



Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones

Kaplan, Carina Viviana

Universidad de Buenos Aires / Universidad Nacional de La Plata / CONICET

carinak@ciudad.com.ar, carikap@hotmail.com

Fecha de recepción:

03/06/09

Fecha de aceptación:

05/07/09

Palabras clave:

educación pública,
socialización,
talento,
fracaso escolar,
formación

Keywords:

*public education,
socialization,
talent,
academic failure,
training*

Resumen

Este trabajo colabora en desmontar los argumentos deterministas biologicistas que suponen que ciertos individuos y grupos nacen para aprender mientras que a otros les es negada esa posibilidad debido a su supuesta inferioridad natural. Una investigación reciente realizada con profesores de educación secundaria de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires revela que la ideología de los dones cruza el discurso magisterial y, a la vez, los docentes se resisten a dar un veredicto definitivo sobre los límites de la escolarización enfatizando el papel de la intervención socioeducativa de la escuela y sus agentes. Las reflexiones aventuradas en este trabajo advierten sobre la pertinencia de distinguir entre los límites contingentes para la escolarización como producto de las desigualdades de condiciones socioculturales sobre la base del origen de los alumnos y los límites sentenciados por las creencias y discursos cristalizados del racismo biologicista. La formación docente y la formación en servicio son instancias centrales para revisar estos discursos y sus efectos simbólicos. Se trataría, en definitiva, de formular alternativas teóricas y prácticas que permitan confrontar con las falsas medidas de la ciencia hegemónica implantadas para el aprendizaje de los alumnos y sobre sus potencialidades.

1. Introducción

En la construcción de una visión colectiva que supone “habitar un Enosotros”, la escuela ocupa innegablemente un papel central; aun teniendo presente las mutaciones que ha cursado y la presencia insis-

tente de ciertos discursos deslegitimantes que se esgrimen en su contra. En nuestros sistemas educativos latinoamericanos, desde su misma génesis de constitución, se verifica un precepto enérgico de inclusión e integración. El reto histórico ha sido el de lograr la cohesión social a través de la interiorización del sentido y del sentimiento de pertenencia e involucramiento en una comunidad nacional. Durkheim (1997, p. 12 citado en Kaplan, 2009, p. 178) dejaba explicitada a principios del siglo pasado una máxima que orientaría los discursos en referencia a la educación pública, al afirmar que “[...] en nuestras escuelas públicas es donde se forman la mayoría de nuestros niños; ellas son y deben ser las guardianas por excelencia de nuestro tipo nacional [...]; ellas son como el engranaje regulador de la educación general”¹.

La educación como socialización tiene por horizonte dotar al niño y a la niña, desde sus primeras experiencias, de una forma específica de existencia social con el objeto de prepararlos para la función que tienen asignada en su comunidad confiriéndoles una unidad moral. Esta idea ubica el papel de la escuela en su germen como institución estatal. Ahora bien, una línea argumental en los debates contemporáneos en torno a los procesos de integración se refiere al tipo de sujetos: cuáles son sus límites y posibilidades para su formación.

En este trabajo abordaré las implicancias en la experiencia escolar de las representaciones subjetivas de los docentes sobre los límites y posibilidades de aprender de los alumnos. Particularmente, me centraré en la cuestión referida a la construcción de los límites simbólicos para la escolarización mediada por la creencia en la existencia de talentos, dones e inteligencias dados. El supuesto de partida de las reflexiones aquí expuestas se asienta sobre la idea de que todo intento por democratizar las oportunidades escolares necesita de un umbral compartido consistente en asumir que, bajo ciertas condiciones, todos los estudiantes —individuos y grupos— pueden aprender, desde ya, con sus diferencias y singularidades. Ello supone colocarse en una perspectiva que confronta las tesis del discurso de la doxa emparentado con formas del racismo biológico en tanto esencialismo.

El determinismo biológico es una postura enmarcada dentro del reduccionismo; postula que las vidas y acciones humanas son conse-

cuencias inevitables de propiedades bioquímicas de las células que constituyen a cada individuo, y estas, a su vez, están determinadas por los constituyentes de los genes que posee cada individuo. Así, la naturaleza humana estaría determinada por los genes. A través de esta posición se ha conseguido explicar desigualdades de status, riqueza y poder en las sociedades capitalistas industriales contemporáneas, definiendo los comportamientos humanos como características naturales de dichas sociedades². Dentro de este contexto, la explicación que se daría de una sociedad agresiva sería que los individuos que la componen son agresivos. Del mismo modo, los individuos y grupos que no obtienen logros en la escolarización serían quienes no gozan de las disposiciones naturales para aprender. Una comprensión *dialéctica*, en contraposición con la reduccionista, considera que las propiedades de las partes y de los conjuntos se determinan mutuamente, de modo que las propiedades de los hombres no se dan de manera aislada, sino que surgen como consecuencia de su vida en sociedad, tratando así de delinear una explicación coherente y unitaria del mundo material. Biología y sociedad, existencia individual y existencia social se imbrican necesariamente³.

