

## **Representación social de los alumnos según su pertenencia sociocultural en los estudiantes de la carrera docente.**

**Lic. Beatriz Rossi**

**Dra. María de los Ángeles Sagastizabal**

En el marco de un convenio entre el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IRICE – a través de su Programa “Diversidad cultural en el sistema educativo argentino” dirigido por la Dra María de los Ángeles Sagastizabal y la Oficina Internacional de Educación – OIE (UNESCO) – dentro de sus estudios internacionales relativos de la discriminación social en la escuela, se administró un cuestionario, diseñado por la OIE y adecuado regionalmente, a estudiantes de algunos Institutos de Formación Docente – IFD – de la provincia de Santa Fe.

Las preguntas del cuestionario proponen pensar, entre otras, sobre distintas cuestiones relativas a la **escuela** – sus objetivos, al **maestro** – las orientaciones principales de su actividad, a los **alumnos** – su caracterización y al **proceso de enseñanza/aprendizaje** – sus sentidos.

La encuesta fue realizada – en todos los casos durante el segundo cuatrimestre escolar - a alumnos de todos los cursos de los profesorado de EGB 1 y 2 y de Nivel Inicial en distintos IFD de gestión estatal y de gestión privada de la provincia.

La información elaborada a partir de las respuestas de los alumnos nos permitirá reconocer algunos ejes dominantes en la construcción de las representaciones sociales que los futuros docentes tienen de los alumnos según su pertenencia sociocultural – clase media urbana y grupos urbano marginales. realizar algunos aportes con relación a dos objetivos:

Nuestra fuente los datos la constituye el total de la población participante del estudio: 1072 casos.

Otras dos fuentes de datos – incluidas para confrontaciones - las constituyeron las respuestas de docentes en ejercicio de la provincia de Santa Fe dadas a:

- el cuestionario de la OIE arriba mencionado, administrado en el año 1999: 37 casos
- un cuestionario, administrado en el año 2000, en ocasión de un estudio sobre “Inserción laboral y práctica profesional de los egresados de Institutos de Formación Docente”, en el marco de un Proyecto de capacitación docente en investigación educativa: 366 casos.

**Nuestra orientación teórica.**

Denise Jodelet considera que la *representación social* “es 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 agrega que “en tanto sistemas de interpretación rigen nuestra relación con el mundo y con los otros, orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales”. En el caso de estudio que en particular nos ocupa podríamos también recurrir al concepto de *estereotipo* que J.P. Leyens define como “ teorías implícitas de la personalidad compartidas por el conjunto de miembros de un grupo en relación a u conjunto de miembros de otro grupo o de su propio grupo”.

Suponemos que:

- los discursos dominantes permiten el estudio de la realidad social
- las representaciones sociales como producto de las interacciones de sujetos históricos
- la constitución de la subjetividad social y de la personalidad como resultado de procesos culturales, histórico y sociales
- los procesos de significación como expresión de la subjetividad social
- la personalidad como configuración histórica de la experiencia
- la significación de un comportamiento es sólo aprehensible en sus relaciones.

Proponemos aquí un estudio del hombre en situación, una interpretación de los comportamientos en su carácter dinámico desde la perspectiva de “un sujeto activo, intencional e interactivo” “constituido en diferentes dinámicas sociales” tal como lo define F. Gonzalez Rey y a la *representación social* no como el resultado de la agregación de elementos sino como el producto de una particular combinación de componentes con ejes dominantes que se imponen en su construcción.

El reconocimiento de estos ejes resultara en nuestro caso de procesos de inferencia a partir de las frecuencias de las diferentes dimensiones presentadas para la re-construcción del objeto social. Nuestros indicadores – zonas de sentido – los producen los sujetos. Si bien las respuestas posibles están pre-determinadas por el instrumento – cuestionario – éste pone a un sujeto – *el maestro* - en “evaluador “ de la personalidad de otro sujeto – *el alumno* – con el que participa de un sistema de relaciones sociales – *escuela – enseñanza – aprendizaje*.

### **Nuestras orientaciones en la interpretación de los datos.**

La UNESCO sostiene como pilares de la educación

- aprender a conocer
- aprender a hacer
- aprende a vivir juntos

- aprender a ser

Si pensamos en la posibilidad de construcción de sí mismo, de actualización de potencialidades sólo a partir de los vínculos con los otros y siendo la persona el valor tal como sostiene E. Fromm, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser* son interpretables como una **dimensión psico-socio-moral** referente necesario de *un conocer* y *un hacer*. Se trata de un sujeto 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.

Reconocemos en la distinción analítica de la UNESCO respecto de los aprendizajes una fuente posible de la formulación de todos los objetivos de la escuela incluidos por la OIE en el cuestionario y por los mismo, podrían constituirse en dimensiones a partir de las cuales organizar e interpretar los datos.

