

Incidencia de las representaciones sociales acerca de los alumnos en el trabajo docente: consideraciones para su estudio.

Sagastizábal, María Ángeles y Heras Monner Sans, Ana Inés.

Cita:

Sagastizábal, María Ángeles y Heras Monner Sans, Ana Inés (2005). *Incidencia de las representaciones sociales acerca de los alumnos en el trabajo docente: consideraciones para su estudio*. En *Krinein. Revista de Educación*. Santa Fe: Facultad de Humanidades. Universidad Católica de Santa Fe.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ana.ines.heras/75>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pomx/uP7>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

**INCIDENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES
ACERCA DE LOS ALUMNOS EN EL TRABAJO DOCENTE:
CONSIDERACIONES PARA SU ESTUDIO**

María Ángeles Sagastizábal, IRICE¹

Ana Inés Heras Monner Sans, UCSE²

ARGENTINA

1. RESUMEN

En este artículo analizamos un mecanismo de pensamiento y acción identificado en nuestro trabajo con futuros docentes y docentes en ejercicio que sostiene, al mismo tiempo, dos afirmaciones aparentemente excluyentes: *todos los alumnos son iguales* (y por consiguiente tendrían los mismos derechos) y *es deseable que todos actúen según un patrón de conductas homogéneo (valorado como mejor)*. Nuestros análisis nos permiten identificar que estos pares de afirmaciones se construyen sobre relaciones semánticas entre pobreza, pertenencia étnico-cultural mestiza y/o original de América y fracaso escolar, como supuestos previos (pre-juicios) para el trabajo profesional docente. Partimos aquí del concepto analítico de *representaciones sociales* para trabajar sobre datos de dos proyectos de investigación diferentes, uno en Provincia de Santa Fe (con docentes en formación) y otro en la Provincia de Jujuy (con docentes en ejercicio), Argentina. El análisis de datos -obtenidos con distintos métodos y técnicas- muestra las posibilidades de enriquecimiento y profundización de una temática en que, a pesar de la diversidad regional, aparecen elementos comunes.

2. REPRESENTACIÓN SOCIAL Y TRABAJO DOCENTE

Se ha denominado representación social a las imágenes socialmente construidas, compartidas, comunicadas y reiteradas en el acervo social, que de modos explícitos e implícitos, influyen en las formas de entender el mundo. Para algunos investigadores del

¹ Investigadora CONICET (IRICE-UNR) Rosario. Argentina. Email:sagasti@ifir.edu.ar

² Investigadora CONICET, Universidad Católica de Santiago del Estero. Email: aninesheras@fibertel.com.ar

campo de la comunicación social³, la generación y comunicación de representaciones sociales está directamente asociada a los medios masivos de comunicación (prensa y televisión, por ejemplo) y a la instalación de ciertos temas y formas de verlos en la agenda pública.

Partimos así del reconocimiento de que las representaciones sociales se generan y sostienen en la acción comunicativa, y crean por ello un espacio de interpretaciones compartidas. Pero, si bien facilitan el proceso de información “haciendo el mundo interpersonal más predecible y significativo”, esta simplificación tiene un precio puesto que “los individuos y los grupos comenten “errores” en algunas circunstancias... En el conocimiento social estas desviaciones son especialmente abundantes, debido a la mayor carga inferencial de la representación social.”⁴

Jodelet y Tapia⁵, según la tradición investigativa inaugurada por Moscovici, destacan que las representaciones sociales conciernen a la esfera del conocimiento del sentido común, que se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcción con estatus de teoría ingenua y sirven de guía para la acción y lectura de la realidad. De este modo, el concepto mismo rescata una tensión, inherente a los procesos por los cuales se generan estas construcciones mentales, como lo es la simplificación: las representaciones sociales, en tanto sistema de creencias que remite al sentido común y a la experiencia cotidiana, pueden también convertirse en formas estereotipadas de conocer.

Desde la perspectiva de la sociología crítica, se ha afirmado que este mecanismo de percepción es propio de las condiciones burocratizadas en el capitalismo occidental ya que “el proceso de mecanización y de burocratización exige de las personas que a él están sometidas adaptación en un nuevo sentido: para cumplir con las exigencias que les presenta la vida en todos sus terrenos, deben ellas mismas mecanizarse y estandarizarse en cierto

³ Raiter, Alejandro, “Representaciones sociales” en Raiter Alejandro (compilador), *Representaciones sociales*. Editorial Eudeba, Buenos Aires, 2002.

⁴ De Vega, Manuel (prólogo) en Páez Darío y colaboradores. *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Editorial Fundamentos, Madrid, 1987. p. 10.

⁵ Jodelet, Denise y Guerrero Tapia, Alfredo, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*. UNAM, México, 2000. p. 10.

grado (...): no es sólo que las personas, con el empleo de clisés y valoraciones previamente confeccionados encuentren una vida más cómoda y se entreguen llenos de confianza a los líderes, sino que se encuentran también más rápidas y permanecen libres de la infinita molestia de tener que penetrar en la complejidad de la sociedad moderna.”⁶. Esta característica del pensamiento simplificado, repetido y dispuesto a través de clisés, constituye la ideología del pensamiento moderno. Podemos decir que continúa siendo hegemónico⁷ y conlleva a percibir que lo que existe y se manifiesta por fuera de ciertos patrones esperados como normales es percibido como no existente, o si se percibe que existe, es caracterizado como exótico, fuera de lo común, muchas veces romantizado y no dominante, muchas otras veces ridículo e irracional. Señalamos que si bien esta es una pauta de percepción y representación común en las sociedades occidentales capitalistas, no lo es para otras sociedades: tres cuartas partes del mundo no viven ni perciben de estas maneras según otros estudios⁸.

3. REPRESENTACIONES SOCIALES Y MUNDO ESCOLAR

En el caso particular de la docencia, las representaciones sociales sobre los alumnos influyen en los modos de concebir las formas de enseñar y de aprender. Así, Brewer y Kramer⁹ han definido a las representaciones sociales como “la estructura y contenido (...) de las creencias compartidas, imágenes y sentimientos que las personas de una sociedad particular poseen sobre los diferentes subgrupos o categorías reconocidas socialmente”. De este modo, la pertenencia a un grupo influye fuertemente en los procesos de pensamiento.

⁶ Horkheimer, Max, “Prejuicio y carácter” en *Sociedad en transición: estudios de filosofía social*. Editorial Planeta, Barcelona, 1986. p. 177.

⁷ Terán, Gustavo, “Vernacular Education for Cultural Regeneration: An Alternative to Paulo Freire’s Vision of Emancipation” en Bowers, C. A. – Apffel-Marglin, Frederique (editores) *Rethinking Freire. Globalization and the Environmental Crisis*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2005. pp. 69-82.

⁸ Apffel-Marglin, Frederique, *Criar juntos, Mundos vivos y vivificantes. Conversaciones entre lo Andino y lo Moderno*. Centro para la Biodiversidad y la Espiritualidad Andino, San Martín, 2004.

⁹ Brewer, Marilyn y Kramer, Roderick. “The psychology of intergroup attitudes and behaviour” in *Annual Review of Psychology*, 36, 1985. p. 27.

