

**XVII ENCUENTRO DEL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
"EDUCACIÓN Y POBREZA: ALUMNOS, DOCENTES E INSTITUCIONES"  
CÓRDOBA 5 Y 6 DE OCTUBRE DE 2006**

**TITULO:**

***EFFECTOS DE LA "NATURALIZACIÓN" DE FENÓMENOS PSICOLÓGICOS EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS, QUE HABITAN EN LAS MÁRGENES.***

**AUTORA: Susana Beatriz Gareca**

**PROCEDENCIA: Universidad Nacional de Salta**

**DESCRIPTORES O PALABRAS CLAVES: alumnos universitarios, competencias intelectuales, elección de carrera, pobreza y educación.**

**DESCRIPCIÓN:**

El caso presentado pertenece al Proyecto Ciunsa N° 1452, iniciado el año ppdo. Se trata de un **estudio comparativo** entre las representaciones previas que los estudiantes ingresantes de tres Facultades de la Universidad Nacional de Salta, tienen de sus competencias intelectuales.

Nuestro **objetivo** es indagar si las aludidas representaciones estudiantiles, partes constitutivas de su autoconcepto y autoestima, inciden en la elección y caracterización imaginaria que hacen de su carrera.

Trabajamos con una **metodología** predominantemente cualitativa. El **universo de la investigación** lo constituyen alumnos ingresantes de las Facultades de Ingeniería, Ciencias Económicas y Humanidades. La mayoría de los alumnos, son de condición socioeconómica desventajada. En un enfoque longitudinal, está previsto articular estos datos con los desempeños académicos posteriores.

Como primer **informe de avance** podemos señalar que pese al progreso de los estudios psicosociológicos, todavía tienen fuerte vigencia viejas teorías que responsabilizan a los alumnos como únicos responsables de sus "éxitos" o "fracasos" académicos, en tanto éstos dependen básicamente de factores individuales de corte hereditarios/ socioambientales/disposicionales.

Sabemos que la circulación de ciertas representaciones sociales sobre la inteligencia convierte en "natural" lo que es social, introduciendo un racismo de clase, *"en donde se transforman las diferencias de clase en diferencias de "inteligencia"* (Bourdieu, 1984, 279), justificando así las desigualdades sociales, que castiga cada más a los sectores sociales que habitan en las márgenes.

-----

## Introducción

Esta ponencia pretende anclar, desde una postura reflexiva y crítica, en los mecanismos de exclusión y desigualdad que generan ciertas teorías psicológicas y sociológicas, algunas, pretendidamente científicas, asociales, ahistóricas, cuya “*naturalización*<sup>1</sup>” de los procesos psicológicos y sociales, tienen efectos simbólicos que repercuten negativamente la subjetividad, sobre todo de los jóvenes estudiantes, que habitan en las márgenes.

Aquellas teorías que versan sobre la inteligencia, no escapan a ello. Pretendemos con ello sumarnos a los sectores sociales comprometidos que desenmascaran el darwinismo social<sup>2</sup>, en un intento de ser también protagonistas activos, desde el seno de la Universidad misma, de los debates entre los principios de dichas teoría y los hechos “naturales de la realidad” que ofrecen resistencias. Ello implicaría bregar por una escuela más justa, que se ocupe no solo de los estudiantes de “naturaleza” ganadora, sino también de la suerte de los “perdedores” en un sistema escolar que preconiza la igualdad meritocrática de oportunidades.