Pero el ordenamiento que resultó del análisis de las frecuencias de las respuestas nos llevó a proponer remitir el contenido de los objetivos a considerar en **dos dimensiones: psico-socio-cognitiva y psico-socio-moral**. Esta opción la realizamos con la clara consciencia de que nuestras reflexiones ¿finales? sólo pondrán en evidencia la incompletud de nuestro saber y la multiplicidad de significados de un objeto complejo.

La orientación general que venimos desarrollando nos lleva a pensar estas dimensiones como componentes interdependientes constitutivos y constituyentes de la subjetividad social e individual la encontramos expresada por J.M. Asensio Aguilera cuando sostiene que “la realidad es susceptible de interpretación a partir de diferentes lógicas, conocida sólo a través de operaciones mentales que realizan los sujetos y valorada únicamente en términos relativos. Se afirma así un sentido de la ética basado en la responsabilidad, el respeto a los demás y el diálogo como elemento imprescindible en las relaciones humanas, no tanto por su valor para consensuar pareceres como para comprender el significado que quienes dialogan otorgan a la realidad que describen”.

Suponemos que en este contexto podemos referir la importancia asignada a la construcción de personalidades morales, lo que según U. Araujo supone actuar sobre diferentes dimensiones de la naturaleza humana:

- *sociocultural*, presupone llevar a las personas al conocimiento crítico de los datos y hechos sobre la cultura y realidad social en que están insertos, así como el dominio de los contenidos esenciales para el ejercicio de la ciudadanía, principalmente de la lengua y las matemáticas,

- *afectiva*, presupone propiciar las condiciones para que las personas se conozcan a sí mismas, sus propios sentimientos y emociones, que construyan el auto respeto y los valores considerados universalmente deseables,
- *cognitiva*, la construcción de determinadas capacidades intelectuales o de estructuras mentales operatorio-formales para la comprensión de la realidad y para la organización de las relaciones de la personas con el mundo y
- *bio-fisiológica*, garantizar su desarrollo adecuado, respetando las diferencias y características individuales.

Para nosotros los valores morales - como guía normativa de la acción – constituyen un eje organizador de la subjetividad.

La otra dimensión – psico-socio-cognitiva – “aísla” los otros dos pilares de la educación señalados más arriba:

- aprender a conocer
- aprender a hacer.

siendo ambos los objetivos más específicos y socialmente reconocidos de la escolarización; aquel que facilita el desarrollo de las estructuras y los conocimientos – las categorías – que le permiten al sujeto comprender y apropiarse – transformar – la realidad.

Suponemos a los sujetos como activos en su propio desarrollo y a la mente como co-construida. Vigotski afirma que “la actividad humana está mediada por herramientas, como son los signos, y que la conducta es intencional y voluntaria” y agrega que “la interacción social está en el origen del lenguaje y en general de toda conducta mediada, y las condiciones socioculturales de vida influyen en el desarrollo de los procesos psíquicos superiores como la percepción, el razonamiento, la memoria, la atención, etc.”.

El *aprender a ...* implica facilitar el desarrollo del pensamiento lógico pero fundamentalmente de un pensamiento crítico y propio.

Nuestro análisis se centrará en estas dos dimensiones principales – psico-socio-moral y psico-socio-cognitiva - que reconocemos en estos objetivos presuponiendo en ambas un componente afectivo – necesidades / motivos – tan determinante para el sujeto como el social en las orientaciones de los comportamientos.

Estas dimensiones, constitutivas y constituyentes de la subjetividad individual y social, cuyos componentes son definidos a nivel escolar como capacidades, habilidades y cualidades de los alumnos, admiten una lectura con sentido finalista – metas alcanzadas/a alcanzar - y también instrumental – condiciones para su logro. Este será nuestro recorrido, el que supone todos los “estados” como relativos a condiciones y toda “condición” relativa a otras y orientando a “distintos estados posibles”.

### **Escuela – Alumno – Maestro**

Presuponer una interdependencia entre – escuela – alumno – maestro – lleva a la consideración de que cualquiera de estos términos está incluyendo necesariamente a los otros y habilita a una lectura múltiple de estos objetivos – guía, ya como propuestas institucionales más o menos institucionalizadas o instituyentes, como orientaciones principales de la acción docente y también como definición de “un sujeto alumno”, en tanto componentes de dimensiones de su

personalidad en cuya construcción se propone intervenir, a través del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Nuestro interés se centra en el **alumno** como sujeto que se construye desde sus potencialidades y sus capacidades y de sus pertenencias y desde las demandas de la institución – **escuela** como expresión de relaciones sociales – y de un sujeto – **maestro** portador de sus potencialidades y de sus capacidades y de sus pertenencias.

El siguiente cuadro presenta los objetivos de la escuela – “su deber ser” – en el orden de importancia que resulta de las frecuencias con que se los califica de “esenciales”.

