

**EXISTENCIA Y TRANSMISIÓN DE PREJUICIOS SOCIALES
POR EL MAESTRO DE ESCUELA PRIMARIA:
UNA EXPLORACIÓN DE LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN.**

Claudia M. Girola

Los elementos de análisis que expondré a continuación proceden de un trabajo de investigación en curso, originado del proyecto de tesis elaborado en el año 1985 para poder acceder al título de licenciada en Ciencias Antropológicas. Dada la brevedad requerida en una comunicación será sólo un informe preliminar de la problemática planteada en el proyecto, en el cual se intenta realizar un primer acercamiento de tipo exploratorio en tanto vayan surgiendo problemas de manera que se puedan proponer ciertos interrogantes que puedan ser respondidos en una etapa de investigación más profunda.

Creemos fundamental el aporte de la antropología en cuanto recuperadora de la óptica de los sujetos en y de su accionar social como síntesis activa de sus relaciones sociales, aplicada al estudio de formas de clasificaciones, categorizaciones y calificaciones sociales que en muchos casos justifican situaciones concretas de desigualdad social.

Como antecedentes tomé una investigación realizada por Dorith Schneider en las escuelas del estado de Guanabara, Brasil (En: Gilberto Velho, 1977) quien parte de los conceptos de desvío y divergencia, planteados por G. Velho en un seminario de graduación, y que utilizaré por el momento en parte como apoyo del análisis de las formas de categorización social, en el sentido de entender que "...el hecho esencial sobre el comportamiento desviado: es (que) es creado por la sociedad. Quiero decir que los grupos sociales crean el desvío al establecer las reglas cuya infracción constituye el desvío y al aplicarlas a las personas particulares, marcándolas como «outsiders». Bajo tal punto de vista, el desvío no es una cualidad del acto que la persona hace, pero sí la consecuencia de la aplicación por otro de reglas y sanciones al «transgresor» (Becker en: Velho, G., 1977: 23-24).

Partimos del supuesto que en la escuela primaria tienen lugar ciertas formas de discriminación hacia los alumnos. Esta acción se genera desde la institución escolar entendida como órgano de control social y transmisor de una ideología que colabora a reproducir las relaciones sociales de produc-

ción (1), aunque el conflicto y la contradicción se encuentran en el seno mismo de las relaciones sociales y por lo tanto también en la escuela, entendida como

«una red compleja de interacción social» (Fehlholm, 1979) aparecerá el conflicto expresado en sus prácticas y en su discurso social (Ferrar de Zengulita, 1985; Snyders, G., 1978; Apple, M. (1985). (2).

El objetivo del trabajo será describir y detectar las prácticas concretas de la discriminación tanto en la práctica social como en el discurso social de la escuela y posteriormente se intentará develar cómo se manifiesta y en qué momento del proceso de enseñanza-aprendizaje y, más ampliamente en las prácticas generales de la escuela, se produce la filtración de la contradicción.

Para entender cómo funciona esa discriminación, cuál es el mecanismo que se implementa para tal fin comencé a realizar observaciones, en términos de exploración, de los aspectos concretos de la vida cotidiana de la escuela. Los datos han sido recogidos en una escuela primaria de la pcia. de Buenos Aires, más específicamente en la localidad de El Palomar, partido de Tres de Febrero. La brevedad de la comunicación no me permite explayarme demasiado en su descripción así que sucintamente diré que es una escuela privada, incorporada a la enseñanza oficial. Significa que con un mínimo de aproximadamente 25 alumnos por grado, la maestra correspondiente es subvencionada por el estado. Es así que se produce el fenómeno del «alumno becado», que no es más que el alumno que se busca en función de conseguir la subvención mencionada. De la escuela, alrededor del 30% de la población total son alumnos de esa categoría. Estos niños son por lo general de familias de bajos recursos económicos.

