

Kaplan, C. Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen. Aique. Bs. As. 1992.

Capítulo I

Acerca de los éxitos y los fracasos escolares.

Las revisiones de la práctica escolar: hacia una “crítica constructiva”

Las posibles vinculaciones entre las expectativas de los maestros y la desigualdad en el comportamiento y rendimiento escolar de los alumnos, puede aportar elementos para reflexionar acerca de los éxitos y fracasos escolares. Conocer los esquemas con lo que el maestro clasifica a sus alumnos: las valoraciones que él tiene de cada uno de los chicos y el tratamiento diferencial que reciben, puede ayudarnos a repensar las prácticas reales, enriqueciéndolas a la luz de nuestras expectativas. Ello facilitará en parte encaminar nuestra tarea hacia una real democratización interna. El logro de la “igualdad de oportunidades” para todos los chicos no es tan sólo un problema externo a la escuela sino que la compromete en su cotidianeidad.

La vida en las aulas.

A fin de comprender el significado de lo que acontece en las aulas es necesario tener en cuenta una serie de características que le son propias:

- _ La gran cantidad de tiempo que el chico pasa allí,
- _ La monotonía del entorno escolar,
- _ La obligatoriedad de la asistencia diaria.

Para los chicos la escuela es un tiempo organizado por el profesor y la institución y no por su propia voluntad o deseo.

La escuela es uno de los lugares en los que hay tantas personas diariamente tan juntas sin poder la mayor parte del tiempo comunicarse entre sí.

En esta línea podemos pensar acerca de la etiqueta de “conversador” que recibe un alumno, la cual no resulta ser demasiado positiva en general para los maestros. Este chico es el que “molesta en clase”, el que “habla sobre temas que no son pertinentes”, el “que se distrae y distrae a sus compañeros”, etc.

El no promover la comunicación entre los actores de la cotidianeidad escolar nos hace interrogarnos acerca de tan mentada “función de socialización” de la escuela.

La evaluación: mecanismo escolar por excelencia.

Otra característica de la vida escolar es el constante espíritu de evaluación.

Constituye uno de los mecanismos principales por medio del cual se enseña al alumno a cumplir con las expectativas institucionales. Es el incumplimiento de estas expectativas lo que más molesta al maestro, pues le impide desempeñar adecuadamente su papel. La “adaptación a la escuela” exige que el niño aprenda cómo funciona el mecanismo de las evaluaciones positivas y negativas para “garantizarse el máximo de recompensas y el mínimo de los castigos” y “a conseguir la aprobación simultánea de dos audiencias (el profesor y los compañeros)

El “poder escolar”: la asimetría de la relación pedagógica “sin culpas”.

La vida escolar exige que el alumno se acostumbre a la diferencia de poder respecto del maestro. Este carácter necesariamente asimétrico de la relación en la

educación primaria explica en parte la eficacia de las clasificaciones y predicciones que los maestros hacen de sus alumnos.

En las aulas se permite que los profesores realicen casi todas las decisiones que afectan al comportamiento del alumno. Su poder “deriva de varias fuentes: de su estado de adulto, de su tradicional autoridad en cuanto profesor; de su autoridad legal y de su propia pericia en la materia que enseña”. El alumno carece prácticamente de “terreno privado” y el maestro puede solicitarle que le muestre lo que hay debajo de su pupitre, que vacíe sus bolsillos, etcétera. El alumno no puede –ni debe– tener “secretos” para con el maestro.

El poder del maestro se presenta con una gran cuota de arbitrariedad en muchas de las situaciones que viven diariamente los chicos en las escuelas.

Reconocer la autoridad del maestro no debería negar el derecho de los alumnos a participar de ciertas decisiones de la cotidianidad del aula y del funcionamiento y organización escolar.

Capítulo II

Las clasificaciones del maestro y sus expectativas.

El “mal alumno”: ¿Una denominación-sanción del maestro? La concientización como facilitadora de altos rendimientos escolares.

Los maestros no reconocen el impacto que ejerce su propio desempeño en los resultados que alcanzan sus alumnos. En este punto intervienen para los maestros una serie de factores: “nivel sociocultural del alumno”, “contenidos pedagógicos”, objetivos o propósitos de la escuela como institución”, “códigos que se manejan en la escuela”, “el lugar y el contexto donde vive el chico”, “la relación familia-escuela”, “condiciones dignas de vivienda, comida y vestimenta”, etcétera.

