Hampton Press Inc., N.J.

Puiggrós, Adriana (1990); Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916), Historia de la Educación en la Argentina, Tomo I, Galerna, Buenos Aires.

Raiter, Alejandro (2003); Lenguaje y sentido común. Las bases para la formación del discurso dominante, Biblos, Buenos Aires.

Rigal, Luis (2004); El sentido de educar, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Rist, R. (1970); Student Social Class and Teacher's Expectations: the Self-Fulfilling Prophecy in Ghetto Education, Harvard Educational Review.

Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968); Pygmalion in the classroom. Rinehart and Winston, New York. Trad. esp. : "Pygmalion en la escuela". Morova, Madrid, 1980.

Sennett, Richard (2003); El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad, Anagrama, Barcelona.

Sennett, R. (2000); La corrosión del carácter, Madrid, Anagrama.

Silberman, M. L. (1969); "Behavioral expression of teacher's attitudes toward elementary school students". Journal of Educational Psychology, 60, N°5, pp.402-407.

Sirvent, María Teresa (1995); "El proceso de Investigación. Dimensiones del Proceso metodológico". Facultad de Filosofía y Letras. UBA, Buenos Aires.

Spencer, Herbert (1985); El individuo contra el Estado, Orbis, Barcelona

Sternberg, R. J. et. al. (1996); "Intelligence : Knowns and Unknowns", American Psychologist, Vol. 51, pp. 77-101.

Sternberg, R. (1988); Inteligencia Humana, III. Sociedad, cultura e inteligencia. Paidós, Barcelona, 1° edición en castellano. Título original: Handbook of Human Intelligence, publicado en inglés por Cambridge University Press en 1982.

Sternberg, R. y colab. (1981); "People's Conception of Intelligence", en Journal of Personality and Social Psychology, 41 (1), pp. 35-55.

Tamarit, José (2002); El sentido común del maestro, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Tenti, Emilio (1999); "Civilización y descivilización. Norbert Elías y Pierre Bourdieu, intérpretes de la cuestión social contemporánea", Revista Sociedad N° 14, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.

Tenti, E., Corenstein, M. y Cervini, R. (1986); Expectativas del maestro y práctica escolar. UPN, México.

Young, Michael (1964); El advenimiento de la meritocracia, Tecnos, Madrid.

Wacquant, Loïc (2000); Las cárceles de la miseria. Manantial, Buenos Aires.

ANEXO: FRAGMENTOS DE LAS ENTREVISTAS

Selección de transcripciones de dos entrevistas:

Entrevista A: a un profesor de escuela media que se desempeña en escuela con orientación en danza y que atiende a sectores medios.

Entrevista B: a un profesor de escuela media que se desempeña en escuela con orientación técnica y que atiende a sectores medios a bajos.

ENTREVISTA A

OPINIONES:

Entrevistadora: A continuación le voy a dar para leer un párrafo y me interesa conocer su opinión respecto de las ideas allí expresadas, por un lado, y por el otro lado, preguntarle si, desde su propia experiencia como docente, puede trasladar esas ideas a sus alumnos.

Sócrates aconsejaba educar a los ciudadanos de la República y asignarles funciones diferentes. Afirmaba lo siguiente :

(...)Ciudadanos, (...) sois todos hermanos, si bien Dios os ha dado formas diferentes. Algunos de vosotros tenéis la capacidad de mandar, y en su composición ha puesto oro ; por eso son los que más honra merecen ; a otros los ha hecho de plata, para que sean ayudantes ; a otros aún, que deben ser labradores y artesanos, los ha hecho de bronce y de hierro ; y conviene que, en general, cada especie se conserve en los hijos... Un oráculo dice que cuando la custodia del Estado esté en manos de un hombre de bronce o de hierro, eso significará su destrucción.

