



REPRESENTACIONES SOCIALES Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Una relación problemática

José Antonio Castorina y Carina Viviana Kaplan

RESUMEN — *Representaciones Sociales y Trayectorias Educativas. Una Relación Problemática.* Este artículo aporta una serie de reflexiones sobre una dimensión relevante de la práctica educativa: las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la inteligencia de los alumnos. Estos juicios tácitos que producen los docentes poseen consecuencias prácticas sobre las trayectorias que van configurando los niños de las diversas clases sociales. Aquello que permanece oculto en los discursos naturalizados sobre la inteligencia o en el sentido común de los maestros en tanto sujetos sociales son las relaciones entre las taxonomías escolares y las divisiones objetivas del mundo social. Analizamos, a partir de las entrevistas aplicadas a los maestros en una investigación empírica, los efectos del sentido común innatista y del ambientalista respecto de la inteligencia. Al mismo tiempo, pensamos en los efectos de las nociones de estos maestros en el campo de la evaluación.

Palabras claves: *representaciones sociales, inteligencia escolarizada, efectos simbólicos, desigualdad escolar.*

RESUMO — *Representações sociais e trajetórias educativas: uma relação problemática.* Este artigo traz uma série de reflexões sobre uma dimensão relevante da prática educativa: as representações sociais dos professores do ensino básico sobre a inteligência dos alunos. Os juízos tácitos que os docentes produzem têm consequências práticas sobre as o percurso que fazem as crianças das diversas classes sociais. O que permanece oculto, nos discursos já naturalizados sobre a inteligência ou no senso comum dos professores enquanto sujeitos sociais, são as relações entre as taxinomias escolares e as divisões objetivas do mundo social. A partir de entrevistas aplicadas a professores numa investigação empírica, analisamos os efeitos do senso comum inatista e do senso comum do “ambientalismo” a respeito da inteligência. Ao mesmo tempo, refletimos sobre os efeitos das noções desses professores no campo da avaliação.

Palavras-chave: *representação social, inteligência escolarizada, efeitos simbólicos, desigualdade escolar.*

Resultados de una investigación

Este artículo pretende ampliar una serie de interrogantes surgidos a partir de una investigación¹ dirigida a dar cuenta de las clasificaciones que los maestros producen cotidianamente en sus juicios sobre los alumnos, actuales o potenciales, para desocultar las funciones sociales de ese sistema de clasificación que opera al modo de un conocimiento práctico. Ese sistema de categorización es condición de posibilidad y es estructurante de esas clasificaciones escolares. Una de las hipótesis centrales de la indagación consistió en postular que los juicios magisteriales están asociados al origen social de los educandos.

En las entrevistas en profundidad que se aplicaron a maestros de educación básica de escuelas públicas² se identificaron los juicios sobre la inteligencia a partir de preguntas dirigidas a:

1. Interpretar la inteligencia en el contexto escolar. Aquí se han formulado preguntas del tipo: Cómo se detecta a un alumno inteligente? Cómo se comporta un alumno inteligente en clase? Brinde sinónimos y opuestos del alumno inteligente. El CI de un alumno es un dato relevante para su práctica docente?
2. Interpretar las concepciones populares de inteligencia expresadas en refranes y sentencias de sentido común. Uno de los refranes con los que trabajamos es “lo que natura non da, Salamanca non presta” (es decir, lo que la naturaleza no brinda de nacimiento, ninguna universidad española prestigiosa como la de Salamanca puede brindarlo).
3. Interpretar de modo generalista o por dominio de la inteligencia preguntas como las que siguen: Cómo se da cuenta que un alumno es inteligente para matemática, para Lengua y para ciencias sociales? Puede ser que un alumno sea inteligente por momentos y por momentos no?
4. Interpretar el carácter heredado o innato de la inteligencia solicitándoles que definan a la inteligencia. La versión de los maestros se infirió también a partir de los textos producidos de las preguntas anteriores.

La investigación produjo resultados relevantes, algunos de los cuales mencionamos a continuación:

* En las definiciones formuladas por los maestros se manifiesta el hecho de que no hay una única representación sobre inteligencia; más aún, se trata de un término ambiguo con una pluralidad de sentidos. La diversidad de versiones presenta, sin embargo, una convergencia: la inteligencia es interpretada por los maestros desde su propia práctica docente o lo que denominamos como “la inteligencia escolarizada”.

* Los maestros han identificado como sinónimos del alumno inteligente todas

aquellas cualidades que sintetizan las virtudes del buen alumno: “disciplinado”, “obediente”, “prolijo”.

- * Los entrevistados han ofrecido sinónimos y sus opuestos acerca del alumno inteligente que no necesariamente siguen las reglas gramaticales pero sí coinciden desde las perspectivas de las dicotomías sociales. Los sinónimos de inteligente, entre otros, son: interesado, prolijo, creativo. Sus opuestos: mal alimentado, de familia no constituida, viene sin almorzar. Así hemos identificado las siguientes dicotomías: “interesado/mal alimentado”; “prolijo/de familia no constituida”; “creativo/viene sin almorzar”.