## Planteamiento del problema

De una forma u otra, la mayoría de los actores sociales tienen alguna idea de lo que es la inteligencia, ya sea la propia o la de los otros. Es muy común escuchar en la vida cotidiana, expresiones como:

*“Las personas inteligentes son las que triunfan en la vida”  
“Es natural que algunos nazcan inteligentes y otros poco dotados.”*

En lo referido al desempeño escolar y género, se escucha decir:

*“Los varones son “inteligentes,” “pensantes”, “saben más”, en cambio las mujeres son más bien “trabajadoras”, “se esfuerzan más”, son más “dedicadas”, “estudian más”.*

Estas creencias también se repiten en el ámbito universitario. Es común escuchar en los pasillos de la Universidad comentarios como los siguientes:

---

<sup>1</sup> **Naturalización:** este proceso se da cuando las propiedades de un fenómeno social son separadas de la red de relaciones de las que participa y se las reconoce falsamente como perteneciéndoles al fenómeno por sí mismo (Castorina, 2005).

<sup>2</sup> El **darwinismo social** sugiere que las características innatas o heredadas tienen una influencia mucho mayor que la educación las características adquiridas. Sus seguidores, utilizaban esta teoría para justificar diferentes esquemas sociales imperantes durante este periodo de tiempo desde el capitalismo a la justificación de la desigualdad social. Entre sus influencias más extremas se citan el comienzo de la eugenesia y de las doctrinas raciales nazis.

*“A mi no me da la cabeza para aprender matemáticas, por eso elegí profesorado en Letras”.*  
*“La docencia es una carrera fácil y para mujeres”*  
*“Las Ingenierías son carreras difíciles y sobre todo, para hombres”*

Dichas creencias son internalizadas de diferentes modos por los estudiantes mediante procesos de socialización que le son propios. Muchas veces dichas representaciones no son más que prejuicios y mensajes discriminatorios, (a veces ocultos, disfrazados socialmente) que van dejando marcas en su subjetividad.

Estas “creencias” ¿tienen alguna repercusión en los alumnos a la hora de elegir una carrera universitaria?

Histórica y socialmente la Universidad ha sido considerada como el espacio institucional en donde se desarrolla el más alto nivel académico. Por ende, exige mayor esfuerzo y habilidades intelectuales. Esta idea se traduce en expresiones como: *“Se necesita ser inteligente para asistir a la Universidad”.*

¿Qué significa ser inteligente desde la perspectiva del alumno universitario? Las ideas que tienen sobre esta problemática, ¿inciden cuando eligen una carrera? Estos interrogantes constituyen el nudo de nuestra tarea investigativa.

### **Aspectos Metodológicos**

Ubicamos esta indagación en el ámbito predominante de la investigación cualitativa, orientada a los significados de las acciones, “utilizando metodología interpretativa a partir del análisis cualitativo de los datos” (Tejada; 1997: 24), en donde el camino de confrontación es inductivo-analítico en la búsqueda de la comprensión de los significados que los actores dan al hecho social.

Esta metodología de la investigación se vincula estrechamente con la perspectiva *interpretativa*, que tiene como preocupación comprender los significados de las acciones humanas y de la vida social, a partir de los marcos referenciales y puntos de vista de los sujetos involucrados en la investigación. Mediante la perspectiva interpretativa “se intenta poner énfasis en el descubrimiento de los significados construidos por los participantes mientras intentan explicar las circunstancias que afrontan y crean” (Schulman, 1988, cit. Wittrock).

Planteada desde un abordaje cualitativo, basada en el Estudio en Caso, la investigación se desarrollará en fases sucesivas que, superpuestas en algunos aspectos técnico-instrumentales, configuran una secuencia de núcleos temáticos y de momentos relacionados.

La primera fase de la secuencia, cumplida en el transcurso del año ppdo., consistió en la elaboración, puesta a prueba y aplicación de un cuestionario que nos dio una primera perspectiva sobre las representaciones que predominan en los estudiantes acerca de esta problemática. En la fase siguiente, se realizaron entrevistas grupales con una muestra intencional significativa, surgida de los cuestionarios ya procesados.

En estos momentos estamos trabajando en dos etapas simultáneas: 1º) Triangulación de los resultados de los cuestionarios, de las entrevistas y los estados curriculares de los alumnos, a fin de estudiar la consistencia entre el decir y el hacer de los estudiantes. 2º) Elaboración de preguntas guías para las entrevistas en profundidad e historias de vidas, que serán puestas en marcha, siguiendo el mismo procedimiento que con las entrevistas grupales, es decir, con muestras significativas.

