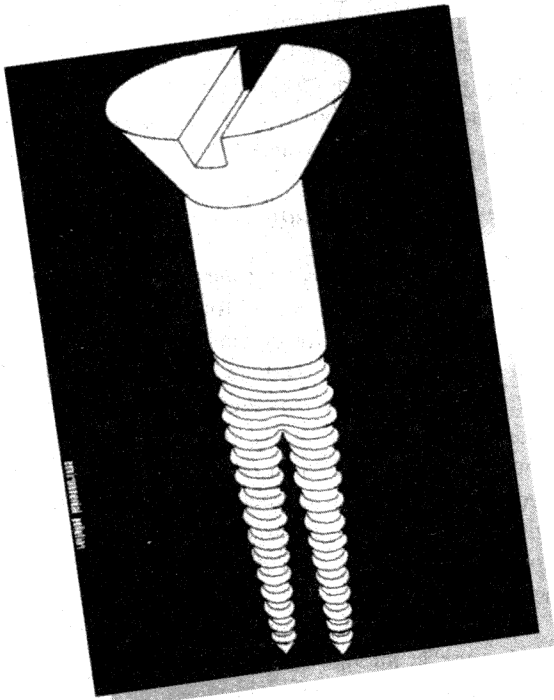


LA INTELIGENCIA ESCOLARIZADA

Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica.

JOSÉ A. CASTORINA*
CARINA V. KAPLAN**



* Prof. en Filosofía (UNLP).
Profesor Titular Regular de Psicología y Epistemología Genética en la Facultad de Psicología de la UBA.

** Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), cursó estudios de Maestría en FLACSO. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y JTP Regular de la Cátedra Sociología de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Introducción

Este artículo consta de una serie de reflexiones acerca de problemas sugeridos por algunos resultados de una investigación empírica que trata de las representaciones sociales de los maestros de educación básica sobre la inteligencia de los alumnos.³ Nuestros resultados tienen ciertas semejanzas con los hallazgos de otras investigaciones tales como la realizada por Bourdieu y Saint Martin (1975): «Las categorías del juicio profesoral».

Uno de los objetivos centrales de esta investigación es caracterizar e interpretar las representaciones sociales de los maestros acerca de la inteligencia de los niños. Un propósito ulterior es contribuir a futuras indagaciones acerca del impacto de tales representaciones sobre el comportamiento y rendimiento escolar de los alumnos.

La categoría de «representación social» que utilizamos hace referencia a un conjunto de nociones y valores que se comparten y comunican, preexistiendo a los sujetos que se apropian de ellas. La perspectiva teórica y metodológica adoptada asume la tesis de que dichas representaciones encuentran sus límites en ciertas condiciones sociales e históricas de producción. En otras palabras, los discursos formulados por nuestros sujetos «no dicen todo lo que dicen».

El término «implícito» que utilizamos en este artículo no se identifica con el sentido que se le atribuye en el campo de la psicología cognitiva. En esta última, se trata de una caracterización de ideas o nociones de los sujetos cognoscentes que se utilizan o bien en contextos pragmáticos pero que no son explicitables inmediatamente o bien son actitudes proposicionales o reglas que subyacen a las propias creencias ordinarias (Davies, 1993).

En el caso de la perspectiva social que adoptamos, que recupera tesis importantes de Bourdieu y en menor grado

de Giddens (1991), lo implícito es conocimiento social en estado práctico y este implícito está atravesado por el problema de la legitimidad de las distinciones sociales. En este sentido sostenemos que lo que dicen y hacen los sujetos tiene más sentido de lo que saben.

En el sentido práctico, según Bourdieu, aparece implícito el significado social de la naturalización de los fenómenos y las relaciones sociales que hacen los sujetos. «El sentido práctico, necesidad social que deviene naturaleza, convertido en principios motores y en automatismos corporales, es lo que hace que las prácticas, en y a través de lo que en ellas permanece oscuro a los ojos de sus productores y por donde se revelan los principios transubjetivos de su producción, sean sensatas, es decir, estén habitadas por un sentido común. Lo que hacen los agentes tiene más sentido del que saben, porque nunca saben por completo lo que hacen» (Bourdieu, 1991, pág. 118).

Los discursos, en tanto prácticas productoras de significados sociales, poseen una dimensión de eficacia simbólica que, reiteramos, permanece oculta a la conciencia social cotidiana. En las prácticas discursivas de los docentes hay un sentido práctico que les es momentáneamente inconsciente y por ello está implícito en el espacio de sus nociones acerca de la inteligencia.

