

BEATRIZ ROSSI*

MARÍA DE LOS ÁNGELES SAGASTIZABAL**

LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS SEGÚN SU PERTENENCIA SOCIOCULTURAL, EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DOCENTE

Resumen

En este artículo, producto de una investigación, se analiza la representación social del alumno en los estudiantes de licenciaturas. Un cuestionario fue aplicado a 1.072 futuros maestros para conocer su opinión sobre los objetivos de la escuela, las dificultades de logro y sus causas, según la pertenencia de los alumnos a la clase media urbana o a los grupos urbanos marginales.

De la interpretación de los datos, desde la perspectiva de la discriminación educativa destacamos que:

- *la pertenencia sociocultural es una condición de influencia fuerte en las posibilidades de aprendizaje;*
- *los alumnos de clase media logran con mucha más facilidad los aprendizajes sociales y/o formales que aquellos urbanos marginales;*
- *los comportamientos deseables se identifican con pautas culturales de clase media urbana.*

Palabras clave: *Representación social, diversidad sociocultural, aprendizajes escolares, discriminación educativa.*

SOCIAL REPRESENTATIONS OF THE STUDENTS ACCORDING TO THEIR SOCIO-CULTURAL PROPERTY IN THE STUDENTS OF THE EDUCATIONAL CAREER

Abstract

In this article the trainee teachers' social representation of their pupils is analysed. A questionnaire was applied to 1.072 future teachers to request their opinion on the aims of the school, the achievement difficulties and their causes in accordance with the pupils' origin (urban middle class or marginal urban groups). From the perspective of educational discrimination, the interpretation of the data yields the following:

- *socio-cultural extraction strongly influences learning possibilities;*
- *middle class pupils achieve social and/or formal learning with much greater ease than those belonging to marginal urban groups;*
- *desirable behaviors are identified with cultural traits of urban middle.*

Key words: *Social representation, socio-cultural diversity, school learning, educational discrimination.*

* Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Conicet, dependencia del Instituto Rosario de Ciencias de la Educación Rosario, Irice. Profesora de la Universidad Nacional del Rosario, Argentina. rossi@irice.gov

** Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Conicet, dependencia del Instituto Rosario de Ciencias de la Educación, Irice. Profesora de la Universidad Nacional del Rosario, Argentina. sagastizabal@irice.gov
Texto recibido el 5 de septiembre de 2005 y aprobado el 2 de noviembre de 2005.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación forma parte de los estudios promovidos desde el Observatorio de las concepciones de docentes y futuros docentes respecto a los alumnos provenientes de diversos grupos socioculturales y étnicos, como parte del programa sobre La Diversidad Cultural en el Sistema Educativo Argentino, uno de cuyos objetivos es detectar y prevenir la discriminación educativa. El Observatorio, que inició su labor en 1997 a partir de un convenio entre el Irice-Conicet y la OIE-Unesco, ha realizado, y puesto a disposición con fines de investigación-acción y de orientación para la acción docente, una actualización y sistematización regulares y continuas de datos sobre diferentes temas relativos a la problemática de la enseñanza-aprendizaje en contextos escolares. El estudio de las representaciones sociales de la escuela, el maestro y los alumnos ha sido una de las estrategias elegidas para abordar y reflexionar sobre la discriminación social y su incidencia en los desarrollos personales y sociales de la gente.

El análisis de las percepciones de los maestros en actividad, los estudiantes de licenciaturas, los alumnos y los padres sobre los objetivos de la escuela, sus posibilidades de logro, la atribución causal de las dificultades según la pertenencia sociocultural de los alumnos y las posibles estrategias de abordaje de dichas dificultades, así como las motivaciones de elección de la carrera y los sentidos de la propia acción docente, se constituyeron en soportes indispensables para una formación de maestros orientada a la atención de la multiculturalidad.

El reconocimiento de la educación como valor, de la familia como el agente de socialización más importante en la constitución de una orientación hacia el aprendizaje, y de la escuela como el espacio institucionalizado de logro de esos aprendizajes es el supuesto alrededor del que se organizan distintos argumentos explicativos relativos a las posibilidades

de actualización de las potencialidades de crecimiento de los sujetos que la escuela, con relación a los aprendizajes de los alumnos, sintetiza como éxito o fracaso escolares. Nos interesan los valores involucrados en esta categorización simplificante relativos a los Derechos Humanos y las responsabilidades sociales que comprometen el desarrollo humano y, por lo mismo, nos comprometen a todos. Sólo este compromiso actualizará la democracia como modo de ser, hacer y estar en el mundo para un desarrollo sostenible y un poder vivir juntos.

En este artículo se presentan los resultados obtenidos a partir del procesamiento e interpretación de las respuestas a un cuestionario hecho a los estudiantes de licenciaturas. La información elaborada ha permitido realizar aportes, en especial, con relación a dos objetivos:

- Conocer las representaciones sociales de los futuros maestros respecto a los alumnos de diversos grupos socioculturales.
- Reflexionar sobre las consecuencias socioeducativas de estas representaciones.