Especialmente en las representaciones intergrupo: los estereotipos grupales son una de las formas más frecuentes de las representaciones sociales.

Específicamente relacionado con el tema que nos ocupa en este artículo, es decir, la construcción de representaciones sociales sobre los alumnos en situación de pobreza y que provienen de hogares cuya identificación es diferente a la mayoritaria, Páez y Ayestarán¹⁰ señalan que “cuando los sujetos son percibidos y categorizados como formando parte de un grupo, los observadores tienden a desindividualizar a los sujetos y a percibir que éstos son muy similares entre ellos.”

Así señalan estos autores, “la inclusión de los sujetos en una categoría tiende a crear una percepción de destino común...”, “...los individuos que son miembros del grupo al que se aplica el estereotipo son juzgados más semejantes entre sí únicamente con respecto a ciertos atributos”. Estos atributos están referidos a las características preconcebidas, por lo tanto “... se percibe a los individuos de un grupo étnico como más semejantes entre sí en relación a los rasgos que forman parte del estereotipo del grupo”¹¹.

Los estereotipos además influyen a nivel de inferencias, juicios y decisiones, como así también en las explicaciones y atribuciones de responsabilidad y de causalidad que se realizan sobre un comportamiento¹².

Nuestro trabajo sobre la realidad escolar nos ha permitido analizar que, si bien los docentes realizan su trabajo basándose en concepciones simplificadoras y estigmatizantes, no son solamente ellos los únicos y últimos responsables de esta forma de percibir en el ámbito de la escuela: las representaciones de los docentes se conjugan con representaciones de otros participantes, en una trama social amplia, que les da legitimidad y sentido. Por tanto, es posible afirmar¹³ que la prevalencia de una cierta visión por parte de los docentes

¹⁰ Páez, Darío y Ayestarán, Sabino, “Representaciones sociales y estereotipos grupales” en Páez Darío y colaboradores, *Pensamiento, Individuo y Sociedad*. Editorial Fundamentos. Madrid. 1987. p. 225.

¹¹ *Idem*, p. 226-227.

¹² Piner, K. E y Kahle, L. R. “Adapting to the stigmatizing label of mental illness: foregone but no forgotten” in *The Journal of Personality and Social Psychology*, 47. 1984. pp. 805-811.

Howard, J. “Societal influences on attribution: blaming some victims more than others” in *The Journal of Personality and Social Psychology*, 47. 1984. pp. 494-505.

¹³ Sagastizábal, María de los Ángeles, *Diversidad cultural y fracaso escolar*. Novedades Educativas .Buenos Aires, 2004.

se inscribe en un tipo de formación recibida cuando estudiantes de magisterio, y en una práctica institucional en nuestro país de los '90-2000, a su vez inserta en tramas de comunicación masiva sesgadas por condiciones de pensamiento y producción de imágenes que alientan construcciones simplificadas. Hemos documentado así que las percepciones de unos sobre otros en ámbitos escolares, y las relaciones que se establecen a partir de dichas percepciones, parecen pasar desapercibidas la mayoría de las veces para los propios participantes¹⁴, sobre todo cuando dichas percepciones, y las interacciones que de ellas se desprenden, se basan en estereotipos, en agresiones y en referencias a los orígenes étnico-culturales, lingüísticos o socioeconómicos¹⁵.

4. MARCO METODOLÓGICO

El análisis de estas cuestiones se presenta en este artículo a través de metodologías distintas pero complementarias. La concepción de una realidad escolar compleja con representaciones sociales que generan contradicciones entre pensamiento y acción se aborda desde un marco epistemológico que pretende explicar y comprender una misma problemática según contextos y actores sociales diferentes. Buscamos una posición de síntesis entre explicación y comprensión como pasos necesarios para dar cuenta del mundo humano¹⁶ porque intentamos que distintos tipos de métodos puedan “vigorizarse

¹⁴ Sagastizábal, María de los Ángeles, “La Diversidad Sociocultural en la Educación: creación de un observatorio en la provincia de Santa Fe (Argentina)” en *Cultura y Educación*, N° 13-14, 1999. Universidad de Salamanca. Fundación Infancia y Aprendizaje, España. pp. 211-216.

Sagastizábal, María de los Ángeles, “La formación docente monocultural y el etiquetaje de los futuros alumnos” en *Perspectivas Educativas*, N° 42, 2003. Universidad Católica de Valparaíso, Chile. p.p 69-87.

¹⁵ Heras Monner Sans, Ana Inés, “Acerca De Las Relaciones Interculturales: Un Presente-Ausente Tenso” en *Scripta Ethnologica*, Vol. 24. 2002 (a). CAEA, Buenos Aires. pp. 149-172.

Heras, Ana Inés “La ilusión multicultural en el marco de la globalización: pluralismo y poder” en *ACTAS de las X Jornadas de Filosofía*. FEPAI, Buenos Aires, 2002 (b). pp. 14-36.

¹⁶ Schuster, Federico (compilador), *Filosofía y métodos de las Ciencias Sociales*. Editorial Manantial, Buenos Aires, 2002.

mutuamente para brindarnos percepciones que ninguno de los dos podría conseguir por separado”¹⁷.

Un supuesto analítico presente en este enfoque es que existen “problemas regularmente complejos”¹⁸. Coincidimos con Estramiana y Luque¹⁹ en que en la actualidad predomina en las ciencias sociales el alejamiento del extremismo macro-micro y el interés por la integración de diferentes niveles de análisis y la síntesis de diferentes enfoques teóricos. Como afirman Hamersley y Atkinson²⁰, si diversas clases de datos conducen a una misma conclusión, podemos estar algo más seguros de tal conclusión.

Otro supuesto común de ambos proyectos reside en el aporte que puede realizar la investigación educativa a los procesos de cambio escolar: el conocimiento acerca de la realidad escolar puede generarse en diálogo entre quienes trabajan en la escuela en forma cotidiana y quienes trabajamos en roles diferentes pero no cotidianos (por ejemplo, realizando investigación educativa). Postulamos que estos diálogos permiten reconsiderar, revalorizar y cuestionar en forma crítica prácticas del trabajo escolar, así como los lineamientos adoptados y/o las políticas y normativas que los sustentan. La intención de establecer diálogos de trabajo no es de evaluación sino gnoseológica: conocer una realidad en primer término, y analizar cuáles de los elementos de esa realidad podrían considerarse para realizar cambios que apunten a democratizar prácticas cotidianas. También, por otra parte, nos exige reflexionar sobre los paradigmas científicos desde los que estudiamos estas cuestiones.

Los datos relevados por Sagastizábal desde el “*Observatorio de las concepciones y actitudes de los docentes y futuros docentes con respecto a los distintos grupos socioculturales y étnicos de la provincia de Santa Fe*” han sido analizados desde el marco de metodologías complementarias: la propia de la estadística descriptiva por una parte, y la

¹⁷ Cook, Thomas D. y Reichardt, Charles S. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Ediciones Morata, Madrid, 1986. p. 31.

¹⁸ Myrdal, Gunnar, *Objetividad en la investigación social*. F.C.E, México, 1970. p. 15.

¹⁹ Estramiana, José Luis Alvaro y Garrido Luque, Alicia. “Teoría sociológica y vínculos psicosociales”. En Estramiana, Á. J. L. (editor) *Fundamentos sociales del comportamiento humano*. UOC, Barcelona, 2003.