### **El contexto formal de la investigación**

La presente investigación se está llevando a cabo en la Sede Central de la Universidad Nacional de Salta, particularmente focalizada en las Facultades de Ingeniería, Humanidades y Ciencias Económicas-Jurídicas y Sociales.

Debemos aclarar que se eligieron estas carreras en virtud de las valoraciones o desvalorizaciones que sobre ellas circulan en las representaciones sociales del común de las personas, incluidos los mismos estudiantes universitarios.

En este trabajo se consignarán algunas interpretaciones provisionarias de los datos recogidos a los estudiantes ingresantes de las carreras de Ingeniería Civil, Química, Industrial.

La mayoría de ellos no trabaja y son varones de entre 17 y 18 años. En virtud de los datos formales solicitados en el cuestionario inicial, se infiere que los alumnos provienen de familias de escasos recursos. Sus padres trabajan en oficios poco calificados: albañil, lustrador, chapista, empleado azucarero, mecánico del automotor, maestro mayor de obras, las madres, de amas de casa y servicio doméstico. Pudimos advertir en varias encuestas que algunos alumnos, intencionalmente, no llenaron el casillero referido al empleo de sus padres. Luego, en una conversación informal (mientras terminaban de contestar el cuestionario el resto de los alumnos) nos comentaron que sus padres estaban sin trabajo o que sus madres, trabajan de empleadas domésticas...¿les produciría vergüenza?

Señalan que deben hacer un esfuerzo económico muy grande para asistir a la Universidad. Varios entrevistados manifestaron haber abandonado sus estudios en otras oportunidades, por falta de recursos económicos.

Un testimonio sobre el particular, señala:

*“Mi papá me decía que no tenía plata para mandarme (a estudiar) y entonces yo, en sexto grado empecé a trabajar (de empleada doméstica) y a guardar plata para ir a una técnica. Después empecé a sacar cuentas y la plata que guardé esos dos años no me iba a alcanzar, esa plata no me iba a alcanzar para estudiar en la técnica, y por lo tanto tenía que trabajar y estudiar (...) y ahí yo me pegué contra un muro, así mal (se ríe) porque quería trabajar y estudiar al mismo tiempo y no pude hacer ni uno ni otra. Era re pesado... por eso perdí el año”.*

### **Para “ser” ingeniero se debe ser inteligente, voluntarioso y dedicado: las representaciones de los estudiantes de primer año**

Para estudiar ingeniería se debe ser inteligente porque es una *“carrera pesada...difícil”*... No obstante, con ello no basta: los estudiantes de primer año de la carrera señalan que también debe haber dedicación al estudio, con la idea de que este mérito personal *“ejercita y desarrolla la inteligencia”*, porque *“no es una carrera para vagos”*.

En cuanto a si la inteligencia es hereditaria o adquirida, la mayoría de los alumnos se inclina por considerarla como una habilidad que se desarrolla en el contexto, en virtud de los procesos educativos.

Una estudiante señala, cuando se le pregunta si la inteligencia *“se hace o se nace”*:

*“Para mí todos desarrollamos las cosas, no es que uno nace. O sea, si puede ser que cada uno tenga un don, que supuestamente todos venimos y tenemos un don especial que lo tenemos que saber desarrollar, pero por ejemplo si nosotros queremos hacer otra cosa y lo desarrollamos bien, lo practicamos, yo creo que todos podemos llegar a donde nosotros queremos”*

Otros señalan que es un *“Don”*

*“Se nace inteligente, pero a este Don hay que cultivarlo...”*

Mónica decía:

*“Mi abuelo tenía un don que producía cualquier cosa...no sé...vos le dabas una madera y él hacía un montón de cosas...era un hombre así, inteligente...”*

Asimismo, se registraron posturas intermedias:

*“Puede ser que uno no nazca con el Don..., que supuestamente todos venimos y tenemos un don especial que lo tenemos que saber desarrollar (...)si no me dejo estar en los laureles, puedo llegar a ser tal y cual como es la otra persona, depende mucho de cada uno...”*

Cuando se les pregunta si se consideran inteligentes, la mayoría, con un halo de incertidumbre en sus respuestas, responde afirmativamente, y que si no fuera definitivamente así, se esfuerzan por serlo a través de la dedicación al estudio.

