

REVISTA COLOMBIANA DE  
**SOCIOLOGÍA**

Revista Colombiana de Sociología

ISSN: 0120-159X

revcolso\_fchbog@unal.edu.co

Universidad Nacional de Colombia  
Colombia

TENTI FANFANI, EMILIO

Educación y desigualdad

Revista Colombiana de Sociología, núm. 25, julio-diciembre, 2005, pp. 43-61

Universidad Nacional de Colombia

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551556295003>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## Educación y desigualdad

.....

Emilio Tenti

*La sociología o bien se limita a acumular montañas de datos que no pueden sumarse, reproduciendo sobre el papel el magma humano que trata en vano de descifrar, o también propone definiciones sintéticas ejerciendo sobre la realidad una presión no menos arbitraria que la que puede dar la literatura, es decir, una exclusión de todo aquello que no sirva para convalidar la propia teoría*

(Calvino: 1983, p. 93)

### Introducción

Un prestigioso sociólogo contemporáneo recuerda que durante mucho tiempo se creyó que: “La educación universal (...) contribuiría a reducir las disparidades de riqueza y poder (...)” y luego se pregunta hasta qué punto ha sido esto cierto. Su respuesta es contundente cuando recuerda que “se han dedicado numerosos esfuerzos de investigación sociológica a responder esta cuestión” y que sus resultados han sido claros: “la educación tiende a expresar y reafirmar desigualdades ya existentes en mucha mayor medida de lo que contribuye a cambiarlas” (Giddens: 1997, p. 465). Hoy son pocos los que se niegan a aceptar un dato fundamental: la escuela de las sociedades capitalistas enfrenta grandes dificultades para romper los determinismos sociales en materia de distribución del conocimiento y el saber. Durante la década de los años 60 y 70 varios ya estudios clásicos (Coleman: 1966; Bourdieu y Passeron: 1970; Jenks: 1972, entre otros) mostraron que la escuela no podía mantener sus promesas de liberación e igualdad. La escuela liberadora y productora de igualdad social era más un deseo, un programa que una realidad. Sin embargo, la fe en la escuela liberadora y en la eficacia propia de la pedagogía escolar

siempre encontró fuentes donde alimentarse. Las múltiples experiencias de movilidad social ascendente (en especial en momentos de crecimiento económico, industrialización, urbanización propios de la etapa del capitalismo integrador) alentaron la creencia en las virtudes y potencialidades de la educación escolar. Estos fenómenos impedían ver que lo que la escuela reproduce no es una estructura estática de desigualdad, sino un sistema de distancias sociales.

La mayoría de las sociedades latinoamericanas, y en especial la sociedad argentina, viven hoy las consecuencias de la crisis del incipiente capitalismo integrador. En las condiciones actuales ya no se puede creer en el automatismo de la secuencia “desarrollo del capital humano-crecimiento económico-crecimiento de la productividad-distribución del ingreso-bienestar colectivo”. Hoy lo más probable es que estemos en presencia de una nueva fase del capitalismo que es excluyente por naturaleza y de cuya lógica sólo tenemos conocimiento parcial y a todas luces insuficiente. En las nuevas condiciones sociales es difícil seguir creyendo en las virtudes propias de la escolarización. Pero la situación es tan grave que incluso en ciertas circunstancias nos debemos preguntar si lo que sucede rutinariamente en determinadas instituciones escolares tiene que ver efectivamente con el desarrollo de conocimientos en las personas o con otras cosas tales como el disciplinamiento y la contención social.

Durante el último medio siglo la sociología ha contribuido de dos maneras típicas a los conocimientos de la relación probabilística que existe entre determinadas condiciones de vida (material, social y cultural) de los alumnos y sus familias y la probabilidad de apropiarse de conocimientos socialmente poderosos. También se realizaron esfuerzos para comprender la lógica de producción de desigualdades en el interior del aula escolar. En las notas que siguen nos ocuparemos de sistematizar algunos enfoques teórico metodológicos utilizados para el análisis de la interacción maestro alumno en el aula y al mismo tiempo ofreceremos algunos ejemplos de las contribuciones que los mismos pueden aportar al conocimiento de la relación entre desigualdades sociales y desigualdades escolares. Por último sostendremos que para comprender mejor la desigualdad y su proceso de producción y reproducción, en las aulas y en otros ámbitos de la sociedad es preciso tener presente que las prácticas humanas dependen tanto de la subjetividad de los actores sociales (su conciencia, valores, objetivos, etc.) como del peso de factores de orden histórico estructural que en gran parte escapan al control de los agentes sociales.

## **La sociología de la educación: tendencias recientes**

Un manual y una compilación de artículos que presentan una especie de panorama general de las tendencias de desarrollo de la sociología de la educación en Francia (Van Zanten: 2000; Duru-Bellat y Van Zanten: 1999) muestran que en los inicios de la década

de los años 80 una serie de transformaciones en la disciplina y en la política educativa que marcan el inicio de una diversificación de este campo intelectual.

Por una parte, la evolución responde a una dinámica interna de la disciplina. La crisis de los modelos objetivistas de tipo funcionalista o marxista que privilegiaban el punto de vista de la totalidad y el sistema dejó lugar al análisis de un conjunto de elementos esenciales para comprender la relación entre los mecanismos globales y la actividad cotidiana de los maestros y alumnos en las aulas y las instituciones. Los observadores sostienen que este cambio de enfoque en cierta medida estuvo acompañado por la influencia creciente de corrientes sociológicas de origen anglosajón tales como el interaccionismo simbólico, la etnometodología y la fenomenología social. Cabe señalar que estas corrientes habían tenido una fuerte presencia en el campo de la investigación socioeducativa norteamericana, pese al dominio de la empresa estructural funcionalista durante gran parte de los años 50 y 60. En el caso de la Argentina sucedió algo parecido. Desde mediados de la década de los años 80 y partir del retorno de la democracia y la normalización de la vida académica y universitaria la diversificación teórico-metodológica del campo de la investigación social adquiere un nuevo impulso.