Respuesta: ...Es a lo que tiende la escuela, no? a despertar el talento de cada uno y a tratar de ayudar a descubrir lo que es su vocación. Sí, yo creo que tiene que ver, este..., no estoy de acuerdo con el determinismo. Una persona puede a través de la educación, si tiene capacidad y tiene tesón, superar su situación. Pero sé que hay gente que tiene talento para determinadas profesiones, lo importante es que la escuela ayude a descubrirlo y a tratar de profundizar esos talentos, siempre que esa persona tenga ganas, si no, es inútil. Sí, sí, en ese sentido, ese es el aspecto democrático de la escuela, darles a todos las mismas posibilidades, pero depende de lo que ponga cada uno, de lo que se esfuerce cada uno, de lo que quiera hacer cada uno, el triunfo o no.

Entrevistadora: ¿Puede trasladar esas ideas a sus alumnos?

Respuesta: En realidad es lo que siempre le decimos. Cuando viene alguien y se enoja porque le fue bien en una materia y a otro en otra, pero bueno, esa persona tiene aptitudes para determinadas materias que vos no las tenés, pero tenés que descubrir en qué tenés aptitudes. Tratar de enseñarles que tienen que competir con sus propias posibilidades y no con las ajenas. Porque el referente es uno mismo y no el otro. A veces se ponen celosos porque el otro tiene éxito, o vos lo felicitás por ejemplo escribiendo, o en otra parte de la materia que es bueno, o bailando; bueno ese es bueno bailando pero eso a vos no te sirve, vos tenés que descubrir para qué sos bueno vos. ¿Entendés? cada uno debe descubrirse a sí mismo, no fijarse en el otro. Esa competencia estúpida que nos hacían a nosotros cuando éramos chicos “los primeros 10 que entregan”, no, no va; cada cual tiene sus tiempos, uno puede ser más rápido otro más lento; pero si cuando llegan, llegan con el mismo éxito ¿qué importa? Pero cada uno tiene su tiempo y tiene su misión, lo importante es que la descubra.

REFRANES

Entrevistadora: Ahora le voy a leer una serie de refranes populares. Le pido me comente su significado y si podría trasladarlos a los alumnos.

- "Lo que natura non da, Salamanca non presta".

Respuesta: En algunos casos sabés que es cierto. Cuando vos trabajás con chicos con muchas limitaciones, hay veces que sí, vos les estás hablando y son entes. Vos les tratás de dar la vuelta y no te entienden, no te entienden; a veces sí. Vos me leés eso (el refrán) y a mí se me representan imágenes de chicos, a veces sí. Aunque tengas voluntad... yo siento que acá.. hasta qué punto este sistema no es cruel, porque vos estás ehh... no discriminás cuando ingresan al secundario los alumnos... es lo que te estaba hablando de las aptitudes. Hay chicos que no están capacitados para hacer una educación enciclopedista como en toda la escuela, ¡¡ porque no les da!!, entonces vos los estás condenando al fracaso. Cómo quedan ellos ante si mismos, que es lo primordial; porque no hay otra forma de educación que desarrolle otro tipo de habilidades; no es bueno para desarrollar la capacidad intelectual, pero será bueno para alguna manualidad, lo importante es que vos lo capacites , lo prepares para que el tipo tenga un arma para defenderse en la vida, ¿entendés?

Entonces claro, yo escuchando ese refrán...sí, hay casos que sí, que lamentablemente... y yo como docente me siento mal porque siento que estoy manteniendo un chico que en definitiva vos vas a contribuir en un 99,99% para que tenga un título que después no va a poder avalar con sus conocimientos; y vos te das cuenta que ese chico en una oficina no va a poder trabajar. Entonces, ¿hasta qué punto vos lo beneficiaste o lo ayudaste a perjudicarlo más todavía?; porque podría haber desarrollado otro tipo de actividades. ¿ No es cierto Marta? (le dice la docente a otra profesora que está cerca de donde se realiza la entrevista) "lo que natura non da Salamanca non presta" (risas) ¡¡ viste hay casos que visualisás..!!

- "De tal palo tal astilla"

No , no siempre, no, este... tal vez el hijo superare al padre o el hijo tampoco tiene la culpa,... lo mismo cuando vos..., son dos hermanos, este.., la hermana fue brillante y yo no lo puedo comparar, cada uno tiene sus aptitudes, me parece pésimo, el tipo que te dice "yo no tengo la culpa", ... y tiene razón no tiene la culpa. Vos tenés que tomar a cada uno como un ser totalmente individual independiente del resto.