Los problemas que se suscitan

Ante todo, cabe evocar los interrogantes y las hipótesis que o bien estuvieron en el origen mismo de la investigación empírica o bien fueron suscitadas a posteriori por el análisis de los datos. Básicamente: Qué significado atribuir a la taxonomía escolar que distingue a los alumnos entre los “inteligentes” y los “no inteligentes”? Según la hipótesis inicial las clasificaciones escolares no son neutras sino que contribuyen a estructurar las prácticas y a generar expectativas de logro diferenciales. Las taxonomías escolares tienen a sus espaldas taxonomías sociales.

De las homologías o sinónimos del “alumno inteligente” con “el obediente”, “el bien alimentado”, “el que tiene una familia bien constituida”, anteriormente mencionadas, se plantea una cuestión relevante: Cuál es el significado social y las consecuencias de que los docentes del estudio hayan asociado a la inteligencia con la humildad para el caso de los niños provenientes de sectores carenciados y con la soberbia cuando se expresan respecto de los alumnos de sectores medios?³

En sus reflexiones respecto de los saberes aprendidos durante la formación básica para el ejercicio docente, prácticamente la totalidad de los entrevistados alude a una versión psicométrica de la inteligencia. Esta versión nos plantea interrogantes acerca del modo en que interpretan la distribución de los alumnos en una curva normal, llegando a realizar afirmaciones del tipo: “está el (alumno) medio, el genio y el idiota”.

Qué consecuencias tiene para la práctica educativa el que los maestros entrevistados hayan adherido tan fácilmente a los imaginarios sociales que están detrás de refranes populares tales como “lo que natura non da, Salamanca non presta”? En este caso, partimos del supuesto que los refranes populares constituyen sentencias eufemísticas que ocultan juicios de distinción social.

En última instancia, nuestra preocupación fundamental, al indagar en las representaciones sociales o en los imaginarios institucionales sobre la inteligencia, reside en caracterizar su impacto simbólico en la configuración de las diferentes trayectorias educativas. Se trata de avanzar ahora en hipótesis más precisas sobre el modo en que se producen dichos efectos de poder.

Los efectos de las representaciones sociales de los maestros

El relevamiento de los problemas suscitados a partir de la investigación empírica, nos permite centrar ahora nuestro interés en una dimensión peculiar: el análisis de los potenciales efectos de las diversas perspectivas de los maestros sobre el origen de la inteligencia y su interacción con el medio sobre la producción de desigualdades educativas.

Hemos elaborado una tipología con las concepciones o tesis de los entrevistados : a. La inteligencia fundada en lo innato : “talento”, “don”, “inclinación”, “predisposición”, “vocación”; b. La inteligencia interpretada desde la interacción con el medio y la acción ejercida sobre este : “capacidad de adaptación al medio”, “resolución de problemas” y c. La inteligencia que pone en juego lo innato y el medio : “posibilidades innatas afloradas por la motivación”, “herencia y medio”.

Los intentos de definición de la inteligencia que sostienen los maestros se caracterizan por ciertos rasgos:

- * En las definiciones no hay una intención explícita de buscar una articulación consistente de los atributos de la inteligencia. En definitiva, la adhesión a una u otra tesis, por ejemplo el innatismo o el ambientalismo, no se sostiene por una definición precisa sino que distintas atribuciones comparten, de manera vaporosa, un aire de familia “innatista” o “ambientalista” respecto de la inteligencia.
- * Las definiciones se caracterizan por ser heterogéneas, es decir, no se predicen atributos que sean válidos para todos los campos de problemas en donde se pone en juego la inteligencia. La misma visión cambia de significado de acuerdo a las dimensiones que son pensadas : por ejemplo, los atributos de lo “innato” no son idénticos cuando se la emplea para caracterizar de modo general a la inteligencia o para connotar el rendimiento escolar.
- * De lo anterior se desprende que las definiciones son particulares en la medida en que, como se ha dicho, su sentido depende del contexto desde el cual y para el cual están pensadas. Estas tesis se estructuran en buena medida como representaciones sociales que adquieren significación en la interacción escolar y les permite a los docentes responder a las exigencias y a la demandas de esa práctica escolar. Es esta imbricación con la práctica la que explica las notas específicas que adquiere en comparación con los conceptos que se discuten en el campo de las disciplinas psicológicas.
- * Las definiciones involucran principios de clasificación que permanecen inconscientes en un sentido social. Los discursos, en tanto que prácticas portadoras y productoras de significados sociales, poseen una dimensión simbólica que permanece en parte inaccesible a la conciencia cotidiana de los docentes. Hay un sentido práctico en los modos en que los maestros

han interpretado a la inteligencia : les son inconscientes las consecuencias prácticas de esta adhesión tácita a una u otra visión de la inteligencia. La distinción entre los “inteligentes” del resto de los alumnos, implica el desconocimiento del carácter social de sus fundamentos : la relación —mediada y no directa— que se establece entre las divisiones sociales y los esquemas clasificatorios de los maestros.