Otros factores que orientaron la mirada hacia el interior de la caja negra de la escuela fueron las políticas de reforma que favorecieron la participación de intelectuales y académicos en el campo de la planeación, ejecución y evaluación de programas. Muchos investigadores se convirtieron en expertos o «analistas simbólicos» (como algunos se autodenominaron) al servicio de las políticas públicas. El interés por las reformas educativas impulsó una serie de investigaciones acerca del sentido que los agentes escolares le daban a sus prácticas. Muchas monografías (tesis de maestría por ejemplo) recurrieron a los estudios de tipo cualitativo que marcaban la intención de achicar diferencias e incrementar la cooperación y la comunicación entre investigadores y profesionales de la educación. Este movimiento se registra tanto en el campo del «oficialismo» como en el de la oposición y la resistencia a las reformas. En ambos casos se trató de tomar en cuenta el punto de vista del actor ya sea para garantizar la eficacia de los programas de reforma o para encontrar argumentos y evidencias críticas.

Este desplazamiento de interés intelectual hacia los procesos, la subjetividad, las prácticas y experiencias de los actores también trajo aparejado un viraje en las orientaciones teórico metodológicas. Las investigaciones de tipo cuantitativo y macro sociológicas, que algunos califican de «aritmética política» (Halsey, Lauder, Brown y Wells: 1997) y que hacían uso de datos secundarios de tipo censal o bien de la información producida por las encuestas de hogares o generaban datos mediante la aplicación de cuestionarios a muestras representativas fueron reemplazadas por las investigaciones cualitativas basadas en entrevistas no estructuradas o semi estructuradas, observacio-

nes en las aulas, investigación acción, etc. Esta sustitución de objeto muchas veces fue acompañada por actitudes de sospecha recíproca acerca de las virtudes y defectos de las técnicas de producción de información. Sin embargo, el verdadero debate, que sigue siendo teórico, no recibió la suficiente atención por parte de los investigadores del campo de las ciencias de la educación.<sup>1</sup> Esto dio como resultado el predominio de una producción de tipo empirista común a los estudios cuantitativos y cualitativos. Los primeros, basados en la medición de variables y relaciones entre variables, los segundos en simples sistematizaciones de las representaciones verbales de los agentes escolares consultados acompañadas de interpretaciones «críticas» o convencionales raramente fundamentados en paradigmas teórico-sociológicos explícitos y coherentes. Digamos también que todavía son poco frecuentes las estrategias que integran los dos modos de conocimiento, es decir el cualitativo o etnográfico y el cuantitativo o estadístico. De esta manera, el primero podría seguir interesándose por un número reducido de casos, mientras que el segundo al identificar estructuras y relaciones regulares permitiría situar los casos observados en el universo de casos realmente existente. Pero es obvio que más de una elección teórica que de integración o adición de técnicas o procedimientos de producción de información (Tenti: 1984).

### **La tradición anglosajona del análisis de la interacción**

Los primeros estudios sistemáticos del salón de clase se llevaron a cabo en los EEUU durante los años 30 de este siglo. Las preocupaciones de estos estudios se centraron en el tema del tipo de la influencia de las diferentes formas de liderazgo docente en el clima organizacional del aula y en los resultados del aprendizaje. El interés por estas cuestiones se inscribía en un marco de preocupaciones políticas más amplias. En efecto, las atrocidades cometidas por el nazismo en Alemania obligaron a interrogarse acerca de las condiciones pedagógicas del desarrollo de actitudes democráticas o autoritarias en la más tierna infancia. Quizás el estudio que tuvo más repercusión en este sentido es el de Lippitt y White, dos discípulos del conocido psicólogo social Kurt Lewin. Ellos se interesaron en la influencia que diferentes tipos de liderazgo ejercía sobre las conductas de niños de diez años. El experimento consistió en lo siguiente: los chicos fueron agrupados en grupos de cinco. A cada grupo se le pidió que realizara diversas tareas (tales como fabricar máscaras, por ejemplo) bajo la conducción de diferentes líderes adultos. Los líderes adoptaban diferentes estilos de dirección:

---

<sup>1</sup> Es probable que este desinterés en parte se deba al desprestigio, merecido, de cierto uso vulgar del término teoría. Cuando el debate teórico consiste en una mera confrontación de conceptos y lenguajes, más allá de su uso en procesos de investigación se corre siempre el riesgo de caer en esquematismos y formalismos de poca utilidad práctica fuera del campo estrictamente académico.

autocrático, democrático y *«laissez-faire»* (dejar hacer). Como era de esperar, los resultados apoyaban la ideología democrática ya que si bien los chicos eran más productivos cuando eran dirigidos por un líder autocrático, pero sólo cuando el líder estaba presente. Eran bastante improductivos y agresivos cuando el liderazgo era tipo *«laissez-faire»* y estaban muy satisfechos y eran bastante productivos cuando trabajaban bajo un régimen de tipo democrático (Robinson: 1981).

Sobre la base de esta línea de investigación, diversos investigadores trataron de detectar la influencia de determinados modelos de interacción en el aula sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una tipología ampliamente utilizada fue la que distinguía la enseñanza «centrada en el maestro» de aquella «centrada en el aprendiz» (o alumno). Para determinar qué modelo predomina en situaciones determinadas se desarrollaron diversas técnicas de observación de lo que sucede en el aula.

#### *a) Técnicas de observación de la relación maestro-alumno*

Aquellos que se especializan en escrutar lo que sucede en la caja negra, tienden a señalar que las desigualdades se producen justamente en la interacción maestro alumno. Esta es la tesis central, por ejemplo, de Cummins (1986, p. 21, citado por Peña: 1997) cuando sostiene que los estudiantes de los grupos sociales dominados son «empoderados» o «incapacitados» como consecuencia directa de los resultados de su interacción con los educadores en las escuelas. Por eso recomienda que son los educadores quienes deben cambiar sus modos de relación con los alumnos con el fin de fortalecer sus capacidades y de este modo mejorar sus probabilidades de éxito en la carrera escolar y el aprendizaje. Éstas y otras aserciones análogas suscitan una inevitable reacción crítica tanto de docentes (que se sienten directamente interpelados y responsabilizados) como de los especialistas. De hecho no faltará quien sostenga que la desigualdad se debe a la eficacia propia de los factores sociales que están fuera del control de los maestros y los agentes que conviven en las aulas. Este tipo de perspectivas unilaterales se retroalimenta mutuamente. La única manera de superar este círculo vicioso que impide el avance de la discusión es adoptando un punto de vista teórico integral que permita la mirada analítica, parte por parte, pero teniendo presente el punto de vista de la totalidad.