-“El que nace para pito nunca llega a corneta”

Depende de las limitaciones que se impongan ellos; el que quiera llegar a corneta va a llegar, y el que no, no, ¿entendés? De repente, el chico puede ser mediocre en la escuela secundaria y suponete que después madura, entiende que la educación era importante y puede llegar a ser un buen alumno universitario; por supuesto le va a costar más porque no tiene el entrenamiento del secundario, pero lo logra, así que es relativo.

OPINIONES:

Entrevistadora: Ahora le voy a dar para leer otro párrafo y me interesa conocer su opinión respecto de las ideas allí expresadas, por un lado, y por el otro lado, preguntarle si, desde su propia experiencia como docente, puede trasladar esas ideas a sus alumnos.

Daniel Ricart, creador de una escuela para niños talentosos, ha publicado un documento denominado *“Excelencia. Educando el talento infantil”* (1995). Allí escribe lo siguiente:

“El encuadre social en el cual se basa nuestra propuesta educativa surge a raíz de ciertos interrogantes esenciales : será posible que asistamos a la reforma radical que necesita nuestra educación elemental ? Los aportes de la Ley Federal de educación y de la descentralización, tendrán como complemento una reestructuración en la capacitación docente que permita la educación que se merece el 25% de la población escolar

primaria y preprimaria, que hoy está subeducada, por exceder con su talento las didácticas de los colegios? Comprenderá el sistema educativo que igualdad no significa que todos aprendan lo mismo, sino que cada niño tenga la posibilidad de desarrollar el 100% de su propio talento natural?"

Respuesta: Pero,...claro depende con qué alumnos; él está hablando de alumnos brillantes. La condición igualatoria de la escuela tiene que ver con que vos les des a todos las mismas posibilidades, pero depende después de cada uno. Es lo mismo que cuando...por ejemplo vos le da a un chico para analizar una obra, que lo haga siguiendo su intuición; depende de las inquietudes que tengan, de lo que los motivó la obra. Está el que cumple con lo riguroso, el que dice "bueno me lo saqué de encima" "me pidió el trabajo, acá se lo traigo" y otro por ejemplo al que le fascinó el tema y fue a la biblioteca e investigó y aunque no haya hecho un trabajo brillante desde el punto de vista literario, pero vos estás evaluando y valorando el esfuerzo y lo que despertó en esa chica esa obra que leyó. Pero vos no te encontrás con alumnos brillantes acá, entonces vos a todos les tenés que dar las mismas posibilidades y después que cada uno.... ¿entendés? en eso es..., el sentido de igualdad que tiene la escuela, vos a todos les vas a dar las mismas posibilidades. Pero la educación personalizada es un poquito medio difícil ¿no?, de llegar a cumplir, acá tenés menos alumnos pero ¿cómo haces? es un esfuerzo para el profesor, yo por ejemplo trabajo con guías de estudio y tengo que llevar un ritmo parejo para todos, si tenés 1 o 2 que son muy buenos y van más rápido, yo les digo avanzá después yo te explico lo que vos no entendés; pero esos dos no hacen a la clase, el ritmo es el ritmo promedio y de repente vos te das cuenta que te siguen un buen porcentaje, pero se te quedaron otros, entonces, vos tenés que fijarte en esos que se te quedaron. Este no es el Nacional Buenos Aires o el Carlos Pellegrini. Vos tenés que ir frenando y ver cuál es el ritmo de casi todos. A veces,... a mi me pasó con dos alumnas, eso era lo que yo te decía de las limitaciones, que bueno, primero yo traté de que se relacionaran con el resto de la clase, no lo logré siempre se aislaron, casi a fin de año empezaron a relacionarse entre ellas dos. Pero con la parte del