En cuanto a la *elección de la carrera*, una mayoría de estudiantes entrevistados señalaron que eligieron ingeniería fundamentalmente por los beneficios que les reportarían en el futuro, tales como bienestar económico, reconocimiento y prestigio social. Esta idea también se repite en los alumnos ingresantes de Ciencias Económicas.

Un estudiante dice:

*“(...)...no me gusta estar en la carrera a mí...pero tengo que estudiar. Sé que me gusta hacer deportes, pero prefiero más estudiar porque me aseguro un futuro estudiando y ya me puse a ver acá qué carrera habían y si...me gustaba Ingeniería Química...”*

Según estos alumnos, el logro de estos anhelados objetivos, dependerá de la apelación a *recursos personales/individuales* tales como la constrictión al estudio, empeño, voluntad, perseverancia, responsabilidad:

Otros:

*“...Si le gusta la carrera, va a poder salir adelante, con mucho empeño y estudio...”*  
*“me dicen que Ingeniería es lo más difícil que hay te dejan pelado de tanto que pensás, (...) pero mi papá me dice “No, depende de decisión y si vos ponés esmero” y yo si hay algo que me gusta lo hago y nada más...”*

Algunos alumnos señalan que estas ideas son sostenidas/reforzadas por sus propios docentes:

*“El profesor de... (cita una asignatura) nos dice que Ingeniería no es para vagos... (...) que solo el que se pone a estudiar sale”.*

### **Las diferencias sociales aparecen como diferencias individuales: La naturalización de fenómenos psicológicos**

#### **Nuestras primeras interpretaciones**

De los datos recogidos se infiere que los imaginarios de los estudiantes de ingeniería sobre sus futuros profesionales, están ligados a un *pasado* -biografías sociales y familiares-, signados por la desigualdad social, *un presente* -la Universidad- y un *futuro* deseado -el desempeño profesional-. Estas dimensiones temporales articuladas, les significan una mejora sustantiva de su pasado, viabilizada por el tránsito de una trayectoria educativa presente (la Universidad) que les augura un destino posible de prosperidad.

Queda en evidencia entonces, que pese a la fragmentación del orden social, ellos siguen viendo al sistema educativo como la vía privilegiada para acceder a un futuro necesariamente mejor.

En cuanto a sus representaciones sobre sus competencias intelectuales, inicialmente inferimos que aunque la inteligencia aparece como un concepto ambiguo, difícil de precisar y de amplia genealogía, en las representaciones de los estudiantes de ingeniería, es un concepto que tiene un peso sustantivo en la vida de los mismos y en la elección de su carrera.

Sus cosmovisiones sobre sus propias inteligencias están teñidas de estereotipos sociales que se nutren de ciertas teorías de corte biologicistas/naturalistas y socioantropológicas, como lo son las de los “*Dones Intelectuales*” y la tan conocida “*Teoría del déficit sociocultural*”, respectivamente.