En otras palabras, lo que permanece oculto en los discursos naturalizados sobre la inteligencia son las relaciones entre las taxonomías de los docentes y las divisiones objetivas del mundo social. En definitiva, tanto las condiciones sociales que posibilitan las representaciones sociales así como el significado de sus efectos sobre los juicios escolares escapan, al menos en parte, a la conciencia del propio docente.

Las notas anteriores ponen de relieve que las representaciones sociales conforman una amalgama de atributos con cierto grado de ambigüedad, sin alcanzar relaciones consistentes entre estos. Se podría hablar de una lógica de sentido común que admite la coexistencia de aquello que la ciencia intenta separar justamente por su inconsistencia. Más aún, este saber cotidiano puede apelar a términos y aún a ciertas nociones del campo científico pero asimilándolo a su propia estructura.

Queremos decir que el carácter sistemático y abstracto de ciertas nociones tales como “las condiciones heredadas”, postuladas por una perspectiva biológica de la inteligencia, se transforman en imágenes que concretizan el constructo teórico al modo de: “no se puede torcer la vocación innata” o “el que nació para terminar sólo el primario no llegará al secundario”.

A propósito de las diferencias entre los rasgos del conocimiento producido por el campo disciplinario y los del conocimiento cotidiano, querríamos efectuar una consideración particular. Se puede aceptar, en principio, que una serie de teorías de la inteligencia en el campo de la biología o de la psicología (sea psicométrica o del desarrollo) han contribuido a sostener ciertas prácticas de poder en la escuela, especialmente, a través del disciplinamiento escolar. Es más, la aproximación psicométrica surgió para evaluar el éxito escolar de tal modo de dividir a los niños, normalizar sus conductas. En una perspectiva cercana a Michael Foucault, dichas teorías tenderían a legitimar, inclusive desde su origen mismo, el disciplinamiento social bajo formas normativizadas de cuantificar o de graduar las “etapas madurativas” de la inteligencia.

Con todo, las teorías formuladas en el campo de la producción teórica y de las indagaciones empíricas no son reductibles a su contribución a la función de disciplinamiento; tienen un estatuto metodológico que admite una evaluación propiamente epistémica acerca de su veracidad empírica o de la consistencia conceptual de sus compromisos básicos con sus hipótesis. Dicha evaluación es constitutiva de la investigación psicológica.

A diferencia de la práctica científica, la lógica de la práctica escolar que se pone en juego en las representaciones sociales de la inteligencia se sostiene en su inmediatez. En virtud de que la representación “escolarizada” de la inteligencia queda apresada en el sistema de relaciones sociales o institucionales, es decir, en la práctica profesional en que se origina y a la cual se dirige, los maestros expresan sus versiones como creencias y no las formulan como hipótesis. No se encuentran argumentos en los sujetos que den cuenta de formas de validación relativamente separadas de aquellas relaciones.

Lo anterior no equivale interpretar a esas creencias como simples opiniones fragmentarias; ellas involucran un cierto “esquematismo” originado socialmente que facilitan a los maestros la comunicación y dan sentido a la tarea de enseñanza respecto de los niños.

Asimismo, subrayamos que aquél proceso de imaginización de los constructos provenientes del campo psicológico y biológico son inseparables de la práctica educativa. No hay una práctica educativa, por un lado, y una representación escolar de la inteligencia, por el otro. No hay una relación de exterioridad entre práctica educativa y representación social: la representación de la inteligencia pertenece a la actividad cotidiana del maestro en el salón de clase.

La representación social de la inteligencia es una dimensión de la práctica educativa que le es necesaria para su realización. Por ejemplo, a la práctica educativa le son íntimas las virtudes del “buen alumno” que la escuela instituye. En consecuencia, dichas representaciones están atravesadas por el tipo de problemas que son característicos de la práctica educativa: disciplina, persistencia en la actividad escolar, evaluación, ritmo del aprendizaje.

A pesar de provenir de distintas prácticas de elaboración, hay coincidencia entre ciertas aproximaciones psicométricas que se han originado para medir el éxito de los niños en la escuela y los imaginarios del docente: la operación social en ambos casos es el refuerzo de la distinción social. Los efectos de las teorías psicométricas y de las representaciones escolarizadas de la inteligencia son análogos en el sentido de que constituyen formas de demarcación social al interior de las relaciones sociales en la escuela.

Un análisis de los efectos

Una vez que hemos rechazado la dualidad entre representación social y práctica, se abre un campo de análisis sobre las relaciones mutuas que las constituyen. El problema es de qué manera esa dinámica de relaciones tiene efectos simbólicos en las trayectorias de los alumnos. En particular, nos interrogamos sobre el tipo de mediación que se establece entre la representación social del maestro sobre la inteligencia, la práctica educativa y las calificaciones o juicios que obtienen los alumnos.