²⁰ Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul *Etnografía. Métodos de Investigación*. Editorial Paidós, Barcelona, 1994.

de análisis de contenidos discursivos en el caso de las respuestas a preguntas abiertas, por otra. El tratamiento estadístico hizo posible conocer la distribución de las respuestas según categorías ya establecidas al diseñar el instrumento que permitió relevar los datos. El análisis del contenido de las respuestas abiertas posibilitó la comprensión de las asociaciones semánticas realizadas por los propios respondentes.

Los datos relevados y analizados por Heras provienen de diversos contextos escolares de la Provincia de Jujuy en un trabajo que se ha realizado desde el año 2001. La perspectiva, en este último caso, es una “mirada de orfebre” que es propia de la etnografía²¹. Algunos de los resultados de nuestro trabajo han sido publicados o presentados en otros escritos²² y los retomamos aquí para presentar un análisis desde la perspectiva que nos brinda el marco conceptual de las representaciones sociales.

Presentar estos análisis complementarios nos permite mostrar que tanto en los docentes como en los futuros docentes surgen constantemente (porque existen ya sea larvados o presentes permanentemente) puntos de contradicción entre el mandato de “tratar a todos por igual” y la realidad de sus expectativas condicionadas o las acciones concretas de su trabajo docente cotidiano. Sin embargo, en todos los casos en que se habla y trabaja con docentes,

²¹ Marcus, George y Fischer, Michael, *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*. Amorrortu editores, Buenos Aires, 2000.

²² Ver Heras Monner Sans, Ana Inés, “Acerca De Las Relaciones Interculturales: Un Presente-Ausente Tenso”, 2002 (a).

Heras Monner Sans, Ana Inés “Contribuciones de la etnografía al trabajo docente sobre la diversidad cultural: análisis de experiencias con docentes jujeñas” en *Educación y Antropología II*, formato digital (ISSN 0329-0735), 2003. Buenos Aires, Noticias de Arqueología y Antropología.

Heras, Ana Inés., Guerrero, Waldo Ernesto, Mamaní, Claudia Cristina., Requelme, Carolina, Burin, David, *Zonas ambiguas: Micro-análisis de interacciones en el contexto escolar*. CONICET – Instituto de Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades Universidad Nacional de Jujuy; Asociación Civil INCLUIR—Instituto para la Inclusión Social y el Desarrollo Humano. Ponencia en el Congreso Internacional Educación, Lenguaje y Sociedad. Universidad Nacional de La Pampa. 1 al 3 de julio de 2004, General Pico, La Pampa, Argentina.

Heras, Ana Inés, Guerrero, Waldo y Martínez, Raúl Alejandro (manuscrito en evaluación). *Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro*. Presentado en PERFILES, México.

existe un firme deseo en algunos casos, y por lo menos un reconocimiento de que “hay que hacer algo” acerca de poder brindar educación de calidad a TODOS los alumnos.

En síntesis, desde lo metodológico confluyen, según la clasificación de niveles de Ritzer²³, el nivel macro-subjetivo, que se caracteriza por situar el interés en fenómenos colectivos de carácter subjetivo, como las normas y valores, con el nivel micro-subjetivo, cuyo objeto de análisis son fenómenos individuales e interindividuales y se tienen en cuenta procesos que se manifiestan en un plano subjetivo. Por ello estamos presentando datos surgidos de tres tipos de diseños para los que proponemos una lectura complementaria: encuesta, etnografía e investigación-acción.

- Con el diseño de encuesta se realiza un relevamiento descriptivo cuantitativo en una amplia población de futuros docentes.²⁴
- Con la etnografía educativa se recogen datos en trabajos de campo en escuelas de nivel primario a través de la observación participante, entrevistas y cuestionarios de preguntas abiertas.

²³ Ritzer, George, *Teoría sociológica contemporánea*. MacGraw-Hill Editors, Madrid, 1996.

²⁴ A través de la aplicación de un cuestionario cerrado se recoge información sobre las siguientes variables:

- 1.0 La representación de la escuela y de la profesión docente a través de:
 - 1.1 *Los objetivos prioritarios de la escuela. Divididos en cuatro dimensiones: instrumental, moral, comunitaria y conformidad a los roles.*
 - 1.2 *El rol docente. En tres dimensiones: la instrumental, la tradicional y la comunitaria.*
 - 1.3 *Los motivos de elección de la tarea docente. Se relevan cinco dimensiones: profesión en sí, utilidad individual o social, ventajas secundarias, éxito, contribución al desarrollo.*
 - 1.4 *Las soluciones (posibles) a las dificultades escolares. Se analizan en tres dimensiones: soluciones basadas en responder a las características culturales propias del grupo: “separación”; soluciones que refieren a la “compensación” y las “mixtas” que favorecen el intercambio.*
- 2.0 La diferenciación sociocultural a través de:
 - 2.1 *La representación intergrupo de las facilidades de aprendizaje.*
 - 2.2 *La atribución de causas de las dificultades escolares. En tres dimensiones: las causas familiares, las causas propias del alumno y las causas propias del sistema escolar.*
 - 2.3 *La diferenciación de las facilidades de aprendizaje y de las causas de las dificultades escolares.*
 - 2.4 *La pertenencia al grupo: proximidad de los grupos de pertenencia.*

- Con el diseño de investigación-acción se trabaja con los docentes para intervenir en la realidad estudiada.

Comentamos a continuación cada proyecto por separado junto con una discusión analítica sobre aspectos comunes (y por tanto menos específicos) y que pueden servir como marcos abarcadores para trabajar en situación escolar con un enfoque dialógico que hasta ahora hemos llamado de investigación-acción (por ejemplo en Heras²⁵).

5. TRABAJO ETNOGRÁFICO EN LA PROVINCIA DE JUJUY

Los datos analizados en esta sección provienen de un proyecto etnográfico realizado entre los años 2001 y 2004 cuyo título ha sido “Maestros y alumnos como sujetos culturales en la escuela”. Tuvo como objetivo fundamental estudiar las percepciones de maestros y alumnos sobre ellos mismos y los demás en contextos escolares.

El área de trabajo principal fue el valle de la Provincia de Jujuy, en las localidades de Palpalá (en dos escuelas de EGB), Alto Comedero (una escuela con régimen mixto Bachillerato y Polimodal) y una escuela de la zona linderera entre el Valle y las Yungas (localidad de San Pedro de Jujuy, de régimen también mixto). El proyecto se realizó en el marco de acuerdos particulares entre escuelas públicas y el Instituto de Ciencias Humanas y Sociales de la UNJu; en todos los casos, el trabajo se lleva adelante a través de un equipo multidisciplinar de estudiantes de nivel terciario (de Institutos de Formación Docente) y universitarios (antropología, educación, salud y comunicación) de docentes, alumnos, familia, no docentes y autoridades de las escuelas.