Los Dones intelectuales, entre ellos, la inteligencia, tienen –según esta teoría- una raigambre hereditaria, biológica, interna al individuo. Su “naturalidad” está legitimada por un discurso puesto al servicio de la política y del poder, que cosifica y escinde a los procesos psicológicos de la red de relaciones sociohistóricas. De esta manera la desigualdad educativa se la interpreta como una cuestión de “inteligentes” y “tontos”. O para ser más preciso, podríamos parafrasear a Ayuste<sup>3</sup> inscrita en la perspectiva de la Pedagogía Crítica y diríamos que convierten a “los pobres en tontos”. No es casual que el estigma de “tonto” recaer mayoritariamente en los pobres. La escuela estuvo prevista desde sus inicios para grupos sociales de clases medias y altas (Ayuste, 1994) y por ello privilegia sus culturas, procesos y ritmos de conocimiento, a los cuales los grupos socioeconómicos desventajados les cuesta adaptarse, con la misma eficacia que los grupos a los cuales está destinada la institución educativa.

Nada se dice respecto a que las diferencias de aptitudes intelectuales y de desempeño académico, están ligados a la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas del tejido societal, en el que estamos insertos.

A la explicación de los fracasos por déficit intelectual, se le suma la noción de “déficit cultural”. La teoría del *Déficit sociocultural* traslada la “culpa” a los padres. Es la familia ahora la responsable de no generar en sus hijos expectativas, motivaciones favorables hacia la escuela. “Los hijos de familia humildes no tendrían los medios necesarios para triunfar en la escuela, ya sea porque han heredado de sus padres una capacidad insuficiente, o bien, porque, a cauda del ambiente “poco estimulante” en el que viven no realizarán en su hogar los aprendizajes básicos y las experiencias

---

<sup>3</sup> Ayuste A. Flecha R y otros (1994): Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Edit. Grao. Barcelona.

indispensables para lograr una buena inserción en el medio escolar” (C.R.E.S.A.S., 1994, 18)<sup>4</sup>.

La naturalización de las dificultades de aprendizaje de los alumnos oculta las “carencias/diferencias” de plataforma social y capital cultural con los que los estudiantes pobres asisten a las instituciones educativas, que les obstaculiza el acceso igualitario al capital cultural que exige la escuela.

Pero lo más lamentable es, que el discurso de estas teorías son tan penetrantes, tan difundidos en distintos ámbitos (familia, escuela, espacios sociales lúdicos, entre otros) que permean con fuerza en las representaciones de las mismas personas, que finalmente las admiten como válidas y como una cuestión del orden de lo “natural”, sin tener en cuenta los aspectos sociales que configuran las “diferencias” y los “déficit”.

Estas creencias internalizadas como conceptos “verdaderos” y “naturales” impiden reflexionar sobre la no legitimidad de los mismos, y actúan como verdaderos límites en las aspiraciones de los estudiantes, en este caso, para elegir carreras universitarias y para luego, ocupar lugares de trabajo mejores calificados.

Con el desarrollo permanente de investigaciones científicas sobre la inteligencia, se sabe que las fronteras entre los “inteligentes” y los “no inteligentes” están construidas socialmente. La inteligencia cimienta sus raíces no solo en la biología, sino también en el espacio socio cultural, que le otorga una fisonomía idiosincrásica. Las competencias intelectuales se van configurando en el devenir de las experiencias formativas de los sujetos, a través de estímulos, modelados, desarrollo de habilidades cognitivas personales, resolución de problemas y otros tantos desafíos.

Como sostienen Castorina y Kaplan (1997) “hacer aparecer las diferencias sociales como diferencias individuales es parte de la eficacia simbólica de la construcción arbitraria del parámetro que separa “lo normal” de lo “patológico”. De este modo, las distinciones sociales se presentan a la conciencia social cotidiana como variedades de la especie humana, como si se tratara de una naturaleza humana distinta.

Aunque a los estudiantes les resuene extraño y paradójico, es la misma escuela la que contribuye, por medio de una *pedagogía oculta o invisible*, a cultivar y transmitir estas creencias, actitudes y concepciones sobre lo que significa ser “estudiantes inteligentes”. La insistencia de estas representaciones por distintas vías

---

<sup>4</sup> C.R.E.S.A.S.: El fracaso escolar no es una fatalidad. 1986. Kapelusz. Buenos Aires.