Lo planteado permite reflexionar acerca de las tentaciones que tienen los docentes de “hacer cargo” a variables “externas”, del tipo histórico-político-ideológicas de sus logros como enseñantes y del de sus alumnos. Si bien estos factores existen e influyen en su tarea y en los resultados, no son lo únicos. Encontrar en ellos la única explicación de los éxitos y fracasos de alumnos es evitar la autorresponsabilización. Los docentes construyen “etiquetas” para los alumnos de su clase y para los grupos que conducen. Esperan quizá diferentes logros de sus alumnos. A veces pueden ser prejuiciosos y esperar de algunos chicos bastante poco. El docente debe comprometerse con la desigualdad de los resultados que alcanzan los alumnos. De todas formas hay que reconocer que existen factores estructurales que influyen y condicionan en gran medida las prácticas pedagógicas.

Etiquetas del maestro: la influencia de las categorías del maestro sobre el comportamiento y rendimiento escolar de los alumnos.

a) El primer día de clase: ¿Quiénes son estos chicos?

Los alumnos poseen una serie de características materiales que son analíticamente independientes de las percepciones de los maestros. Dichas características son traducidas con cierta significación por parte del docente en interacción con sus alumnos.

Este conocimiento que tiene el maestro respecto de sus alumnos es construido por él, en base a sus propios esquemas de apreciación y valoración diferencial. El docente construye representaciones acerca de sus alumnos a partir de las propiedades que “objetivamente” los caracterizan, pero estas representaciones simbólicas no son una simple constatación de las mismas ya que en la construcción de representaciones interviene la subjetividad del maestro, su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración que son el resultado de toda su experiencia vital previa.

A esto podríamos agregar que frecuentemente el maestro ya recibe descripciones y “etiquetas” de otros docentes de la escuela, de aquello que los padres transmiten, etcétera.

Estas representaciones no pertenecen solamente a un maestro individual sino que tienen una génesis u origen social un “modo social de ser maestro”

b) *Clasificaciones y expectativas del maestro respecto de los alumnos.*

Las representaciones que el maestro construye acerca de sus alumnos toman la forma de esquemas clasificatorios que permiten distinguirlos y categorizarlos. Categorizar es “hacer discriminables diferentes cosas equivalentes, agrupar en clases los objetos, acontecimientos y las personas que nos rodean, y responder en términos de su calidad de miembros de una clase más que de su exclusividad” La capacidad para organizar en categorías los datos posee una importante función económica. Una vez creada una categoría, es posible identificar ejemplos de la misma y “reducir así la complejidad del entorno y la necesidad de aprender”

Las categorías que el docente posee de sus alumnos operan de algún modo en su trato con ellos, en la experiencia social que tiene lugar en el salón de clase.

Toda clasificación pone en marcha un sistema de expectativas dado que un enunciado descriptivo es también un enunciado prescriptivo ya que está dotado en una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito.

Los sistemas de clasificación del maestro son instrumentos de conocimientos que, cumplen funciones que no son de puro conocimiento ya que reorganizan la percepción y la apreciación y estructuran en parte la práctica del aula. Toda clasificación no sólo implica una distinción del objeto o sujeto sino también una valoración y una expectativa, esto es, un resultado esperado. La expectativa que un sujeto tiene de otro influye en el tipo y calidad de la relación que mantiene con él. A través de esta mediación, nuestra expectativa determina (no en forma mecánica) en cierta medida las prácticas de los otros.

Al nombrar-clasificar al alumno como “creativo”, “inteligente”, “aplicado”, etc. el docente anticipa también una serie de conductas o acontecimientos: “le va a ir bien”, “obtendrá buenas calificaciones”, etcétera. Del mismo modo, de un chico “etiquetado” como “lento”, “desinteresado”, “conversador”, etc., se esperarán acontecimientos tales como: “le va a ir mal”, “no alcanzará el nivel de sus compañeros”, etcétera.

En la relación maestro-alumno el esquema perceptivo del maestro se conforma en base a un “porvenir probable que él anticipa” y que al mismo tiempo ayuda a realizar.

c) *Las clasificaciones como expresiones del “modo de ser maestro”*

Las categorías que utiliza el maestro para describir a los alumnos se denominan “habitus”. Las disposiciones de los agentes, sus habitus, es decir las estructuras mentales a través de las cuales aprehenden el mundo social, hacen que los sujetos –los maestros– perciban el mundo –de los alumnos– con ciertos esquemas que les sirven

para organizar sus prácticas.