Orden de importancia	OBJETIVOS	
1	leer, escribir, sumar y restar	63%
2	respetarse a ellos mismos	61%
3	tener confianza en ellos mismos	59%
4	desarrollar sus capacidades intelectivas	52%
5	ser consciente de sus responsabilidades	48%
6	desarrollar su sentido moral	45%
7	conocer su cultura	44%
8	tener espíritu crítico	44%
9	ayudarse y cooperar entre sí	39%
10	desarrollar su imaginación	38%
11	practicar las reglas de la higiene	38%
12	integrarse en su comunidad	37%
13	ser ciudadanos activos	37%
14	comprender a los otros	33%

Estos objetivos son aquí considerados como expresión de distintas **dimensiones de la personalidad**. Una lectura de los datos, desde la perspectiva del alumno y del presupuesto de la interdependencia escuela – alumno – maestro, correspondiente a los primeros 15 objetivos/ componentes nos muestra que

**todos los futuros maestros** presuponen una acción docente orientada fundamentalmente a un aprendizaje formal - “*leer, escribir, sumar y restar*” - meta que se alcanza primeramente por el

desarrollo de condiciones psico-socio-morales – “*respetarse a ellos mismos*” y “*tener confianza en ellos mismos*” – para alcanzar entonces desarrollos cognitivos y un pensamiento crítico – “*desarrollar sus capacidades intelectuales*” – remitiendo al “*desarrollo de la imaginación*” la capacidad de creación y re-construcción permanente de las propias potencialidades y de la realidad.

Las elecciones principales refieren luego a 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**” se presenta entonces como resultado de 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 constitutivo y constituyente del *autoconcepto* aparecen como prioridades constantes. Es más, si “suprimiéramos” el 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 – críticamente. Autorrealización orientada al crecimiento partiendo del reconocimiento del valor de si mismo como persona - de sus necesidades, de sus potencialidades y sus determinaciones - e incluyendo necesariamente al otro también primariamente desde su valor como persona en crecimiento.

Este perfil – dominante en todos los casos – nos permite suponer que es expresión de la representación social que de la escuela y del alumno tienen aquellos que eligen la carrera docente.

**¿Quiénes son los que así perciben y piensan a los alumnos y a la escuela?.**

El 99% de los estudiantes encuestados son mujeres cuyas edades oscilan entre los 17 y 44 años. El 85% de ellos tienen entre 18 y 25 años siendo 20 años la edad más frecuente en este intervalo. El 86% de ellos es soltero.

Con relación a la escolaridad de los padres, el cuadro que presentamos a continuación muestra una fuerte pertenencia a grupos de bajos niveles de escolarización –entre 52% y 55%.

NIVELES DE ESCOLARIDAD	MADRE	PADRE
PRIMARIO INCOMPLETO	10%	12%
PRIMARIO COMPLETO	42%	43%
SECUNDARIO COMPLETO	24%	25%
TERCIARIO COMPLETO	20%	16%
UNIVERSITARIO COMPLETO	4 %	4%

¿Cuáles son los motivos más importantes que orientan la elección de carrera de estos estudiantes?. ¿Cuáles son las funciones esenciales que se asignan a un maestro?

La carrera fue entendida como formación para el mundo del trabajo por el 94% de los encuestados.

Este trabajo, definido desde el aula como proceso de enseñanza – aprendizaje, se organiza – en complejas relaciones interestructurantes – alrededor de tres ejes – maestro – alumno/alumnos – saber – sociohistóricamente situados.

Estos tres términos aparecen – bajo distintas formas – entre algunas de las necesidades que movilizan a los estudiantes de esta carrera.

La primera preferencia (y de lejos la más importante) - *“me gusta el contacto con los niños”* – remite al otro en términos relacionales, a la interacción social como uno de los ejes constitutivos y constituyentes de la situación de enseñanza y aprendizaje áulico. Supone interés en la tarea en las condiciones de su realización y también compromiso con la actividad y con quien es el destinatario de su acción como maestro – el alumno –, lo cual queda ratificado al aparecer en 3er orden de importancia *“es una tarea apasionante”*.

El saber – como componente mediatizador en la interacción áulica – se presenta como otro campo de interés que moviliza la acción que se pone de manifiesto en *“me gusta explicar y transmitir conocimientos”*. Pero lograremos tener una idea más acabada de su sentido al considerar esta expresión con relación a las funciones esenciales asignadas a un maestro.

Entre las cinco funciones más importantes encontramos en un 4to lugar el *“transmitir conocimientos”* seguido de *“ayudar a los alumnos a conocer su propia cultura”* pudiendo interpretarse como términos de una relación complementaria. El saber como transmitido adquiere su significación en la ponderación que los propios encuestados hacen de las **funciones de un maestro**: 1ro *“ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades”*, 2do *“ayudar a los alumnos a integrarse en la sociedad”* y 3ro *“ayudar a los alumnos a que aprendan por sí mismos”*.