contenido,... se les dio el material, a una de ellas yo le regalé las guías, no hubo forma, no hubo forma de integrarlas. Esto no es el Nacional de Buenos Aires donde vos sabés que ahí el chico tiene, porque también influye la familia, un objetivo claro; ahí se valoriza la educación porque sabe que la educación va a ser el instrumento para lograr otras cosas. Acá no es así, entonces esto no sirve para todos. Yo no estoy de acuerdo con la Ley Federal de Educación. Yo lo que hubiera modificado radicalmente; el 1º paso que hubiera hecho, capacitar a los maestros; una vez que lograste que el docente de primaria tenga el nivel que vos querés; ahí modificás los planes de estudio. Por ejemplo vos te encontrás con chicos en la escuela secundaria que no saben comprender un texto, al no saber comprender un texto no avanzás ni en lengua, ni en historia, ni en geografía, ni en ninguna otra materia. Porqué, porque ahí hay un bache enorme de 7 años donde no se estuvo trabajando con comprensión de texto informativo y texto literario, entonces todo este trabajo lo tenés que hacer vos.

No saben estudiar, no saben jerarquizar las ideas de un texto. Vos se las enseñás y les decís, bueno a partir de este momento empiecen a aplicarlas en todas las demás materias, no lo hacen; por qué, porque ellos pertenecen a otra cultura, todo rápido. Entonces, como están familiarizados con la repetición sin razonar, repite, repiten y estudian de memoria, por eso nunca les queda.

Ojalá que todos fueran así, esto no se aplica a todas las escuelas, no en las que yo trabajo. Yo trabajo en 3 colegios, yo no....; va depende del lugar donde te muevas.

Yo sé que hay chicos con los que tendrías más posibilidades, y decís: "no podés con ellos, porque están desaprovechados".

CARACTERIZACION DE LA INTELIGENCIA

A) Sinónimo

Capaz. La inteligencia te ayuda muchísimo porque es lo que te permite la rapidez para captar. Pero a veces te encontrás con chicos que son muy

rápidos para captar, pero son muy vagos; y te encontrás con otros, que les cuesta más, pero se esfuerzan más porque quieren salir adelante; y esos son más valiosos que aquellos que Dios les dio la inteligencia, pero que él no hizo nada con ella; es una inteligencia desaprovechada. Es muy importante la inteligencia, tener una cierta capacidad que te permita absorber conocimientos, pero lo fundamental es que tengas ganas.

B) Antónimo.

¡¡ Hay no quiero ser muy cruel !!, ponele incapaz.

¿Cómo define a la inteligencia?

La facultad para aprehender, no solamente conocimientos y... sino saber relacionarlos y aplicarlos en nuevas experiencias.

La inteligencia ¿es una o múltiple?

Múltiple.

¿Es igual o diferente la inteligencia del niño a la del joven?

Son distintas porque, el joven al tener más experiencia tiene la posibilidad, además que tiene un acervo que el chico no tiene, y después la posibilidad de relacionar con nuevos conocimientos que tal vez el chico todavía no lo puede hacer; no está preparado. Viste que antes se creía que cuanto más chico eras era mejor para aprender porque eras como una "esponja"; yo no estoy tan de acuerdo, porque el hecho de haber vivido, de haber adquirido tantas experiencias, te permite, los nuevos conocimientos, relacionarlos con otros, tener otra actitud frente a lo nuevo que vas recibiendo, que el chico no lo tiene. Yo te hablo de los lugares donde yo me muevo.

¿Cómo detecta a un alumno inteligente en su materia?

Es el que te capta, el que te sigue la materia, el que va avanzando, el que va relacionando los conocimientos nuevos con los anteriores, el que va evolucionando.

¿De qué modo se ve reflejada la inteligencia del alumno en la evaluación que usted realiza de él?

Hay gente que por ejemplo ves que te presta atención, que te sigue, que te responde correctamente; y cuando vos le tomás una prueba no respondió porque la situación de examen lo pone nervioso, porque se bloqueó. Yo no le tomo tanto en cuenta esa prueba sino que tengo que promediar la participación del chico en la clase, pero una situación de examen él tiene que aprender a vencerla. Pero yo no me puedo olvidar de que si él me siguió la materia, me contestaba correctamente, me demostraba que comprendía, que sabía, no puedo plasmarle únicamente la nota que me dejó en la prueba, yo evaluo el rendimiento de él a lo largo de las clases.