La filosofía del don, la creencia social en el talento innato para aprender dado a unos y negado a otros por naturaleza suelen esgrimirse como fundamentos del éxito y fracaso escolares, transformándose en veredictos inapelables. Desmontar estas argumentaciones falsas representa una alternativa teórica e ideológica que actúa como condición para encontrarse con las diferencias en la escuela.

2. Efectos de destino

Las investigaciones que llevo a cabo acerca de la dimensión de las representaciones de los docentes sobre el talento de los estudiantes, como sugiriera, constituyen una contribución a la producción de una argumentación teórica y con base empírica referida al problema de los límites simbólicos en los procesos de construcción del par educativo éxito-fracaso. Privilegio el enfoque socioeducativo en la medida en que pienso que existen condiciones objetivas y subjetivas específicas de producción y legitimación de los modos de distinción y división social

de los alumnos y de la anticipación de las probabilidades y posibilidades sobre su destino escolar.

El estudio que aquí presento en sus hallazgos más notables deja esbozada una hipótesis central para futuras investigaciones: las representaciones de los profesores operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, mediatizando y estructurando un efecto simbólico de destino⁴.

Desde el campo de la investigación socioeducativa, se ha configurado una importante tradición a partir de estudios empíricos que indagan en el universo simbólico de las percepciones, tipificaciones, opiniones, actitudes y expectativas de los maestros y profesores y en las relaciones de estas con la desigualdad educativa. La conocida línea del denominado “efecto Pygmalion” (1968) ha resultado muy fértil para este propósito. Investigaciones realizadas en México (1985, 1986) recuperando y enriqueciendo esta tradición han sentado las bases para la línea de trabajo propio⁵.

Para instaurar un punto de inflexión en los estudios iniciados con Pygmalion sobre las clasificaciones de los maestros y profesores y su incidencia en la construcción del éxito o fracaso escolar de los alumnos, es preciso situarse a mediados de los 70, momento en el que Pierre Bourdieu y Monique de Saint Martín en Francia publican los resultados del estudio que se conoce como “Las categorías del juicio profesoral” (1998). Se parte del supuesto de que el conocimiento práctico de los profesores es una operación práctica que pone en juego sistemas de clasificación —taxonomías— que reorganizan la percepción y la apreciación y ayudan a estructurar la práctica.

Las formas escolares de clasificación funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse en las prácticas. “Las categorías del juicio profesoral” verifican cómo profesores y estudiantes se ponen de acuerdo, por una suerte de transacción tácita, para aceptar una definición mínima de la situación de comunicación en la institución escolar; analizando la génesis y el funcionamiento de las categorías de percepción y apreciación a través de las cuales los profesores construyen la imagen de sus alumnos, de su desempeño, de su valor, y producen jui-

cios profesoriales, sustentados por prácticas de cooptación orientadas por las mismas categorías.

Los hallazgos de esta investigación estarían indicando que son las palabras, el estilo del lenguaje hablado (el acento, la locución, la dicción), junto con el “hexis corporal” del alumno (el porte, los modales, la vestimenta, la tez, las formas de la auto-presentación; esto es, la apariencia física que percibe el profesor como conjetura sobre su identidad de clase), lo que constituye una referencia inconsciente desde un punto de vista sociológico en las apreciaciones del profesor en relación con los distintos estudiantes individuales y grupos.

Las taxonomías socialmente constituidas, que son percibidas como signo de calidad y del valor de la persona, se asocian a los adjetivos y a las marcas percibidas del cuerpo o, dicho de otro modo, al cuerpo tratado socialmente.

Del estudio referido a la mencionada investigación se desprende que las apreciaciones representan estimaciones inconscientes o construcciones simbólicas acerca de los límites de los estudiantes, en muchos casos basadas estas en las percepciones del profesor sobre la experiencia social de dichos estudiantes. Al mismo tiempo, estas evaluaciones, realizadas en función de condiciones sociales percibidas del alumno, se mediatizan en las prácticas sociales de interacción en las instituciones educativas. Precisamente, un descubrimiento relevante en tal sentido se refiere a la relación que se encontró entre la producción de adjetivos de los profesores respecto de los estudiantes y las clasificaciones escolares.

En definitiva, este tipo de investigaciones pone de relieve el hecho de que, a través del análisis y comprensión de los principios ocultos de percepción, clasificación y nombramiento por parte del docente, se libera una puerta de acceso al universo simbólico que contribuye a delinear las expectativas y predicciones sobre el éxito o fracaso escolar de los diversos individuos y grupos. Estos hacen más o menos suyos dichos veredictos como producto de la experiencia escolar en tanto experiencia social singularizada, realizando también un cálculo simbólico sobre su propia valía escolar y oportunidad a futuro.