Si ayudar lo interpretáramos como *trabajar con ... para*, siendo este último el crecimiento como persona – desarrollo de potencialidades para la autonomía y la libertad – estaríamos reafirmando la representación del alumno antes presentada como sujeto activo en la constricción de sí con otros.

Los otros dos motivos que nos quedan por considerar podríamos referirlos a la representación de la educación como valor tanto para el desarrollo personal como social fuertemente instalada en nuestra sociedad.

Los cuadros que presentamos a continuación muestran las cinco primeras alternativas de respuestas más ponderadas respecto de los motivos de elección de la profesión docente y de las funciones esenciales de un maestro para el total de los encuestados.

MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN DE MAESTRO	
me gusta el contacto con los niños	74%
me gusta explicar y transmitir conocimientos	49%
es una tarea apasionante	42%
la educación permite tener éxito en la vida	41%
para contribuir al desarrollo de mi país.	40%

FUNCIONES ESENCIALES DE UN MAESTRO	
ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades	81%
ayudar a los alumnos a integrarse en la sociedad	69%
ayudar a los alumnos a que aprendan por sí mismos	46%
transmitir conocimientos	45%
ayudar a los alumnos a conocer su propia cultura	41%

### **Los alumnos. Su caracterización según su pertenencia sociocultural.**

Partiendo del presupuesto antes expuesto – el sujeto definido desde sus potencialidades y sus determinaciones – trataremos de reconocer la representación social que tienen los encuestados de los alumnos pertenecientes a grupos de clase media urbana y urbano marginales.

Tomaremos para nuestro análisis el ordenamiento que realizan de las 29 objetivos presentados – logros esperables con relación al desarrollo de los alumnos durante su escolarización – al evaluarlas como comportamientos de fácil actualización según sus pertenencias socioculturales.

De las lecturas posibles de esta información optamos por considerar:

- las expectativas de fácil logro – en su orden de posibilidad decreciente – para caracterizar a los alumnos pertenecientes de grupos de clase media urbana y urbano marginales: representación social del alumno de clase media urbana y del alumno urbano marginal.
- la representación social de “el alumno” – como comportamientos esperables productos de la socialización y la escolarización – y su comparación con las posibilidades de actualización de dichos comportamientos según la pertenencia social de los alumnos.

¿Cómo son percibidos los alumnos según su pertenencia sociocultural?

Expectativas y recursos disponibles

	EXPECTATIVAS		COMPORTAMIENTOS DE FÁCIL ACTUALIZACIÓN			
			CLASE MEDIA URBANA		GRUPOS URBANO 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	59%	expresarse con facilidad	14%

			disciplinas enseñadas en la escuela			
21	interesarse en las disciplinas enseñadas en la escuela	17%	respetarse a ellos 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%

Una *primera lectura* del cuadro que presentamos no deja lugar a dudas respecto de las diferencias en cuanto a expectativas respecto del logro en el desarrollo de comportamientos en términos de condición y/o resultado de aprendizajes sociales y/o formales.

Cuando se supone que entre el 43% y el 84% de niños de clase media urbana y el 8% y el 44% de niños urbano marginales alcanzarán fácilmente dichos logros, y si consideramos que los otros objetivos sobre los que recaen el resto de los casos son de difícil y muy difícil logro, podemos afirmar que los futuros maestros **creen** que:

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

Un análisis de las frecuencias ha puesto en evidencia la diferencia respecto de las posibilidades / determinaciones entre los alumnos de ambos grupos. Una *segunda lectura* de los datos relativa al contenido – las características que son atribuidas a los alumnos – nos permitirá:

- construir una representación social del alumnos perteneciente a clase media urbana y a grupos urbano marginales

- reconocer los comportamientos que orientarán las percepciones respecto de las posibilidades de logro de objetivos escolares : buen alumno / mal alumno.
- reconocer cuáles son las potencialidades y limitaciones principales en la constitución del sí mismo

Nuestro parámetro lo constituirá lo esperable, la representación social de “el alumno” - antes expuesta – porque presuponemos que, por su condición misma de orientadora de la percepción y la acción, también lo ha sido para los encuestados.

¿A través de cuáles características se elige presentar – como primera imagen – a estos alumnos?

Los niños de *clase media urbana* son presentados según una norma social particularmente valorada en el ámbito escolar como lo es el “*practicar las reglas de la higiene*”, alcanzando fácilmente resultados en términos de aprendizaje de saberes formales - “*leer, escribir, sumar y restar*”- y de aptitudes físicas – “*desarrollo de sus capacidades deportivas*”.