Un efecto básico de dichas representaciones sociales identificado por Bourdieu es el de la reproducción de la distinción social en el sentido que contribuyen a legitimar las diferencias sociales al interior de la vida educativa. Impactan en lo que Bourdieu (1991) denomina como el “sentido de los límites” con los que los niños perciben y estructuran sus trayectorias escolares. El “sentido de los límites” es la anticipación práctica de los límites objetivos adquiridos durante la experiencia escolar y se expresa en premisas del tipo “esto no es para mí” o “no nací para las matemáticas”.

Respecto de esos efectos básicos la cuestión central es determinar en qué instancias de la práctica educativa se van estructurando con mayor eficacia esos límites. Algunos interrogantes asociados podrían ser: Qué dispositivos escolares median los juicios acerca de los alumnos? Qué hay en la definición de inteligencia del maestro que pueda suministrar indicios de ese proceso de mediación? Qué datos provenientes de las entrevistas serían por lo menos compatibles con los vínculos hipotetizados entre las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los niños y la práctica educativa?

Es pertinente mencionar a esta altura de la argumentación que la teoría básica de las representaciones como la teoría de sus efectos en la vida social se ha formulado de modo heterogéneo. Esta diversidad está vinculada, por un lado, con el hecho histórico de que las representaciones sociales están situadas en la “encrucijada” de una serie de conceptos de la sociología y de la psicología. Por otro lado, tiene relación con la propia densidad de la encrucijada, en la que desembocan múltiples vías de indagación, con sus propias orientaciones teóricas y experimentales, convergiendo diversos autores y disciplinas (Doise, 1986).

De lo dicho se deriva que autores que pertenecen a distintas disciplinas puedan encontrarse en la misma encrucijada. Y este es el caso de Bourdieu con sus categorías de habitus y disposiciones: “las relaciones objetivas de una sociedad no existen ni se realizan sino por medio del producto de su interiorización como sistema de disposiciones. Las estructuras...(…) producen habitus, sistemas de disposiciones durables, estructuras estructuradas, predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir en tanto principios de generación y de estructuración de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente ‘regladas’ y ‘regulares’ sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas..” (Bourdieu,1972).

En nuestra opinión, tal perspectiva no es incompatible con la teoría de las representaciones sociales de la escuela de Moscovici (Moscovici, 1976; Jodelet, 1989). Esta última insiste en estudiar la dinámica de la constitución de las representaciones en la comunicación y la publicidad social de las ideas, por el mecanismo de anclaje y objetivación dando lugar al consenso y aún a la polarización. Por su parte, la obra sociológica de Bourdieu enfatiza más que el psicólogo social las cuestiones referidas a la “incorporación” de las estructuras sociales objetivas en la subjetividad, pero rechazando una imposición ciega que excluyera toda actividad de clasificación de los seres sociales.

En la investigación que sostiene nuestras reflexiones sobre el efecto de las representaciones hemos supuesto que la versión asumida de las ideas de Bourdieu es fundamentalmente convergente con la teoría psicosocial de las representaciones. En todo caso, cada una ha enfatizado diferentes aspectos de la producción del imaginario social.

Ahora bien, el punto es ahora señalar la no convergencia con otras líneas de investigación acerca del análisis de los efectos de las representaciones sociales. Nos referimos a una tradición que se ha propuesto establecer la existencia de una influencia específica de las expectativas y actitudes del maestro sobre el desarrollo intelectual, el comportamiento y el aprendizaje de sus alumnos: el efecto pygmalión.

Esta línea tiene su punto de referencia obligado en el campo educativo con la investigación “Pygmalion en la escuela” de Rosenthal y Jacobson (1968) cuyo diseño experimental se dirigía a proporcionar evidencia empírica de la hipótesis principal: “En una clase dada, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor, mostrarán realmente tal desarrollo” (pág. 85). Una serie de investigaciones que le siguieron intentaron replicar la indagación original pero cuestionando su desvinculación con las estructura social así como el tipo de metodología utilizada.

Centralmente, las críticas apuntan a cuestionar la hipótesis de la realización casi automática de una expectativa. Básicamente se ha mencionado la ausencia de una teoría social detrás de sus planteos, o sea, la carencia de una conceptualización de la interacción social que la vincule con la estructura social.

La formulación de nuestro problema parte del supuesto que las expectativas no se cumplen en un vacío social. En cambio, en el caso de Pygmalion, hay una premisa ingenua según la cual se establece una asociación, sin mediación social, entre las expectativas y el desarrollo intelectual y del rendimiento de los alumnos. El corolario sería el siguiente: altas expectativas, altos rendimientos.

Los autores han sido víctimas de la ilusión de que los alumnos son afectados en su aprendizaje por las expectativas acerca de su rendimiento; han creído en una relación que, por tan simple resulta misteriosa.

Desde nuestra perspectiva, lo que está en juego no es un cambio de expectativa del maestro sino la puesta en práctica de los dispositivos que atraviesan la relación entre las representaciones sociales y los límites del rendimiento. En la interacción maestro-alumno interviene un sistema de mediaciones sociales, siendo el efecto de la distinción social, en algún sentido, previo a la interacción. El niño y las expectativas puestas en él están ahora situados en un entramado social caracterizado por relaciones sociales desiguales. El efecto no se refiere sólo al producto escolar (calificaciones); también el efecto se produce en los modos en que el alumno incorpora los juicios de los maestros haciendo suyo el límite imaginario que éstos le asignan tácitamente.