La taxonomía escolar es una taxonomía social eufemizada, por ende naturalizada, convertida en absoluto, esto es, una clasificación social que ya ha sufrido una censura, o sea, una transmutación que tiende a transfigurar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia”, de “don”, de “talento”; lo que es igual a decir: diferencias de naturaleza. De las consideraciones realizadas se infiere que la cuestión del destino individual y social y, específicamente, del destino escolar necesita de una reinterpretación socioeducativa a partir de la perspectiva de los dones o talentos naturales que permita deconstruir y desmontar los supuestos de esta ideología de la inteligencia homologada al don y correlacionada con el éxito o fracaso.

En este caso en estudio, la asociación entre el constructo inteligencia y el talento o don y la construcción de sentido que expresaron algunos maestros entrevistados en un estudio antecedente (1997) dio lugar a producir una indagación que permitió profundizar en esta cuestión específica, la cual constituye la base empírica de este trabajo. Es decir, el propósito es el de comprender el sentido práctico de aquella concepción innatista de la inteligencia que afirma el carácter natural de la misma y que se expresa como don, talento, predisposición, inclinación, vocación innata.

A los fines de nuestro problema de investigación, mencionemos como principal la contribución de Norbert Elias, al analizar el caso de Mozart (1998), consistente en cuestionar la noción de “genio” como una cualidad intrínseca, interna del individuo. Mientras que Bourdieu (1991 a, p. 26), también desde un examen crítico, nos permite desmontar los argumentos de la ideología del don, en este caso, como efecto de la dominación simbólica. Preguntarse si las disposiciones y competencias en un área “son dones o productos del aprendizaje” presupone mantener ocultas las condiciones desiguales de apropiación y producción de las aptitudes asociadas a unas pautas legítimas.

Precisamente, la ideología carismática del don posee un curioso efecto sociológico consistente en dividir a los sujetos en una suerte de castas antagónicas: unos que entienden y otros que no entienden; como dos variedades distintas de la especie humana. Es como si se tratara de un órgano de comprensión dado a unos, una minoría especialmente

dotada, y negado, por ende, a los otros, una mayoría con oscura conciencia de inferioridad. El interrogante que formulamos, entonces, es hasta qué punto los docentes han sido impactados por esta metáfora social y cuáles son sus consecuencias.

Bajo las consideraciones anteriores, desarrollaré sintéticamente los objetivos, hipótesis y algunos de los principales hallazgos del estudio.

3. Objetivos e hipótesis

Objetivos Generales

- a) Conocer las representaciones subjetivas de los profesores sobre el talento y la inteligencia de los alumnos.
- b) Interpretar la incidencia potencial de las categorías de los juicios profesoriales sobre la subjetividad del alumno.
- c) Relacionar los juicios profesoriales con la práctica educativa.
- d) Contribuir al desarrollo de enfoques metodológicos novedosos para el abordaje de la problemática de estudio.

Objetivos Específicos

- a) Identificar las representaciones subjetivas de los profesores de escuela media sobre el talento y la inteligencia.
- b) Caracterizar las categorías clasificatorias de los profesores de escuela media sobre la inteligencia y el talento con relación a la práctica educativa.
- c) Indagar las opiniones y percepciones de los profesores sobre los límites y posibilidades de los alumnos basados en la inteligencia y en el talento, desde la perspectiva de su propia experiencia docente.
- d) Establecer hipótesis significativas entre las representaciones subjetivas de los profesores y la producción de los destinos escolares de los alumnos.

Hipótesis

Los profesores adoptan una diversidad de metáforas sociales referidas al talento y a la inteligencia de sus alumnos.

Hay un tipo de creencia social, a la que adhieren los profesores, de significativa incidencia educativa referida a la inteligencia en términos de talentos innatos.

Los juicios profesoriales adoptan implícitamente los rasgos de la identidad social de los alumnos en tanto marcas de origen, transmutando el capital cultural en una evaluación y predicción sobre los desempeños escolares.

Esta transmutación se verifica en formas eufemísticas en las apreciaciones que realizan los profesores sobre los alumnos.

Los juicios profesoriales producen “efectos simbólicos” en la estructuración del destino escolar, al imponer ciertos límites a las trayectorias escolares de los alumnos que, mediatizadamente, estos hacen suyos (sentido o conciencia de los límites, en términos de la perspectiva de Bourdieu).

4. Taxonomías y adjetivación

Señalemos que el universo del estudio son los profesores de escuelas medias que dictan clase frente a alumnos en diversas orientaciones curriculares, con o sin título docente, y que enseñan a estudiantes provenientes de distintos sectores sociales. La muestra fue seleccionada entre tres escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con población escolar de diferentes sectores sociales y con distintas orientaciones: bachiller, técnica, danza. Se han realizado 61 entrevistas profundamente, con una guía de pautas semi-estructurada.

Desde el punto de vista del enfoque metodológico, cabe considerar aquí el hecho de que he recurrido a formas consensuadas del lenguaje que, por su familiaridad, operan con un sentido práctico: metáforas, refranes, sentencias populares. Acudimos a los discursos cotidianos para comprender su lógica de argumentación y su modo de operar en las prácticas discursivas de la vida social. Una de las notas características de los juicios subjetivos es que sus afirmaciones se conciben como

verdades indiscutidas en prácticas sociales. Apelando a estas formas naturalizadas de lo social y pidiéndole opinión al profesor, este puede tomar cierta distancia de sus propias creencias. De todas maneras, es preciso advertir sobre los límites de esta auto-reflexión ya que se produce en un contexto donde resulta inconsciente, desde el punto de vista social, la matriz cultural que subyace en sus juicios.