No quiero afirmar ni negar que ésta sea un ejemplo representativo o una «muestra» en el sentido de la encuesta sociológica de todo el fenómeno general de la educación en el país, pero creo que el mecanismo que intentaré develar no es exclusivo de esta escuela y que es parte de un mecanismo más amplio que excede los límites del ámbito educativo aunque en éste aparece con gran evidencia y de al-

guna manera con un cierto aval Institucional.

Opté por focalizar mi observación, en esta primera etapa en el maestro y desde la escuela, partiendo de una afirmación de Baudelot y Establet y que me propongo como interrogante, a saber que «...las prácticas escolares, que se administran desde lejos y desde arriba...«nacen» del trabajo del maestro. Es en el salón de clases donde trabaja concretamente el mecanismo de división que caracteriza a la escolarización capitalista.» (Baudelot y Establet, 1981: 216-17). Más adelante Incluiremos la visión de los alumnos, los padres y el resto de los miembros de la comunidad que se articule con esta escuela, y que se consideren significativos, ya que entendemos que este proceso de diferenciación social se encuentra en la base de la sociedad. Se tratará una vez finalizada la etapa exploratoria, de establecer la forma en que los prejuicios sociales, el maestro, los alumnos, los padres, la escuela primaria, los directivos y otras variables implicadas, se articulan entre sí, dentro del marco mayor de la estructura económica y social.

Durante el transcurso de mis primeras observaciones informales presencié el elogio del maestro hacia los alumnos que resolvían más rápido sus tareas escolares y la sanción hacia aquel que las realizaba mal «por apresurado». Aparentemente había una contradicción en la actitud del docente, sin embargo se nos aclaró: «que hay algunos (alumnos) que no les da para hacerlo rápido», «hay algunos que son vágos pero que podrían», «pero hay otros que les cuesta porque ya hay un problema». Aparece así, en el relato del docente que hay por lo menos dos tipos de alumnos: «a los que les da» y «a los que no les da». Suponemos entonces que el docente tendrá ciertas pautas para reconocerlos y por lo tanto para diferenciarlos.

Otros indicadores de esta diferenciación son las caracterizaciones que realizan los maestros en general y más específicamente en las reuniones de evaluación del rendimiento del grupo. Se hace énfasis en aquellos que tienen «problemas de aprendizaje» o «problemas de conducta», aunque nunca queda bien explícito qué significan estos problemas; se habla de mala adaptación al grupo, de aislamiento, «todos los chicos tienen problemas con ellos», «no traen nunca sus elementos de trabajo perjudicando a los que quieren aprender», «se llama a los padres y no concurren», «en sus casas no tienen afecto», «no se ocupan de ellos», «les cuesta concentrarse», «es inútil lo que se haga», «no son iguales al grupo», «son chicos diferentes».

Estos chicos son agrupados por el maestro en una categoría similar que por el momento sólo se define como «diferente» y se le aplica el sistema de recuperación y enseñanza correctiva para superar el distanciamiento entre resultados obtenidos y objetivos propuestos y subsanar ciertas fallas en el aprendizaje. De todas maneras persiste en el maestro la idea de que el niño es diferente porque **justamente** necesita otro tipo de enseñanza.

Los maestros elaboran hipótesis sobre las causas de los comportamientos de sus alumnos y de su rendimiento. Esto se registra en las «fichas de datos» o «fichas de seguimiento» de los alumnos. Prácticamente se «ignora» la situación socio-económica de la familia del niño, no es un elemento a considerar en el momento de realizar su diagnóstico. En numerosos casos se ha registrado que el docente «equivoca» las explicaciones de los problemas de sus alumnos y muchas veces establece como causales lo que en realidad son consecuencias: «Si le va mal es porque quiere», «No quiere superarse», «En la casa no lo ayudan», «Está muchas horas sólo en su casa», «Nadie lo controla», etc.