(calificaciones, gestos, valoraciones verbales, normativas, entre otras) deriva en la internalización de las mismas por parte de los estudiantes. Esta pedagogía oculta interviene revalidando lo aceptado socialmente. La escuela no es neutra, sino que asume los hábitos de las clases hegemónicas (en contenidos, normas, reglas de jerarquía, ritmos, etc.) Una escuela que actué como filtro selectivo para el logro de la distinción social, legitima las diferencias y contribuye a la consolidación del darwinismo escolar.

Como vemos en las dos instituciones más importantes de socialización de la vida de nuestros jóvenes estudiantes se introduce un estándar *racismo de clase*, “en donde se transforman las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia” (Bourdieu, 1984, 279), justificando así las desigualdades sociales.

Por otro lado, si consideramos que los alumnos entrevistados pusieron énfasis en cualidades tales como el “esfuerzo”, voluntad”, “perseverancia”, “dedicación”, estudio, entre otras, como condiciones ineludibles para poder ingresar, mantenerse y finalmente, egresar de una carrera universitaria, es decir ser “exitosos” en la Universidad, advertimos que sus representaciones están fuertemente atravesadas por la *ideología meritocrática*.

Según la misma, en toda estructura social cada cual ocupa la posición que le corresponde de acuerdo con lo que merece, por lo que puede acreditar que ha estudiado y aprendido (Farley, en Gerrero Serón, 1990).

Desde los postulados meritocráticos, las posiciones sociales se distribuyen de acuerdo con el mérito y la calificación, en donde la educación es el medio principal de adquirir dichas calificaciones. Para todo individuo, la posibilidad de acceder a la educación formal depende sólo de sus capacidades, preferencias y constrictión al estudio/trabajo.

Las posturas meritocráticas, sostienen que la educación promueve la movilidad social y garantiza la igualdad de oportunidades.

Pero ¿cómo se llega a ser meritorio? Hay diferentes y complejas explicaciones, que exceden la extensión de este trabajo. No obstante hacer mención a situaciones tradicionales/clásicas puede dar claras respuestas a este interrogante. No es arbitrario que sean los estudiantes de familias aventajadas socioeconómicamente, los que accedan con facilidad y se adapten flexiblemente a las exigencias de la escuela. Esto es así gracias a que ya conocen y vienen preparados por sus padres para un buen desempeño. Son ya expertos en códigos y normativas (viajes, internet, idiomas,

profesores particulares, apoyo familiar extraescolar, entre otras) que les permite un equipamiento valioso para afrontar las exigencias escolares: ideas previas necesarias, habilidades cognitivas, verbales, acordes con las expectativas de la escuela. No ocurre lo mismo con aquellos jóvenes que no pudieron hacer este recorrido y todo lo que les ofrece la escuela les resulta extranjero y por ende, de dificultoso y lento acceso. Pero la escuela no espera. Prontamente distingue al mejor equipado, “selecciona al más apto” (darwinismo social), que es también el de mejor posicionamiento en las jerarquías sociales y, relega a los peores equipados que parecieran que encima, cargan con la lacra social de ser “pocos dedicados y comprometidos con el estudio”. No son meritorios. Las apariencias engañan. Una vez más la brutalidad del mérito asesta contra los sectores más desventajados: ellos portan marcas diferentes (de origen, de poder, de género, de etnia, de pobreza...) que no son meritorias en las instituciones educativas, al contrario, son motivo de degradación y relegamiento. Se quedan a la postre, sin poder mostrar sus propios méritos, no pueden aprovechar la “igualdad de oportunidades”: la culpa es de ellos. Una vez más las diferencias escolares reflejan prontamente, las diferencias sociales.

