

Mg. Raquel López Villalba // raquelopezv@hotmail.com

El efecto Pigmalión. Análisis de un caso a la luz de la sociología de la educación

Resumen

Este artículo pretende analizar fenómenos sociológicos que se desarrollan en ámbitos educativos, para lo que parte de un caso real, común se podría decir, en las escuelas y colegios, donde una estudiante reclama la calificación asignada por una docente. Los hechos que se suceden en el caso son propicios para la reflexión de las entramadas relaciones sociológicas que se vivencian entre los actores que participan de las comunidades educacionales.

Partiendo de la frase de reclamo de la estudiante: «Soy una alumna cinco, no puedo sacar un cuatro. La profesora me sacó un punto por levantarme a preguntar...», se disgrega el análisis del caso, que lleva a consultar referencias teóricas de la sociología de la educación, disciplina que estudia ciertos fenómenos identificados en la realidad en cuestión, como son la teoría del etiquetado o efecto Pigmalión, los ritos escolares de meritocracia, el sistema de evaluación de aprendizajes escolares y, por último, la figura docente y las bases de su autoridad ante los alumnos y la comunidad escolar.

Los pensamientos escritos pretenden colaborar con la tan ansiada comprensión del hecho educativo y su cuestionable complejidad, para aportar con reflexiones desde la teoría sociológica al replanteamiento de la forma actual de «hacer escuela» y propiciar el pensamiento creativo de «inventar» nuevas formas de relacionamiento en el proceso educativo formal.

Palabras clave: efecto Pigmalión, evaluación, rituales escolares de premiación, autoridad docente.

Abstract

This article analyzes sociological phenomena that develop in areas of education, for which part of a real case, one could say common in schools and colleges, where a student claims the qualification assigned by a teacher. The events that occur in the case are conducive to reflection of the sociological timbered are experienced relations between the actors involved in educational communities.

Based on the claim of the phrase student disintegrates case analysis, leading to consult references theoretical sociology of education, discipline studying certain phenomena identified in the reality in question, such as labeling theory or effect Pygmalion, school rites of meritocracy, the evaluation system of school learning, and finally the teacher figure and bases its authority to students and the school community.

Thoughts writings intend to collaborate with the long-awaited understanding of educational fact and its unquestionable complexity, to contribute with reflections from sociological theory to rethink the current way of "doing school" and encourage creative thinking to "invent" new ways of relating in the formal education process.

Keywords: *Pygmalion effect, evaluation, award school rituals, teaching authority.*

Introducción

«Soy una alumna cinco, no puedo sacar un cuatro. La profesora me sacó un punto por levantarme a preguntar...»

Con estas palabras, y en medio de lágrimas, inicia su reclamo a las autoridades del colegio una alumna del último año de la Educación Escolar Básica (EEB). La situación, que luego se convirtió en un conflicto interno, es muy válida para iniciar una reflexión profunda sobre algunos temas claves de la cotidianeidad escolar¹.

El caso, más adelante desarrollado en detalle, es propicio para realizar los siguientes cuestionamientos:

¿No estaría la escuela, con su antigua herencia meritocrática, creando como efecto no deseado una tergiversación de la experiencia estudiantil en el sentido de que nuestros «mejores alumnos» estén concentrados solo en el valor numérico de sus resultados y no en la internalización, apropiación del contenido propuesto? ¿Qué sentido o espíritu fomentan los rituales escolares?

El llamado efecto Pigmalión o Teoría del etiquetado ¿no estaría ejerciendo la misma presión y resultados en los «mejores alumnos» que en los denominados desviados sociales?

En el reclamo de la alumna, ¿no estará latente una disconformidad, un malestar estudiantil con relación al sistema de evaluación encargado de «materializar, concretizar» en calificaciones cuantitativas el saber incorporado? ¿Será este sistema hegemónico el que recoge con más certeza este saber? ¿Responde el mismo a los objetivos de la educación actual o existirá otro sistema aplicable?

Con relación a la autoridad docente ¿se está recurriendo en las aulas a otras medidas de presión al ver la crisis de autoridad que se produce entre la figura docente y el estudiantado? ¿Se quiere imponer a fuerzas de amenazas y de castigos una autoridad docente perdida? ¿Esta autoridad pierde su valor también en ámbitos extraescolares y con otros actores (padres)?