Uno de los hallazgos interesantes de la investigación, en los que profundizaré en esta ocasión, es acerca de la producción de adjetivaciones de la inteligencia que han generado los profesores entrevistados. Al respecto, me referiré a las siguientes cuestiones:

1. los sinónimos y sus antónimos;
2. las ideas sobre el talento y el don.

4.1. Los sinónimos y sus antónimos

En un momento inicial del análisis de las entrevistas, como equipo de investigación hemos trabajado con los sinónimos y los antónimos del “alumno inteligente”, primero por separado, y luego reconstruyendo los pares; en todos los casos, interpretamos a partir de las categorías formuladas por los propios entrevistados. Desde nuestra perspectiva, estos términos son adjetivaciones o atributos, en el sentido de atribuciones, con un contenido expreso y uno implícito. Así, a diferencia de los usos del diccionario, los adjetivos producidos por los profesores poseen una racionalidad práctica y una matriz de significación oculta.

Los sinónimos son aquellos términos o expresiones que, para los profesores entrevistados, tienen una misma o muy similar significación; por su parte, los antónimos establecen las diferencias, las distancias respecto de un cierto término, en nuestro caso la inteligencia. Ambos, sinónimos y antónimos, aluden al repertorio con el que los profesores categorizan a los estudiantes.

Una primera lectura de las adjetivaciones nos permite reconstruir tres dimensiones, a saber:

- Dimensión 1: La inteligencia del alumno significada por los profesores como cualidades intelectuales. Ejemplos: “brillante”, “con coeficiente intelectual para aprender, normal”.

- Dimensión 2: La inteligencia del alumno significada por los profesores como cualidades prácticas. Utilizan los profesores adjetivaciones tales como: “resuelve los problemas”, “usa sus herramientas para adaptarse a nuevas situaciones”, “resuelve problemas prácticos”.
- Dimensión 3: La inteligencia del alumno significada por los profesores como cualidades personales. En este grupo se reúnen los sinónimos brindados por los profesores que aluden, predominantemente, a las características vinculadas al trabajo escolar y al esfuerzo por aprender. Ejemplos: “busca superarse”, “voluntarioso”, “estable emocionalmente”.

Gran parte de los profesores entrevistados (39/61) equiparan a los alumnos inteligentes con aquellos que poseen atributos en el plano intelectual o cognitivo-académico, en menor medida se han referido a las virtudes de resolución práctica (17/61) y, en un nivel más postergado aparece la inteligencia asociada a las características de personalidad (5/61). Las ideas que expresaron algunos profesores al fundamentar los sinónimos escogidos para el alumno inteligente establecen una suerte de parámetros de normalización o varas del aprendizaje, donde los atributos intelectuales aparecen como predominantes en la comparación/contrastación entre los estudiantes.

Al respecto, se puede resaltar la noción que identifica al alumno inteligente como un “alumno normal” o bien con un “coeficiente intelectual” [CI] que se constituye en la medida del aprendizaje y el éxito o fracaso escolares. La capacidad intrínseca, el CI, esto es, el “nivel” intelectual (nivel máximo/mínimo), concebido como parámetro de normalización, marcaría para algunos entrevistados los puntos de partida para el aprendizaje escolar.

[Inteligente es] Un alumno normal, ¿qué sería para mí lo normal? Un chico que uno le explique al nivel, en el escalón que él está y que lo entienda normalmente, porque cuando uno habla en unos términos que son para que entienda una persona que es subcapacitada o subeducada no sé como decirlo y a veces no lo entiende. (Hombre, 51 años, antigüedad docente 13 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo).

Algunos estudiantes, según un profesor entrevistado, suplirían con el esfuerzo la incapacidad de base; así es que:

[Inteligente es] Alguien que trata de superarse constantemente, ahora se me viene a la cabeza el programa de TV ‘Corky’, para mí ese chico con síndrome de Down era muy inteligente porque constantemente buscaba superarse. (Hombre, 29 años, antigüedad docente 9 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio).

Otras formas de adjetivación sobre el alumno inteligente apelan a las siguientes metáforas o imágenes como recurso discursivo:

- Tiene luz
- El que tiene el don natural
- Brillante

El supuesto brillo, la luminosidad son características que, para ciertos profesores, emanan de los estudiantes calificados como inteligentes. Podría pensarse que, por contraste, existen alumnos opacos, oscuros: una suerte de juego de luces y sombras. Aquí se verifica cómo la distinción opera por contraste; por esta razón, los antónimos del inteligente permiten observar estas zonas de negatividad de los veredictos escolares. Al mismo tiempo, se podría afirmar que el sentido común caracteriza con mayor facilidad por los rasgos negativos de una propiedad abstracta, como lo es la inteligencia, que por sus notas positivas.