En el campo académico norteamericano existe una tradición de investigación que usa la observación sistemática del comportamiento de maestros y alumnos con el fin de reducirlo a unidades en pequeña escala, adecuados para su tratamiento cuantitativo. La interacción, como fenómeno complejo, es descompuesta en unidades de sentido previamente especificadas (por ejemplo «el maestro pregunta», «el alumno contesta», o «el alumno pregunta», etc.). En otros casos se le provee al observador una lista de «cosas o temas a vigilar». En este sentido, el esquema más conocido es el propuesto por Ned Flanders. Una descripción de esta técnica de producción de datos se puede encontrar en Stubbs y Delamont (1978).

La aplicación de este tipo de instrumentos (cabe aclarar que existe una gran variedad de grillas de observación muchas de las cuales incorporan otros elementos tales como los gestos, las miradas, el tono de la voz, etc. como elementos a observar en la interacción) permitió acumular mucha información como resultado de las observaciones realizadas. De este modo se obtuvieron muchas evidencias empíricas acerca del tipo de relación maestro-alumno que predominaba en situaciones específicas. En realidad, la mayoría de las veces el uso de esta técnica de registro de datos fue utilizada para validar la hipótesis que afirma que la capacidad de aprendizaje de los alumnos es inversamente proporcional al nivel de dependencia que tienen respecto del docente. En otras palabras, cuanto mayor es la dependencia de los alumnos respecto de los docentes, menos probabilidades tienen los primeros de desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje.

Sin embargo, las ventajas del procedimiento contrastan con las dificultades y críticas que se le hicieron en términos de la relevancia de los resultados obtenidos mediante este tipo de estudios. Entre otras críticas puede señalarse que mediante estas técnicas solo puede medirse lo que se observa, es decir, conductas y comportamientos. Aquello que está más allá de lo directamente observable, es decir, las intenciones y sobre todo los significados que los propios actores otorgan a lo que hacen queda fuera del campo del análisis. Los críticos dicen que estas técnicas sólo permiten captar aquello que puede ser medido y cuantificado.

Otra crítica de fondo consiste en afirmar que esta técnica de observación de comportamientos descompone la interacción en unidades que en cierta medida afectan el sentido de la práctica, que sólo se expresa en un proceso integral a lo largo del tiempo. La interacción no es una simple suma de elementos simples que pueden medirse y comprenderse independientemente de la relación que mantienen en el conjunto del proceso. Por otra parte, existen otras dimensiones de la interacción humana (las miradas, los gestos, el momento o la secuencia en que se registra una unidad de comportamiento, etc.) que no son observadas en la medida en que no figuran en la grilla de observación previamente construida por el investigador.

Esta técnica pre-estructurada de observación olvida, entre otras cosas, que el lenguaje tiene una cualidad estructural: está «indexicalizado», como dicen los etnometodólogos, es decir, su significado no se desprende de su contenido intrínseco, sino que sólo aparece en el la situación y contexto de actuación. Si un maestro le pregunta a un alumno ¿Qué estás haciendo?, cuando los otros niños están escuchando lo que el maestro está diciendo es claro que lo que le está diciendo el maestro es ¿Porqué no estás prestando atención? La misma pregunta inicial tendría otro significado durante una clase experimental de ciencias naturales donde los alumnos están ocupados manipulando sustancias e instrumentos de trabajo concretos.

Sobre las críticas hechas a este modelo de análisis de interacción se fue perfilando otra tradición que se desarrolló en el ámbito disciplinario de la antropología. La mirada del antropólogo, a diferencia de la del sociólogo del comportamiento tiende a ser exhaustiva. Acepta como dato el complejo panorama que descubre y tiende a reconstruir la totalidad de elementos que la configuran. Esta mirada denominada «etnográfica» comienza con un amplio ángulo de visión, luego va enfocando progresivamente aquellos aspectos que le interesa indagar. Por lo tanto esta estrategia se diferencia del reduccionismo apriorístico propio de los enfoques de interacción.

De este modo, la investigación «antropológica» del aula, lo mismo que el análisis de interacción, comienza con la descripción. Pero mientras que el primero se rige por categorías o unidades de observación (el tipo de interacción) predefinidas (interacción «verbal», «no verbal», «del profesor», «del alumno», etc.), el segundo está abierto para la construcción de nuevas categorías a medida que va avanzando en la observación real de los hechos en el aula.

El tipo de descripción antropológica de la interacción también ha merecido críticas. De parte del campo de los interaccionistas cuantitativistas se dice que la observación exhaustiva de situaciones no permite realizar extrapolaciones o inferencias que vayan más allá de las situaciones observadas.

En realidad detrás de la disputa entre partidarios de diversas técnicas de observación está la disputa teórica acerca de cómo rendir cuentas de las prácticas y procesos sociales. Tanto el conductismo, que descompone la interacción escolar en unidades muchas veces carentes de sentido, como la observación exhaustiva y cualitativa de la tradición antropológica, no alcanzan a rendir cuentas de la lógica y significado de las prácticas sociales. En verdad habría que decir que detrás de cada técnica de observación hay una definición teórica de la práctica social, ya que cada observador es capaz de ver sólo aquello que sus propias categorías y esquemas de percepción le permiten ver. De allí la importancia de la teoría para enriquecer el análisis de las cosas de la escuela. En consecuencia, lo que puede hacerse mediante el uso de estas técnicas analíticas depende de la capacidad de «ver» y de «interpretar» que tiene el propio observador y no tanto de las cualidades de la técnica de observación empleada.

Podemos sintetizar las críticas a este tipo de enfoques recordando que “Para comprender lo que fabrica la escuela, no basta con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario también captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, ‘fabrican’ relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema. La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mide desde fuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del



actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación" (Dubet y Martuccelli: 1998, p. 15).