A través del análisis y reflexión teórica realizada, abordaremos estas interrogantes mediante tres apartados que se dedicarán al alumno, los estigmas que le imprime la escuela con la vivencia de ciertos rituales meritocráticos; la crisis de autoridad docente y el sistema de evaluación de aprendizajes promovidos por el aparato escolar actual.

El caso

Una alumna del noveno grado (año terminal de la EEB en el Paraguay), es calificada en la primera etapa del año con la nota 4 (cuatro) en la disciplina de Matemática. El puntaje alcanzado por la estudiante se encuentra en el límite de esta calificación, es decir que, con 1(uno) punto más, alcanzaría la calificación 5 (cinco). Cabe destacar que los puntos perdidos corresponden al informe de los procedimientos evaluativos

¹ La experiencia, como toda realidad social, invita a un sinnúmero de reflexiones, en este trabajo se ha considerado, reconociendo la diversidad de implicaciones, desarrollar solo tres temáticas.

aplicados en el «proceso de clase» de la primera etapa y no al examen escrito final, donde la joven obtuvo la totalidad del puntaje.

La alumna, quien integra el «Cuadro de Honor» del colegio, pues en el año anterior fue distinguida con la portación de la bandera paraguaya, (distinción otorgada a alumnos con término medio 5 (cinco) absoluto), reclama su calificación como «injusta» y exige al Departamento de Evaluación la reconsideración de su caso y la asignación de la máxima calificación en la materia mencionada. La estudiante alega que es una alumna cinco y que la docente «le quitó un punto por levantarse a preguntar a la profesora durante el examen».

Aunque la evaluadora de la institución expone a la alumna, mediante la verificación de la planilla entregada por la profesora catedrática, que el puntaje perdido efectivamente corresponde a un trabajo práctico dual y un trabajo práctico individual y no al punto extraído por preguntar durante el examen, la estudiante mantiene su postura alegando que la profesora sí le quitó un punto queriendo perjudicar su impecable rendimiento.

Al ser consultada, la profesora expone que en verdad argumentó frente a los alumnos que les quitaría un punto por preguntas reiteradas durante el examen, pero que solo lo dijo por razones disciplinarias y no efectivizó la amenaza con ninguno de los estudiantes, como se comprueba en las planillas entregadas.

La alumna recurre en varias ocasiones a la Dirección de Nivel EEB de la institución, buscando reconsideración de su calificación. La Directora escucha a la estudiante, tratando de contener la situación y expresando un claro apoyo a la docente.

El padre de la alumna y la joven concurren, fuera del horario escolar, a la casa de la profesora a reclamar la nota; la docente los recibe y se entabla una comunicación que concluye en fuertes acusaciones y traspasa el ámbito académico, con insultos relacionados a familiares de ambos involucrados, estos están incorporados a la política partidaria y social del país y de la comunidad².

En días siguientes, el padre de la alumna recurre al Director General del colegio, que a su vez es párroco de la comunidad, abogando por la calificación injusta de su hija y acusando a la docente de agresión verbal en contra de él y de su familia. La profesora por su parte, elabora un informe de lo sucedido en su domicilio y presenta el documento a la Dirección del Nivel, por «cualquier cosa que se presente».

En el tradicional «Consenso de Profesores» para determinar las calificaciones conductuales del alumnado, cuando se trata el expediente de la alumna en cuestión, la profesora toma la palabra y expone el caso a los colegas, solicitando la calificación Muy Bueno (no excelente) en los rasgos de Respeto y Cortesía y Buenos Modales. El cuerpo de profesores primeramente se opone, argumentando que es una alumna «abanderada y excelente», pero es convencido con la presión de la profesora.

La madre de la alumna se hace presente en la institución durante el horario de Matemática, alegando que «si su hija tiene problemas con la docente, ella estará

2 Ambos, el padre de la estudiante y la docente, son hermanos de políticos influyentes; el primero de un Gobernador de un Departamento y la última de la presidenta de la más prestigiosa Cooperativa de la comunidad.

para retirarla de la clase y del colegio». Persuadida del profesionalismo de la docente y la percepción de madurez de su hija, la Coordinadora del Nivel convence a la madre de abandonar el colegio, asegurando que será llamada si se presenta algún inconveniente.