ORIENTACIÓN TEÓRICA Y CONCEPTUAL EN LA INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

De la representación social a la discriminación social

Denise Jodelet (1969: 36) sostiene que las representaciones sociales son una forma de conocimiento, socialmente elaborado y compartido, que tiene una orientación práctica y contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social y que, en tanto sistemas de interpretación, rige nuestra relación con el mundo y los otros, orienta y organiza las conductas y las comunicaciones sociales. En el contexto de las relaciones intergrupales, agrega Doise (1976), el principio organizador de las representaciones es un proceso de diferenciación categorial. Para Tajfel (1981), la categorización permite ordenar el ambiente reagrupando personas, objetos y acontecimientos que parecen similares sobre ciertas dimensiones, y diferenciarlos de otros sobre esas mismas dimensiones. Deschamps y Clémence (1987) (postulan que un comportamiento no sería simplemente atribuido a características individuales sino también, y quizás antes que nada, en función de los grupos o categorías a las cuales el actor y el observador pertenecen. Doise (1986) sostiene que se trata de percepciones generadoras de toma de posición ligadas a las inserciones específicas en conjuntos de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos que intervienen en esas relaciones. Estas consideraciones nos remiten al concepto de *estereotipo*, que Leyens (1987: 74) define como teorías implícitas de la personalidad compartidas por el conjunto de miembros de un grupo con relación a un conjunto de miembros de otro grupo o de su propio grupo.

Una categorización de los alumnos en estereotipos que responden a grupos socioculturales diversos opera en el proceso de enseñanza-aprendizaje como generadoras de discriminación social. Entendemos la discriminación



social como la "exclusión social legitimada e institucionalizada, basada en un estereotipo que naturaliza una identidad social mediante la sutura de rasgos particulares a los cuales se les adscriben dogmáticamente, como indisociables, características negativas que no le son necesarias" (Belvedere, 2002: 35)

De la representación de sí mismo y del otro

Por ser nuestras preocupaciones una acción educativa orientada hacia un desarrollo humano sustentable y la prevención de la discriminación, encontramos en los objetivos de la educación planteados por la Unesco (Delors, 1996) –aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser– una expresión de las condiciones para estos logros. Esta distinción analítica de la orientación de los aprendizajes ha constituido, entonces, uno de los ejes para la construcción de dimensiones a partir de las cuales organizar e interpretar los datos. Esta opción la realizamos con la clara consciencia de que nuestras reflexiones –¿finales?– sólo pondrán en evidencia la incompletitud de nuestro saber y la multiplicidad de significados posibles de un objeto complejo.

Así, desde nuestra perspectiva, siendo la construcción de sí mismo la actualización de potencialidades sólo posible a partir de los vínculos con los otros, y la persona el valor, tal como sostiene E. Fromm (1957) "aprender a vivir juntos y aprender a ser" han sido interpretados como una dimensión psico-socio-moral referente necesario de un conocer y un hacer –dimensión psico-socio-cognitiva. Se trata de un sujeto que participa con otros en una cultura que define en sus valores –centrados en el individuo y orientados socialmente– los sentidos y las condiciones de realización de ese conocer y ese hacer. Estas acciones nos remiten a los objetivos más específicos y socialmente reconocidos de la escolarización, aquellos que facilitan el desarrollo de las estructuras y los conociemien-

tos –las categorías– que le permiten al sujeto comprender y apropiarse –transformar– de la realidad.

Estas dimensiones, constitutivas y constituyentes de la subjetividad individual y social, cuyos componentes son definidos en el ámbito escolar como capacidades, habilidades y modalidades de comportamiento de los alumnos, admiten una lectura orientada a los resultados –metas alcanzadas o a alcanzar– y también instrumental –condiciones para su logro. Éste será nuestro recorrido, el que supone todos los "estados" como relativos a condiciones y toda "condición" relativa a otras y orientada a "distintos estados posibles".

Proponemos una interpretación de los comportamientos en su carácter dinámico desde la perspectiva de un sujeto activo, intencional e interactivo constituido en diferentes dinámicas sociales (González Rey, 1997), y la representación social no como el resultado de la acumulación de elementos, sino como el producto de una combinación particular de componentes con ejes dominantes que se imponen en su construcción.

La re-construcción del objeto social será el producto del reconocimiento de ejes dominantes que resultan de procesos de inferencia a partir de las frecuencias de las respuestas organizadas en diferentes dimensiones a través de las cuales un sujeto –el maestro– evalúa a otro sujeto –el alumno– con el que participa de un sistema de relaciones sociales–escuela–enseñanza–aprendizaje. Nuestros indicadores –zonas de sentido– los producen los sujetos.



METODOLOGÍA

Población y muestra

La población está conformada por los estudiantes de los Institutos de Formación Docente (IFD) para el Nivel Inicial y la Escuela General Básica 1 y 2 (EGB 1 y 2) de la Provincia de Santa Fe (Argentina). Se realizó un muestreo intencional según criterios significativos buscando que los alumnos de diversas áreas geográficas y de los diversos tipos de IFD –de gestión estatal y privada, de orientación confesional y no confesional– estuvieran incluidos en la muestra. La muestra –representativa cualitativamente– está constituida por alumnos de 24 Institutos. Los datos que se presentarán refieren a 1072 futuros docentes de todos los cursos de los profesorados de dichos IFD que fueron encuestados durante el segundo cuatrimestre escolar.