Desde el punto de vista de la investigación, el objetivo fue documentar empíricamente que las percepciones sobre uno mismo y los demás intervienen permanentemente en la tarea de enseñar y aprender y provienen de imágenes que se generan y circulan tanto dentro como fuera del contexto escolar. Dicho de otro modo: se partió del supuesto metodológico y teórico acerca de que las representaciones sociales circulan en los contextos escolares y se nutren de ideas generadas dentro y fuera del espacio escolar. Se formularon preguntas generales de investigación que se adaptaron luego en forma específica a cada

²⁵ Heras, Ana Inés, “Taking Action with Family and Community Members: Critical Pedagogy as a Framework for Educational Change” en *Advances in Confluent Education*, Volume 2. Zulmara Cline y Juan Necochea editores, JAI Press Inc. Stamford, Connecticut. 1999. pp. 73-107.

establecimiento escolar: ¿cómo se perciben unos a otros los participantes? ¿Con respecto a qué atributos organizan y verbalizan sus percepciones? ¿Cuáles son los modos de interacción que ponen de manifiesto esas percepciones?

Desde el punto de vista de los participantes que desarrollan su tarea diaria en la escuela (docentes, directivos, familias y alumnos), los objetivos varían según el sitio específico pero los acuerdos que se establecen al comenzar el trabajo parten de que la información debe contribuir a profundizar el conocimiento de la realidad cotidiana para plantear interrogantes y, en lo posible, democratizar las situaciones que se estudian. Si bien este es el punto de partida explícito, en algunos casos sucede que, por las dinámicas institucionales, organizacionales, de política local o de la conformación de los equipos de trabajo, se producen situaciones donde la información generada no es usada de modo orgánico por una institución sino de modos específicos y personales por decisión de algunas/os docentes, familias, autoridades escolares y/o investigadores/as. Los resultados parciales y finales de cada proyecto se van socializando con los participantes (docentes, directivos, familias, alumnos y equipo universitario) en tres formatos: reuniones-talleres, videos y escritos (publicados o manuscritos de consumo interno). Estas comunicaciones sirven para ir revisando los supuestos de los que se partió y para permitir un intercambio entre lo que surge de los análisis y las prácticas concretas escolares.

6. RESULTADOS

Nuestro trabajo de campo ha permitido identificar que el enunciado “diversidad cultural” suscita frecuentemente dos tipos de reacciones por parte de quienes conviven en contextos escolares: respuestas que como interlocutores los ubica en el *desconocimiento* (por ejemplo, frases como: “no sé de qué se trata, no sé a qué se refiere, está de moda pero yo no lo trabajo”); o que los identifica como ajenos a ella, es decir, se identifica la temática con el estudio de contextos culturales percibidos como exóticos o distantes (“*eso no se da aquí*”, “*usted tiene que ir a la Puna para trabajar sobre ese tema*”). En este sentido, la representación social que subyace a la percepción de la diferencia es la no existencia y/o la exotividad.

También junto con estas percepciones coexisten otras sobre la diferencia en las que el referente semántico se construye en dos niveles simultáneos: *variedad de orientaciones*

culturales presentes en un mismo espacio y lugar (enfoque descriptivo); valoración de perspectivas culturales diversas –negativa, positiva o ambas de manera alternada y según a qué cultura se refiera– (enfoque axiológico acerca de la diversidad). Sin embargo, al examinar estos dos últimos enfoques en la **práctica** docente, nuestro análisis ha mostrado que los maestros o maestras no las reconocen presentes en sus prácticas, ni como valores que orientan su tarea, ni en metodologías pedagógicas que puedan utilizar al respecto. Ha sido común en estos casos que la perspectiva etnográfica y de investigación-acción de nuestro proyecto haya servido a los maestros, según sus palabras, para ver “las mismas cosas de otra manera”.

Un análisis preliminar sobre estos aspectos en un lapso de cuatro años nos ha indicado que cuando los docentes desean trabajar con orientaciones que se sustenten en la exploración, valoración y análisis de la diferencia, necesitan establecer vínculos con equipos externos. Cuando esto no sucede, a lo largo del tiempo dejan de considerar estos puntos de vista como posibles entradas a su trabajo curricular: nos estaríamos encontrando con que la perspectiva sobre un análisis crítico de la diversidad como punto de entrada o bien es percibida como “ajena” a la escuela, o bien puede estar contradiciendo en la práctica algunos valores profundos del sistema escolar (por ejemplo, tendencia a la homogeneización) que pueden hacer imposible su práctica, al menos en las instituciones escolares como son hoy. En casos en que las docentes, a partir de la información que fuimos relevando como externos, comenzaron a plantear diseños que tomaran en cuenta una reflexión crítica (por ejemplo, sobre sus representaciones, percepciones sobre la diferencia y perspectiva sobre ciertos “tipos” de niños y familias), persisten dudas, y se evidencia una necesidad de continuar elaborando estas temáticas y métodos *antes* de realizar cambios en la práctica. En cuatro situaciones concretas de una escuela donde trabajamos, si bien existieron propuestas que se fueron generando como resultado de los diálogos con los etnógrafos, también existieron prácticas concretas que se contradecían con estas perspectivas.

Un aspecto relacionado con los anteriores es que si bien muchos docentes que han participado en este trabajo lo valoran, tanto por el tema estudiado como por el enfoque participativo, muchos otros, que tal vez enuncian de forma explícita su deseo de trabajar sobre este tema inicialmente, desarrollan luego mecanismos de distancia en forma velada, e

incluso de oposición más o menos frontal, una vez que se propone el comienzo concreto del trabajo. Aún así, nuestros análisis nos han mostrado, sorprendentemente para nosotros, que este tipo de docentes no han dejado de participar de encuentros o talleres para trabajar sobre estos temas (decimos sorprendentemente ya que, en principio, cuando documentábamos estas distancias y oposiciones, esperábamos un cese de participación).

Hasta ahora hemos desarrollado dos tipos de supuestos explicativos para este tipo de participación: la primera es que existen muchos docentes que en verdad **no** acuerdan con el enfoque que toma nuestro trabajo, que consiste principalmente en tomar la perspectiva de estudio crítico sobre las representaciones sociales y sobre las estrategias pedagógicas sobre la percepción de la diferencia y, precisamente porque no acuerdan con el enfoque, desean estar presentes en los momentos en que se trabaja para expresar opinión o para oponer resistencia implícita, o para informarse del sesgo que van tomando estas discusiones. Una segunda forma de explicarnos esta situación es que, aunque haya docentes que se oponen (velada o explícitamente) a trabajar sobre este tema, su resistencia se origina no en una diferencia ideológica con el planteo de nuestro trabajo, sino en dudas, temores o experiencias frustrantes al respecto en el pasado. Cabría realizar una investigación particular acerca de estos supuestos generados en la investigación para intentar comprender si ambas se manifiestan en forma simultánea en los mismos participantes, o bien si se manifiestan en formas diferenciadas en participantes distintos y por qué motivos.

Estas posiciones, según nuestra interpretación, contribuyen a reforzar un patrón ideológico que se traduce en representaciones sociales que jerarquizan determinados tipos de conformación familiar, modos de aprender y situaciones económico-sociales sobre otras. Es decir, las oposiciones al estudio abierto de estos temas funcionan para reforzar tramas de significados presentes en los contextos escolares, donde se asocia semánticamente al fracaso escolar con los alumnos en situación de pobreza o pertenecientes a grupos socio-, lingüístico- o etno-culturales distintos a los considerados como “normales” en cada caso.