Aunque no ocurre ningún incidente llamativo entre la docente y la alumna, esta última manifiesta que en situación de clase cotidiana, la docente la trata con indeferencia, no contestando sus preguntas ni solicitando su cuaderno para la corrección, (aunque sí atiende y corrige cuadernos de los otros estudiantes) y expresa temor de que la profesora tome represalias contra ella en las etapas siguientes.

Soy una alumna cinco. Sistema escolar de premiación, méritos, honor, distinción y teoría del etiquetado

«La disciplina recompensa por el único juego de los ascensos, permitiendo ganar rangos y puestos; castiga haciendo retroceder y degradando (...). Es frecuente percibir estas situaciones en las escuelas donde los alumnos de "primera categoría" insisten en valorar la distancia que los separa de la categoría siguiente (en base a notas)» (Tenti, 2001: 62)

El sistema escolar, nacido con la constitución de los Estados Modernos y teniendo como misión principal la institución de la nacionalidad, utilizó para la imposición encubierta de la cultura dominante ciertos mecanismos de violencia simbólica. Entre ellos, la acción pedagógica desarrollada por las escuelas, incluía en su tarea la vivencia de rituales y ceremonias de demostración objetiva del naciente patriotismo. En ese marco, se inscriben la designación de mejores alumnos, abanderados, escoltas, etc. Estos rituales responden a lo que Bourdieu y Passeron plantean como:

...selección de significados [inculcada por la acción pedagógica] que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico, sociológicamente necesaria en la medida en que esta cultura debe su existencia a las condiciones sociales de las que es producto y de su inteligibilidad a la coherencia y a las funciones de la estructura de las relaciones significantes que la constituyen. (Bourdieu y Passeron, 1981: 48).

En la escuela actual, estos rituales de adherencia a valores patrióticos (a pesar de originarse en modelos clericales y del ejército), siguen vigentes; anualmente se «premia» a los alumnos y alumnas con mayor promedio académico con la portación de las banderas: paraguaya al mayor puntaje y del colegio a los «segundos mejores alumnos», inclusive el proceso se encuentra normado por resoluciones emanadas del Ministerio

3 La acción pedagógica que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases que constituyen esta formación social colocan en posición dominante en el sistema de las acciones pedagógicas, es aquella que, tanto por su modo de imposición como por la delimitación de lo que impone y de aquellos a quienes lo impone, corresponde mas completamente, aunque siempre de manera mediata a los intereses objetivos (materiales simbólicos y en el aspecto aquí considerado pedagógicos) de los grupos o clases dominantes. (Bourdieu y Passeron. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, Laia, 1981, página 47)

de Educación. Sin embargo, es importante analizar las intenciones y consecuencias que este ritual imprime en la experiencia escolar de alumnos y profesores.

En primer lugar, para destacar la violencia simbólica impuesta desde la acción pedagógica con la implementación del ritual en cuestión, podemos recurrir a las palabras de Vain (2002) «los rituales hacen posible la generación de sentidos, son productores de representaciones y las representaciones orientan la formación de los *habitus*⁴». Este *habitus* estructurará la vida social de los individuos y condicionará su participación en la sociedad. Utilizando la lógica de Vain, podemos clasificar el ritual de escolta de banderas por los mejores alumnos en la categoría formal, por manifestarse explícitamente, y dentro de su tipología en los rituales de distinciones que refuerzan, mediante símbolos concretos y representaciones simbólicas, los «diversos tipos de diferencias existentes entre los alumnos y marcan la pertenencia de estos a uno u otro sector social», marcando y transmitiendo la ideología dominante y considerada legítima.

Otro elemento vinculado al ritual de la bandera es la competencia que genera entre los alumnos. Si rememoramos el nacimiento del nivel secundario, comprobaremos que nació como un espacio de unos pocos favorecidos, «todos sabían que para entrar, progresar y egresar del secundario había que competir y superar todas las pruebas y controles programados por la institución. El criterio meritocrático tenía una elevada legitimidad social». (Kessler, 2002: 11–12). Con las propuestas de reforma, el primer ciclo de la educación secundaria se incorpora con esta «tradición de competencia» al sistema de educación obligatoria. Por otra parte, esto puede influenciar de cierto modo para que varios estudiantes, debido a la presión ejercida por el «concurso de calificaciones», releven la adquisición de competencias y objetivos escolares a un nivel inferior. Lo importante es la calificación, no el aprendizaje, pues a través de la primera se mide el éxito o fracaso escolar. Al respecto, afirman Dubet y Martuccelli, «la escuela se parece menos a una institución que a un ‘mercado’ en el cual los diversos actores están en competencia, invierten en trabajo, ponen en marcha estrategias para apropiarse de calificaciones escolares más o menos raras» (Dubet y Martuccelli, 1998: 13).