*b) El análisis de las tipificaciones y expectativas recíprocas*

Los maestros y alumnos, en tanto protagonistas de la interacción escolar, no sólo se definen por lo que son objetivamente sino por el modo en que son percibidos. Por lo tanto, si queremos entender la lógica de la práctica pedagógica que se manifiesta en ese complejo micromundo de interrelaciones sociales que es el aula escolar no basta con tomar en cuenta las características o propiedades materiales de los actores (su edad, sexo, nivel de escolaridad, condiciones de existencia, etc.), las cuales pueden medirse como cualquier otro objeto del mundo físico, sino que también es preciso tomar en cuenta sus cualidades simbólicas, las cuales funcionan como propiedades distintivas (por ejemplo las que distinguen a un maestro considerado «exigente» de un maestro «permisivo») según las percepciones de los alumnos. En la interacción los agentes producen y usan una serie de tipificaciones recíprocas, constituidas a partir de esquemas de percepción y apreciación de las cualidades materiales objetivas. Pero las tipificaciones o clasificaciones que hacemos de los demás no son la simple «representación» estática y neutral de estas cualidades materiales, sino que en parte contribuyen a construir el objeto representado.

La docencia es un oficio estructurado alrededor de relaciones interpersonales. La práctica del maestro se realiza «con» y «sobre» otras personas: alumnos, padres de familia, colegas, etc. Para ejercer su oficio, necesita conocer a aquellos (y aquello) con quienes se relaciona. Con esta finalidad está obligado a usar un conocimiento que, a su vez, le produce conocimiento (de sus alumnos, del contexto escolar, etc.). El conocimiento del maestro es una especie de «sentido práctico», es decir, es un conocimiento útil, ya que existe en la práctica y para resolver problemas prácticos.

Cada uno de nosotros tiene a disposición un repertorio de categorías mentales, es decir, de casilleros vacíos, etiquetas o «tipos» que utilizamos para movernos en el mundo. Algunas de estas categorías son muy generales, como por ejemplo «bueno/malo», «lindo/feo», «interesado/desinteresado», «espiritual/material», «fuerte/débil», «distinguido/ordinario», «alto/bajo», «izquierda/derecha», etc., y sirven para ordenar cosas y personas de la más variada índole. Otras son específicas y nos sirven para ordenar y conocer conjuntos de objetos que forman parte de nuestro campo de actuación. Todos clasificamos y somos clasificados. El maestro tipifica a sus alumnos, pero, a su vez, es tipificado por ellos. También hay «maestros buenos» y «maestros malos», según las tipificaciones de los alumnos.

Ahora bien, el «etiquetamiento» no es una operación inocente. Cuando etiquetamos y decimos que Horacio es «disciplinado», José es «inteligente», Juanita es «vanidosa», o Carlos es «desordenado», no sólo describimos o nombramos «objetivamente» ciertas características reales de los niños. Al nombrar y etiquetar, realizamos un acto productivo. En parte contribuimos a constituir aquello que nombramos. Obviamente la productividad varía según las capacidades y atribuciones del sujeto que nombra. En el límite, «se pueden hacer cosas con palabras». Cuando el juez dice: «los declaro marido y mujer», no sólo está poniendo un nombre a algo que existe, sino que al nombrar, al mismo tiempo hace algo, en este caso, establece un vínculo. La misma capacidad productiva se expresa en el acto de bautismo o en el acto de nombramiento para un cargo público, por ejemplo. Decimos que un funcionario determinado está autorizado para «nombrar» o «designar» maestros. Aquí está claro que el sentido de estas acciones va más allá de la simple «descripción» de algo que existe.

Cuando, en el ejercicio de la docencia, tipificamos, ponemos nombres a nuestros alumnos, llenando nuestros casilleros vacíos o etiquetando cualidades reales o supuestas, estamos contribuyendo, quizás inconscientemente, a producir aquello que designamos. La razón es simple: el niño se ve en el maestro como en un espejo. La imagen que le devolvemos puede llegar a tener un tremendo poder constitutivo. Claro que el maestro no es el único espejo del niño. Este también «se ve» a través de sus padres, sus hermanos, sus amigos, etc. Pero el maestro «nombrado» por autoridad oficial, a su vez tiene una autoridad particular. Autoridad entendida como legitimidad, como reconocimiento, ingrediente que si viene a faltar vuelve ineficaz cualquier práctica pedagógica. Esta autoridad hace que sus propias acciones consistentes en «poner nombre» tengan una productividad particular.

De esta manera, maestros y alumnos existen dos veces, por decirlo así. Son «como son» (en un sentido material objetivo) y son como son percibidos, «clasificados» o «tipificados» por los otros. Los alumnos contribuyen a la construcción social de los maestros y estos a su vez hacen lo propio con los alumnos. Esta visión permite superar una visión pasiva y unidireccional del proceso de socialización que tiende a ver siempre al maestro como el agente activo y al alumno como simple agente pasivo del mismo. En realidad, mediante el juego de las representaciones recíprocas y sus influencias sobre las prácticas e interacciones escolares tanto hace el maestro al alumno (lo «socializa») como el alumno hace al maestro (y el hijo al padre, el paciente al médico, etc.). Claro que como se trata de un equilibrio de poder que favorece al maestro, la capacidad que éste tiene de «construir» al alumno es mayor a la que tiene éste último de «construir» al primero.

Ya dijimos que las representaciones o tipificaciones que hacemos de los demás ponen en juego nuestro propio sistema de categoría de percepción y apreciación, que a su vez es el resultado de nuestra experiencia vital previa. Así se explica por qué,

frente a una misma propiedad objetiva (por ejemplo la edad del maestro) unos pueden tipificarlo como «experimentado» y otros como «anticuado». La realidad es polisémica, en la medida en que se le puede asignar una diversidad de significados posibles. Es en este sentido que decimos que la construcción social de la realidad es un proceso «activo» y «creativo» y no un simple registro o constatación.

Las representaciones generalmente toman la forma de esquemas de clasificación que nos permiten distinguir y jerarquizar los objetos que nos interesan. Así por ejemplo, los alumnos distinguen entre maestros «que saben enseñar» y «maestros que no te enseñan nada», «maestros que dejan hacer» y «maestros que se hacen respetar», etc. Estas categorías nos permiten conocer las cosas que nos rodean, son lo que los fenomenólogos denominan nuestro «acervo de conocimiento a mano» (Schutz: 1974).