¿Qué teorías de la inteligencia le resultan más útiles para explicar el rendimiento escolar de sus alumnos?

Yo te insisto en que para mí es siempre lo mismo. Vos no te esmerás en algo que desvalorizás. Esto es como que tiene que ver....por más que se los expliqués, se los expliqués. Inclusive cuando yo trabajaba con ellos en un cuento de Marco Denevi, "Dilema de Reyes" ¿lo conocés? donde el 1º ministro lo difamó al rey diciendo que era un hombre cruel, déspota, entonces el rey lo increpa y le dice: por qué le hizo esa fama, entonces el 1º ministro le dice que si los súbditos supieran que él es un rey bueno y generoso, no tendrían miedo de él ,no lo respetarían, entonces el cuento termina que la duda lo roe en el infierno, ¿qué era más importante si ser una buena persona o un ser querido?. Los chicos no entienden que la autoridad no tiene que ser sinónimo de despotismo. El respeto te lo ganás de otra manera ,vos podés ser generoso, un buen gobernante y la gente te va a respetar, ellos no lo entienden eso. Por eso te digo que para mí tiene que ver con la desvalorización que hay, además estudiar necesita que vos te sientes y te concentres frente a un ejercicio, y ellos no quieren ese sacrificio, ellos quieren las cosas rápidas. Ellos pretenden que vos les expliques y pase de tu boca al cerebro de ellos, sin que ellos tengan que

esforzarse para asimilar ese conocimiento. Entonces hay falta de dedicación por desvalorización. Y porque para ellos es una pérdida de tiempo, para ellos es más importante hablar de un partido de fútbol, de un conjunto, que ponerse hablar de historia, de un cuento, o de geografía, ¿entendés?. Hay muy pocas veces donde tocás un tema que te sirve, por ejemplo vos diste algún cuento o novela que te sirve de disparador para otra cosa; siempre tratás de relacionarlo con hechos cotidianos, para que ellos palpen. A mí me gustaba que cuando me enseñaban algo me dijeran para qué me servía, es decir el sentido práctico de lo que yo aprendo. Es el día de hoy que me interesa saberlo. Yo les digo, chicos esto sirve para tal o cual cosa, para que se den cuenta que tienen que prestar atención, porque lo van a usar, pero lamentablemente...

¿Con qué teorías de la inteligencia no estaría de acuerdo para explicar el rendimiento escolar de sus alumnos?

No, no sé que contestarte en ésta, no sé, cada uno es un mundo. El otro día estábamos discutiendo con otra profesora de danzas, con respecto a una alumna que en mi bachillerato es muy, pero muy floja y ella me decía, nosotros necesitamos también chicos inteligentes para danzas, pero son distintas inteligencias. Esta chica por ejemplo para toda la parte que tenga que ver con aprendizaje, con razonamiento, le cuesta es muy limitada; en cambio para danzas, la profesora dice que es brillante, entonces me está dando la razón que hay 2 tipos de inteligencia, y bueno la tenés que apuntalar, porque si ella se va a dedicar a bailar bueno, que sepa lo mínimo e indispensable, no sabrá lo mismo que otro, pero bueno para defenderse.

De las personalidades históricas o contemporáneas, ¿cuál considera usted que se destaca por su inteligencia y por qué?

No se me ocurre ninguno,...ay!! estamos carentes de modelos..A quién te puedo mencionar si a nadie le importa en este país que alguien piense. Con la desvalorización que tiene la educación que viene de arriba a quién te puedo mencionar. Acá los políticos te hablan en teoría de la educación, el

único que hizo algo fue Sarmiento. Con respecto a la educación así, Sarmiento, un Belgrano que donaba para hacer escuelas que realmente se jugaron por el país, que hicieron algo, que tuvieron el sentido de nacionalidad y patriotismo que no tenemos ahora, que en cualquier momento vamos a cambiar el color de la bandera.