En el mencionado efecto de competencia puede contribuir el fenómeno de inflación de credenciales, desarrollado por Tenti (2001: 31), el cual se explica debido a la masificación que ha sufrido en los últimos años la institución escolar, las credenciales y títulos sufrieron una desvalorización porque han perdido su valor diferenciador para la élite que accedía a ellos, lo que origina una fuga del sector «privilegiado» hacia credenciales más difíciles de acceder o, como es el caso analizado, podría contribuir también al excesivo afán de destacarse en méritos académicos que tienen algunos alumnos. «Tengo la credencial como todos, pero soy el mejor». Esto podría relacionarse con el sentido de la experiencia escolar adolescente, en la cual el reconocimiento meritocrático y sus rituales refuerzan el carácter «instrumental» de

4 *Habitus*: conjunto de predisposiciones, de esquemas de percepción, de apreciación y de acción que como tal orienta las prácticas de los agentes en los ámbitos de vida más diversos. (Tenti Fanfani. *Sociología de la Educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmas, 2001.)

la experiencia escolar y su consecuente «promesa» de mejores puestos laborales y sociales para el futuro, al costo de oponerse a funciones de amor al conocimiento, presumiblemente más valoradas en los ámbitos escolares⁵.

Finalmente, este caso brinda una oportunidad para reflexionar sobre la teoría del etiquetado, en su versión «positiva» (si se la puede llamar así). Estos alumnos etiquetados por los docentes, directivos, pares y hasta familiares como «excelentes», llevan consigo el estigma social, subjetivo, construido por el otro. Esto podría reforzar la idea de que el «mejor alumno» catalogado como tal, no puede ser protagonista de eventuales «bajones» en sus calificaciones (aunque solo sea de un punto). Lo expresado por Rist, nos aclara que:

la teoría del etiquetado llamaría nuestra atención, por ejemplo sobre los diversos mecanismos de evaluación (tanto formales como informales) que funcionan en las escuelas, sobre como los colegios nutren y apoyan estos mecanismos, cómo reaccionan los estudiantes, cuáles son los resultados de las relaciones interpersonales de acuerdo a la evaluación que los mecanismos han hecho a los alumnos concretos y cómo pasado el tiempo, el hecho de obtener una marca valorativa concreta influye sobre las opciones que el estudiante tendrá dentro de la escuela. (Rist, 1999: 616).

En el relacionamiento escolar, los actores sociales, alumnos y maestros, califican y son calificados, pues ambos utilizan esquemas de tipificación que influyen sobre los otros. Sin embargo, la relación de autoridad pedagógica y la legitimidad social, que inclina la balanza del poder hacia el docente, hace que los rótulos impuestos por estos sobre los alumnos tengan más fuerza en la determinación de etiquetas definitivas.

No puedo sacar un cuatro. El sistema de evaluación, el aprendizaje y la titulación

«El examen como fijación a la vez ritual y científica de las diferencias individuales, como adscripción de cada cual al rótulo de su propia singularidad (...) indica la aparición de una modalidad nueva de poder» (Foucault, 1976. Citado por Tenti, 2001: 65)

Al ser la institución escolar moderna, con su legitimación social y su fuerza estructural, la encargada de la educación de las nuevas generaciones y la distribución del conocimiento, para cumplir su función social, debía contar con diversos dispositivos y formas de disciplina que le permitieran lograr su objetivo. En este contexto y con otras «herramientas pedagógicas», el examen, respondiendo a la lógica y tradición selectiva, se encarga de materializar, exteriorizar y cuantificar lo aprendido e incorporado, lo «aprovechado» del tiempo escolar, y de esta manera actúa como un elemento comparativo.