Los niños de *grupos urbano marginales* son caracterizados principalmente por sus aptitudes físicas – “*desarrollo de sus capacidades deportivas*”-, por su capacidad de conservar y elaborar datos perceptivos – “*desarrollar su imaginación*” y sus actitudes solidarias – “*ayudarse y cooperar entre sí*”.

M. Laeng en Vocabulario de pedagogía (p 125) presenta a la imaginación como expresión de “una iniciativa elaboradora del sujeto”. La posibilidad de *desarrollo de la imaginación*, expresión de un sujeto activo en la construcción de sí y de la realidad, caracteriza a **niños de clase media urbana** y **urbano marginales** con las distancia que en general ya habíamos observado más arriba: 76% en niños de clase media urbana y 43% para aquellos pertenecientes a grupos urbano marginales, siendo para estos últimos el logro cognitivo más importante.

La consideración que este autor realiza respecto de la imaginación como una “fase natural del paso de la percepción a la inteligencia” agregando que “la riqueza de la imaginación es la primera condición de un pensamiento fecundo y una expresión eficaz” nos permite poner en relación el desarrollo de la imaginación con el desarrollo del pensamiento – el desarrollo de la inteligencia. Pero ¿qué se desarrolla?. Según J. Piaget ( Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget – p 4 y 5) las estructuras de la inteligencia y los contenidos del conocimiento y siendo sus evoluciones totalmente solidarias.

¿Cómo son caracterizados los alumnos en cuanto a su desarrollo cognitivo?. Habíamos señalado que la imaginación – la orientación a una acción constructiva del pensamiento en términos figurativos y operatorios, de reproducción o de creación – es aquel comportamiento percibido como de fácil logro para niños de ambos grupos. Pero solamente para la mayoría de los **alumnos pertenecientes a la clase media urbana** esta condición deriva en posibilidad de *desarrollo de la inteligencia* en el sentido arriba expuesto (fácil: 66%; difícil: 27%; muy difícil: 3%). Solidariamente el “*leer, escribir, sumar y restar*” es considerado un logro alcanzable fácilmente (83%) siendo percibido como difícil en el 13% de los casos y muy difícil en el 2%. El “*expresarse con facilidad*” también es evaluado como fácilmente alcanzable para ellos (72%).

¿Cómo es percibido el **alumno perteneciente a grupos urbano marginales**?. Como aquel que difícilmente puede alcanzar esos desarrollos y resultados. A esta conclusión se llega considerando la dificultad en general percibida en estos niños y también particularmente aquellos porcentajes que muestran en el “muy difícil” la evaluación de límites reconocibles. Así encontramos que esto es así en el “*desarrollo de sus capacidades intelectuales*” – 28%-, el “*expresarse con facilidad*” – el 25%- y en el logro de el “*leer, escribir, sumar y restar*” – 18%.

El *desarrollo del pensamiento* se presenta como uno de los más importantes logros esperables en el alumno. Este contenido de la representación social del alumno, al definir potencialidades – recursos actualizables – y expectativas, orienta la acción del maestro. Estas orientaciones en nuestro caso son expresadas en las respuestas que dan los encuestados respecto de las **funciones esenciales de un maestro**. Encontramos en éstas que, consistentemente con las expectativas respecto de los logros del alumno, el desarrollo de la inteligencia - “formación de nuevos instrumentos de conocimiento, comprensión y explicación de lo real” - aparece incluido tanto en la primera – de lejos – función esencial asignada al maestro expresada en el “*ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades*” (81%) como en el “*ayudar a los alumnos a que aprendan por sí mismos*”, tercera función más importante ( 46 %).

Las posibilidades de actualización de 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. En estrecha relación al sí mismo, y la necesaria referencia al otro en su constitución, aparecen dos componentes que – incluidos entre los más importantes en la representación social del alumno – nos permitirá mostrar diferencias en la percepción de los alumnos de ambos grupos: “*tener confianza en ellos mismos*” y “*respetarse a ellos mismos*” y sus consecuencias en los aprendizajes.

El “tener confianza en sí mismo” a partir del reconocimiento de las propias potencialidades y limitaciones, y teniendo en “el otro” y en la realidad los referentes principales, remite a valoración de sí como sujeto, como alumno, como ciudadano. Aquí podríamos preguntarnos sobre la incidencia de las expectativas del otro, y más particularmente el juicio del otro, en su constitución.

El niño, sujeto en crecimiento, “en formación”, dependiente del otro para la satisfacción de necesidades – particularmente de amor y de seguridad – encuentra en la valoración del otro un referente para la construcción de la representación de sí.

“El yo ... recibe su significado por procesos de interacción social” afirma Collin Rogers. La autoestima y el autorrespeto – componentes del yo – se construyen y definen en la relación social. La autoestima – “sentido de la autoafirmación, el reconocimiento y la confirmación sobre el impacto sobre los demás y el entorno”- encuentra su expresión en la confianza en sí mismo y en el logro del autorrespeto como percepción de las propias competencias y “la habilidad para controlar el curso de las acciones”. Autoestima y autorrespeto intervienen en la constitución del autoconcepto.