Características de la población encuestada

El 99% de los encuestados son mujeres con edades entre 17 y 44 años. El 85% de ellos tiene entre 18 y 25, años siendo 20 años la edad más frecuente en este intervalo. El 86% es soltero. Los niveles bajos de escolarización (primaria incompleta y completa) caracterizan al 54% de sus padres.

Instrumento

Con el fin del relevamiento de los datos, y con un criterio de comparabilidad, se ha ampliado y adecuado, a partir de particularidades e intereses regionales, un cuestionario sobre la base del elaborado para el proyecto de la OIE-Unesco –*Basic Education for participation and democracy: key issues in human resources development* (Teacher and multicultural/intercultural education). El instrumento propone a los encuestados, a través de asignaciones de valor a afirmaciones, de preguntas cerradas –de respuesta múltiple– y de preguntas abiertas, expresar su opinión y su reflexión sobre distintas cuestiones

relativas a la escuela: sus objetivos; al maestro: las orientaciones principales de su acción; a los alumnos: su caracterización, y sobre sí mismo: sus motivaciones y elecciones profesionales y laborales.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

De todos los datos disponibles a partir de las respuestas al cuestionario, y con el objetivo de reconocer e interpretar dos aspectos principales y vinculados entre sí –la representación del alumno y la discriminación sociocultural– en este artículo se analizarán la distribución de frecuencias de:

1. Los 29 objetivos–comportamientos considerados.
 - 1.1 Las expectativas de logro con relación al desarrollo de los alumnos –logros deseables (esencial) (tabla 1).
 - 1.2 Los comportamientos de “fácil” actualización –logros posibles– según la pertenencia sociocultural a clase media urbana o grupos urbanos (tabla 1).



2. La atribución causal de las dificultades de logros según dichas pertenencias (tabla 2).

Estos serán los indicadores que nos permitirán reconocer los ejes –zonas de sentido– a partir de los cuales se han construido las configuraciones que definen nuestro sujeto/alumno ya como “alumno paradigmático”, ya como “alumno situado”.

REPRESENTACIONES Y REPRESENTADOS

Representación social del alumno paradigmático

El deber ser de la escuela, de los logros desarrollos esperables/deseables en el alumno –alumno paradigmático– y de las orientaciones valoradas de la acción docente se expresan en los objetivos considerados como “esenciales” por los encuestados (tabla 1). Una lectura de los datos desde la perspectiva del alumno como expresión de distintas dimensiones de la subjetividad individual y social nos permite reconocer que los futuros maestros definen una acción docente orientada fundamentalmente a un aprendizaje formal –leer, escribir, sumar y restar– meta que se alcanza primero por el desarrollo de condiciones psico–socio–morales –respeto y confianza en ellos mismos– para lograr entonces desarrollos cognitivos y pensamiento crítico –desarrollar sus capacidades intelectuales– dejando al desarrollo de la imaginación la capacidad de creación y reconstrucción permanente de las propias potencialidades y la realidad.

Las elecciones principales refieren luego componentes socio–morales que permiten definir un sujeto que se construye desde sus pertenencias y en permanente referencia al otro –conocer su cultura, integrarse en su comunidad, ser ciudadanos activos, ayudarse y cooperar entre sí, ser consciente de sus responsabilidades, practicar las reglas de la higiene, comprender a los otros, respetar la autoridad. El desarrollo del sentido

moral sintetiza la realización de estas condiciones.

La dignidad como valor y derecho humano –representada a través del respeto a sí mismo– y la confianza en sí mismo como constitutivos del autoconcepto aparecen como prioridades constantes. Es más, si no consideramos al objetivo leer, escribir, sumar y restar, tomándolo como resultado necesario de la escolarización, aquellos dos objetivos se presentan como ejes sobre los que se construirán los demás desarrollos posibles.

El sujeto es definido en su capacidad de autorrealización con otros en libertad, reflexiva y críticamente. Autorrealización orientada al crecimiento partiendo del reconocimiento del valor de sí mismo como persona –de sus necesidades, potencialidades y determinaciones– e incluyendo, necesariamente, al otro desde su valor como persona en crecimiento.

Este perfil dominante es el que reconocemos como contenido de la representación social que del alumno paradigmático –esperable/deseable– tienen aquellos que eligen la carrera docente.

Representación social del alumno situado

A partir del presupuesto presentado, el sujeto definido desde sus potencialidades y sus determinaciones, trataremos de reconocer la representación social que tienen los encuestados de los alumnos pertenecientes a clase media urbana y a grupos urbanos marginales.

Una primera lectura posible de la tabla –análisis de frecuencias– que presentamos no deja lugar a dudas respecto a de las diferencias en cuanto a expectativas de logro en el desarrollo de comportamientos en términos de condición/resultado de aprendizajes sociales y/o formales: entre el 43% y el 84% de niños de clase media urbana y el 8% y el 44% de niños urbanos marginales alcanzan fácilmente dichos logros.



TABLA 1: Tabla comparativa de expectativas de logros de los alumnos.