### **Efecto simbólico en los estudiantes, de la naturalización de los procesos psicológicos**

Las representaciones a las que hicimos alusión en este trabajo producen lo que Bourdieu llama “*efecto de destino*”<sup>5</sup> en la subjetividad, tanto de los estudiantes como de los docentes. Dicho efecto no resulta indiferente para ambos actores sociales. Los estudiantes, terminan interiorizando estos límites simbólicos que generan los “veredictos” y/o categorizaciones que las teorías en cuestión formulan. Ello produce finalmente el rechazo de lo que ya les está negado de antemano, con argumentos de “*esto no es para mi*” o “*yo soy el responsable de mi fracaso*”, que obviamente lo vivencian como un destino inexorable” En el docente, en virtud de suponer un destino inevitable en las trayectorias educativas universitarias de estos alumnos, “portadores de déficit” o “carentes de méritos personales”, asumen lo que Meirieu<sup>6</sup> (citado en Siegler) la “*abstinencia pedagógica*”, es decir, frente a esta inexorabilidad, se repliegan y “sólo

---

<sup>5</sup> Bourdieu P. (1999): La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica. México.

<sup>6</sup> Meirieu P. (1998): Frankenstein educador. Editorial Leartes. Barcelona.

les resta claudicar” (Siegler, 2004: 55): solo enseñan a los que “pueden”: vuelve a ganar el darwinismo social<sup>7</sup>.

### **Intersticios de la tarea docente desde donde puede contribuir a la gesta de una genuina igualdad de oportunidades de los estudiantes**

“Naturalizar” las diferencias psicológicas y sociales es un procedimiento que ahonda la diferencia entre ricos y pobres.

Nadie podrá dudar que, ya nada de la realidad sociohistórica actual, pueda estar bajo control. El mundo globalizado de esta Modernidad Líquida (Bauman, 2002<sup>8</sup>) es cambiante, fluido, casi inasible.

Debemos bregar por una escuela justa, que para nada quiere decir una escuela perfecta, para una sociedad perfecta y dirigida a individuos perfectos (Dubet 2004), sino una escuela en donde la meritocracia y la igualdad de oportunidades, no sean solos principios retóricos de la política y de la educación sino, prácticas democratizadoras concretas al interior de sus aulas.

Claro está que mientras no se trabaje desde las esferas políticas para disminuir la desigualdad social, la tarea más dura está de ese lado. Si no hay cambios en dichas esferas, la escuela seguirá siendo entonces, patrimonio de los favorecidos, de los “meritorios”.

Pero no caigamos en la “*abstinencia pedagógica*” a la que alude Meirieu. Seamos optimistas, un posicionamiento esperanzador que hostigue al darwinismo social. Todavía nos quedan algunos modos de atenuar los efectos simbólicos de la naturalización de los procesos sociales, un viejo ropaje que resucita, para justificar la exclusión social, al interior del sistema educativo. Y los docentes comprometidos nos debemos hacer cargo de la porción que nos toca en las instituciones educativas, para promover la “desnaturalización” de la desigualdad social y educativa.

Reconocer la complejidad de los mentados “éxitos” y “fracasos” de los estudiantes, es uno de los modos. El aprendizaje y la enseñanza son *procesos situados* y en esa situación intervienen inexorablemente problemáticas macro y micropolíticas del sujeto que aprende; situaciones contextuales y subjetivas, que ase entrelazan en un entramado complejo.

Otro desafío es dejar de lado las “bondades” de discursos retóricos sobre la diversidad y la multiculturalidad. Ser distintos, diversos, ser pobre, no significa ser

<sup>7</sup> Esta idea ya la abordamos en otra ponencia, sobre formación docente en la ciudad de Tartagal. Salta.

<sup>8</sup> Bauman: La Modernidad Líquida. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

peores. Creemos estrategias que promuevan una escuela de ciudadanía, que genere protagonistas integrados al tejido social, más humanizados y menos sujetos a las Leyes del Mercado y a la lógica de su crecimiento. Una escuela que evite el sentimiento de desarraigo en las instituciones, de nuestros alumnos que habitan en las márgenes y que, en virtud de sus diferencias económicas, culturales, sociales y hasta de deficiencias, físicas, intelectuales, entre otras, quedan fuera del juego social (Bourdieu). Estas diferencias no solo generan sentimientos de inferioridad y mediocridad de quienes los sufren, sino solo logran acentuar el disconformismo social, con todo lo que ello significa.