Por otro lado hay que considerar que toda clasificación no sólo produce una jerarquización, sino que por lo general está acompañada de una expectativa, esto es, de un resultado esperado con respecto a la conducta de los otros<sup>2</sup>. A su vez, la expectativa que me hago del otro influencia el tipo y la calidad de la relación que mantengo con él. A través de esta mediación, mi expectativa determina, en cierta medida, mi práctica y la de los otros.

Desde la publicación del libro *Pigmalión en la escuela* (Rosenthal y Jacobson: 1980) se ha entablado una discusión acerca del papel que juegan las expectativas del maestro en las relaciones profesor alumno y en el rendimiento escolar. Múltiples investigaciones y ensayos teóricos se han dedicado al análisis de este caso particular de las llamadas «profecías auto cumplidas» (Tenti, Cervini, Corenstein: 1984). Este tema, presente desde hace tiempo en el campo de las ciencias sociales contemporáneas puede resumirse así: la expectativa que una persona tiene sobre el comportamiento de otra puede, sin pretenderlo, convertirse en una exacta predicción simplemente por el hecho de existir.

Rosenthal y Jacobson no se interesaron en analizar el «cómo» las expectativas de los maestros se asociaron con los resultados académicos. Simplemente constataron una relación positiva entre las expectativas (artificialmente creadas en los maestros) y los progresos intelectuales de los alumnos. En otras palabras, ellos no se interesaron en analizar los efectos de estas expectativas de los maestros en las relaciones entre ellos y los alumnos en el salón de clase.

Otro investigador norteamericano, Ray Rist (1970), trabajó el mismo problema pero mediante otra estrategia analítica. Lo importante de su contribución consiste en

---

<sup>2</sup> Cuando F. Dubet y D. Martuccelli discuten la contribución que distintos niveles hacen a la producción de las desigualdades escolares señalan que en cuanto al «efecto clase» «la variable más explicativa concierne las expectativas de los docentes con respecto al éxito escolar de los alumnos» (Dubet/Martuccelli: 1996, p. 323).

indagar acerca de cuáles son las expectativas reales que tienen los maestros acerca de un grupo concreto de alumnos. Su interés consistió en detectar estas expectativas del docente y relacionarlas con el origen o nivel social de los alumnos. El estudio se llevó a cabo en una escuela primaria de un *ghetto* negro de los EEUU. Las observaciones se realizaron durante dos años y medio con una clase que comenzaba en el jardín de infantes; estas observaciones se continuaron mediante un seguimiento, en el primer y segundo años de la primaria. A los ocho días de haber comenzado el período de clases, la maestra, también ella de raza negra y de clase media, ya había dividido a sus alumnos en tres mesas de trabajo distintas, a las que dio nombres para diferenciarlas. Su clasificación se basó en la apariencia física de los alumnos, en su facilidad de interacción, en el uso del lenguaje y en ciertos antecedentes familiares que la maestra conocía.

Rist afirma que “la maestra desarrolló, utilizando alguna combinación de los cuatro criterios señalados, una serie de expectativas acerca del desempeño potencial de cada niño y los agrupó de acuerdo con las similitudes percibidas del desempeño esperado” (Rist, R.: 1970). Es importante notar que, hasta ese momento no había ninguna prueba formal del potencial académico de cada niño. En el primer grupo, quedaron los niños mejor vestidos, mejor peinados, más limpios, de piel menos oscura, con un manejo del inglés más fluido, con mayor capacidad de interacción, con los ingresos familiares más altos y con un grado mayor de educación de los padres. Este grupo recibió por parte de la maestra un tratamiento diferente, reflejado en una mayor atención, mayores recompensas y privilegios respecto de los otros dos grupos. Estos patrones de interacción se estabilizaron durante el año escolar, lo cual amplió la brecha respecto de los otros grupos.

En el primer y segundo grado de primaria, las nuevas maestras también clasificaron a los niños en tres grupos, pero basándose ahora en los desempeños logrados por los alumnos durante el año anterior. Al grupo superior lo llamaron «los tigres», al intermedio «los cardenales» y al más bajo, «los payasos». Los grupos iniciales del jardín se mantuvieron casi intactos y se les volvió a dar un tratamiento diferenciado, de esta manera se amplió la distancia de los rendimientos escolares de los niños.

Lo interesante de esta perspectiva es que el estudio logra captar las clasificaciones naturales que los maestros aplican a sus alumnos. Por otra parte, se observa una relación entre ciertas características propias de los niños (su fenotipo, lenguaje, nivel socioeconómico, etc.) y la «clase» asignada a los mismos. Las expectativas son mayores y más positivas cuando se trata de niños situados en los escalones más altos de la estructura social. Esta expectativa determina el tipo de relación que los maestros mantienen con ellos y de esta manera influyen los logros escolares de los mismos, que tienden a confirmar las expectativas iniciales del maestro, lo que termina por refor-

zar los prejuicios y categorías de percepción de los docentes. Es probable que este mecanismo que opera más allá de la conciencia de maestros y alumnos tenga una importancia decisiva al momento de rendir cuentas de las fuertes correspondencias observadas en forma sistemáticas entre las características socioculturales de los alumnos y el éxito o fracaso escolar.

Quizás el carácter fuertemente asimétrico de la relación maestro-alumno explica en parte la eficacia de las clasificaciones y predicciones que los maestros hacen respecto de sus alumnos. En efecto, si el que predice un comportamiento ejerce una autoridad sobre el sujeto que lo lleva a cabo, esto incrementa la probabilidad de que ese comportamiento efectivamente ocurra. El maestro será «cómplice» objetivo, relativamente no consciente, del resultado esperado. Sin embargo, este proceso de construcción no es unidireccional porque también los alumnos ejercen sus capacidades de tipificación y «nombramiento» y por lo tanto tienen cierto poder (históricamente variable) de construir a sus maestros (Tenti: 1984).

## El efecto de institución

La práctica o interacción maestro-alumno transcurre en el interior de instituciones. Estas proveen recursos y al mismo tiempo ponen límites a lo que hacen los agentes escolares y, al igual que los roles o papeles sociales tienen una historia y una existencia analíticamente «independiente» de los sujetos que la componen. Por lo tanto para entender lo que sucede en su interior no basta conocer la subjetividad de los docentes y los alumnos.