MÁXIMAS DE SENTIDO COMUN

- "Hay personas que nacen sin estrella"

¿Qué es sin estrella, es suerte? pero puede ser inteligente. Mirá, una persona puede nacer en una situación marginal, pero cuántos casos tuvimos que se han esmerado, han estudiado y progresado; y han conseguido el ascenso social que perseguían. Si la estrella también, la estrella se la hace uno.

UNA ÚLTIMA PREGUNTA

¿Cómo imagina a sus alumnos una vez que culminen los estudios en esta escuela?

Mirá, algunos de acá salen a trabajar y quedarán siempre chatos, eso depende de cada uno, otros siguen la facultad y bueno después tendrán un mejor pasar, pero no podés determinar.... no, no eso no es una regla fija. Hay chicos que no estudiaron más, o se casaron o empiezan a trabajar en una oficina, otros que siguen estudios universitarios, no es que todos los que salen de acá van a la facultad o todos no estudian más.

ENTREVISTA B

Opinión sobre el párrafo de Sócrates

Estoy de acuerdo con el párrafo si la función es elegida, si la función es elegida si de acuerdo, me parece bien. Si es asignada no porque entonces

estaríamos desde arriba como discriminando me parece. De lo contrario si estoy de acuerdo. Pero me parece que no todos podemos cumplir las mismas funciones y tenemos ganas de hacer lo mismo, por ejemplo yo no podría hacer ventas por ejemplo, digamos la actividad comercial yo la descartaría para mí, ahora si me la asignan desde arriba seguramente es una función que yo voy a cumplir mal. En cambio, si yo la elijo, es una función que medianamente yo la voy a cumplir un poco mejor.

Trasladar estas ideas a los alumnos es muy difícil porque los valores en los que yo, eh digamos, preparé no es cierto, toda mi historia no tiene nada que ver con los valores que hoy tienen los chicos. Me parece que es muy difícil, es decir hoy para poder trasladarla a los alumnos tendríamos que hacer un seguimiento del alumno que no se puede dar porque ellos van abandonando, son muy irregulares en la asistencia entonces ese seguimiento no se puede dar.

REFRANES

"Lo que natura non da Salamanca non presta".

Es muy general, no es tan determinante. Estoy más en desacuerdo, salvo que a veces se dan situaciones muy puntuales en donde sí realmente, este... si no hay talento, si no hay esa destreza particular que podemos tener los seres humanos es difícil desarrollar determinadas actividades. Pero tampoco es tan determinante que si esa actividad no se puede desarrollar, yo no puedo decir "no, ese chico no sirve para nada", por ejemplo cirujano, no se le puede decir a un chico de 15, 16 años que quiere ser cirujano, "no, usted no va a ser cirujano". Eso no se le puede decir, pero a lo mejor más adelante tiene la destreza para poder hacer operaciones y poder trabajar dentro de lo que es cirugía.

En general estoy en desacuerdo con los refranes salvo que sean situaciones muy, muy puntuales, por ejemplo "De tal palo, tal astilla" cuando viene un papá a hablarme es muy factible que uno se de cuenta, que uno diga:

“claro, con razón el chico tal y tal cosa”. Es decir, aunque uno no tenga el prejuicio, se da cuenta que el chico actúa de determinada manera porque en el ámbito familiar sé esta produciendo otra situación. Pero tampoco es tan general, tampoco no se puede generalizar, ¿no es cierto?

Yo creo que bueno los refranes...“El que nace para pito nunca llega a corneta” y yo también en ese estoy en desacuerdo. Porque... estoy en desacuerdo en los tres, salvo ya te dije en aquellos muy puntuales.

“El que nace para pito nunca llega a corneta” eh... uno conoce alumnos que le parecen muy difíciles en los primeros años, yo creo que en principio apáticos, como que a uno le parece que no van a poder llegar y después uno se entera que se recibió, y bueno entonces puede llegar a ser corneta, porque yo no puedo determinar de antemano. Lo que pasa que bueno a lo mejor no es el técnico, acá aparentemente en el refrán se toma como algo muy particular, yo eso interpreto, ¿no?