Por ejemplo, son de por sí mejor valuadas las familias donde conviven padre y madre por sobre las que no se da esta situación o donde los niños viven con familia extensa (este tipo de valoración la encontramos tanto en docentes de escuela básica como en docentes de escuela bachiller y polimodal). Sin embargo, los docentes suelen no saber si las situaciones de convivencia de madre y padre son cualitativamente “mejores” que las otras pero lo

suponen. Tampoco los docentes indagan si en las situaciones de convivencia extensa se van produciendo aprendizajes diferentes que no son los esperados dentro de las situaciones de familia nuclear, precisamente porque se brindan otro tipo de oportunidades o desafíos a los niños y niñas. Nuestros equipos de trabajo han investigado (a partir de análisis de diarios de adolescentes, de entrevistas y visitas a casas de familias) situaciones de generación de conocimientos *diferentes* que los esperados por el contexto escolar en estas configuraciones familiares, como por ejemplo, percepciones de:

- el tiempo en función de uno mismo y también de los demás;
- la *organización* del tiempo propio (de los niños o niñas) en función de un entorno complejo y altamente variable;
- el espacio en relación a compartir los metros cubiertos con varias personas y a extender sus actividades fuera del espacio cubierto, sobre todo en situaciones de vida semi rurales, o semi urbanas;
- los recursos para generar ingresos familiares de forma compleja, relacionada con el entorno y basada en la búsqueda constante de nuevas oportunidades.

En algunos de estos casos relevados, si bien aún no hemos desarrollado análisis completos, hemos identificado tanto contradicciones como convergencias con los modelos que se enseñan en el contexto escolar. Por ejemplo, tomando el último ítem de la lista anterior (generación de recursos), hemos analizado que este es un aspecto que se trata en la escuela, al menos desde dos puntos de vista, de manera explícita: uno es a través de los contenidos en ciencias sociales y otro es a través de actividades que suelen realizarse en la escuela para recaudar fondos para actividades específicas. Es decir, en estos dos sentidos, la generación de recursos es un contenido que aparece en la escuela en forma planificada.

A su vez, documentamos que los alumnos participan en situaciones fuera de la escuela (y en algunos casos, dentro) en donde las actividades relacionadas con generación de recursos se realizan en marcos de legalidad completamente diferentes (y opuestos en muchos casos) a los de la escuela. Esta situación hace que sean, a los ojos de las docentes y de las directivas/os escolares, no abordables como contenido de enseñanza, pero tomadas desde un punto de vista de observadores externos presentan ángulos para conocer y comprender situaciones de la vida de las familias que permitirían una reflexión sobre la diversidad (de situaciones, de soluciones a los problemas, de valores, de perspectivas) a

partir del estudio de casos concretos como puntos de reflexión y, por tanto, permitirían contrastar las representaciones sociales (e incluso los estereotipos) con datos relevados en el trabajo escuela-equipo de investigación.

Es decir, nuestras investigaciones nos han ido permitiendo relevar que un cúmulo de información no tiene habitualmente cabida dentro del espacio escolar partiendo de preguntarnos: ¿qué saben hacer estas familias? ¿qué hacen en su día a día? ¿qué de lo que hacen y saben hacer no es necesariamente contradictorio sino diferente del aprendizaje escolar? ¿qué de lo que hacen y saben hacer no es no solamente contradictorio sino complementario o superador? Este tipo de enfoque hace posible generar datos que se comparten en las escuelas tanto acerca de las realidades de las familias como de las perspectivas de unos y otros sobre cada uno de los participantes.

Tomando en cuenta algunos de los puntos que enumeramos más arriba, por ejemplo, se parte de un a priori que se puede resumir como que las situaciones de familias en pobreza son malas en sí mismas y anulan o no permiten desarrollar los aprendizajes escolares. Esta afirmación tiene una parte de verdad, tal como es la situación de muchos niños/as hoy, pero también existe otra parte de la información que, para ser pensada, necesita pensarse desde otra perspectiva. Una mirada externa e interna a la vez (docentes y familias trabajando junto con equipos de investigación) permite preguntarnos de qué otras formas es posible formular interrogantes sobre lo que hacen, saben y piensan niños y familias. Sabemos, por haberlas documentado, que existen situaciones que pueden aportar información, prácticas concretas y métodos para resolver situaciones complejas (ejemplo, uso del tiempo y del espacio). Sin embargo, desde la escuela se produce y reproduce una mirada de las situaciones de familias de pobreza con un a priori: estas situaciones son peores que otras. En tanto esto es así, se evalúa a los alumnos/as solamente desde la perspectiva de lo que pueden hacer según lo estipula un tipo de tarea escolar (y para el hogar) basada en parámetros escolarizados ritualizados.

Al triangular esta información con datos etnográficos de aula hemos analizado que alumnos y alumnas que provienen de contextos habitualmente no valorados desarrollan, en forma casi permanente, modos de resistencia. Por ejemplo, hemos documentado pautas de comunicación en franca trasgresión con las normas establecidas por los docentes, que incluso, pueden provocar violencia física o psicológica. También se desarrollan resistencias

implícitas: estos alumnos/as se auto-perciben como sin capacidades para estudiar, se quedan en silencio, no consideran pertinente decir nada en el aula, dicen no entender las consignas de los docentes, entre otras formas. Nuestras observaciones de estos alumnos en contextos de aula y fuera de aula nos han permitido ir reflexionando sobre las condiciones en que estas personas (niños y jóvenes) van desarrollando formas de estar, ser y percibir en los contextos escolarizados que difieren en grados importantes con respecto a otros contextos, donde se auto-perciben como capaces, valorados y con posibilidades de brindar a otros afecto y saber que les es propio. Para los docentes, las conductas disruptivas en el aula son vistas como problemas disciplinares o sociales exclusivamente. Nuestro marco de trabajo nos está indicando verlas como conceptualmente relacionadas con las representaciones sociales: establecer una relación entre percepciones (de docentes y de los alumnos y las consiguientes representaciones que se validan en la escuela) con rendimiento académico es importante ya que nos permite reflexionar sobre qué tipos de aprendizaje ocurren en la escuela para qué tipos de niños y niñas.

Coincidente con los modos de percibir que encontramos en docentes hemos relevado puntos de vista similares en las familias: al ser entrevistadas en ámbitos de confianza, o al trabajar en talleres dentro de la escuela, reflexionan sobre la importancia que tendría poder conocer las situaciones de otros niños y niñas, sobre todo porque este tipo de conocimiento fomentaría una mejor convivencia, según sus puntos de vista. Pero algunas de estas mismas familias tienen también pre-juicios sobre otras familias, dicho por ellas mismas. Lo que se concluye de este análisis es que, si bien existe una intención y un deseo de conocer información y de permitir que sus propias familias, a partir de conocerse la información, no sean discriminadas, también existen hoy representaciones, por parte de esas mismas personas, que se basan en el desconocimiento y la valoración negativa a priori. Estos aspectos paradójales que se revelan en el análisis de nuestros datos son, precisamente, los que nos orientan a reconstruir nuestros análisis desde la categoría de *representación social*, ya que una de sus características es, precisamente, reconocer que existe un cúmulo de información que, a fuerza de sintetizarse y actuar como imagen de algo (representación), termina simplificándose con resultados poco democráticos.