Cuando analizábamos la representación de “el alumno” reconocimos en estos dos componentes – confianza y respeto a sí mismo – la condición a partir de la cual se promueven y sostienen otros desarrollos. Son causa y consecuencia de la posibilidad de actualización de potencialidades. Al considerar las respuestas de los encuestados encontramos que el “*tener confianza en sí mismos*” y el “*respetarse a ellos mismos*” son logros fácilmente alcanzables sólo por **alumnos de clase media urbana** (76% y 56% respectivamente). Esto es así en el 11% y el 19% de los casos, para cada uno de estos componentes de la personalidad, para **alumnos pertenecientes a grupos urbano marginales**.

Si consideramos que,

- entre autoconcepto y logro se pueden establecer 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 incide fuertemente en la autoevaluación y por lo tanto en los logros.

En este sentido habíamos observado que en los **alumnos pertenecientes a grupos urbano marginales** se reconocían muy bajo niveles 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. “ Ser apreciado y amado estimula el desarrollo” sostiene Carl Rogers en su libro Libertad y creatividad en educación. El sentirse percibido como *“no pudiendo”* alcanzar los logros esperados limita el reconocimiento de su capacidad de aprendizaje así como de su capacidad de influencia y de control sobre los otros. Más aún, 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” (Carl Rogers). Desde otro lugar, pero en el mismo sentido E. Fromm en su libro Ética y psicoanálisis, afirma que “el temor a la desaprobación y la necesidad de aprobación pueden ser, en verdad, los más poderosos y casi exclusivos motores del juicio ético”.

Aquellos comportamientos que han sido interpretados hasta aquí como expectativas y/o recursos disponibles por los alumnos pueden ser analizados también como comportamientos valorados en determinados contextos ideológicos y culturales cuyo desarrollo favorecen la adaptación. Carl Rogers considera que “cuando (la persona) es enteramente libre de elegir sus valores tiende a valorar objetos, experiencias y objetivos que contribuyen a la supervivencia, crecimiento y desarrollo de sí mismo y de los demás”.

¿Cómo podemos pensar estas interdependencias considerando un valor, *“la igualdad”* . En un modelo democrático, al principio de igualdad por el cual las puertas de la escuela se abren a todos “le sigue” la demanda de responsabilidad de cada uno a partir de la cual los logros – definidos según parámetros sociohistóricos – serán individuales. F. Dubet señala que “no son solamente iguales en términos de derechos naturales, sino también lo son en términos de derechos al éxito y del derecho, que es también un deber, de ser los únicos autores de su vida”.

En este contexto meritocrático que da paso a la competencia, la constitución de la confianza en sí mismo es un componente importante de la personalidad para el logro de las metas del aprendizaje, condición y resultado del éxito. Es el sujeto que, “disponiendo” de las cualidades demandadas para el logro de objetivos socialmente valorados, construye el éxito por la elección de las acciones apropiadas.

Es el compromiso de cada uno con su propio crecimiento el que permitirá la actualización de potencialidades, vale decir que la causa del éxito y/o del fracaso está en el propio individuo. Esta es la atribución causal de los logros que suponemos respecto de los alumnos pertenecientes a clase media urbana para quienes el éxito depende de su voluntad, no quedando así afectada su representación de sí respecto de sus potencialidades y sus posibilidades, de “aquello que puede”.

En la representación del alumno perteneciente a grupos urbano marginales aparece con mayor claridad la percepción del desarrollo no como “resultado de un proceso dialéctico de interacción entre el medio sociocultural y sus disposiciones biológicas” como postula Vigotski sino “atado” principalmente a determinaciones socioculturales. La causa del fracaso - percepción dominante – y/o del éxito está “afuera” . Se “des-culpabiliza” pero fundamentalmente se “des-compromete” al sujeto con sus propios procesos y logros “des-motivándolo” 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 de analizar las respuestas, tanto de los estudiantes de la carrera como de los docentes en ejercicio, que al evaluar las causas de las dificultades de los alumnos pertenecientes a la clase media urbana y a grupos urbano-marginales encontramos las siguientes atribuciones:

ATRIBUCIÓN DE DIFICULTADES				
	CLASE MEDIA URBANA		GRUPOS URBANO MARGINALES	
	Futuros docentes	Docentes	Futuros docentes	Docentes
<b>ESCUELA</b>	<b>47%</b>	<b>67%</b>	<b>30%</b>	<b>27%</b>
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%
<b>FAMILIA</b>	<b>42%</b>	<b>23%</b>	<b>65%</b>	<b>70%</b>
nivel socioeconómico 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%
<b>ALUMNO</b>	<b>11%</b>	<b>10%</b>	<b>5%</b>	<b>3%</b>
inteligencia de los alumnos	11%	10%	5%	3%

Aparece con relación a alumnos pertenecientes a grupos urbano marginales una representación de la escuela y del maestro “retirándose”, resignando o “tomando distancia” de su capacidad enseñante. Las dificultades no se vinculan a formación docente ni a cuestiones estructurales (número de alumnos por clase podría ser indicador de falta de aulas y/o de cargos docentes). “El problema es del medio” y esta representación pareciera constituirse en estigma paralizante.