Alumno paradigmático Logros deseables			Alumno situado. Logros posibles			
			Alumnos pertenecientes a clase media urbana		Alumnos pertenecientes a grupos urbanos marginales	
1	Leer, escribir, sumar y restar	63%	Practicar las reglas de la higiene	84%	Desarrollar sus capacidades deportivas	44%
2	Respetarse a ellos mismos	61%	Leer, escribir, sumar y restar	83%	Desarrollar su imaginación	43%
3	Tener confianza en ellos mismos	59%	Desarrollar sus capacidades deportivas	79%	Ayudarse y cooperar entre sí	35%
4	Desarrollar sus capacidades intelectivas	52%	Integrarse en su comunidad	78%	Utilizar adecuada y apropiadamente su lengua materna	33%
5	Ser consciente de sus responsabilidades	48%	Desarrollar su imaginación	76%	Conocer su cultura	32%
6	Desarrollar su sentido moral	45%	Tener confianza en ellos mismos	76%	Que un niño actúe como un niño y una niña actúe como una niña	28%
7	Conocer su cultura	44%	Conocer su cultura	73%	Interesarse en el funcionamiento de las cosas	28%
8	Tener espíritu crítico	44%	Utilizar adecuada y apropiadamente su lengua materna	72%	Ser consciente de los problemas de su país	27%
9	Ayudarse y cooperar entre sí	39%	Expresarse con facilidad	72%	Integrarse en su comunidad	26%
10	Desarrollar su imaginación	38%	Ser ciudadanos activos	66%	Comprender a los otros	23%
11	Practicar las reglas de la higiene	38%	Desarrollar sus capacidades intelectivas	66%	Leer, escribir, sumar y restar	22%
12	Integrarse en su comunidad	37%	Ser ordenados y puntuales	63%	Respetarse a ellos mismos	19%
13	Ser ciudadanos activos	37%	Interesarse en el funcionamiento de las cosas	62%	Tener sentido del honor	19%
14	Comprender a los otros	33%	Ser aplicados y estudiosos	62%	Ser ciudadanos activos	16%
15	Respetar la autoridad	26%	Ser consciente de sus responsabilidades	62%	Ser consecuente con sus elecciones	15%
16	Expresarse con facilidad	25%	Que un niño actúe como un niño y una niña actúe como una niña	61%	Ser ordenados y puntuales	15%
17	Desarrollar el control de sí mismo	24%	Desarrollar su sentido moral	60%	Tener espíritu crítico	15%
18	Ser consciente de los problemas de su país	22%	Tener espíritu crítico	60%	Interesarse en las disciplinas enseñadas en la escuela	15%
19	Utilizar adecuada y apropiadamente su lengua materna	21%	Ayudarse y cooperar entre sí	59%	Respetar la autoridad	15%
20	Tener sentido del honor	19%	Interesarse en las disciplinas enseñadas en la escuela	59%	Expresarse con facilidad	14%
21	Interesarse en las disciplinas enseñadas en la escuela	17%	Respetarse a sí mismos	56%	Ser consciente de sus responsabilidades	14%
22	Ser aplicados y estudiosos	16%	Respetar la autoridad	56%	Desarrollar el control de sí mismo	13%
23	Ser consecuente con sus elecciones	15%	Ser consciente de los problemas de su país	53%	Obedecer	13%
24	Que un niño actúe como un niño y una niña actúe como una niña	15%	Desarrollar el control de sí mismo	51%	Apreciar el arte	13%
25	Ser ordenados y puntuales	13%	Comprender a los otros	48%	Desarrollar su sentido moral	12%
26	Obedecer	12%	Ser consecuente con sus elecciones	46%	Tener confianza en ellos mismos	11%
27	Interesarse en el funcionamiento de las cosas	7%	Tener sentido del honor	44%	Practicar las reglas de la higiene	11%
28	Desarrollar sus capacidades deportivas	6%	Obedecer	44%	Desarrollar sus capacidades intelectivas	11%
29	Apreciar el arte	6%	Apreciar el arte	43%	Ser aplicados y estudiosos	8%

Podemos afirmar que los futuros maestros creen que:

- La pertenencia sociocultural es una condición de fuerte influencia en la definición de posibilidades de aprendizaje de los sujetos.
- Los alumnos pertenecientes a clase media urbana logran con mayor facilidad los aprendizajes sociales y/o formales que los alumnos urbano-marginales.

Una segunda lectura de los datos –características que son atribuidas a los alumnos pertenecientes a clase media urbana y a grupos urbanos marginales– toma como parámetro de análisis la representación social del alumno paradigmático presuponiendo que, desde su carácter de mandato cultural, ha orientado la comparación social.

Observamos que los niños de clase media urbana son presentados como aquellos que pueden practicar las reglas de la higiene y alcanzan con facilidad resultados en términos de aprendizaje de saberes formales –leer, escribir, sumar y restar– y de aptitudes físicas –desarrollo de sus capacidades deportivas. Son niños limpios, capaces y hábiles. Los niños de grupos urbanos marginales son caracterizados principalmente por el desarrollo de sus capacidades deportivas, desarrollo de su imaginación y sus actitudes solidarias –ayudarse y cooperar entre sí.