Concluimos esta sección señalando dos puntos importantes que aparecen en nuestro trabajo. El primero coincide con investigaciones recientes realizadas tanto en la zona

específica (NOA argentino) como en otros lugares del mundo: a las organizaciones escolares no parece resultarles fácil reflexionar sobre cómo estructurar aprendizajes de formas tales que la escuela no se convierta en lugar de expulsión sino en lugar de preparación para extender las matrices de conocimiento sobre todo para niños y niñas en situaciones de pobreza y/o pertenecientes a familias cuyas culturas no son la cultura blanca o criolla²⁶.

El segundo punto es acerca de la pertinencia de tomar un enfoque basado en el concepto analítico de representaciones sociales pero de forma interdisciplinar. Las percepciones del otro en el contexto escolar parecen estar signadas con fuerza por lo que sucede en algunos espacios publicitarios y programas de televisión, tanto con respecto a las formas de interacción como con respecto al contenido de la percepción de la diferencia, situaciones ambas que se conectan conceptualmente con las representaciones sociales. Este aspecto permite trazar líneas de investigación que relacionen los marcos que han abordado a las representaciones sociales desde las ciencias de la comunicación (y/o el análisis del discurso) con marcos desde las ciencias de la educación y la sociología. Es decir, si el análisis de la evidencia empírica permite mostrar las formas específicas en que las escuelas están permanentemente impregnadas por su entorno, en este caso considerando a los medios un entorno muy presente, trabajar con marcos referenciales interdisciplinarios nos permitirá comprender cómo ciertas representaciones (y no otras) se validan como *representación social activa* y marcan determinados momentos histórico-sociales (ver por ejemplo, la compilación de trabajos realizada por Raiter²⁷ y también la compilación realizada por Carli²⁸). En este sentido, retomamos el enfoque presentado al comienzo cuando indicábamos que nos parece pertinente pensar problemas regularmente complejos para abordarlos de formas que permitan abarcar estas complejidades.

²⁶ De Anquín, Ana “Docencia, institución y cultura ambiental. Investigación y desarrollo participativo en escuelas de los valles andinos de Salta” en *Andes*, Vol. 11, 2000. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, Salta, Argentina.

Elizondo Huerta, Aurora “El discurso cívico en la escuela” en *PERFILES EDUCATIVOS*, Volumen XXII, N° 89/90. 2000. México, Centro de estudios sobre la universidad.

Yurén, Teresa, de la Cruz, Miriam y Cruz, Alfonso. Mundo de la vida versus habitus escolar: el caldo de cultivo del rezago educativo. En prensa, AAPE.

²⁷ Raiter, Alejandro, *op. cit.*

²⁸ Carli, Sandra (dirección/compilación), *Estudios sobre la comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina*. Editorial Stella-La Crujía ediciones, Buenos Aires, 2003.

Presentamos a continuación un análisis de la base de datos del Observatorio. Como se dijo al inicio del artículo, pretendemos mostrar así la potencia de yuxtaponer métodos diferentes en regiones del país distintas para analizar fenómenos similares.

7. DATOS DEL OBSERVATORIO SOBRE LA DISCRIMINACIÓN EDUCATIVA. PROVINCIA DE SANTA FE. ARGENTINA.

A partir de los puntos sintetizados acerca de las representaciones sociales como categoría analítica para el trabajo docente, analizamos datos surgidos del cuestionario administrado a más de mil futuros docentes en el marco del proyecto “*Observatorio de las concepciones de docentes y futuros docentes con respecto a los alumnos provenientes de diversos grupos socioculturales y étnicos*” (ver Sagastizábal, 1999, *op.cit.* para un detalle del proyecto donde se enmarca el trabajo sobre los datos presentados aquí, cuya tarea se ha centrado en indagar sobre las representaciones de los futuros docentes sobre los alumnos, en particular sobre los que provienen de sectores marginados históricamente). El Observatorio inició sus actividades en el año 1997. Su principal instrumento ha sido un cuestionario realizado a partir de la adecuación regional del elaborado por el proyecto “Basic Education for Participation and Democracy: Key Issues in Human Resources Development” (Teacher and Multicultural/Intercultural Education) de la Oficina Internacional de Educación (OIE) de la UNESCO²⁹. En éste se analizan dos aspectos principales y vinculados entre sí:

- 1) La representación de la escuela y de la profesión docente y
- 2) La discriminación sociocultural.

La información fue elaborada a partir de las respuestas de 1072 alumnos de Institutos de Formación Docente de Nivel Inicial y Escuela General Básica 1 y 2 de la Provincia de Santa Fe. Se realizó un muestreo intencional, según criterios significativos, buscando que los alumnos de los diversos tipos de IFD estuvieran incluidos. Para ello se seleccionaron alumnos de 24 Institutos de diversas áreas geográficas, de gestión estatal o privada,

²⁹ El Observatorio inició su actividad a partir del Convenio (1997) entre el IRICE-CONICET, la OIE-UNESCO y el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Está destinado a crear, reunir y tratar la información cuantitativa y cualitativa en forma regular y continua con el fin de ponerla a disposición de una formación docente no discriminatoria. Su sede es el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. (IRICE)

confesionales y no confesionales. La encuesta fue realizada en todos los casos durante el segundo cuatrimestre escolar a alumnos de todos los cursos de los profesorados seleccionados. De los 1072 docentes encuestados, el 99% 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. El 99,5% se autodefinió como perteneciente a la clase media urbana.

El análisis nos permite reconocer algunos ejes dominantes en la construcción de las representaciones sociales de los futuros docentes sobre la profesión docente y acerca de los alumnos según su pertenencia sociocultural. Los datos obtenidos posibilitan un análisis descriptivo cuantitativo como así también información cualitativa a partir de la interpretación cuanti-cualitativa de las variables y sus interrelaciones. Aquí presentaremos algunas de las variables que consideramos más relevantes para la problemática estudiada, especialmente las que refieren a las funciones del docente y a las causas y las posibles soluciones de los rendimientos escolares diferenciales relacionados con el grupo de pertenencia de los alumnos.

Tomaremos primero el análisis acerca de lo que los/as encuestados/as consideran las funciones esenciales de un maestro. En el cuestionario se presentaban nueve opciones:

- 1.- *Transmitir conocimiento.*
- 2.- *Establecer buenos contactos con la familia de los alumnos.*
- 3.- *Ayudar a los alumnos a integrarse en la sociedad.*
- 4.- *Ayudar a los niños a desarrollar sus capacidades.*
- 5.- *Enseñar a los alumnos las reglas de comportamiento.*
- 6.- *Ayudar a los alumnos a que aprendan por sí mismos.*
- 7.- *Ayudar a los alumnos a desarrollar su memoria.*
- 8.- *Ayudar a los alumnos a conocer su propia cultura.*
- 9.- *Enseñar matemáticas, lengua oficial e historia nacional.*