Si reflexionáramos en la misma dirección con relación a la incidencia de las mismas variables en las dificultades del alumnos pertenecientes a la clase media urbana podríamos señalar que se sostiene el peso de cuestiones socioeconómicas 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 atribuyan diferencialmente el desarrollo de actitudes que favorecen y promueven los aprendizajes .

Esta atribución diferencial con relación a la valoración y reconocimiento de la escuela que se supone en grupos de clase media “obliga” a la escuela a “hacerse cargo” de las dificultades de aprendizaje, responsabilidad que “descarga” parcialmente 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.

Si presuponemos al sujeto constituido desde sus necesidades / motivos y las determinaciones sociales – en nuestro caso estas últimas representadas por la familia – estaríamos definiendo lo diverso en algunas de sus particularidades a través de las variables consideradas.

Podríamos reconocer que en ambos casos la variable que aparece como interviniente, expresión de la relación familia - escuela la constituirían las expectativas recíprocas padres – escuela que incidirían en el desarrollo de actitudes favorecedoras del proceso de enseñanza – aprendizaje, de donde el medio deviene un “obstáculo” o un “sostén”.

En el año 2001, 366 docentes encuestados de esta provincia evaluaron su nivel de satisfacción con relación a diferentes dimensiones asociadas a la propia actividad. Los resultados muestran que, de todas las dimensiones incluidas, aquella que refiere al grupo de pertenencia de los alumnos – nivel sociocultural del medio y actitud de los padres – es percibida generando el mayor malestar, al mismo nivel que aspectos relativos al crecimiento profesional y social – monto de sueldo y oportunidades de mejoramiento y progreso.

El siguiente cuadro muestra los niveles de insatisfacción relativos a cada uno de los factores arriba mencionados incluyendo los sujetos medianamente satisfechos al considerar que en esta construcción se reconocen tanto cuestiones satisfactorias como insatisfactorias.

	insatisfecho (1)	muy insatisfecho (2)	TOTAL (1 y2)	medianamente satisfecho (3)	TOTAL (1,2 y3)
nivel sociocultural	23 %	15%	<b>38%</b>	33%	<b>71%</b>
actitud de los padres	21%	12%	<b>32%</b>	39%	<b>72%</b>
monto de sueldo	17%	15%	<b>32%</b>	49%	<b>81%</b>
oportunidades de mejoramiento y progreso	24%	13%	<b>37%</b>	45%	<b>82%</b>

Consideramos también otros resultados de la misma encuesta que muestran los niveles de dificultad que plantean algunos aspectos asociados a la acción docente suponiendo que nos permitirían precisar respecto de aquellas insatisfacciones. Entre ellos “la precaria condición social de los alumnos” como indicador de una pertenencia socioeconómico cultural del alumno, el “cumplimiento por parte del alumno” como indicador de la participación de los padres – la familia – en el desarrollo de comportamientos que favorecen la acción del docente y el “bajo nivel intelectual de los alumnos” como característica personal del alumno.

	bastante dificultad (1)	mucha dificultad (2)	TOTAL (1y2)	mediana dificultad (3)	TOTAL (1,2y3)
precaria condición social del alumno	21%	14%	<b>35%</b>	29%	<b>64%</b>
cumplimiento por parte del alumno	20%	7%	<b>27%</b>	40%	<b>67%</b>
bajo nivel intelectual de los alumnos	20%	8%	<b>28%</b>	42%	<b>70%</b>

### A modo de reflexión

Esta ha sido una presentación que pretendió aportar conocimiento, desde un lugar – el de las representaciones sociales - que nos permita comprender “la problemática mayor” que está detrás de cada una de nuestras observaciones, de nuestras interpretaciones: **la discriminación social** y particularmente con relación al tema que nos preocupa y ocupa **el fracaso escolar como una construcción social**.

## BIBLIOGRAFÍA

ARNAL, Justo – del RINCÓN, ELIO – LATORRE, Antonio, Investigación educativa. Fundamentos y metodologías. Ed. Labor.

ASENSIO AGUILERA, José M., La formación del docente en y para la complejidad. En: Teoría de la educación, Universidad de Salamanca, vol 12, 2000

BAQUERO, Ricardo, Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En: Perfiles Educativos, Vol. XXIV, nº 97-98, 2002

BRUNER, Jerome, Acts of meaning, Ed. Harvard University Press, 1990.