Ciertos antónimos del alumno inteligente que han brindado los profesores son, literalmente: apático, el transcriptor, el que no tiene el don, vago, sub-capacitado, sub-educado, chico con problemas, poco desarrollado, poco intelecto, lento mentalmente, violento.

Algunos de los profesores entrevistados reconocieron las consecuencias simbólicas en la construcción de la auto-imagen del alumno, el carácter directo y brutal que posee el expresarse con antónimos del estudiante inteligente lo cual representa un menosprecio. Expresaron cuestiones de este tipo: “¡Ay! ¡No quiero ser muy cruel! Ponéle incapaz” (Mujer, 41 años, antigüedad docente 11 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio).

Las adjetivaciones más peyorativas han sido:

- Inútil
- Estúpido
- Perverso

El antónimo de alumno inteligente adjetivado como “perverso” alude a una cuestión moral; de hecho, la perversión alude a la inmoralidad. Esta constatación permite interpretarse sobre la base de la creencia social que considera al delincuente como un individuo de baja capacidad cognitiva o bajo CI, tesis a su vez sostenida por el enfoque del determinismo biológico.

En los antónimos del alumno inteligente, al igual que en el caso de los sinónimos, las cualidades vinculadas a lo intelectual ocupan un lugar predominante (35/61). Lo que surge como novedoso es que las características vinculadas a la personalidad del alumno aparecen con relativa mayor frecuencia en los antónimos (16/61). De este modo, se le adjudica la negatividad a la individualidad del alumno.

A su vez, el sinónimo del alumno inteligente que brindan los profesores tiende a estar más ligado a lo aceptado convencionalmente, esto es, a lo que se espera que destaque como virtud escolar en sus alumnos, en función de su quehacer profesional.

El significado implícito del término “inteligencia” está dado en la producción de antónimos en la que el uso de eufemismos es menor y se recurre a adjetivaciones más brutales y directas. Ello significa que las notas de distinción aparecen en los antónimos. Esta consideración también conlleva un aporte central a los rasgos del sentido común profesoral: la diferencia en tanto subalternidad se expresa en la negatividad. Los antónimos de un constructo particular, como lo es la inteligencia, “dicen más” que los sinónimos (es decir, portan un plus de significación) acerca de las representaciones de los profesores. El rechazo, la negatividad (el antónimo, el opuesto) ponen en evidencia lo que se cree, la creencia implícita del profesor. Estamos en condiciones de afirmar, entonces, que se visibiliza en esta carga negativa de los antónimos una de las formas sutiles de expresión del rechazo del profesor hacia ciertos alumnos.

La dicotomía o los pares contruados a partir de los sinónimos y sus opuestos ponen de relieve esta misma cuestión. Es el lado negativo del par el que expresa el sentido más profundo, y más inconsciente desde un punto de vista sociológico, que otorga el profesor a la inteligencia del alumno.

Al mismo tiempo, un hallazgo relevante es que un mismo sinónimo puede combinarse con antónimos diferentes o un mismo antónimo puede asociarse a diversos sinónimos, como lo muestran los casos siguientes de pares dicotómicos expresados por los profesores; y, entonces, la misma adjetivación adquiere un sentido distinto en combinación con otras. Tales son algunos de los casos:

- Resolución de problemas/bloqueo
- Resolución de problemas/desinterés-abandono
- Trabajador/soberbio
- Autocrítico/soberbio
- Trabajador/displícite

Por su parte, algunos pares expresan formas directas de deslegitimación de las posibilidades de los estudiantes; mientras otros las legitiman con adjetivaciones tales como “completos”, “normales”, “sabios”, “aplicados”. Las comparaciones se establecen bajo estos parámetros:

- Completo/inútil
- Normal/anormal
- Sabio/lento mentalmente
- Aplicado/haragán-vago

De este modo, las adjetivaciones y sus combinaciones se presentan ya no como términos usuales de carácter neutral de diferenciación entre los estudiantes, sino, más bien, como juicios escolares con sentidos diversos, los cuales describen a la vez que podrían operar como predictores de los desempeños de los estudiantes. De hecho, en la producción de taxonomías bipolares hemos observado que, además de las cualidades intelectuales o cognitivo-académicas y de las virtudes personales, adquieren relieve las formas interiorizadas de la disciplina escolar por parte de los alumnos.

Un resultado significativo del análisis de los pares alumno inteligente/no inteligente es que los profesores dan contenido a ese constructo por comparación entre los estudiantes. Así, la inteligencia une y separa a la vez a los estudiantes, esto es, actúa como parámetro que asemeja a los iguales o próximos y distancia o rechaza a los diferentes. El conocimiento de las representaciones subjetivas permite lograr una aproximación a la línea de demarcación que establecen los profesores en el interior del universo estudiantil. Mencionemos, además, que por su propia naturaleza, dichas representaciones tienden a simplificar, a economizar, a condensar, aquello que se percibe. Las distancias o proximidades parecen percibirse como definitorias ocultando los matices y singularidades entre los individuos o los grupos.