La opción más elegida fue la número 4 (*Ayudar a los niños a desarrollar sus capacidades*) con 81%, y la que ocupó el segundo lugar fue la número 3 (*Ayudar a los alumnos a integrarse en la sociedad*) con 69%. Estos mismos futuros docentes consideran que *Leer y escribir, sumar y restar* (63%) y *Respetarse a ellos mismos* (62%) son muy difíciles o difíciles de alcanzar para los niños pertenecientes a grupos urbano-marginales y

aborígenes, según las respuestas obtenidas a la pregunta sobre el grado de dificultad para lograr los objetivos calificados por ellos mismos como esenciales de la escuela. Aparece el hecho de que los docentes consideran las funciones más relacionadas con el desarrollo de las capacidades de los alumnos como muy relevantes en el cumplimiento de su rol docente. Simultáneamente admiten la dificultad para el logro de los objetivos escolares considerados como esenciales como muy difíciles o difíciles de alcanzar para determinados grupos de niños y niñas. Estos objetivos no sólo son necesarios para un exitoso cumplimiento del rol docente, sino también indispensables para una posible integración social

Para profundizar en esta primera situación que se nos presenta como paradójica analizamos las causas por las cuales, según los encuestados, esos objetivos son muy difíciles o difíciles de alcanzar para estos niños. En el análisis descriptivo ocupa un lugar mayoritario la elección de la variable que adjudica esta dificultad al *Nivel socioeconómico de los padres* (68%) y en segundo lugar (52%) la *Falta de medios y material* para los niños provenientes de grupos urbano-marginales. Lo que resulta interesante analizar es que las razones por las cuales se explican el fracaso escolar (o el posible proyectado fracaso, en este caso) son extra escolares. Es decir, los docentes que aún no han ejercido explican situaciones de fracaso escolar con razones que no se producen en el contexto escolar mismo. Tomando esta perspectiva, no parece haber una conciencia del rol docente en situaciones de pobreza, como si se impusiera un razonamiento a priori de que ser pobre o no tener acceso a recursos materiales determina casi de plano el fracaso escolar. Resulta de especial interés, entonces, analizar las respuestas sobre las elecciones referidas a las posibles soluciones a estas dificultades. Esto nos permite una aproximación para conocer los niveles de acción concebidos por los propios actores sociales como los mejores para superar las dificultades de aprendizaje de los alumnos. Al respecto se obtuvieron los siguientes datos:

ALTERNATIVAS DE SOLUCIÓN A LAS DIFICULTADES MENCIONADAS	
Agrupar a los alumnos en clases diferentes según sus necesidades e intereses	50%
Organizar escuelas o cursos separados según la lengua materna de los alumnos	31%
Enseñar a cada alumno a dominar el castellano para que pueda adquirir otros conocimientos	71%

Mezclar alumnos de distintos grupos para favorecer el intercambio y el aprendizaje	74%
Organizar cursos suplementarios para los alumnos con dificultades	84%
Desarrollar una formación específica para los maestros que trabajen con alumnos procedentes de los diversos grupos mencionados	83%
Reducir el número de alumnos por clase para poder ocuparse de cada alumno en particular	79%
Adaptar el material didáctico a los diferentes grupos	82%

Los datos presentados permiten realizar diversas lecturas según niveles de interrelación y complejidad. Una primera lectura nos muestra qué alternativa prevalece según la atención a la diversidad sociocultural. Una segunda mirada permite identificar qué rol ocupa el docente en las posibles soluciones desde la perspectiva de los encuestados.

Para analizar estas respuestas desde la primera lectura, hemos agrupado las variables en tres dimensiones tomando en cuenta el tipo de solución que se estima posible. Estas son: de separación, de compensación y de integración. La dimensión **separación** incluye las opciones referidas a: *Agrupar a los alumnos en clases diferentes según sus necesidades e intereses* y *Organizar escuelas o cursos separados según la lengua materna de los alumnos*. La de **compensación** está conformada por las variables: *Organizar cursos suplementarios para los alumnos con dificultades*, *Desarrollar una formación específica para los maestros que trabajen con alumnos procedentes de los diversos grupos mencionados*, *Reducir el número de alumnos por clase para poder ocuparse de cada alumno en particular* y *Adaptar el material didáctico a los diferentes grupos*. Por último, la de **integración** comprende: *Enseñar a cada alumno a dominar el castellano para que pueda adquirir otros conocimientos* y *Mezclar alumnos de distintos grupos para favorecer el intercambio y el aprendizaje*.

Las alternativas más elegidas como solución son:

SEPARACIÓN	40%
COMPENSACIÓN	82%
INTEGRACIÓN	73%

La dimensión “separación” aparece con un porcentaje significativamente menor. Este dato parece confirmar que el rol docente debe tender a la inclusión de los niños ya que el mandato fundante de la escuela pública argentina (que los alumnos son todos iguales y que la escuela es un lugar de inclusión) permanece vigente, al menos en su discurso social o en forma de abstracción. Lo que nos interesa destacar, tomando en cuenta el análisis realizado para la provincia de Jujuy, es que predomina una visión en la que tomar la diferencia como punto de partida parece ser un tabú para la profesión docente. Sin embargo, tomar la postura “igualitaria” parece asegurar que los docentes, de todos modos, parten de una representación social que tiende a realizar juicios previos desde los cuales les resulta difícil reconocer las diferencias, o al menos preguntarse sobre ellas para vincularlas a su práctica.

También se desprende que las soluciones preferidas son las vinculadas con la “compensación”. En nuestro medio han prevalecido los intentos de “compensar” las carencias vinculadas al grupo sociocultural de procedencia del alumno. Esta visión, aparentemente, es vista como la más justa. Reimers³⁰ afirma que “a nivel retórico todos los países señalan la búsqueda de la igualdad de condiciones en la oferta educativa, pero éste es un deseo largamente insatisfecho. Recientemente algunos gobiernos han indicado su compromiso con políticas compensatorias. Dado que no existe igualdad inicial en la oferta es difícil determinar si lo que éstas compensan son pretendidas carencias de los estudiantes resultantes de su condición social de origen o si, por el contrario, buscan compensar la incapacidad secular del sistema educativo de dar igualdad de condiciones en la oferta.”

Sin embargo, esta visión esconde algunos riesgos. Según Basil Bernstein³¹: “desde los últimos años de la década del cincuenta se han producido en Estados Unidos numerosos artículos y libros (...) sobre la educación de los niños negros de clase inferior, cuyas condiciones materiales son de insuficiencia crónica... Se inventan nuevas categorías pedagógicas: deficiencia cultural (*cultural deprivation*), deficiencia lingüística (*linguistic deprivation*), desventaja social (*social disadvantage*) y se propone la noción de “educación compensatoria” como una forma de enseñanza que permite mejorar la situación de los

³⁰ Reimers, Fernando “Políticas compensatorias, de discriminación positiva y justicia social a fines del siglo XX en América Latina. Insuficientes, subfinanciadas y frágiles” en Revista Digital *La Educación*, 132 -133 I - II, 1999. p. 1.

³¹ Bernstein, Basil, “Una crítica a la educación compensatoria” en Enguita, Mariano (editor) *Sociología de la Educación*. Editorial Ariel, Barcelona, 1999. p. 457.

niños provenientes de las categorías antes mencionadas. El concepto de “educación compensatoria” contribuye a distraer la atención de la organización interna y del contexto educativo de la escuela para dirigirla hacia las familias y hacia los niños. Este concepto implica que algo le falta a la familia y, en consecuencia, al niño, incapaz entonces de obtener provecho de la escolarización. De esta concepción se deriva que la escuela debe “compensar” lo que falta a la familia, y que los niños son considerados pequeños sistemas deficitarios.”