Ahora bien, pese a la igualdad formal que proclaman las leyes no todas las instituciones son iguales. Esto pareciera ser una evidencia, pero muchas veces no se tiene en cuenta cuando se trata de comprender los procesos que se desarrollan en su interior. Estas diferencias las conocen bien los profesores y maestros cuando viven la experiencia de trabajar en varios establecimientos educativos. Se pueden recurrir a las más variadas tipologías y clasificaciones para rendir cuentas de su diversidad.

Un clásico contemporáneo de la sociología como Erwin Goffman, sugería que existen tres tipos de instituciones. Las primeras están basadas “en el hecho de que las personas que entran en ellas están constituidas ya como criaturas correctamente autorreguladas. Lo que el patrono quiere, dirá, es un buen obrero, o sea uno a quien no tenga más que dar instrucciones sobre sus métodos y reglas para que, entonces, pueda seguirlos inmediatamente y por mucho tiempo. Con otras palabras, no hace falta cambiar el sistema de autorregulación del obrero basta con servirse del que tiene”. En el otro extremo están las instituciones totales. Estas procuran “reajustar radicalmente los mecanismos de autorregulación del individuo”. Estas instituciones tienen por misión “almacenar gran cantidad de individuos y cambiarlos radicalmente”. No es

fácil advertir que lo que aquí se llama institución total es el tipo más extremo de institución educativa. Por último, y no sin cierta ironía Goffman menciona a las instituciones como las funerarias “que toman personas muertas, las visten, las adornan y las entierran en los adecuados lugares rituales”. En este caso, con estos miembros, las instituciones pueden hacer con ellos lo que quieran (Goffman: 1991, pp. 11-113). Si se tiene en cuenta que cuando hablamos de autorregulación nos referimos a individuos que se comportan de acuerdo a las reglas propias de la institución bien podríamos colocar a la mayoría de los establecimientos escolares en el espacio definido por los dos primeros tipos ideales.

Algunos establecimientos escolares (en general los de las clases medias altas y altas) reclutan alumnos autorregulados, es decir, los que ya tienen incorporado en estado práctico no sólo las reglas que rigen el juego escolar, sino también las motivaciones e intereses necesarios para tener éxito en la escuela. En el otro extremo están los establecimientos escolares que atienden la demanda de los grupos social y culturalmente excluidos. En estos casos se presentan situaciones en las que “el aparato escolar ya no puede ser considerado como una institución”, es decir, como un aparato capaz de “ajustar los mecanismos de autorregulación” de los alumnos. Para hacerlo se precisan instituciones fuertes, capaces de cumplir la tarea de la socialización y de esta manera también de subjetivación. Ahora bien, las instituciones fuertes parecieran ser más la excepción que la regla, en especial en los contextos urbanos de exclusión social (Kessler: 2002).

Los análisis realizados en Francia muestran que el modelo de la institución entendida como conjunto de reglas y recursos capaces de cumplir con la función de socialización sólo subsiste en la escuela primaria, pero desde que se pasa al resto de los niveles sólo funciona como institución “para la categoría de alumnos cuya familia moviliza en cantidad suficiente los recursos y las ‘motivaciones’ necesarios para asegurar la continuidad de una socialización escolar” (Dubet/ Martuccelli: 1991, p. 338).<sup>3</sup>

La distancia entre las culturas juveniles y adolescentes y la cultura escolar y la no correspondencia entre los títulos y los puestos de trabajo influyen sobre la experiencia escolar de maestros y alumnos quienes tienen grandes dificultades para encontrar sentido a lo que hacen, de allí la importancia del tema de la movilización del interés y la motivación en los debates sociopedagógicos actuales. En última instancia sólo

---

<sup>3</sup>No nos debe sorprender que muchos quieran legalizar esta situación de hecho fortaleciendo normativamente la capacidad de las familias para «elegir» y de esta manera «construir» la educación que pueden y quieren ofrecer a sus hijos. Esto es lo que Brown llama «parentocracia» “la educación de los niños depende cada vez más del «bienestar y los deseos» de los padres más que de la «habilidad y los esfuerzos» de los alumnos”) (Brown, P.: 1997, p. 393).

están predispuestos a hacer el esfuerzo y competir en la carrera escolar aquellos que tienen probabilidades de ganar. Vale la pena recordar que la situación es particularmente difícil en ciertos contextos ya que “la escuela se encuentra sola frente a las demandas de integración y socialización creciente en los sectores más frágiles de nuestra sociedad” (Dubet/ Martuccelli: p. 338).

## Necesidad de conocer para transformar

En una apretada e imperfecta síntesis podríamos decir que las prácticas sociales se explican por el encuentro de dos conjuntos de factores. Los primeros tienen que ver con sujetos dotados de una subjetividad que les permite construir su propia experiencia escolar. Esta subjetividad (hecha, recordémoslo una vez más, de categorías de percepción, de valoración y de acción) no es natural sino que es el resultado de una experiencia hecha cuerpo. Por otro lado pueden existir en forma consciente, como conciencia o sentido práctico o bien funcionar de modo no consciente. Lo que los agentes sociales hacen en el campo escolar depende de su subjetividad, por eso es importante conocer su estructura. Pero ella no explica toda la práctica.

El segundo conjunto de factores toma en cuenta la estructura objetiva del campo donde los actores se desempeñan. En este caso, los diferentes contextos institucionales donde se desarrollan las prácticas educativas juegan un papel fundamental para explicar porqué los agentes escolares hacen lo que hacen.

En este punto del razonamiento es útil recurrir a Pierre Bourdieu cuando recuerda a los estoicos. Estos solían decir que, “lo que depende de nosotros, no es el primer movimiento, sino solamente el segundo”, lo cual significa que es preciso reconocer que es difícil controlar la inclinación primera que habita en cada sujeto. Pero si los agentes escolares (maestros y alumnos) son capaces de objetivar las categorías mentales que organizan su propia visión del mundo escolar y estructuran sus interacciones y expectativas recíprocas están en mejores condiciones de aumentar el control reflexivo de su acción (en el sentido que Giddens (1985) le da a la expresión, en función de valores explícitamente asumidos).