Se podría hipotetizar que la distinción naturalizada entre inteligentes/no inteligentes, en referencia a los estudiantes, se presenta como una absolutización de la diferencia. En definitiva, considerar la inteligencia como atributo personal o capacidad intrínseca produce esta absolutización al desconocer el carácter relativo de toda comparación.

4.2. Las ideas sobre el talento y el don

En varios momentos de la entrevista realizada a los profesores hemos explorado en torno de sus opiniones e imágenes acerca del talento. Uno de esos momentos se refirió al párrafo seleccionado de la “educación de los talentosos” que trataba sobre la existencia de talentos naturales que la escuela de masas desaprovecha. Más de la mitad de los profesores aceptó la existencia del talento, en algunos casos asumiéndolo como natural y, en otros, tensionando e incluso rechazando su existencia, tal como se observa en los fragmentos siguientes.

Pienso que algunos se destacan inminentemente del resto, ahí es donde yo los encuadraría como niños talentosos, pero que tenemos que tener cuidado a quienes citamos como tales. Yo pienso que en un aula es importante tener alumnos, si no los llamo talentosos los llamo inteligentes o hacendosos y eso me hace muy bien para que yo marque con el resto para ponerme a la par de estos chicos que son más cumplidores. Pienso que la mezcla de estos chicos hace bien a un curso,

exceptuando a los muy, muy talentosos porque esos pueden llegar a aburrirse si uno va empujando a los demás, atrás de ellos. (Mujer, 58 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Es un tema muy áspero el de las capacidades especiales. Yo como músico me formé en un ámbito que trata de detectar al máximo, en todos los sentidos, el talento, así que por ahí esté un poco resentido en este aspecto. Pero no sé si es tan así como lo plantea este señor, sin duda que hay capacidades que no están explotadas, pero tendría que leer más sobre el tema e informarme. No estoy tan de acuerdo. (Hombre, 35 años, antigüedad docente 15 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Puedo decir que para mí no existe el talento natural, creo que el talento se tiene que dar en el ámbito que decía Vigotsky, de proximidad que viene del medio y que se desarrolla y que crece justamente dependiendo del medio donde se encuentre. Pero arrancando desde 'creador de una escuela para chicos talentosos' con eso solo podemos decir que entre chicos talentosos y talento natural es una combinación bastante peligrosa. El 25% creería que se refiere a la población talentosa y que el resto entonces no lo es, con lo cual estaría siguiendo la línea de que el talento natural bien para el que lo tiene y el que no lo tiene ni siquiera necesita una calidad educativa como para desarrollarlo. Solamente habría que fomentar ese 25%, eso es lo que interpreto. (Mujer, 34 años, antigüedad docente 12 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Yo creo que esta propuesta trasladada acá implicaría un cambio cualitativo... así como hay maestros, manuales para determinado nivel, acá los chicos están por debajo de ese nivel [...] Acá te suelen decir 'no; esos libros es demasiado elevado' y bueno para eso está el docente, que se tiene que tomar el trabajo de adaptarlos. (Hombre, 50 años, antigüedad docente 30 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

De las opiniones y percepciones de los profesores se desprenden algunas cuestiones, a saber:

- Uno de los profesores destacó lo beneficioso de la “mezcla” (entre talentosos y no talentosos)
- Otro profesor entrevistado consideró como peligrosa la combinación de los términos “chicos talentosos” y “talentos naturales” con relación a las consecuencias prácticas de esta homologación
- Uno de los profesores se sirvió de la tesis de Ricart (1995)⁶ para justificar la necesidad de adecuar al nivel de los alumnos su propuesta de enseñanza

Se puede sugerir que las argumentaciones de los profesores confirman la polaridad que Bourdieu (1991 a) ha desarrollado como indicador de la distinción social. El talento es afirmado, aunque se lo rechace, como puede verificarse en los protocolos anteriormente presentados.

Por su parte, la interpretación del mito platónico⁷ dio lugar a oscilaciones de los profesores entre la aceptación de las capacidades individuales bastante definitorias y la necesidad de la concreción de la igualdad de oportunidades. Aquí es donde la tensión entre las nociones de determinación y libertad como de perpetuación y cambio social no se presentaron unívocamente.

Entre quienes expresaron desacuerdo con el contenido del mito se encuentran justificaciones como las que siguen.