Entrevistadora: ¿Y las ideas que ellos expresan (la de los refranes) las podría, desde su propia experiencia como docente, trasladarlas a la práctica?

Bueno, lo que uno trata de hacer es no ser prejuicioso, pero es un poco difícil eh... el chico se enfrenta y cuenta una historia familiar con muchas dificultades y a lo mejor yo tengo el prejuicio a partir de ese momento de que bueno “lo que natura non da, Salamanca non presta”, si el chico viene mal amasado de chico es un poco difícil amasar después a los 14 años, pero eso no quiere decir que no sea posible. Porque el trabajo de aprender es mutuo, el chico aprende y yo aprendo también, aprendemos simultáneamente. Pero hay cierto desgaste y a veces uno, a veces ellos no están con ganas de hacer ese esfuerzo y a veces uno no esta con ganas de hacer el esfuerzo. Por eso creo que en la medida... yo tengo la impresión de que uno tiene siempre presente estos refranes, lo que pasa que no sé hasta que punto uno los aplica. Pero uno los tiene presentes. Pero no estoy de acuerdo que se puedan trasladar.

Opinión sobre el segundo párrafo, el de Ricart.

Creo que mi generación está sufriendo el deterioro de la escuela pública, y sobre todo de esa escuela que le daba la posibilidad a todos independientemente de si era talentoso o no era talentoso. En los últimos años se niveló para abajo y se sigue nivelando para abajo. Yo creo que la ley federal vuelve a nivelar para abajo, no es tan específica como para que el chico que tiene dificultades pueda mantenerse dentro del sistema con sus dificultades y el que es talentoso pueda mantenerse dentro del sistema y desarrollar ese talento. La escuela pública no está dando esas posibilidades, no le da solución a los padres que tienen hijos talentosos, no les da solución, hablamos de la escuela pública, la escuela privada le da un poco más pero yo creo que y lo comparo con el hospital y un buen médico y el sanatorio con una buena hotelería, el sanatorio puede tener el mismo médico y una buena hotelería y si el hospital tiene el mismo médico y no la misma hotelería, pero después también resulta que cuando en la práctica se da que los aparatos de los hospitales no funcionan y en las escuelas nos está pasando lo mismo. Y yo no creo que la ley federal consiga centralización, al contrario realmente profundiza las diferencias. Y los talentosos, bueno siguen haciendo los master en otro país.

Creo que uno está más preparado para ayudar a los que tienen más dificultades, me da la impresión que nosotros no detectamos al talentoso y cuando detectamos al talentoso le pedimos que resuelva por su cuenta, por una cuestión de comodidad y porque a lo mejor el talentoso es el 2% y los que tienen dificultades son el 8%, entonces uno se dedica más a ese 8% que a ese 2%. Me da la impresión que tampoco estamos muy preparados para desarrollar esa capacidad creativa que pueden tener, ojo esa capacidad creativa que pueden tener los chicos creo que puede estar muy desarrollada desde la casa, porque el chico que está bien observado en su escolaridad primera a los 7, 8, 9 años, si la casa detecta: la mamá, el papá, el que está al lado, que tiene habilidades, actitudes para tal cosa es muy factible que le pueda exigir a la escuela poder desarrollar todo esto. Pero si en la casa no lo detecta... y es más cómodo darle de comer que

dejarlo que coma solo, ¿no? Por una cuestión de agilizar y entonces nos pasa en la escuela secundaria cuando uno lo ve, entonces hay como una situación de incompreensión me parece atrás de esto.

CARACTERIZACION DE LA INTELIGENCIA

Sinónimo de alumno inteligente: capaz, también utilizaría Fulano es inteligente, Fulano tiene un buen razonamiento si concentra bien la atención, esto como signos de inteligencia.

Antónimo de alumno inteligente: desordenado, pero en el razonamiento, no estoy hablando de desordenado porque copia mal, porque desarrolla un ejercicio sin dejar renglones o con distintos colores de birome.