Mientras en el caso de Pygmalion la profecía reduce el potencial de sorpresa, controla la incertidumbre de la práctica educativa, en nuestra perspectiva se

contemplan cuestiones de poder que están allí ausentes. Hemos cambiado la pregunta: Por qué estos efectos son eficaces en ciertos grupos y alumnos y cuáles son las condiciones de su eficacia?

Los efectos del sentido común innatista

En la investigación que sirve como base para nuestras reflexiones hemos encontrado similitudes entre las perspectivas hereditaristas sobre la inteligencia de algunas teorías contemporáneas y las representaciones sociales de los maestros. De un lado, las teorías que son parte del paradigma del determinismo biológico: frenología, antropología criminal de raigambre lombrosiana, ciertos enfoques psicométricos y aún las teorías madurativas del desarrollo intelectual; por el otro, algunas de las representaciones innatistas de los docentes ya mencionadas. Ambas perspectivas, a pesar de las diferencias en su grado de explicitación y en sus propósitos, comparten una naturalización de la inteligencia cuyos efectos son similares.

Básicamente, el común denominador consiste en atribuir como causa del fracaso educativo al déficit intelectual del niño en tanto individuo biológico. Se confunde una correlación posible entre cualidades intelectuales del alumno y éxito escolar con una relación causal entre estas variables.

Este tipo de atribuciones de causalidad determinística le permiten al maestro introducir un sentido de los límites del aprendizaje de los alumnos, transformando las diferencias en el rendimiento escolar en desigualdades naturales.

En las entrevistas, algunos maestros han correlacionado a la inteligencia, interpretada como un talento, un don innato, con el rendimiento escolar. La lógica de estas creencias es análoga a la visión del niño “genio” o “dotado”, para el cual se ofertan escuelas destinadas a la educación de los “talentosos” bajo el supuesto de que “la igualdad no significa que todos aprendan lo mismo, sino que cada niño tenga la posibilidad de desarrollar el 100% de su propio talento natural” (Ricart, 1995). La ideología del don naturaliza las condiciones sociales de producción de niños “competentes”.

En otros campos culturales, la ideología carismática del don, por ejemplo, respecto de la disposición estética para percibir al arte, posee un curioso efecto sociológico: divide al público en dos castas antagónicas, los que entienden y los que no entienden; por tanto, unos poseen un órgano de comprensión que se niega a los otros. Se divide al público en dos tipos humanos o variedades distintas de la especie humana, transformando en naturaleza los gustos culturales. (Bourdieu, 1991).

La crítica de la representación social del don se ha formulado también en la perspectiva que reconstruye la “sociología del genio”. Norbert Elías, al recrear la biografía de Mozart demuestra que su brillantez no se debió sólo a su naturaleza

biológica sino a las imbricadas relaciones entre “destino individual” y “existencia social”.

En el prólogo a la obra “Conocimiento y poder” de Elías, Julia Varela (1994) presenta la cuestión del siguiente modo: “No trató de reducir a Mozart a la genialidad, a un músico ajeno a cualquier tipo de mediación social, sino de hacer comprensible su situación humana, para la cual consideró indispensable adentrarse en su situación social, y en la ambivalencia de su relación con la sociedad cortesana. Rompió así con la concepción según la cual un ‘genio’ es el resultado de un proceso ‘interno’ y espontáneo, y la creación de las grandes obras de arte independiente de la vida social de quien las crea; en resumen, rompió con la idea de que puede entenderse al artista Mozart sin entender a Mozart como persona”(pág. 47).

En definitiva, el intento de Elías consiste en articular las necesidades e inclinaciones personales y las exigencias de la existencia social, en tanto el margen de libertad de cada individuo depende de su posición en la estructura social de la que es partícipe.

Desde el punto de vista de los juicios docentes, el concebir a la inteligencia como una característica intrínseca o esencial del individuo, sustituye las condiciones sociales y escolares de producción del aprendizaje, que difieren según los contextos institucionales y los grupos sociales, por atributos naturales del individuo. He aquí el efecto: al hacer esta operación, el maestro coloca en la naturaleza individual el éxito o fracaso en el aprendizaje.

Los efectos del sentido común ambientalista

En los debates actuales referidos a la relación entre las puntuaciones obtenidas en los tests de inteligencia y el “medio social”, académicos prestigiosos encuentran una doble relación causal: por un lado, diferencias de clase social producen diferencias en las puntuaciones (el desarrollo en la clase media produce puntuaciones más elevadas en los tests en comparación con las obtenidos por los niños que crecen en sectores pobres) ; por otro lado, los individuos llegan a adquirir un cierto status social dependiendo de sus propias habilidades (Sternberg, 1996).