Estas ideas corresponden a un Estado antiguo, a una concepción antigua del Estado [...] sería contradictorio a los principios de la democracia. (Hombre, 42 años, antigüedad docente 6 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

... en relación con lo de Sócrates, me parece una barbaridad si lo traemos a nuestros días pero bueno, es como se pensaba en aquel entonces, el que nacía de cunas de clases altas nacía para mandar y el último, el esclavo nacía esclavo y tenía sus descendientes que serían esclavos. Bueno, en cambio la escuela debería encarar un papel de cambio en ese sentido, de cambio social. (Hombre, 45 años, antigüedad docente 12

años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

Por lo que yo interpreto, relacionándolo con la educación, como que está el designio de que [...] seguir con el mandato que uno ha nacido, como el ambiente en que uno ha nacido, y ese mandato, como que hay que conservar la clase y todo y yo pienso todo lo contrario. La educación lo que hace es permitirle a todo el mundo igualdad de oportunidades y ser disparador de cosas que a lo mejor eran desconocidas hasta ese momento. (Mujer, 31 años, antigüedad docente 10 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Una respuesta representativa de adhesión al contenido del mito para dar cuenta de la práctica escolar es la que expresó una profesora:

... hay distintas capacidades dentro del aula que se tienen que tratar de equilibrar porque un docente en el aula recibe un poco de todo lo que te habla acá, el alumno brillante, el alumno no tanto, el alumno con medianas posibilidades, creo que como docente tenés que tratar de poder lograr lo máximo de cada alumno antes que nada como ser humano y a partir de ahí vas a tener un conjunto, no te digo homogéneo totalmente, pero que va a perder un poco la distancia entre sí, se busca siempre un nivel medio... el de oro que siga siendo de oro y subir a los de abajo sin desmerecerlos dentro de lo que pueden hacer... (Mujer, 54 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Ahora bien, al examinar con detenimiento la totalidad de las entrevistas en sus diferentes tramos, podría ahondar en la presencia de lo que considero como “ideología naturalizada del don”.

La inteligencia parte de ser un don natural, que puede estar en un grado mayor o menor, yo creo que todos tenemos un grado de inteligencia, ese grado de inteligencia que tenemos se desarrolla de mayor manera, de menor manera [...] hay

inteligencia pero se desarrolla más o menos de acuerdo con la manera en que pueden ser desarrolladas a través de una etapa de vida. (Mujer, 54 años, antigüedad docente 25 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Es la posibilidad natural que tiene una persona para aprender rápidamente determinados procedimientos o análisis, es decir sin necesidad de un gran estudio. (Hombre, 43 años, antigüedad docente 20 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio a bajo)

Es una capacidad, no crece ni disminuye, es un don con el que se nace, no es que va a aumentar la inteligencia, puede aumentar el conocimiento, pero no creo que pueda aumentar la inteligencia... (Mujer, 45 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Como algo que todos tenemos y que tenemos que ir desarrollando toda la vida. Algo que tenemos por naturaleza que tratamos de desarrollarlo. (Hombre, 37 años, antigüedad docente 14 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

... la inteligencia como una cualidad intelectual, repartida de manera diferente entre las distintas personas [...] me parece que la inteligencia va mucho con la madurez, con los tiempos biológicos de cada uno. También es cierto que para cada época puede haber distintos grados de inteligencia, pero yo creo que algo tiene que ver con eso y con algunos incentivos externos, la sociedad, la familia, el grupo de pares, la institución a la que concurre. (Hombre, 42 años, antigüedad docente 22 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico bajo a marginal)

Por supuesto que no todos tenemos las mismas capacidades, pero bueno no están dadas solamente por la cuestión genética o de familia, sino que hay un montón de factores, entonces nosotros como docentes, creo que lo ideal sería tratar que cada uno pueda desarrollar el 100% de todas sus capacidades

y tratar que esos alumnos puedan ver cuáles son las capacidades que más les gustan para poder encaminarlos para que no se la pasen estudiando un montón de cosas al divino botón. El departamento de música siempre trata de lograr la máxima capacidad, a veces ingresan porque les gusta mucho, pero a veces llega un momento determinado donde puede llegarse a producirse una lesión porque no está preparado físicamente. Se deja que todo el mundo entre pero después como que hay que ser sinceros y decirle, bueno mirá vos por más que te guste mucho vas a poder estudiar pero no vas a poder ser [...] yo mismo tengo mis limitaciones, las tengo que conocer. (Mujer, 29 años, antigüedad docente 8 años, atiende en escuela de población de nivel socioeconómico medio)

Como puede observarse en las ideas expresadas por los profesores, se alude a la inteligencia como:

- Un don natural que puede estar en grados diferentes
- Posibilidad natural para aprender
- Un don con el que se nace
- Una capacidad; ni crece, ni disminuye
- Una facultad para aprehender
- Una cualidad intelectual repartida de manera diferente entre las diferentes personas
- Una potencialidad para comprender las cosas

Asimismo, un profesor explicitó la concepción de que cada uno estudie de acuerdo con sus capacidades.

Según el análisis de las entrevistas realizadas, la creencia social en un determinismo biológico se pone de relieve casi en estado puro en las nociones de talento y de don. Los mismos profesores proyectan implícitamente esa visión sobre el futuro educativo de sus alumnos. El rechazo es también testimonio de la creencia del profesor respecto del talento: torcer el talento implica, primero, aceptarlo. Aquí es donde las creencias sociales parecen poner énfasis en su eficacia simbólica.