La posibilidad de actualización de las potencialidades cognitivas es una de las dimensiones de la personalidad sobre las que se han construido representaciones sociales diferentes de los alumnos según su pertenencia sociocultural. La imaginación –la orientación a una acción constructiva del pensamiento en términos figurativos y operativos de reproducción o de creación– es aquella facultad percibida como de fácil desarrollo para niños de ambos grupos: 76% en niños de clase media urbana y 43% para aquellos pertenecientes a grupos urbanos marginales, siendo

para estos últimos el logro cognitivo más importante. Pero sólo para la mayoría de los alumnos pertenecientes a la clase media urbana esta condición posibilita el desarrollo de la inteligencia (fácil: 66%; difícil: 27%; muy difícil: 3%). Solidariamente, *leer, escribir, sumar y restar* y el *expresarse con facilidad* son considerados logros alcanzables con facilidad (83% y 72%, respectivamente).

El alumno perteneciente a grupos urbanos marginales alcanza con dificultad estos desarrollos y resultados, percibiéndose en ellos una dificultad generalizada que muestran en los porcentajes del "muy difícil" la evaluación de límites reconocibles (*desarrollo de sus capacidades intelectuales*, 28%, *expresarse con facilidad*, 25% y *leer, escribir, sumar y restar*, 18%).

Cuando analizábamos la representación del alumno paradigmático reconocimos en dos componentes –confianza y respeto a sí mismo– la condición a partir de la cual se promueven y sostienen otros desarrollos. Tener confianza en sí mismo a partir del reconocimiento de las potencialidades propias y limitaciones, y teniendo en el otro y en la realidad los referentes principales, remite a una valoración de sí como sujeto, alumno y ciudadano.

Tener confianza en ellos mismos y respetarse a ellos mismos –causa y consecuencia de la posibilidad de actualización de potencialidades– son logros fácilmente alcanzables por alumnos de clase media urbana (76% y 56%, respectivamente), mientras que sólo en el 11% y el 19% para alumnos pertenecientes a grupos urbanos marginales.

Si consideramos que entre autoconcepto y logro pueden establecerse relaciones de causa-efecto que se retroalimentan, el autoconcepto –autoestima y autorrespeto– se constituye en relación con otros (en nuestro caso padres, maestros, pares, autoridades), podríamos presuponer que esta representación de



sí refleja e incide fuertemente en la autoevaluación y, por tanto, en los logros. En este sentido habíamos observado que en los alumnos pertenecientes a grupos urbanos marginales se reconocían niveles muy bajos de competencias, tanto en términos de desarrollos como de resultados en dimensiones de la personalidad socialmente valoradas. Desde nuestra perspectiva, esta evaluación negativa del otro es causa y consecuencia de sentimientos de inseguridad, producto de no disponer de parámetros aceptados y valorados para la comprensión de sí y de la realidad. Si el ser apreciado y amado estimula el desarrollo como sostiene Rogers (1975), sentirse percibido como *no pudiendo* alcanzar los logros esperados limitará el reconocimiento de su capacidad de aprendizaje, así como de su capacidad de influencia y control sobre los otros. Más aún, agrega el autor, en la búsqueda de aprobación, de estima, se apropia del juicio de valor del otro negándose la posibilidad de establecer el lugar de evaluación en sí mismo.

Si los alumnos de clase media urbana son percibidos como aquellos que disponen de las cualidades demandadas para el logro de objetivos socialmente valorados, el éxito es una construcción que dependerá de la elección de las acciones apropiadas. Es el compromiso de cada uno con su propio crecimiento el que permitirá la actualización de potencialidades. La causa del éxito o del fracaso dependerá del ejercicio de



su voluntad, sin que sea afectada la representación de sí respecto a sus potencialidades y posibilidades, de *aquello que puede*.

En la representación del alumno urbano–marginal aparece con mayor claridad la percepción del desarrollo *atado* principalmente a determinaciones socioculturales. La causa del fracaso –percepción dominante– o del éxito está afuera. Se exime de culpa, pero fundamentalmente se *des–compromete* al sujeto con sus propios procesos y logros desmotivándolo en la búsqueda de los caminos que le permitirían actualizar sus potencialidades y posibilidades orientando la construcción de una representación de sí como de *alguien que no puede*.

Esta interpretación es consistente con la información que resulta del análisis de las causas atribuidas a las dificultades de los alumnos pertenecientes a la clase media urbana y a grupos urbanos marginales que presentamos a continuación (tabla 2):

Encontramos, con relación a alumnos pertenecientes a grupos urbanos marginales, una representación de la escuela y del maestro retirándose, resignando o tomando distancia de su capacidad de enseñanza. Las dificultades no se vinculan a la formación docente ni a cuestiones estructurales. El problema es del medio y esta representación pareciera constituirse en estigma paralizante.