Es decir que, al analizar a los alumnos con «la misma regla», este sistema examinador consigue «la estimación de las desviaciones de los individuos unos respecto a

⁵ Las ideas de «sentido de la experiencia escolar» son trabajadas por Tenti Fanfani, E. *Culturas Juveniles y Cultura Escolar*, primera versión, Buenos Aires, mayo del 2000, página 10.

otros y su distribución en la población» (Foucault, 1976. Citado por Tenti, 2001: 64). Esta distribución permite identificar a los mejores y peores alumnos y separarlos del resto de la población estudiantil. En este punto cabe destacar la «ilusión escolar» en las características homogéneas de los alumnos; podría resultar una paradoja, pero la misma escuela que los cree iguales, mediante mecanismos como el examen, consigne distanciarlos y resaltar la «diferencia» y, sin embargo, el título escolar, conseguido mediante la aprobación del examen, representaba para la población y la sociedad ese elemento homogenizador anteriormente declarado.

En este marco, se estableció el examen como sistema de comprobación de la incorporación de saberes escolares. Asimismo, el examen se estaba instituyendo en el procedimiento clasificador de sujetos por medio de su rendimiento académico. Bien lo aclara Tenti: «en un principio, cuando se trataba de formar élites, la lógica de la selección impregnaba el quehacer de docentes y alumnos. (...) La práctica sistemática de los exámenes permitía distinguir a los exitosos de los fracasados.» (Tenti, 2000: 3).

Otro punto a destacar es que el examen dentro del aparato escolar, (instancia legítima y reconocida) se transforma en el instrumento principal, que permitirá medir y validar el capital cultural incorporado en los alumnos y convertirlo para los mismos en capital cultural institucionalizado en forma de títulos, diplomas, credenciales, certificados, etc. Esta reciprocidad entre lo incorporado e institucionalizado aunque se concibió perfecta (y como hemos comprobado en el caso analizado, la creencia se instala también en los cuerpos escolares), «la misma experiencia indica que no existe una correspondencia entre lo que el título garantiza y lo que su portador efectivamente "sabe"» (Tenti, 1996: 39).

Esta falta de correspondencia entre el título otorgado por el sistema escolar, el capital incorporado por el sujeto, y los puestos laborales y sociales, podría deberse, según lo manifiesta Tenti (1996) a que el mercado, ante la masificación de títulos escolares, eleva sus exigencias y favorece en su selección a sujetos mejor preparados académicamente, desvalorizando la posesión de títulos muy accesibles socialmente (lo que sucedió con el título de la educación primaria, por ejemplo).

Por último, la incorporación de un nuevo sistema de evaluación, donde el examen permanente se opone o complementa la tradición del examen final, provoca en los actores sociales la resistencia propia de la instalación de procesos de cambio social. En esta innovadora propuesta de «"evaluación permanente" el control ya no se instala en un momento y una instancia privilegiada (...) sino que se extiende y se instala a lo largo de todo el proceso de enseñanza» (Tenti, 2001: 66). Estas nuevas reglas de juego hacen que sea más difícil para los estudiantes mantener la mencionada «excelencia» pues se conjugan diferentes instrumentos evaluativos permanentes que mantienen la «presión» constante.

La profesora me sacó un punto por levantarme a preguntar... Autoridad docente

«La educación y más ampliamente la socialización de los niños y de los jóvenes, se inscriben en una relación disimétrica entre los adultos y los niños, entre los que saben y los que no saben, entre los que tienen el poder de construir las jerarquías, los programas y los métodos, y aquellos que son los objetos, aunque el desequilibrio de relaciones nunca signifique que los dominados estén totalmente privados de poder y de recursos». (Dubet y Martuccelli, 1998: 19)

Emilio Tenti expone: «para que la acción pedagógica alcance sus objetivos, esa relación tiene que estar dotada de una cualidad particular: tiene que ser una relación de autoridad». (Tenti, 2001: 95). Estas palabras ilustran claramente que el aparato escolar, para manifestarse como tal y hacer uso de sus atribuciones hegemónicas de imposición de cultura a las generaciones jóvenes, debe conceder al docente (actor representante de la fuerza de la sociedad) una autoridad incuestionable que garantiza el éxito de la misión encomendada y que es reconocida por los miembros de la comunidad educativa, es decir, padres y alumnos. Esta autoridad pedagógica, desde la lógica de Bourdieu y Passeron (1981), se respalda dentro de la violencia simbólica y está como vedada, oculta, «naturalizada» a los ojos de los actores antes mencionados, del docente inclusive, y aflora como una aparente relación de comunicación. Este carácter oculto e imperceptible es necesario para el éxito de la misión domesticadora de la escuela y la aceptación sumisa de la cultura dominante. Este poder docente efectúa su acción desde las prácticas promovidas dentro de la escuela, en las cuales, según Bourdieu y Passeron: «los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas» (Bourdieu y Passeron, 1981: 61).