Un modo de atenuar la desigualdad social en la “igualdad educativa” es promover un juego escolar que sepan jugarlo “todos”, incluso los alumnos que habitan en las márgenes. Que la competencia sea más pareja, más equitativa, para que puedan dominar las reglas de un juego que solo saben jugar los “naturalmente buenos”. Dubet señala con justeza que esta posibilidad se daría en función de la “igualdad distributiva de oportunidades”, es decir que la equidad sea efectiva.

Otro intersticio que tiene el docente es desresponsabilizar la propia gestión del estudiante por sus logros académicos, una tarea que los docentes podemos desaprender. Si bien el aula no es la única fuente de formación de sus representaciones sociales, los docentes se convierten en potentes portavoces de dichas representaciones, en tanto los alumnos, por una cuestión de “autoridad académica” que se les reconoce por el solo hecho de ser sus profesores, las internalizan sin demasiadas reflexiones, haciendo propio el discurso de esos “otros significativos”.

Por tanto, la formación docente debería formar a los profesionales para reflexionar desde una perspectiva profunda, global y compleja, que ponga en jaque a sus propias concepciones sobre los estudiantes “ganadores” y “perdedores”. El solo reconocimiento de esta complejidad, nos posiciona mejor frente a la lucha por la desigualdad.

Nuestro contexto de trabajo actualmente es otro, distinto, muy cambiante, fugaz. La complejidad socio histórica provocó la pérdida de vigencia de nuestras representaciones acerca de la clásica trama que explicaba la conformación y dinámica de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Es nuestra obligación liderar la resignificación de estos procesos, si pretendemos que la democratización de las instituciones educativas no sea solo una cuestión de principios teóricos/retóricos, que no se corresponden con los hechos.

## BIBLIOGRAFIA

- Canciano, E.** (2004). Educar a los pobres: representaciones sobre la pobreza en el discurso pedagógico actual. *Cuadernos de Pedagogía, VII (12)*, Agosto. Dossier “Sanos, santos y Sabios: Pobreza y Educación”. Centro de Estudios críticos. Rosario.
- Castorina J. A. y otros:** (2005): “Desigualdad educativa”. Noveduc. Buenos Aires.
- Dubet, F.** (.....). "La escuela de las oportunidades". ¿Qué es una escuela justa?. Editorial Gedisa. Colección Punto Crítico.
- Forni, F. Gallart, M. A. Y Vasilachis De Gialdino I.** (1992): Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.
- Gardner H., Kornahaber, Y Waker** (2000): Inteligencia: Múltiples perspectivas. Editorial Aique. Buenos aires.
- Gerrero Serón A.** (2003): Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación. Siglo XXI. España.
- Giddens, A.** (1991). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Península. Barcelona.
- Glasser B.G. y Strauss, A. L.** (1967): The discovery of grounded theory. Aldine Publishing Company. New York. Traducción: Dra. María Teresa Sirvent (El descubrimiento de la teoría de base).
- Ibañez T.** Coord.. 81998): Ideologías de la vida cotidiana. Sendai Ediciones. Barcelona
- Llomovate S.** (2004): La trama de la desigualdad educativa. Editorial Manantial. Bs.As.
- Mollis, M.** (2001). *La Universidad argentina en tránsito. Ensayos para jóvenes y no tan jóvenes*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Sternberg R.** (1988): Inteligencia Humana III. Cognición y Desarrollo Humano. Paidós. Barcelona.
- Ziegler, S.** (2004). Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa. *Cuadernos de Pedagogía, VII (12)*, Agosto. Dossier “Sanos, santos y Sabios: Pobreza y Educación”. Centro de Estudios críticos. Rosario.

-----