Para terminar, he intentado esbozar aproximaciones y contribuciones preliminares a un programa consistente en avanzar hacia la desna-

turalización de las creencias sociales del don o del talento natural; lo cual no involucra solo una denuncia en el plano ideológico, sino que también permite desmontar argumentos científicos falsos (como los del determinismo biológico) con los que se han formado históricamente los docentes. Si la capacidad de aprender no responde a un orden biológico concebido como innato e inmutable, la escuela y el maestro tienen mayor capacidad de intervención. La confianza en los estudiantes, componente básico para la democratización de la macropolítica escolar, podrá así re-situarse y conquistar mayores horizontes de intervención pedagógica.

Notas

- 1 Hemos desarrollado esta perspectiva durkheimiana acerca del papel de la escuela en la configuración de una identidad colectiva en Kaplan, C. y Krotsch, L. (2009). *Escuela, socialización y subjetivación: reflexiones inspiradas en la educación moral de Emile Durkheim*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 2 Estas argumentaciones han sido suficientemente explicitadas en trabajos anteriores. Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- 3 Kaplan, C. (2008). Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias. En Kaplan, C. *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- 4 Para profundizar en los aspectos teóricos y metodológicos de la investigación y en los resultados obtenidos, ver: Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*.
- 5 Me refiero específicamente a los trabajos iniciados en México por Emilio Tenti Fanfani, Rubén Cervini y Martha Corenstein en la Universidad Pedagógica Nacional [UPN]-Ajusco.
- 6 En su texto *Excelexencia: Educando el talento infantil*, Daniel Ricart (1995) sostiene que la función de la escuela es detectar el "talento dominante" en un alumno y desarrollarlo por medio de la creatividad y motivación para el estudio. Además, entiende que el tipo y nivel de inteligencia que puede adquirir a futuro una persona se conforma en sus primeros años de vida. Su tesis, de mediados de la década de los noventa del siglo XX, consiste en afirmar que el 25% de la población escolar primaria y preprimaria está subeducada, por exceder con su talento las didácticas de los colegios y que igualdad no significa que todos aprendan lo mismo, sino que cada niño tenga la posibilidad de desarrollar el 100% de su propio talento natural. Ese es para el autor el principal desafío que se plantea la Ley Federal de la educación y la descentralización educativa.
- 7 En relación con el mito platónico de los metales que se describe en *La República*, Stephen Gould (1997), en su libro *La falsa medida del hombre*, describe cómo Sócrates aconsejaba educar a los ciudadanos de la república, y asig-

narles funciones de acuerdo con estas tres clases: gobernantes, ayudantes y artesanos. Una sociedad estable exige el respeto de esa jerarquía y la aceptación, por parte de los ciudadanos, de la condición social que se les ha conferido. Pero ¿cómo obtener esa aceptación? Incapaz de elaborar una argumentación lógica, Sócrates forjó un mito. Con un cierto embarazo, dice a Glaucón: “Hablaré, aunque en realidad no sé cómo mirarte a la cara, ni con qué palabra expresar la audaz invención... Hay que decirles [a los ciudadanos] que su juventud fue un sueño, y que la educación y la preparación que les dimos fueron sólo una apariencia; en realidad, durante todo ese tiempo se estaban formando y nutriendo en el seno de la tierra [...]”.

Glaucón no puede resistir y exclama: “Buena razón tenías para sentirte avergonzado de la mentira que ibas a decirme”. “Es cierto —responde Sócrates—, pero todavía falta; sólo te he dicho la mitad”. “Ciudadanos, les diremos, siguiendo con el cuento, sois vosotros hermanos, si bien Dios os ha dado formas diferentes. Algunos de vosotros tenéis la capacidad de mandar, y en su composición ha puesto oro; por eso son los que más honra merecen; a otros los ha hecho de plata, para que sean ayudantes; a otros aun, que deben ser labradores y artesanos, los ha hecho de bronce y de hierro; eso significará su destrucción. Este es el cuento. ¿Hay alguna posibilidad de hacer que nuestros ciudadanos se lo crean?”. Glaucón responde: “No en la generación actual; no hay manera de lograrlo; pero sí es posible hacer que sus hijos crean ese cuento, y los hijos de sus hijos, y luego toda su descendencia”. Glaucón formuló una profecía. Desde entonces, el mismo cuento, en diferentes versiones, no ha dejado de propagarse y ser creído. Según los flujos y reflujos de la historia de Occidente, las razones aducidas para establecer una jerarquía entre los grupos basándose en sus valores inna-

tos han ido variando. Platón se apoyó en la dialéctica; la iglesia, en el dogma. Durante los dos últimos siglos, las afirmaciones científicas se han convertido en el principal recurso para justificar el mito platónico (pp. 55-56).

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1991a). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1991b). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1975/1988). Las categorías del juicio profesoral. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 3. Trad. de E. Tenti Fanfani en *Revista Propuesta Educativa*, 19(9), 4-18.
- Durkheim, E. (1997). *La educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- Elías, N. (1998). *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona: Península.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2008). *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elías*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. (Dir.) (2009). *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Padua, J. (1996). *Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968/1980). *Pygmalion en la escuela*. Madrid: Morova.
- Sirvent, M. T. (1995). *El proceso de Investigación. Dimensiones del Proceso metodológico*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.