El maestro es portador de autoridad en el sentido de que su fuerza de imposición simbólica descansa en el «efecto de institución» (Tenti, 2001: 101). Es decir que, respaldado por la función social que simboliza, el maestro, ahora empoderado por el Estado y su aparato educador, probablemente comparte «esa “parte de sagrado” que fue, hasta entonces, dote del sacerdote» (Dubet y Martuccelli, 1998: 33). Con este poder casi divino, el maestro entabla con los alumnos una relación asimétrica, donde la «balanza» está inclinada a favor del docente, y el alumno, independientemente de su edad cronológica, se ubicará en su posición de ignorante, de «no saber» desde donde aceptará sumisamente la acción pedagógica.

En la sociedad actual, se han introducido ciertos elementos y se generaron ciertas crisis, que movilizaron la relación mencionada, poniendo en riesgo esa autoridad docente antes constituida. Estos elementos que pueden analizarse desde dos esferas: el oficio o profesión docente y la condición de juventud.

Analizando el primer aspecto, podemos destacar la presente dicotomía entre la vocación, el concepto de maestro trabajador y el profesionalismo docente que se conjugan en la figura docente actual. El docente, desde el anterior puesto «sagrado»,

va mutando, sin dejar del todo esta concepción original, hacia una representación social del magisterio como un «trabajo⁶». Esto sin mencionar las demandas y situaciones que el docente debe hacer frente en su contexto escolar actual con relación a las necesidades educativas, asistencialistas y de contención que exigen el tratamiento con las nuevas generaciones y la incursión de nuevas tecnologías de comunicación e información. Estos ingredientes influyen en la «desmitificación docente» y atacan la relación de la autoridad.

En segundo término, las transformaciones de la figura del alumno, que con la instauración de sus derechos, los cambios en los roles paternos y su poder de control, las nuevas pedagogías que le dan protagonismo al infante, las «reconocidas» culturas infantiles y adolescentes, entre otros factores, contribuyen a que el antes dominado y sumiso alumno adquiera cierto «poder» de construcción, de reclamo, de participación en la vida escolar. Este empoderamiento del alumnado también atenta, aunque no en grado muy elevado, contra la autoridad docente. Como lo afirma Emilio Tenti: «En la actualidad, aunque las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas y a favor de los “más grandes”, esta asimetría se ha modificado profundamente en beneficio de las nuevas generaciones. Hoy los niños y adolescentes son considerados como sujetos de derecho» (Tenti, 2000: 8).

Es así como los docentes hoy «no tienen garantizada la escucha, el respeto y el reconocimiento de los jóvenes» (Tenti, 2000: 8). Sin embargo, la acción pedagógica sigue necesitando la asimetría que legitimizaba al docente. Es decir que para «ganarse», para construir esa autoridad necesaria, el docente debe «recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción» (Tenti, 2000: 9).

Este aspecto es observado en el caso, en el cual es probable que la docente ejerza mecanismos de amenaza en la esfera que ella puede controlar (la calificación), para construir la imagen de autoridad y restablecer la disciplina en la clase. De igual modo, se puede reconocer una crisis del poder docente al ser este protagonista de un hecho de «atropello» en su propio domicilio, lo puede revelar la pérdida de autoridad docente frente a otros actores de la comunidad, como son los padres de familia.

A la luz de lo leído, ante la amenaza de cuestionamiento de su autoridad docente, se podría interpretar el comportamiento de la profesora del caso como que «marca bien su territorio» al dejar por escrito el incidente y presentarlo en la Dirección (ámbito escolar donde ejerce su poder legítimo) y al presionar al cuerpo docente en la disminución de sus rasgos conductuales. Asimismo, la docente empieza a emplear mecanismos de reafirmación de su autoridad, modificando su relación con la alumna, aplicando medidas de sanción como la indiferencia.