Para los mismos autores, la escolarización es tanto una variable dependiente como independiente en relación con la inteligencia. Por un lado, los niños con mayores puntajes son más frecuentemente promovidos en la escuela. Por otro lado, la escuela cambia las habilidades mentales, incluidas las detectadas por los tests : por ejemplo, aquellos que han estado más años en la escuela, alcanzan un puntaje significativamente más alto.

En nuestra investigación hemos encontrado una proximidad significativa entre las perspectivas psicométricas sobre la inteligencia y algunas de las representaciones de los docentes que enfatizan los vínculos con el “medio social”.

“De un padre obrero, hijo obrero”. Esta frase de un maestro es ilustrativa de la asociación entre la pertenencia social y el éxito social en tanto interpretación del refrán “de tal palo tal astilla” propuesto por los investigadores. La creencia expresada por el maestro significa a la inteligencia del niño como amarrada a una identidad social vivida como natural por el maestro. Donde no hay historia, hay naturaleza ; donde no hay relaciones sociales hay una pertenencia esencial a un grupo. Así, la herencia social es tratada como una herencia natural.

Desde un sesgo más conductista, la afirmación: “Si estimulás al alumno, puede torcer el destino de su padre” es una interpretación del refrán antes mencionado que sigue atribuyendo una fuerte determinación del medio sobre la inteligencia. En este caso, es una forma lingüística eufemizada de hacer derivar la trayectoria educativa del niño de una secuencia de estímulos exteriores.

Quizás, se podría sugerir que para el sentido común de los maestros, el medio sea semejante a una variable independiente, un exterior homogéneo donde se observan diferencias de grados de estimulación respecto la inteligencia infantil. En este sentido, dejan de lado las relaciones de la inteligencia con la cultura, con la heterogeneidad cultural, o las prácticas de producción de conocimiento de los niños en la diversidad contextual. La estimulación diferencial provoca unilateralmente cambios en los actos inteligentes.

La frase “hay chicos que aunque se separen los padres o tengan problemas graves en la casa, son inteligentes siempre” coloca a la inteligencia a la manera de variable independiente volviendo significativa la influencia del mundo.

Es importante señalar que son las demandas educativas las que hacen oscilar al maestro entre la determinación o indeterminación, dependencia o independencia respecto de la inteligencia. Por ello, el conocimiento cotidiano es voluble, siendo las diferentes respuestas que ofrecen los maestros las que producen los sentidos de sus prácticas. No hay una intención de formular una explicación sostenida y consistente de los fenómenos sino de encontrar para la diversidad de situaciones respuestas adecuadas, aún al precio de la inconsistencia entre las distintas afirmaciones de los maestros.

De este modo se comprende que un mismo maestro pueda afirmar al mismo tiempo que “hay chicos que, pase lo que pase en su medio, son constantes en su inteligencia” y “una nena que era muy inteligente ahora no rinde porque la mamá dejó de preocuparse por sus estudios”.

Los efectos en el campo de la evaluación

El campo de la evaluación es el espacio privilegiado donde se plantean los problemas a propósito de los cuales los maestros ponen en acto sus nociones sobre la inteligencia. En dicho contexto, se le impone al maestro representarse una capacidad que medie entre la enseñanza recibida y la excelencia alcanzada:

la inteligencia del niño. Para dar cuenta de la excelencia de los logros escolares, el maestro infiere de la capacidad intelectual del niño su desempeño.

Independientemente de la distancia epistémica entre las representaciones de los maestros y las teorías psicológicas sobre la inteligencia, los maestros no pueden evitar en la interacción con los alumnos el hacerse una representación sobre algo que no se ve y necesita ser enjuiciado. Tal como señala Perrenoud (1990), “poco importa que la imagen de las competencias que se adjudican los actores sociales se conforme o no a la representación ‘científica’ que proporcionaría la psicología o, de modo más exacto, tal o cual tendencia de la psicología. En los intercambios sociales, lo determinante es la forma de representarse las competencias los profesionales en ejercicio (...)” (p. 42).

El modo de funcionamiento del sistema educativo, la necesidad de evaluar constantemente, hace que el maestro vea a la inteligencia asociada con las múltiples dimensiones que va a evaluar del alumno. Tal como señalamos, el ajuste o desajuste entre los juicios de excelencia normativizados por las institución educativa y el rendimiento efectivo del alumno necesita ser explicado por el maestro quien, al final de cuentas, es el responsable del proceso de enseñanza y de sus resultados. La inteligencia, tal como aparece en la representación social, se ofrece como un mediador aceptable para dar un sentido a la diferencia de rendimiento, adjudicando al grado de inteligencia el límite del aprendizaje considerado como un absoluto.

Es evidente que existen límites para las apropiaciones de los conocimientos escolares, vinculados a los procedimientos de enseñanza y a los saberes previos de los alumnos. Y es también evidente que existe una forma de capital simbólico distribuido desigualmente entre los niños provenientes de los diversos sectores sociales que atraviesa a los propios saberes disponibles al momento del aprendizaje. Sin embargo, no son estos límites los que son imaginarios por los maestros. Ellos aluden a un límite dado, sea por una falta de aptitud individual o una carencia social, que opera como causal del aprendizaje desigual. A su vez, habría que preguntarse por qué los maestros conciben a las aptitudes como “dones innatos” o como una forma congelada de “medio o ambiente cultural”.