Si bien prevalece la perspectiva compensatoria, en la elección sobre las posibles soluciones a las dificultades identificadas por los mismos encuestados, la solución de integración ocupa un segundo lugar con un 73%. Analizaremos las implicancias de esta elección, para lo cual es necesario integrar esta primera lectura a una segunda interpretación que permita comprender quiénes son vistos por los futuros docentes como los responsables para implementar las soluciones mencionadas. A estos fines las elecciones se agruparon en dos dimensiones: *estrategias dependientes de la acción docente* y *estrategias dependientes de la organización formal del sistema educativo*.

La dimensión “Estrategias dependientes de la acción docente” está conformada por: “Agrupar a los alumnos en clases diferentes según sus necesidades e intereses”, “Enseñar a cada alumno a dominar el castellano para que pueda adquirir otros conocimientos”, “Mezclar alumnos de distintos grupos para favorecer el intercambio y el aprendizaje” y “Adaptar el material didáctico a los diferentes grupos”. La dimensión “Estrategias dependientes de la organización formal del sistema educativo” está integrada por las siguientes variables: “Organizar escuelas o cursos separados según la lengua materna de los alumnos”, “Organizar cursos suplementarios para los alumnos con dificultades”, “Desarrollar una formación específica para los maestros que trabajen con alumnos procedentes de los diversos grupos mencionados” y “Reducir el número de alumnos por clase para poder ocuparse de cada alumno en particular”.

Si integramos los datos de la primera y segunda lecturas, se puede observar que las variables que conforman la dimensión de integración se conciben como propias y exclusivas de la acción docente, a diferencia de las otras. Una primera hipótesis es que los

futuros docentes estiman que las acciones de integración dependerán de sus prácticas más que de políticas sistemáticas. Otra hipótesis sería que el mandato igualitario a nivel de sistema incluye la integración de los alumnos de grupos socioculturales diversos, si bien la formación docente no brinda criterios y prácticas contextualizados. Nos preguntamos: el futuro docente ¿asume como responsabilidad propia la integración sociocultural de sus alumnos porque responde a un mandato internalizado de lo que debería ser el rol docente según la tradición igualitaria de la escuela argentina?

8. CONCLUSIONES Y NUEVOS INTERROGANTES

A nivel metodológico, la presentación de dos investigaciones diferentes, pero desde el enfoque común de tomar las representaciones sociales como un dispositivo de análisis, pretende aportar conclusiones que integran miradas micro y macro sociales sobre el trabajo docente.

A nivel conceptual, nuestro trabajo muestra que los docentes en ejercicio y los futuros docentes suelen organizar sus representaciones y sus prácticas en torno a estrategias simplificadoras y estereotipantes. Pero no son ellos los únicos. Proponemos comenzar a explicarlo tomando en cuenta una concepción de la escuela como “sistema abierto” aplicado a la organización escolar, que nos permite afirmar que las representaciones sociales presentes en la escuela pertenecen a una realidad más amplia y socialmente compartida ya que “las organizaciones son permeables a la cultura social y muchas de las características de la cultura de la escuela no le son exclusivas, sino que son parte del conjunto de valoraciones que comparte con el resto de las organizaciones de la sociedad.”³².

Así, desde el concepto de sistema abierto, por definición un *sistema* debe ser comprendido incluyendo en sí al ambiente, que le es a la vez íntimo y extraño, y es parte de sí mismo, siendo al mismo tiempo exterior³³ (Morin, 1995). Sostenemos entonces que este

³² Sagastizábal, María de los Ángeles y Perlo, Claudia (2002) *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires. La Crujía. p. 27..

³³ Morin, Edgar (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa

concepto tiene valor epistemológico (en el sentido khuniano, paradigmático) ya que concebir un sistema como abierto supone reconocer que existen un sinnúmero de “interacciones que son acciones recíprocas que modifican el comportamiento o la **naturaleza** de los elementos, cuerpos, objetos y fenómenos que están presentes o se influyen. Las interacciones suponen elementos (seres u objetos materiales) que pueden encontrarse; suponen condiciones de encuentro; obedecen a determinaciones o constreñimientos que dependen de la naturaleza de los elementos o seres que se encuentran y, en ciertas condiciones, se convierten en interrelaciones, es decir, dan lugar a fenómenos de organización.”³⁴. El resaltado de la palabra naturaleza en la cita anterior es nuestro y muestra un aspecto importantísimo a tener en cuenta en relación a este enfoque de sistema abierto aplicado a entender la realidad del espacio escolar: de acuerdo a lo que mencionáramos al principio, en la Argentina de la última década (y podemos decir más circunsriptamente, acentuada y vertiginosamente, de los últimos tres años) ha habido cambios tan radicales en las condiciones de los sistemas familiares y del mundo del trabajo, tomando estos como dos sistemas que inmediatamente entendemos que influyen en el espacio educativo, que es dado pensar que la *naturaleza* misma de ellos se ha modificado y ha ido modificando, a su vez, la *misma naturaleza de lo que hubo sido y va siendo la escuela*. Sin embargo, siguiendo al mismo autor, sabemos que, paradójicamente, todos los sistemas tienden a en-cerrarse. En este tipo de comportamiento, su sostenimiento se da de modo tal que se va degradando su energía y no puede continuar auto transformándose. Es también el caso de la escuela cuando “explica” sus problemas complejos con argumentos bipolares y generalizadores tales como el etiquetaje, el estereotipo y el prejuicio. Así, generar cambio en las representaciones sociales, y en las prácticas por ellas sustentadas, es un desafío social porque estas representaciones están fuertemente instaladas en la sociedad general y se relacionan con marcos ideológicos amplios.

Concebir las escuelas como sistemas abiertos permite pensar que es posible trabajar en ellos de forma que todos quienes estamos involucrados en un proyecto de cambio democratizador podamos realizar aportes con sentido. Así, deberíamos poder disponer de (y

³⁴ Morin, Edgar *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra. Madrid. 2001. . p. 69.

usar) información acerca de esa complejidad y de recursos para abordarla. Pero también es cierto que por el hecho de que las escuelas son organizaciones burocratizadas y se encuentran situadas en el marco cultural de las sociedades complejas, existen dificultades serias para diseñar e implementar estrategias sistemáticas de acceso, estudio y uso de información que está o podría estar disponible. Pero esta visión de la escuela como sistema abierto nos lleva a abogar por soluciones creativas donde se parta de asumir la permeabilidad de la situación escolar, para proponer sistemas de relaciones entre escuelas y otras instituciones de estudio y gestión sobre la realidad social que permita que la realidad cotidiana pueda constituirse en objeto de estudio en forma continua.

Sometemos nuestro trabajo a dos interrogantes fundamentales y generales, que se proponen como puntos de partida y a los que sabemos que podrán agregarse otros: ¿qué acciones pueden acompañar a la política educativa vigente para contribuir a que los docentes no respondan de forma simplificada y estereotipada a una realidad compleja? ¿Qué pueden aportar otras instituciones y programas para articulados con las escuelas contribuyan a la profundización de la comprensión de la diversidad?