⁶ En esta mutación influyen según Tenti (2001: 105), «la masificación de los puestos del maestro, la elevación de los niveles de escolaridad media de la población, el deterioro del salario y las condiciones de trabajo y otros fenómenos conexos».

Conclusiones

«Las funciones sociales de la escuela se han separado y desarticulado. La utilidad social de los estudios, sus finalidades culturales y sus modos de control ya no armonizan ni se refuerzan mutuamente». (Dubet y Martuccelli, 1998: 86).

El análisis de la realidad escolar mediante la luz aportada por las teorías y estudios sociológicos, nos lleva a vislumbrar profundas cuestiones y a reflexionar sobre las mismas en la gran tarea de comprenderlas y aportar al mejoramiento educativo tan deseado en este periodo de crisis y de replanteamiento de la función y la estructura de la institución escolar.

En la primera parte, este caso ha sido propicio para analizar, pensar y criticar las representaciones inculcadas desde los rituales de violencia simbólica que imponemos al alumnado desde las prácticas escolares. La oportunidad nos invita a reflexionar sobre la meritocracia inculcada desde la competencia escolar por las calificaciones. Asimismo, podríamos enfatizar «la fuerza de la palabra» que imponemos al calificar y etiquetar a nuestros alumnos (aunque la etiqueta pueda ser considerada «positiva»).

En el segundo apartado expusimos la necesidad de iniciar un análisis respecto al sistema construido socialmente para validar el aprendizaje, la relación de los exámenes con la titulación y el reconocimiento social, además de fijar la mirada en la responsabilidad de este sistema en la calificación y rotulación de los alumnos como «productos escolares». Los cambios introducidos por el actual sentido y la obligatoriedad escolar, deberían demandar nuestra meditación sobre las transformaciones necesarias para afrontar las nuevas necesidades estudiantiles, docentes y sociales, especialmente con relación al «examen y la evaluación que no pueden cumplir una función selectiva, sino estrictamente pedagógica» (Tenti, 2000: 4).

Por último, pusimos la mirada en una temática crucial, la autoridad docente. La implicancia de la misma en la acción pedagógica, las causas (no únicas, por supuesto) de la pérdida de esta autoridad en el aula y en la sociedad, los mecanismos de «defensa» y legitimidad utilizados por los docentes en el proceso de reconstrucción de su autoridad debilitada y otros temas nos invitan a la profunda revisión de esta actual relación docente-alumno.

En la interacción de los agentes escolares encontramos un terreno propicio en el cual podemos adentrarnos acompañados de los grandes pensadores sociales, y poder desde allí encontrar caminos de comprensión, reflexión, interpretación de la realidad que nos ayude a construir la nueva cara de la educación para los tiempos y actores actuales y futuros.

7 Documento presentado al seminario “Escola Jovem: um novo olhar sobre o ensino médio. Organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília, del 7 al 9 de junio del 2000.

Bibliografía

- BOURDIEU Y PASSERON. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia, 1981.
- DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada, 1998.
- KESSLER, Gabriel. *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. UNESCO: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE – UNESCO Regional Buenos Aires, 2002.
- RIST, Ray. *Sobre la comprensión del proceso de escolarización: Aportaciones de la teoría del etiquetado*. En: ENGUITA M. F., editor; *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel Referencia, 1999 (pp. 615-629).
- TENTI FANFANI, Emilio. *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, 2001.
- TENTI FANFANI, Emilio. *Representaciones escolares de los alumnos*, en *Revista Argentina de Educación*, Año V, No. 9, diciembre de 1997.
- TENTI FANFANI, Emilio. *Títulos escolares y puestos de trabajo: elementos de teoría y análisis comparado*, en *Revista de Educación de Adultos*. México: CREFAL, 1996.
- TENTI FANFANI, Emilio. *Culturas juveniles y cultura escolar*, Buenos Aires, 2000.
- VAIN, Pablo Daniel. *Los Rituales Escolares y las Prácticas Educativas*, en *Revista Electrónica Education Policy Analysis Archives*, Volume 10, Number 13 febrero, 2002. Disponible en <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n13.html>