Las afirmaciones y los informes ya citados de los docentes revelan que al tratar de describir o analizar esos «problemas de aprendizaje» o «problemas intelectuales» lo hacen en relación a una cierta concepción de inteligencia. Algunas veces esta concepción no es más que una transposición de los rendimientos exigidos en la escuela. El maestro, de acuerdo a la información obtenida, sitúa a sus alumnos en una escala de valor que va de menos a más inteligente. La idea de una jerarquía objetiva entre los individuos está solidamente instalada entre los maestros, emergiendo claramente un discurso biológico trasladado al dominio de las relaciones sociales, así es fácil encontrar en la información recogida, el siguiente comentario: «La escuela es para todos la misma, para todos es el mismo programa desde 1º grado, todos comienzan en el mismo punto así que es «natural» que sean los más capaces, los mejores los que alcancen los niveles superiores». Se persiste en imaginar que cada individuo está dotado **naturalmente** de una cierta «cantidad» de inteligencia (más o menos) que lo caracterizarán en todas sus actividades y para toda su vida. Aparece así la idea de que estos alumnos tienen pocas o ninguna posibilidad de cambio, como si la capacidad de comprender, de argumentar, de memorizar, de razonar, etc. no pudiera ser el resultado de la historia de cada uno, de cada alumno como ser social sino sólo como resultado del logro de los objetivos establecidos en el currículum.

Sería largo de señalar todos los indicadores que se han registrado, evidenciándonos la «existencia» de un «diferente» para el maestro, (por el momento) y que se formaliza a través de un grupo de niños físicamente observables en tanto reciben una enseñanza especial, ya señalada anteriormente. No es que sean diferentes por el simple hecho «que les cuesta más», o porque «se atrasaron», o «porque no estudian», ya que esto, según dicen los maestros, se solucionaría con el sistema de recuperación u otro sistema, pero justamente el tener que recibir otro tipo de enseñanza ya los hace diferentes frente a los demás, y aún cuando finalice su período de recuperación (si es que lo logra) será visto como a alguien a quien hay que vigilar de cerca, y a quien se le ha impuesto un rútolu difícil de borrar: «al que le cuesta», «el que mejoró, pobrecito» y en caso negativo: «el que repite», «no tiene sentido intentarlo», etc. Estos niños que manifiestan conductas no similares a las requeridas por el común (al cual no se lo define específicamente pero que está implícito: simplemente el normal) son reconocidos como «diferentes» también por los otros docentes de los otros grados como si la diferencia fuese «visible». Esta diferencia parece más una definición dada por un grupo, que un atributo propio del alumno. Es común observar que el niño caracterizado como diferente, aparecerá como tal cualquiera sea su comportamiento. Ante la misma conducta, jamás es calificado como «travieso» o «vivo» como a los demás, más bien parecería que eso funcionara como evidencia de su conducta «extraña». Aún no llevo a caracterizar en su totalidad cuál es la imagen de alumno que el maestro tiene, como normal. Esto dificulta también la posibilidad de caracterizar plenamente a los que se clasifican como diferentes.

Se realizarán observaciones de clases, de las actitudes del maestro en la misma y con respecto a la relación que establece con sus alumnos. Se tomará en cuenta el discurso del maestro, la transmisión de los contenidos concretos del currículum, la opinión con respecto a los conceptos de los libros de texto y del currículum. Se tomarán en cuenta las actitudes cotidianas y de rutina con el grupo o el niño calificado como «raro» y con el grupo o niño que res-

ponde a la «normalidad». Se intentará, en las observaciones del desarrollo de las clases escolares, detectar lo que se «enseña» (entendiendo por esto a la transmisión «textual» de lo requerido en el programa y en el currículum) y a lo que se «capta» en relación a lo transmitido a través de la interacción maestro-alumno. Me refiero a actitudes y comportamientos no especificados en los programas, a las actividades extracurriculares donde el maestro aparentemente o no, se «muestra».