Estas clasificaciones que realiza el maestro de los alumnos están ligadas al “modo social de ser maestro”

Si bien existen diferencias individuales, concepciones docentes diversas, instituciones divergentes, hay algunas cuestiones homólogas que comparten los maestros por el hecho de ser tales. Sabemos que existen las diferencias y sabemos acerca de su riqueza. Ello no excluye la necesidad de ponernos a pensar acerca de los puntos patrones comunes del ejercicio de la docencia. Hablamos entonces de patrones en común y de matices individuales en las visiones de los docentes acerca del “mundo escolar” y, más específicamente del “mundo de los alumnos”.

Las categorías respecto de los alumnos dependen entonces de las características del maestro y de las condiciones históricas y sociales. Se trata de una relación dinámica en la que confluyen ambos aspectos.

d) *El poder de las clasificaciones y predicciones del maestro.*

El maestro clasifica o tipifica a los alumnos de diversas formas y, al mismo tiempo, él mismo es objeto de tipificaciones por parte de los últimos. Ellos distinguen a sus maestros de acuerdo a los propios esquemas de percepción y valoración diferencial: A es muy exigente, B es simpático, etc.

Maestros y alumnos poseen una “doble existencia”: “son como son” en un sentido material-objetivo y “son como son percibidos” por el otro. Los maestros contribuyen a la construcción social de la figura del alumno así como los alumnos también “hacen al maestro” en cierta medida.

Al ser el maestro una figura institucional, reconocida y autorizada de la práctica pedagógica se comprende que sus actos de clasificación puedan contribuir de un modo más profundo aun que aquellos que efectuaran los alumnos, a estructurar la práctica escolar que se realiza en el aula.

De esta manera, el maestro ayuda a la construcción social de los alumnos nombrándolos, clasificándolos, “etiquetándolos de acuerdo a sus propios esquemas perceptivos y valorativos.

Los chicos van formándose un concepto de sí mismos y una autovaloración a través de las expectativas que les transmiten o suponen que sus maestros tienen de ellos como grupo y en lo personal de cada uno.

Capítulo III

La interacción maestro-alumno en la cotidianidad del aula.

La práctica escolar: un objeto complejo de comprender.

La práctica escolar debe ser considerada en dos dimensiones constitutivas: la subjetiva y la objetiva. No se la puede reducir a ninguna de estas dos dimensiones ya que intervienen en ella y a la vez, condicionamientos estructurales y la subjetividad de los actores de esa práctica pedagógica.

Ambas dimensiones se concilian en la práctica escolar. Esto quiere decir que existen condiciones objetivas y relaciones necesarias, las cuales trascienden las voluntades de los actores pedagógicos (recursos, reglamentos, etc.) y además de esos condicionamientos, las significaciones atribuidas por estos actores forman parte de la significación total de la experiencia escolar.

Así, el estudio de la práctica que tiene lugar en el aula debe incluir además de las condiciones estructurales con las que opera, las percepciones y orientaciones de los maestros y los alumnos, las cuales contribuyen a la construcción de dicha práctica. El docente, por medio de una “lógica de interacción”, presenta a sus alumnos el conocimiento de un modo singular. Esta “lógica de interacción” expresa el sentido que se objetiva en el conjunto de modos de dirigirse de alumnos y maestros, e incluye tanto el discurso explícito como el implícito. Frecuentemente, se cristaliza en el momento de interrogación de los maestros a los alumnos.

Capítulo IV

Ni el mesianismo de los maestros ni la fatalidad de los aparatos escolares.

Hacia una concepción integral de transformación de la práctica escolar.

La escuela y sus prácticas se aparecen con una completa “naturalidad” y obviedad. La escuela de hoy es el resultado de una construcción histórica de los hombres y, por lo tanto, puede transformarse.

El desconocimiento de los orígenes y de la dinámica de desarrollo de la institución escolar puede ser un factor que contribuye a su reproducción y a los estilos de actuación dentro de ella. El intento de conocer la historia, de saber cómo han evolucionado las prácticas escolares, puede llevar consigo un efecto liberador e instituyente.

La historia escolar es movimiento, dinámica. En el devenir de la historia hay continuidades pero también hay crisis, rupturas. La ortodoxia y la heterodoxia se confrontan y coexisten en los diversos períodos históricos.