El análisis reflexivo, que nos enseña que somos nosotros mismos quienes damos a la situación una parte de la fuerza que ella posee sobre nosotros, nos permite trabajar para modificar nuestra percepción de la situación y por ende nuestra reacción. Ella nos hace capaces de dominar, hasta un cierto punto, algunas de estas determinaciones que se ejercen a través de la relación de complicidad inmediata entre posición y disposiciones que sólo es eficiente en la medida en que permanece oculta a los propios agentes sociales. Por eso es importante conocer la génesis social y la estructura de nuestras propias categorías de percepción, de valoración y acción. Estas tienen distintos nombres en la teoría sociológica («habitus psíquico» en Norbert Elías, «habitus» en

Bourdieu, «conciencia práctica» según Anthony Giddens). Pero más allá de los nombres y de los matices de las «sociologías de autor», todos comparten ciertos supuestos teóricos estratégicos fundamentales.

En la vida cotidiana, uno actúa primero por impulso, se deja llevar por la pendiente, por la inclinación inconsciente o semiconsciente a hacer o no hacer determinadas cosas o a hacerlas de determinada manera. En un segundo momento se puede controlar conscientemente lo que se hace. Es aquí donde interviene la reflexión. Pero la acción de docentes y alumnos (como la de cualquier agente en situación práctica) nunca es totalmente reflexiva en el sentido fuerte de la expresión. Por eso es preciso conocer no tanto las ideas, los principios, valores o representaciones, sino las creencias incorporadas que muchas veces son eficaces porque son no conscientes. La mayoría de las veces, en la rutina de la acción, nos dejamos llevar por estas predisposiciones, inclinaciones e impulsos. La reflexión viene casi siempre *post factum*, es decir después de la acción. Uno reflexiona con su almohada y por lo general requiere un cierto distanciamiento (temporal y espacial) de la acción. En las instituciones se suelen institucionalizar determinados espacios de reflexión. Los seminarios o talleres de discusión (que muchas veces suponen una suspensión de la actividad cotidiana y un alejamiento del lugar de la acción) expresan esta necesidad de darle un tiempo y un lugar adecuado a la reflexión colectiva. Cabe destacar que por su historia y por las características de las reglas y recursos que estructuran la vida de nuestras instituciones escolares muchas veces no existen ni los tiempos ni los espacios necesarios para la acción reflexiva y colectiva (entre docentes, docentes y directivos, agentes escolares y agentes sociales, etc.). En estas condiciones estructurales no debe extrañarnos que predominen las prácticas e interacciones rutinarias al mismo tiempo que las acciones aparecen como «despersonalizadas» y en gran medida conformadas por las prescripciones del rol.

En determinadas situaciones los maestros tienen pocas posibilidades de tomar distancia de su rol (Goffman: 1979) para llevar a cabo acciones estratégicas, tanto en el nivel individual como en el colectivo. Es preciso no olvidar que este tipo de acción tiene determinadas condiciones sociales de emergencia.

La acción rutinaria es solo una figura ideal típica. No existe situación enteramente rutinaria. Aún en los contextos más tradicionales y rutinarios los agentes sociales tienen la capacidad de tomar cierta distancia de los roles prescriptos. Aún cuando todos parecieran hacer la misma cosa, la manera o el estilo marca una diferencia que es la huella de ese mínimo de autonomía que siempre caracteriza al agente social.

La otra figura ideal típica que estructura el espacio de las prácticas posibles es el que corresponde a la acción como creación, como innovación permanente, como producción infinita. En este caso el protagonista no es un agente en sentido estricto, sino un sujeto consciente, capaz de actuar conforme a un proyecto (objetivos generales y específicos, finales e intermedios, etc.), que controla las condiciones en que despliega



su acción, que es capaz de corregir lo que hace y redefinir sus objetivos conforme a una capacidad permanente de evaluación. Pero también esta imagen es ideal típica y pocas veces se corresponde con la realidad.

En el campo de las ciencias de la educación la primera configuración es objeto de crítica y condena. En efecto, se suele criticar al maestro o al director burócrata y rutinario cuya acción es como una reacción mecánica ante ciertos estímulos, previsible ya que obedece a reglas y prescripciones claramente establecidas, inflexible e incapaz de adecuarse a los cambios en las circunstancias (que por lo general no están contemplados en los reglamentos), etc. El modelo que se les impone a los agentes escolares es el de que se convierten en sujetos creativos y conscientes, capaces de desplegar una capacidad reflexiva en forma permanente. Demás está decir que esta expectativa es particularmente fuerte en el campo de la educación y paradójicamente no tiene el mismo peso en otros campos de actividad profesional, tales como la medicina o la ingeniería. No se es tan exigente con los médicos en los hospitales, quirófanos y consultores ni con los ingenieros en las fábricas.

Afirmamos que la exigencia es paradójica porque la mayoría de los maestros, en especial los que trabajan en contextos de fuertes dificultades sociales, está en peores condiciones para hacer de su práctica una creación continua. Además hay que tener en cuenta que es imposible e indeseable eliminar todo elemento de rutina en la vida social. La rutina tiene varias ventajas. Una de ellas y no la menor, es que permite ahorrar todo el costoso esfuerzo de la reflexión. En los oficios prácticos (no es el caso de los académicos y especialistas en las múltiples ciencias de la educación, que estamos en mejores condiciones para reflexionar e incluso se nos da tiempo y hasta se nos paga para eso!) muchas veces no hay tiempo para la reflexividad y el mejor actor es el que se deja llevar por el tino, el olfato, la intuición, el que sigue sus propios impulsos e inclinaciones. Y es bueno recordar que estas cualidades subjetivas no son naturales e innatas, sino el resultado de una experiencia y un aprendizaje que dura toda la vida.