Se prestará especial atención a las diferencias de trato o no del maestro con el grupo de enseñanza diferenciada y con el grupo «normal». Se tratará de establecer cuál es la relación entre la forma de selección del maestro de estos chicos «especiales» y lo que indican las reglamentaciones escolares «en los papeles» al respecto, para ver hasta qué punto incide lo institucionalizado, (entendiendo como lo que es dirigido en forma «oficial»: reglamentos, sugerencias y dictámenes) sobre el docente como persona en el sentido de posibilidades de decisión y elección personales, propias e independientes de la escuela.

La investigación se realiza con todos los maestros de la escuela, comenzando por 1º grado para observar cuales son los cambios que se van produciendo a nivel curricular y qué se exige del alumno con respecto a su comportamiento y aprendizaje y qué se espera no sólo a nivel curricular sino a nivel de las expectativas particulares del maestro. Comprobar si hay coincidencia entre ambos niveles. Se grabarán algunas clases que posteriormente se analizarán junto al docente, actividad que se orientará hacia el relevamiento de las críticas que hace el docente de sí mismo, trabajando con el informante en forma participativa y no sólo como simple observado.

En estas últimas líneas he enunciado en forma un tanto desordenada e incompleta los pasos a seguir que enriquecerán la información que me ayudará a develar la existencia de prejuicios y su transmisión por el maestro de escuela primaria, que en muchas ocasiones...justifican medidas de discriminación. (Bastide, A., 1970: 24).

NOTAS:

(1) «Los sistemas sociales, para subsistir, deben reproducir y reformular sus condiciones de producción. Toda formación social reproduce la fuerza de trabajo mediante el salario, la calificación de esa fuerza de trabajo mediante la educación y, ...reproduce constantemente la adaptación del trabajador al orden social a través de una política cultural-ideológica que pauta su vida entera... » García Canclini, 1982: 49.

(2) Sabiendo que no es éste el momento adecuado para un análisis detallado de la problemática general de la función social de la educación, hago la aclaración que no creo a la escuela sólo como reproductora de lo ya dado sino también generadora de nuevas formas de conocimiento y pensamiento capaces de modificar lo existente y plantear alternativas.

.....

BIBLIOGRAFIA

- ALTHUSSER, LOUIS, Ideología y aparatos ideológicos de Estado. Buenos Aires, Edt. Nueva Visión. 1984.
- APPLE, MICHAEL, El marxismo y el estudio reciente de la educación. (En: Educación y Sociedad, Madrid, AKAL, editor.) 1985.
- BASTIDE, ROGER, El prójimo y el extraño, Buenos Aires, Edt. Amorrortu. 1970.
- BAUDELLOT, C. y ESTABLET, R., La escuela capitalista, México, Edt. Siglo XX. 1981.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J., La reproducción, Barcelona, Edt. Lala. 1977.
- FAINHOLC, B., Introducción a la sociología de la educación, Edt. Humanitas, Buenos Aires. 1979.
- FERNANDEZ ENGUIITA, MARIANO, ¿Es tan fiero el león como lo pintan?. Reproducción, Contradicción, Estructura y Actividad humana en la educación, (En: Educación y Sociedad, Madrid, AKAL editor). 1985.
- FREIRE, ILLICH y FURTER, Educación para el cambio social, Buenos Aires, Edt. Nva. Tierra. 1974.
- GARCIA CANCLINI, NESTOR, Las culturas populares en el capitalismo, México, Editorial Nueva Imágen. 1982.
- NICHOLSON, C. Antropología y educación., Buenos Aires, Edt. Paidós. 1969.
- POSTIC, MARCEL, La relación educativa, Madrid, Edt. Narcea. 1982.
- SILVA, LUDOVICO, Teoría y práctica de la ideología. México, Edt. Nuestro Tiempo. 1984.
- SNYDERS, GEORGES, Escuela, clase y lucha de clases. Madrid, COMUNICACION, Alberto Corazón Editor. 1978.
- STALCUP, ROBERT, Sociología y Educación, Buenos Aires, Edt. Paidós. 1969.
- VELHO, GILBERTO, O Estudo do Comportamento Desviante: A Contribucao da Antropologia Social. Rio de Janeiro. Edt. Zahar. 1974.

..... §