Un análisis integral de las prácticas escolares debería contemplar los dos estados de toda historia –la historia acumulada a lo largo del tiempo en las cosas, libros, teorías, edificios, costumbres, etc.– y la historia en estado “incorporado”, transformada en el “habitus” o predisposiciones de los sujetos para la acción.

Apuntar a una transformación implicar revisar los reglamentos, los recursos materiales disponibles, así como proponer alternativas para que los actores de la práctica escolar –y la sociedad toda– tomen conciencia de aquello que heredaron del pasado y de las experiencias personales y colectivas en estas escuelas de hoy.

A continuación se presentan algunas ideas a modo de conclusiones o aproximaciones reflexivas acerca del trabajo docente desde la óptica de sus contribuciones a la problemática del éxito o fracaso escolar de los alumnos.

1) Existen multiplicidad y diversidad de factores que explicarían la desigualdad de los resultados que alcanzan los alumnos en su paso por la escuela. Existen variables llamadas “externas” al maestro, acerca de las cuales éste parece tener conciencia: “nivel sociocultural del alumno”, “condiciones dignas de vivienda, comida y vestimenta”. Estos factores “externos” se traducen en categorías de percepción y acción del maestro. Estos factores denominados “internos” comprometen directamente al docente y a sus prácticas y se vinculan con el impacto que ejerce su propio desempeño sobre la desigualdad de los logros escolares.

Las clasificaciones que construye el maestro respecto de sus alumnos y sus consiguientes expectativas-anticipaciones, nos aproximan a algunos de esos

factores internos que darían cuenta –en parte– de los resultados desiguales de los chicos, ya que dichas clasificaciones no son “neutras” sino que generan expectativas diferenciales, teniendo una eficacia simbólica de construcción de la práctica que tiene lugar en la interacción maestro-alumno en el salón de clase. Las categorías clasificatorias desde las cuales el maestro puede anticipar –y ayudar a producir– ciertos comportamientos y rendimientos de sus alumnos son entre otras: **a)** las características socio-familiares del alumno. Aluden al ambiente familiar y social que rodea al estudiante colaboración de la familia, despreocupación del hogar, nivel socioeconómico bajo, etc.); **b)** características psicológico-afectivas del alumno se refieren a características afectivas o que hacen al tipo de personalidad del chico (maduro, seguro, de carácter fuerte, etc.); **c)** características corporales se refieren al cuidado del cuerpo, al aspecto y apariencia física; **d)** características cognitivo-académicas del alumno se refieren a capacidades generales y específicas relacionadas con el logro de la tarea propia del maestro, esta es, la apropiación del conocimiento por parte del alumno (inteligente, rendidor, capacidad para aprender, etc.); **e)** las características del comportamiento escolar vinculados al interés por la tarea escolar y los hábitos de trabajo del alumno (prolijo, interesado, persistente, etc.); **f)** características del comportamiento social en el aula relacionadas a la interacción y disciplina (como capacidad de relacionarse, buena conducta, buena relación con la docente, etc.)

Dichas categorías “se ponen en práctica” en las relaciones cotidianas que mantienen maestros y alumnos en el aula, ya que los principios clasificatorios más profundos y originarios del maestro encuentran su condición principal en sus expresiones diferenciales para con los alumnos.

2) Las clasificaciones y expectativas que generan el maestro respecto de sus alumnos son eficaces en la medida en que permanecen “ocultas”. Develarlas tendría un efecto transformador.

Cuanto más rico sean los esquemas de percepción y valoración respecto de los alumnos, más variedad de rasgos o características distintas de ellos tomará el docente en cuenta.

3) En el período de la niñez, los chicos comienzan a formar un concepto de sí mismos y a favorecer la autoestima si se los valora positivamente. Los adultos que los rodean juegan un papel central en este proceso de autoafirmación del sí mismo y los maestros constituyen uno de esos adultos “con peso” para los niños. Los maestros pueden estar convencidos de que esperan “lo mejor” de de cada uno de lo alumnos, siendo conscientes de que cada chico es diferente y tiene sus propios tiempos para aprender. Sin embargo en las acciones e interacciones cotidianas en el aula, esta alta expectativa con respecto a todos puede no manifestarse o comunicarse con la misma claridad que expresa esa convicción reflexiva.

Estas comunicaciones acerca de las bajas expectativas para con ciertos alumnos del grado pueden llegar a ser muy sutiles y pasar inadvertidas para el docente, obstaculizando en parte el “éxito” de todos.