Con relación a la incidencia de las mismas variables en las dificultades de los alumnos pertenecientes a la clase media urbana podríamos señalar que se sostiene el peso de los factores socioeconómicos y culturales del grupo de pertenencia; pero las expectativas y el nivel de instrucción de los padres probablemente constituyen los factores a los cuales se atribuyen diferencialmente el desarrollo de actitudes que favorecen y promueven los aprendizajes. Esto obliga a la escuela a hacerse cargo de las dificultades de aprendizaje, responsabilidad que descarga de manera parcial en una

condición de posible diferencia de partida del alumno –su inteligencia. El medio sostiene el aprendizaje y esta representación se constituye en movilizadora y crítica de la escuela y de la acción docente.

En ambos casos la variable que aparece como interviniente, expresión de la relación familia–escuela, la constituiría las expectativas recíprocas padres–escuela que incidirían en el desarrollo de actitudes facilitadoras del proceso de enseñanza–aprendizaje, en el que el medio constituye un “obstáculo” o un “sostén”.

CONCLUSIONES

Habíamos partido de la consideración de los objetivos de la educación –instituidos por la sociedad, institucionalizados a través de la escuela y formadores de identidades– y su vivencia por parte de los maestros –uno de los participantes necesarios en su ejecución– como uno de los ejes ineludibles a partir de los cuales interpretar las acciones.

Del análisis e interpretación de los datos destacamos:

- Una identificación de comportamientos deseables según parámetros socialmente valorados con las pautas culturales de la clase media urbana.
- Un proceso de valorización/desvalorización del sujeto organizado principalmente a partir de su pertenencia a un contexto socioeconómico cultural.

Cuando el maestro asume que la pertenencia a contextos socioeconómicos define los motivos y expectativas sociales y, por tanto, los logros personales y socioculturales, la pertenencia a contextos socioeconómicos en riesgo supondrá la constitución de sujetos en riesgo. Sus valores definidos como saberes que favorecen la integración personal y social de los sujetos, producto del aprendizaje en la interacción con

TABLA 2. Tabla comparativa de atribución de dificultades a los alumnos según su pertenencia a distintos grupos socioculturales.

	Clase media urbana		Grupos urbanos marginales	
	Futuros docentes	Docentes	Futuros docentes	Docentes
Escuela	47%	67%	30%	27%
Formación y/o calificación de los maestros	30%	36%	23%	33%
Alumnos demasiado diferentes en una misma clase	28%	28%	30%	25%
Número demasiado elevados de alumnos por clase	42%	36%	47%	33%
Familia	42%	23%	65%	70%
Nivel socio económico de los padres	31%	40%	52%	44%
Expectativas de los padres respecto de la escuela	48%	40%	16%	23%
Nivel de instrucción de los padres	21%	20%	32%	33%
Alumno	11%	10%	5%	3%
Inteligencia de los alumnos	11%	10%	5%	3%

otros –en nuestro caso más particularmente la familia– no son, en la percepción de los maestros, aquellos que le permitirán su inserción según las pautas instituidas por la cultura y la sociedad e institucionalizadas a través de la escuela que aseguran un orden social propuesto y perseguido. Al respecto Kincheloe y Steinberg (1999: 27) consideran que “dentro de los círculos monoculturalistas se cree [...] que los pobres y los negros son inferiores a los blancos integrantes de la clase media o de la clase media alta. Las alusiones a esta inferioridad. [...] son más bien insinuadas en proclamações sobre valores familiares o sobre lo que constituye lo ideal”. Bernstein (1999: 459) afirma: “Etiquetar a estos niños de deficientes culturales es como decir que los padres son incapaces, que las realizaciones espontáneas de su cultura, las imágenes y representaciones simbólicas de la misma tienen poco valor y una débil significación”.

¿Podríamos pensar en la escuela como orientada a la reproducción de la desigualdad y legitimación de la dominación social y cultural, y al maestro como “cómplice” necesario de este proceso en tanto sus representaciones de los alumnos difieren según las pertenencias de estos últimos? Al respecto Bourdieu (2000) sostiene que en la base de todas las relaciones sociales persisten factores de dominación, poder y control que requieren del reconocimiento o aceptación por parte de los agentes sociales.

Estas cuestiones remiten, sin duda, a la problemática de la discriminación social. En los futuros docentes

encuestados aparecen asignadas con claridad las posibilidades de cumplimentar los objetivos considerados como esenciales para la escuela a los alumnos pertenecientes a clase media urbana y la dificultad o imposibilidad de estos logros para los alumnos pertenecientes a grupos urbanos marginales. Estos estereotipos se constituyen en etiquetas que predicen el rendimiento escolar según el origen social de los alumnos. La asignación *a priori* de posibles dificultades en los aprendizajes predetermina expectativas que operan, en muchos casos, como profecías auto cumplidas por el condicionamiento que imponen al proceso de enseñanza-aprendizaje. (Rosenthal y Jacobson, 1980; Jussim, 1989; Levy y Langer, 1994; Brown, 1999; Sagastizabal, 2003).

Tajfel (1981) muestra los estereotipos como hipótesis sobre las características de los grupos, aunque hipótesis sesgadas y en búsqueda de confirmación, de allí su importancia como etiquetas que predicen los aprendizajes. Las dificultades de aprendizaje de los alumnos, en tanto sujetos constituidos en contextos urbanos marginales, son atribuidas a condiciones y comportamientos definidos como propios del contexto de pertenencia de los alumnos –cultura urbano marginal– y asignadas particularmente, al grupo familiar. Definido por las restricciones en la disposición de recursos materiales y sociales culturalmente valorados, en particular la educación y el trabajo –capitales– que habiliten sus posibilidades de participación social, encontramos un sujeto *condenado* al no crecimiento psicológico y social, a la exclusión.