Definición de inteligencia: la capacidad para resolver una situación nueva con todo el material que adquirió.

La inteligencia, ¿es una o múltiple?: No, es múltiple, lo que pasa que uno dice una porque me da la impresión de que estamos hablando de una persona, o sea la inteligencia de esa persona. , la propiedad personal, pero es múltiple.

¿Es igual o diferente la inteligencia del niño a la del joven? Es diferente, es distinta. Si de pronto a mí se me ocurre que yo te voy a dar comparar la inteligencia con edades cronológicas, a lo mejor con determinados parámetros, ¿no? Es decir la inteligencia de alguien que tiene 7, 8 años no la puedo compara con la de alguien que tiene 18. Pero a lo mejor se da una situación particular que ese chico que tiene 18 años y... por una cuestión de maduración y yo tengo que hacerle un test de inteligencia que tiene que ver con algo de 7 u 8 años.

¿Cómo detecta a un alumno inteligente en su clase?

Fundamentalmente en la participación, mientras participa, no en las tareas resueltas, en la participación. El chico que pregunta cómo puede ser, el cómo aprende junto conmigo, sí hay creo que detecto que un chico es inteligente.

¿De qué modo se ve reflejada la inteligencia del alumno en la evaluación?

Frente a una situación problemática ese chico no me dice no entiendo sino que busca pistas para poder responder y puntualiza después cuál es el paso en dónde no entiende. En cambio el que no es inteligente generalmente no puede buscar, le cuesta más le resulta más difícil... no puede hacer analogías entre establecer relaciones entre un ejercicio y un desarrollo y otro desarrollo.

Personalidades: Yo creo que nosotros tenemos muchos personajes contemporáneos inteligentes, lo que pasa es que me da la impresión que lamentablemente han usufructuado el saber propio y no el saber del país. Desde la política por ejemplo que recuerde Alsogaray es un personaje que más allá de lo maquiavélico es una persona inteligente, Carlos Menem también es inteligente, lo que pasa es que ubicados como están ubicados la inteligencia la usan para el desarrollo propio y no para el desarrollo del país, esto como personajes contemporáneos. Después me da la impresión de que desde lo histórico Manuel Belgrano para mí ha sido un personaje como muy importante de la historia argentina. Una persona muy joven que desarrollo muchísimo su capacidad, que no se preparó para ser militar y entonces me da la impresión de que tiene que haber sido muy inteligente. Si vamos al aspecto, yo soy profesora de matemática, tendríamos el caso de personajes como Newton, Einstein que eran tan joven, para mí lo más importante de estas personas es eso. Leonardo da Vinci que siendo tan joven descubrió tantas cosas, se me ocurre que tiene que haber sido muy inteligente, pero claro toda esa inteligencia tiene que ver con la capacidad para observar, porque los demás estarían viendo las mismas cosas, pero evidentemente no las observaban desde el mismo lugar.

¿Cómo ve a sus alumnos en el futuro?

Generalmente, cuando uno los ve chicos parece que como que no van a allegar nunca a ser grandes y después de pronto los ves en sexto año y... es decir no se como me los imagino lo que pasa que a veces me sorprenden, en realidad me sorprenden. Este, las imágenes que generalmente tengo de ellas son buenas, eh estamos hablando de esta escuela. Creo que los imagino trabajando, en su gran porcentaje no en niveles de gran envergadura, es decir, tengo la impresión de que esta escuela va a promover alumnos, promovemos alumnos que no están en puestos altos, no lo puedo generalizar pero a lo mejor podemos tener algún que otro. Sobre todo por el nivel social, porque creo que el nivel social no los acompaña, tienen muchas dificultades de orden social y de orden familiar sobre todo. No hacemos un trabajo conjunto con la familia, la familia no lo puede acompañar al chico en el aprendizaje y la escuela lo acompaña más o menos porque hay muchas cosas que nosotros no tenemos que hacer y que tiene que hacer la casa. Entonces tengo la impresión de que las salidas laborales que puedan tener ellos están en nivel medio.