El sentido común de los maestros se diferencia de la conceptualización de la inteligencia de la perspectiva psicogenética o la escuela socio-histórica; mientras estas últimas la presentan en el marco de un proceso de reorganización cognoscitiva, el sentido práctico absolutiza ciertos atributos de la actividad intelectual. Esto significa que la inteligencia, calificada por los maestros, no se hace sino que está hecha.

La inteligencia es un dato fijo y no se la percibe en su proceso de constitución. Por esta razón, tiene cierta adecuación para evaluar las aptitudes para el aprendizaje, justificando las diferencias de aprendizaje como diferencias de competencias estables. Consecuentemente, esta mirada “ingenua” le permite al maestro anticipar de modo inmediato la inevitabilidad de la desigualdad en los logros escolares. Así, el que dispone de una inteligencia “escasa” se desvía del camino hacia la excelencia escolar.

Coincidimos con la crítica de Perrenoud (1990) a la cuestión de la desviación en el sentido de “la falta de aptitud presunta opera como “excusa”: si el alumno es responsable con su trabajo, su aplicación, la buena voluntad que manifiesta en el ejercicio de su oficio de estudiante, no se le puede echar en cara un nivel de aptitud o inteligencia mediocre, o de dotes hereditarios limitados. No sabríamos reprocharle, puesto que ‘no tiene la culpa’; poco importa que la desigualdad de aptitudes se conciba como dato biológico o consecuencia de las disparidades del ‘medio sociocultural’. En ninguno de los dos casos puede hablarse de desviación, puesto que no se le juzga responsable de sus aptitudes” (p. 62).

Déficit, carencia, falta de capacidad, incompetencia, desviación, son modos más o menos eufemísticos de transmutar las diferencias producidas por la diversidad cultural o por los modos de construir el conocimiento en contextos culturales específicos, en diferencias naturales de inteligencia, ya sean por ser dotes innatas o por estar determinadas por un ambiente social ahistórico.

Un efecto análogo se produce cuando ciertas perspectivas psicológicas enfocan el desarrollo de la inteligencia como un camino único y producido de manera determinística por la maduración. También aquí, el que los niños no alcancen algunos de los niveles prefijados es adjudicado a un déficit madurativo. Su efecto en la práctica educativa consiste en legitimar ciertos procesos de selección y exclusión educativa al calificarlos como carentes de un mínimo de competencia que se supone pertinente para el logro de la excelencia escolar.

Una reflexión final

El lugar de evaluador del maestro consiste en dar cuenta de la proximidad entre la excelencia esperada por la institución educativa y el rendimiento de los alumnos. Las representaciones sociales sobre la inteligencia son interpretables a la luz de esta función de evaluación y calificación de los estudiantes.

Este artículo no pone en duda la relevancia pedagógica de la evaluación. En todo caso, desde la perspectiva que adoptamos, la evaluación involucra también procesos sociales de distinción. Lo dicho no implica afirmar que todo acto de evaluación está al servicio de la distinción aunque sí advertir que ciertas visiones sobre inteligencia legitiman las diferencias que el sistema educativo produce.

En las explicaciones habituales del maestro sobre el éxito o el fracaso, las diferencias en la reconstrucción cognoscitiva de un cierto capital cultural son naturalizadas, atribuyéndolas a capacidades innatas o deficiencias sociales. Bajo esta operación práctica, el maestro “olvida” las condiciones de realización de sus juicios sobre la inteligencia desconectándolos de la matriz originaria que es la práctica educativa. En la vida cotidiana de las escuelas las operaciones de clasificación respecto de los estudiantes tienden a hacerse olvidar como tales, es decir, a desconocerse como generadas a la vez que generadoras de las prácticas escolares.

Así, el maestro desconoce que es en función de la escuela que su sentido común define a la inteligencia del alumno para dar un veredicto sobre su rendimiento más o menos de excelencia. A esto último lo hemos denominado en trabajos anteriores como una “inteligencia escolarizada” (Castorina y Kaplan, 1995).

Un comentario final : los discursos hegemónicos que naturalizan la inteligencia se pueden vincular con la naturalización del mercado de la economía y de los intercambios simbólicos en sociedades de exclusión como las de América Latina. Esta aproximación hace que los discursos de sentido común innatistas recobren su fuerza reforzando las desigualdades educativas. Debería enfatizarse que también el empleo de ciertas teorías de inteligencia, ya sea porque directamente se han elaborado para normativizar a los alumnos o por el modo en que la teoría ha sido “recuperada” por los dispositivos educativos, pueden tener efectos equivalentes sobre la práctica.