La pobreza material es el eje que organiza una representación del sujeto desprovisto, limitación que lo tiñe de *todas las pobreza*s y lo desmoviliza, presuponiéndolo no motivado al logro de un crecimiento personal y social. En síntesis, se trata de una representación organizada a partir del presupuesto de la dependencia del individuo de las estructuras y transformaciones sociales y materiales que niegan su condición de sujeto activo en la construcción de sí y de lo real, producto de potencialidades y restricciones personales y sociales. Esta percepción –en situación objetiva de desigualdad de derechos– excluye al otro al no reconocer su pertenencia a otra cultura, no reconociéndolo en su diferencia, en su identidad.

Estos contenidos de las representaciones sociales que de los alumnos de clase media urbana y a grupos urbanos marginales tienen los futuros docentes que atribuyen dificultades/facilidades en los aprendizajes a condiciones socioeconómicas y culturales de sus contextos de pertenencia, permiten considerar el fracaso y el éxito escolar como problemáticas relativas al alumno y sus determinaciones, lo que le restaría responsabilidad a la escuela con respecto a los resultados escolares.

La responsabilidad asumida varía según los contextos de pertenencia de los alumnos. Nuestras observaciones muestran que sólo se considera un fracaso/éxito *en* la escuela en el caso de alumnos procedentes de grupos urbanos marginales mientras que con relación a alumnos de clase media urbana se trata del fracaso y/o éxito *de* la escuela. Esto nos lleva a suponer en el maestro representaciones sociales de trayectorias escolares diversas para los sujetos a partir de su pertenencia a grupos socioeconómico–culturales diversos (urbano marginal y medio urbano), algunos de cuyos contenidos son:

1. El grupo familiar constituye un sostén fundamental para los aprendizajes y se expresa en las





relaciones educativas con los hijos y con la comunidad educativa.

2. El nivel alcanzado en la formación profesional y la inserción laboral de dicho grupo –capital cultural y social– define las expectativas que orientan ese apoyo.

2.1 Influencia de una socialización “positiva” –valor de los aprendizajes y las certificaciones escolares para la inclusión social– en miembros de grupos medios urbanos que han desarrollado trayectorias escolares regulares.

2.2 Los miembros de grupos urbanos marginales con trayectorias escolares caóticas y desestructuradas, al orientar los comportamientos desestimando el valor a los aprendizajes y a las certificaciones escolares, sostienen la exclusión social.

Se trata del éxito de la escuela si los alumnos cuentan con el sostén del grupo familiar para la promoción de los aprendizajes y del fracaso del alumno por sus condiciones particulares; se trata del fracaso en la escuela si el grupo familiar no orienta el comportamiento de los alumnos hacia el aprendizaje y del éxito del alumno en su capacidad de adaptación a la situación escolar. Planteado en estos términos, las limitaciones en la acción formativa del maestro y en los logros del alumno urbano marginal –más allá de las que pudieran ser propias a circunstancias particulares de un alumno– están socioculturalmente predefinidas y el espacio escolar resulta un escenario para su reconstrucción y expresión.

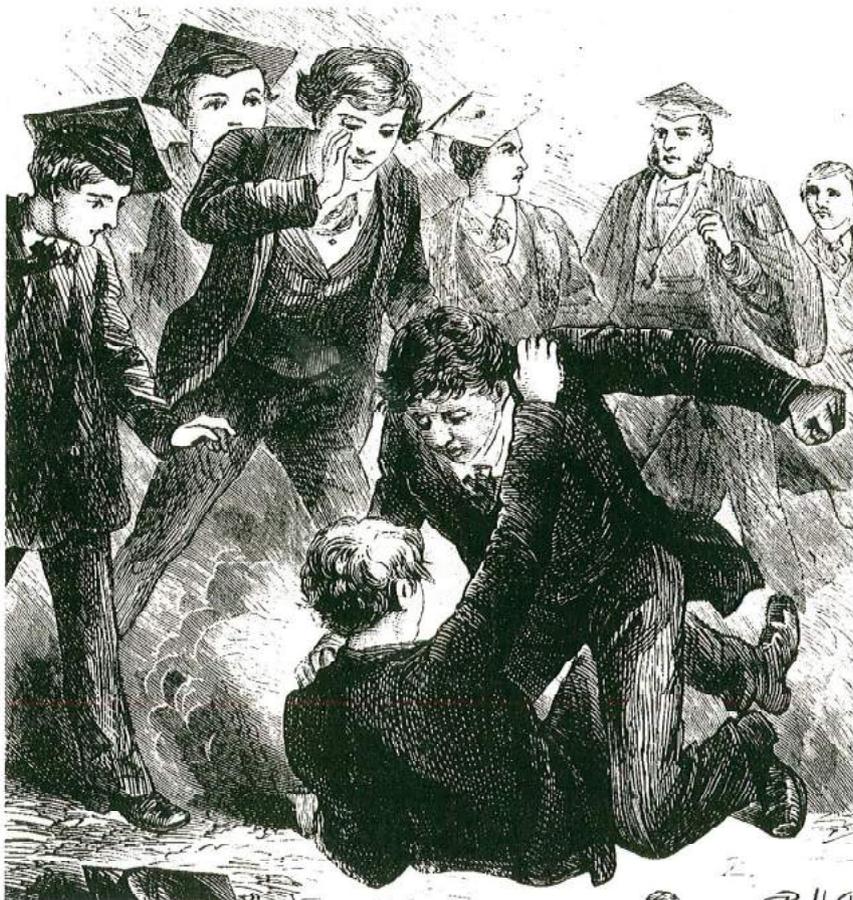
Nuestras observaciones respecto a las representaciones de los futuros maestros acerca de los logros posibles de los alumnos urbanos marginales nos llevan a preguntarnos cómo desde principios–guía de la acción de la escuela y del maestro que vinculan el conocer al comprenderse, basados en el respeto a la