El hombre o la mujer de acción (y este es el caso de los ministros de educación, de los supervisores, de los directores o de los maestros en el aula) no tiene todo el tiempo del mundo para pensar y reflexionar. La mejor decisión es la decisión oportuna. Ellos no controlan el tiempo en que se desarrolla la acción. En un encuentro social, como el que se registra en un aula, maestros y alumnos muchas veces son arrastrados por los propios procesos sociales. Hay momentos en que uno quisiera detener el tiempo, reaccionar ante un acontecimiento. Pero ese tiempo no está siempre disponible y es preciso actuar sobre la marcha. Esta es la realidad cotidiana de la interacción. Esta está hecha por una serie de rutinas y de urgencias, cosas que hay que hacer todos los días cuando se llega a la escuela, cuando se inicia la actividad en las aulas. La mayoría de los agentes «se dejan llevar» por la marea de la acción y la interacción. Sólo en momentos excepcionales (la crisis es, entre otras cosas, un tiempo de suspensión de

la acción, de ruptura de las rutinas) el flujo de la acción se detiene y los actores perciben que las rutinas ya no funcionan y que es preciso «pensar» antes de actuar. Este es el momento de la reflexión, de la necesidad de definir nuevamente y colectivamente las nuevas situaciones. En síntesis, el despliegue de la capacidad reflexiva individual y colectiva de los agentes escolares también necesita de condiciones objetivas (dispositivos institucionales, normativos, recursos, etc.) que están lejos de estar presente en la cantidad y calidad necesaria en la mayoría de los establecimientos escolares que atienden a los grupos sociales más desfavorecidos.

Este modelo dialéctico de la acción como una combinación históricamente variable de rutina, de ejecución semiconsciente de prácticas y la acción como estrategia consciente, como innovación permitiría hacerse expectativas más realistas acerca del trabajo de los agentes escolares (maestros y alumnos, por ejemplo).

“Los agentes sociales determinan activamente la situación que los determina a través de las categorías de percepción y de apreciación socialmente e históricamente constituidas. Hasta puede decirse que los agentes sociales están determinados solamente en la medida en que se determinan; pero las categorías de percepción y de apreciación que están en el origen de esta (auto) determinación son ellas mismas en gran medida determinadas por las condiciones económicas y sociales de su constitución” (Bourdieu: 1989).

Por eso es importante conocer las categorías de percepción y apreciación de docentes, estudiantes y otros agentes que interactúan en las instituciones para entender lo que hacen y por qué lo hacen. Esta comprensión junto con el estudio de los determinantes estructurales de la interacción en el aula (las reglas y recursos allí presentes) se convierten en una condición necesaria para introducir elementos modificadores en las prácticas y procesos escolares.

En suma, el conocimiento de la lógica de las prácticas escolares puede ayudarnos (a los especialistas, los técnicos y los agentes que trabajan en las instituciones) a evitar los movimientos pendulares y los debates estériles. En todo caso nos puede permitir definir mejor el campo del mundo a nuestro alcance efectivo y de esta manera ampliar y explotar al máximo el campo de libertad que tenemos como agentes sociales históricamente situados. Al mismo tiempo esta representación más realista de las prácticas sociales debería ayudarnos a evitar tanto el fatalismo del renunciamiento ante el poder de la objetividad de las cosas sociales («las cosas son como son») como la creencia ingenua en las capacidades todopoderosas de la subjetividad.

## EMILIO TENTI FANFANI

Licenciado en ciencias políticas, Profesor titular IPE-UNESCO

Emilio@iipe-buenosaires.org.ar

RECIBIDO FEBRERO DE 2005 – MARZO 2005

## Referencias Bibliográficas

- BOURDIEU P. y PASSERON J.C. (1970) *La reproducción. Elements pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Minuit.
- \_\_\_\_\_ y SAINT-MARTIN M. (1998) "Las categorías del juicio profesoral" En: *Propuesta educativa*, Año 9, N° 19. Versión original en: *Actes de la recherche en sciences sociales*, N° 3, Paris: 1975.
- \_\_\_\_\_ (1989) *La noblesse d'Etat: grandes écoles et esprit de corps*, Paris: Minuit.
- BROWN P. (1997) "The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy" En: HALSEY A.H., LAUDER H., BROWN P. AND WELLS A. S. (1997) *Education, culture, economy, society*, Oxford-NewYork: Oxford University Press.
- CALVINO I. (1983) *Punto y aparte*, Madrid: Bruguera.
- COLEMAN J. ET AL. (1966) *Equality of educational opportunity*, Washington: US Government Printing Office.
- DUBET F. y MARTUCELLI D. (1996) *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris: Seuil.
- DURU-BELLAT M. y VAV ZANTEN A. (1999) *Sociologie de l'école*, Paris: Armand Colin.
- GIDDENS A. (1997) *Sociología*, Madrid: Alianza.
- \_\_\_\_\_ (1985) *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*, Oxford: Polity Press.
- GOFFMAN E. (1991) "La persuasión personal" (extractos) En: WINKIN Y. *Los momentos y sus bombas*, Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (1979) *Espressione e identità. Gioco, ruoli, teatralità*, Bologna: Il Mulino.
- HALSEY A.H., LAUDER H., BROWN P. y WELLS A. S. (1997) *Education, culture, economy, society*, Oxford-NewYork: Oxford University Press.
- JENCKS C. (1972) *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*, New York: Basic Books.
- KESSLER G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, Buenos Aires: IIPE/UNESCO.
- PEÑA R.A. (1997) "Cultural differences and the construction of meaning: Implications for the leadership and organizational context of schools" En: *Education policy analysis archives*, Vol. 5, N° 10 abril, Arizona, <http://olam.ed.asu.edu/epaa>.
- RIST R. (1970) "Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education" En: *Harvard Educational Review*, N° 40 agosto, USA, pp. 411-450.
- ROBINSON P. (1981) *Perspectives on the sociology of education. An introduction*, London: Routledge & Kewgan Paul.
- ROSENTHAL R. y JACOBSON L. (1980) *Pigmalión en la escuela. Expectativas del maestro y el desarrollo intelectual del alumno*, Madrid: Marova.

STUBBS M. y DELAMONT S. (1978) *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona: Oikos-tau.

TENTI FANFANI E. (1984) "La interacción maestro-alumno: discusión sociológica" En: *Revista mexicana de sociología*, Año XLVI, N° 1 enero-marzo, pp. 161-172.

---

\_\_\_\_\_, CORENSTEIN M. y CERVINI R. (1984) *Expectativas del maestro y práctica escolar*, Serie de investigación educativa N° 2, México: Universidad Pedagógica Nacional.