Por ejemplo, un tipo de interpretación “maduracionista” que algunos autores atribuyen a la psicología genética respecto de los niveles de desarrollo intelectual y de sus “implementaciones” pedagógicas. Estas últimas han intentado promover actividades intelectuales para que los alumnos asimilen temas curriculares, pero sólo en la medida en que “lleguen” al nivel intelectualmente adecuado, como si el acceder él ocurriera en forma similar a “tener” una edad cronológica (Castorina, 1995). Por el contrario, cabe recordar que Piaget no se propuso simplificar los grandes problemas del conocimiento, imaginando que lo innato o las condiciones iniciales del desarrollo cognitivo, daban las respuestas requeridas, sea para los interrogantes planteados por el propio desarrollo intelectual o por la adquisición de conocimientos escolares.

Como se ha dicho, las taxonomías escolares, en particular las que dividen a los estudiantes entre los “inteligentes” y los “no inteligentes”, involucran principios de clasificación y calificación social que le son momentáneamente inconscientes al docente en su práctica cotidiana. Estas taxonomías prácticas, instrumentos de conocimiento y de comunicación (y, al mismo tiempo, de desconocimiento y división) establecen un consenso, una adhesión tácita, a los juicios escolares y de allí se explica, en principio, su eficacia. El carácter implícito de la calificación de la inteligencia en la escuela es condición de su eficacia simbólica.

De esta forma, se abre una nueva dimensión en los estudios que indagan en las representaciones sociales de los maestros, al atribuir un papel predominante a los “efectos” que produce la representación social sobre la construcción de las trayectorias educativas de los niños provenientes de las diferentes clases. Las representaciones sociales operan como una mediación entre las expectativas escolares y las condiciones desiguales con las que los niños ingesan y transitan por la escuela.

Notas

1. Publicada como: Kaplan, Carina V. (1997): La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica. Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
2. Las entrevistas se aplicaron a 34 maestros de escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. Sólo uno de los entrevistados es de sexo masculino y las edades oscilan entre los 21 y los 53 años. Veinte de los maestros poseen una antigüedad en la docencia por encima de los 15 años y han sido formados en escuelas normales (nivel de enseñanza medio) mientras que el resto se ha formado en institutos de educación superior no universitaria (profesorados de enseñanza primaria) y su antigüedad en el ejercicio profesional es menor a los 15 años.
3. Esta cuestión que asocia a la inteligencia con cualidades del alumno tales como la humildad y la sumisión para el caso de los sectores populares y con la soberbia y autonomía para los niños de clases medias está tratada en un trabajo anterior : Castorina y Kaplan, 1995.

Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Droz, Genève, 1972.
- BOURDIEU, Pierre y SAINT MARTIN, Monique. Las categorías del juicio profesoral. En Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Núm 3, París. Traducción al castellano de Emilio Tenti Fanfani, 1975.
- BOURDIEU, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus Humanidades, Madrid, 1991.
- BOURDIEU, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Seuil, París, 1997.
- CASTORINA, José A. "La significación social de las teorías de aprendizaje". En: La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda. Homo Sapiens, Rosario, 1995.
- CASTORINA, José A. y KAPLAN, Carina V. La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica. En *Revista del IICE*, Año IV, N°7, Facultad de Filosofía y Letras - UBA/ Miño y Dávila, Diciembre de 1995. Pp. 105-110, 1995.
- DOISE, W. "Les représentations sociales: définition d' un concept." En: Doise, W. Y Palmonari, A: *L'étude des représentations sociales*. Delachaux&et Niestlé, Paris, 1986.
- ELIAS, Norbert. *Conocimiento y poder*. La Piqueta, Madrid, 1994.
- JODELET, Denise. *Les représentations sociales*. P.U.F. Paris, 1989.
- KAPLAN, Carina V. *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 1997.
- LÓPEZ CERESO, J. A. y LUJÁN LÓPEZ, J. L. *El artefacto de la inteligencia. Una reflexión crítica sobre el determinismo biológico de la inteligencia*. Anthropos, Barcelona, 1989.

- MOSCOVICI, Serge. *La psychanalyse, son image et son public*. P.U.F., Paris, 1976.
- PERRENOUD, Philippe. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata, Madrid, 1990.
- RICART, Daniel. *Excelencia. Educando el talento infantil*. Buenos Aires, 1995.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Morova, Madrid, 1980.
- STERNBERG, R. J. et. al. *Intelligence : Knowns and Unknowns*. American Psychologist, Vol. 51, págs. 77-101, 1996.
- TENTI, E. ; Corenstein. M. y Cervini, R. (1986) : *Expectativas del maestro y práctica escolar*. Colección Cuadernos de Cultura Pedagógica, Serie Investigación Educativa, N°2, UPN/SEP, México, 1986.

J. A. Castorina es profesor regular e investigador en la Universidad de Buenos Aires.

C. V. Kaplan es profesora adjunta en la Universidad Nacional de La Plata e investigadora en la Universidad de Buenos Aires.

Endereço para correspondência:

Hipólito Yrigoyen 1760, 5° piso, oficina 510.
Ciudad de Buenos Aires - Argentina