diversidad, pueden conducir a la calificación/descalificación de otros a partir de su pertenencia a determinado contexto sociocultural. Y esto es lo que constatamos si comparamos las representaciones de alumnos urbanos marginales y alumnos de clase media urbana. Son estos últimos quienes son percibidos con mayores y mejores posibilidades de actualización de sus potencialidades y de aprendizaje de estos comportamientos esperados por su pertenencia a contextos socioculturales –familiares– que, por ejemplo, se presupone asignan valor a la educación de sus hijos.

Funes (1998: 63) afirma “Hoy, cada vez con más frecuencia, la trayectoria hacia el fracaso tiene su explicación en la distancia y en el choque entre la escuela y algunos grupos sociales con grandes dificultades

para incorporarse en la sociedad e integrarse plenamente en ella. Algunos son los que forman parte de la fragilidad, la marginación y la exclusión social...”.

Por último, se trata de la representación de una relación posible entre escuela–sociedad en términos de poder, de imposición de un grupo, representante de los valores culturales dominantes, sobre otro. De ganadores y de perdedores según la capacidad de adaptación a un orden preestablecido. Nos parece importante considerar que *las dificultades y la distancia* pueden ser interpretadas como construcciones de la sociedad global –obstáculos– que exigen a la escuela reconocerse como constitutiva y constituyente de dicha sociedad y responsable de definir una propuesta de inclusión desde la diversidad trabajando por la igualdad.



BIBLIOGRAFÍA

- BELVEDERE, C. (2002). *De sapos y cocodrilos. La lógica elusiva de la discriminación social*. Buenos Aires: Biblos.
- BERNSTEIN, B. (1999). Crítica a la educación compensatoria. En: ENGUIA (Ed.), *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel. pp. 45-46.
- BOURDIEU, P. (2000). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D. F.: Siglo XXI.
- BROWN, R. (1999). *Prejuicio. Su psicología social*. Madrid: Alianza.
- DESCHAMPS, J. C. y CLEMENCE, A. (1987). *L'explication quotidienne. Perspectives psychosociologiques*. Suisse: Del Val.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- DOISE, W. (1976). *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruxelles: De Búck et Wesmael.
- DOISE, W. y PALMONARI, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris: De-lachaux & Niestlé.
- DUMONT, P.; GABEREL, P. y GAGLIARDI, R. (1994). *Différenciation intergroupes en milieu scolaire*. Suisse: BIE-Unesco.
- FROMM, E. (1957). *Ética y psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- FUNES, J. (1998). Estrategias para conseguir el éxito en la escuela. En: *Cuadernos de pedagogía*, 268.
- GONZÁLEZ REY, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Sao Paulo: Educ.
- JODELET, D. (1969). Représentations sociales: un domaine en expansion. En: JODELET, D. (Ed.) *Les représentations sociales*. Paris: PUF. pp. 31-61.
- JUSSIM, L. (1989). Teacher expectations: self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. En: *Journal of Personality and Social Psychology*, 57. pp. 469-480.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Madrid: Octaedro.
- LEVY, B. y LANGER, E. (1994). Aging free from negative stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66. pp. 989-997.
- LEYENS, J.; ASPEEL, S. y MARQUES, J. (1987). Cognitions sociales et pratiques psychologiques. En: BEAUVOIS, J. ; JOULE, R. y MONTEIL, J. *Perspectives cognitives et conduites sociales. Théories implicites et conflits cognitifs*. Suisse: Del Val. pp. 63-84.
- ROGERS, C. (1975). *Libertad y creatividad en educación. El sistema "no directivo"*. Buenos Aires: Paidós.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Madrid: Morova.
- SAGASTIZABAL, M. Á. (1999). La diversidad sociocultural en la educación: creación de un observatorio en la provincia de Santa Fe (Argentina). *Cultura y Educación*, 13-14. pp. 211-216.
- SAGASTIZABAL, M. Á. (2003). La formación docente monocultural y el etiquetaje de los futuros alumnos. En: *Perspectiva Educativa*, 42. pp. 69-87.
- TAJFEL, H. (1981). *Human groups and social categories. Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.