COLL, Cesar - PALACIOS, Jesús – MARCHESI, Alvaro (compiladores), Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación. Ed. Alianza Psicología, Madrid, 1990.

DIAZ BARRIGA ARCEO, Frida, Aportaciones de las perspectivas constructivistas y reflexiva en la formación docente. En: Perfiles Educativos, Vol. XXIV, nº 97-98, 2002.

COLE, Michel – Psicología cultural. Ed. Morata, Madrid, 1999

DUBET, F, L’egalité et le mérite dans l’école démocratique de masse. En: L’Anne sociologique, nº2, 2000.

FROMM, Eric, Ética y psicoanálisis. Ed. FCE, México, 1957.

HOYOS VASQUEZ, Guillermo, ética comunicativa y educación para la democracia. En: Educación, valores y democracia, OEI, Madrid, 1998.

JODELET, Denise, Representaciones sociales. Un dominio en expansión. En: JODELET, D. (compiladora) – Les représentations sociales. Ed. PUF, Paris, 1969.

LEYENS, Jacques P, ASPEEL, Stephane, MARQUES, José, Cogniciones sociales y prácticas psicológicas. En: BEAUVOIS, J. L. y otros – Perspectives cognitives et conduites sociales. Tome I. Theories implicites et conflicts cognitifs. Ed. DelVal, Suisse, 1987.

MUNNÉ, Frederic, Entre el individuo y la sociedad. Marcos y teorías actuales sobre el comportamiento interpersonal. Ed. EUB, Barcelona, 1996.

OEI – Educación y valores éticos para la democracia – Documento de consulta presentado a la VII Conferencia Iberoamericana de educación, base para la elaboración de la Declaración de Mérida. En: Educación, valores y democracia, Madrid, 1998.

PAEZ, Darío – BLANCO, Amalio, La teoría sociocultural y la psicología social actual. Ed. Aprendizaje, Madrid, 1996.

CLASE MEDIA URBANA			COMPORTAMIENTOS DE FÁCIL ACTUALIZACIÓN			
			GRUPOS URBANO MARGINALES			
1	practicar las reglas de la higiene	84 %			desarrollar sus capacidades deportivas	44 %
2	leer, escribir, sumar y restar	83 %			desarrollar su imaginación	43 %
3	desarrollar sus capacidades deportivas	79 %			ayudarse y cooperar entre sí	35 %
4	integrarse en su comunidad	78 %			utilizar adecuada y apropiadamente su lengua materna	33 %
5	desarrollar su imaginación	76 %			conocer su cultura	32 %
6	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	73 %			interesarse en el funcionamiento de las cosas	28 %
8	utilizar adecuada y apropiadamente su lengua materna	72 %			ser consciente de los problemas de su país	27 %
9	expresarse con facilidad	72 %			integrarse en su comunidad	26 %
10	ser ciudadanos activos	66 %			comprender a los otros	23 %
11	desarrollar sus capacidades intelectivas	66 %			leer, escribir, sumar y restar	22 %
12	ser ordenados y puntuales	63 %			respetarse a ellos mismos	19 %
13	interesarse en el funcionamiento de las cosas	62 %			tener sentido del honor	19 %
14	ser aplicados y estudiosos	62 %			ser ciudadanos activos	16 %
15	ser consciente de sus responsabilidades	62 %			ser consecuente con sus elecciones	15 %
16	que un niño actúe como un niño y una niña actúe como una niña	61 %			ser ordenados y puntuales	15 %
17	desarrollar su sentido	60 %			tener espíritu crítico	15 %

7	moral	%				%
1 8	tener espíritu crítico	60 %			interesarse en las disciplinas enseñadas en la escuela	15 %
1 9	ayudarse y cooperar entre sí	59 %			respetar la autoridad	15 %
2 0	interesarse en las disciplinas enseñadas en la escuela	59 %			expresarse con facilidad	14 %
2 1	respetarse a ellos mismos	56 %			ser consciente de sus responsabilidades	14 %
2 2	respetar la autoridad	56 %			desarrollar el control de sí mismo	13 %
2 3	ser consciente de los problemas de su país	53 %			obedecer	13 %
2 4	desarrollar el control de sí mismo	51 %			apreciar el arte	13 %
2 5	comprender a los otros	48 %			desarrollar su sentido moral	12 %
2 6	ser consecuente con sus elecciones	46 %			tener confianza en ellos mismos	11 %
2 7	tener sentido del honor	44 %			practicar las reglas de la higiene	11 %
2 8	obedecer	44 %			desarrollar sus capacidades intelectivas	11 %
2 9	apreciar el arte	43 %			ser aplicados y estudiosos	8%