Las cuestiones propuestas

El enfoque adoptado ha guiado el tipo de preguntas formuladas a los maestros y los criterios para interpretar los protocolos de la investigación. Se ha aplicado una entrevista del tipo clínico-crítico a una muestra de 34 maestros de escuelas primarias públicas que atienden a poblaciones provenientes de sectores medios y bajos.

El origen social de los alumnos constituye una variable central en la medida en que las concepciones de los maestros estarían asociadas a sus propias valoraciones de esa pertenencia de clase: lo que podríamos llamar «clase social percibida» por los maestros. Al respecto, sostenemos que las ideas subjetivas del maestro son tan eficaces como la clase social objetiva.

El diseño de la entrevista se ha organizado en los siguientes campos de indagación: a) las concepciones de inteligencia durante la formación inicial, b) las concepciones populares sobre inteligencia expresadas en refranes y dichos populares, c) las concepciones de inteligencia en la práctica docente en el aula y d) la inteligencia general y por dominios: matemática, lengua y ciencias sociales.

Las realizaciones de la investigación y sus resultados han sugerido cuestiones tanto de orden metodológico como de orden conceptual. En relación a las primeras se pueden mencionar las dificultades para acceder a las representaciones sociales de los maestros. Algunas de estas dificultades derivan de la propia naturaleza del objeto de estudio, es decir, del carácter implícito de la lógica que organiza a la representación social; otras provienen del hecho de que en esta etapa de la indagación

todavía no hemos indagado específicamente la eficacia práctica de esas representaciones en los salones de clase.

El acceso al conocimiento de sentido común de los docentes, a su lógica y estructura, es por ahora aproximado. Sin embargo, tiene sentido la pregunta: de qué modo dar cuenta de las «distancias» entre el discurso y las prácticas cotidianas.

Respecto de las segundas, que son las más relevantes para el presente trabajo, vamos a señalar las siguientes: ¿Cuáles son los significados sociales que dan direccionalidad a las representaciones de los sujetos en un contexto histórico determinado? ¿Son distinguibles, en el conocimiento del maestro, los componentes de una representación social de la inteligencia de las nociones teóricas aprendidas?

¿Las representaciones sociales de los maestros son uniformes o heterogéneas? ¿Hay que optar entre el reconocimiento de una diversidad fragmentaria de «nociones» sobre inteligencia o la perspectiva de establecer un principio de unidad?

Estos interrogantes son pertinentes en toda investigación que pretenda conocer el sentido común de los maestros. Sería pretencioso intentar responderlos con los elementos de juicio disponibles desde esta investigación empírica. Sin embargo, al formular las hipótesis particulares de nuestra indagación están comprometidos los interrogantes más generales mencionados. Así, las hipótesis que plantearemos en lo que sigue pueden considerarse a la manera de esbozos de respuesta a por lo menos algunos de estos interrogantes.

Los actos de adjetivación

Una de las hipótesis centrales es que los modos de adjetivación de la inteligencia formulados por los maestros involucran principios de clasificación y calificación. Todo acto de clasificación de la inteligencia de los alumnos (por ejemplo, entre «obediente/no obediente», «razonador/incapaz para razonar», «rápido/le cuesta») es a la vez un acto de distinción en el sentido de que el nombramiento contribuye a imponer un principio de división legitimador del orden social. De esta forma, convierte en natural lo que no es sino el producto de un arbitrario social.

Otra de las hipótesis principales es que estos modos de adjetivar la inteligencia, que son manifestaciones de criterios implícitos de distinción social que poseen los maestros, se vinculan al origen social de los alumnos a los que se está calificando.

Los sinónimos y opuestos del «alumno inteligente» que aparecen en los protocolos son interpretados en este sentido. La investigación de Bourdieu y Saint Martin (1975) sobre «las categorías del juicio profesoral» constituye el principal antecedente. En nuestro caso hemos reconstruido con cierta libertad la orientación metodológica de los autores mencionados al estructurar el tipo de dimensiones planteadas en la entrevista, proponiéndoles a los sujetos un trabajo de adjetivación de la inteligencia,

y también al interpretar la información.

Los autores describen cómo en una prestigiada institución de enseñanza en París, L'École Normal Supérieur, las evaluaciones negativas que efectúan los profesores respecto de los alumnos se atribuyen sistemáticamente a los alumnos de medios sociales bajos. Para el caso de los estudiantes que pertenecen a la «inteligencia» parisiense, los profesores se reservan evaluaciones más positivas. De este modo, los trabajos de los primeros son adjetivados como «simples», «vulgares», «pesados», «empalagosos»; de los segundos se anticipan ensayos más «ingeniosos», «sutiles», «inteligentes».

En la investigación mencionada los autores han clasificado a los adjetivos con que el maestro ha expresado su juicio de los alumnos en un diagrama, reagrupándolos desde los más peyorativos hasta los más laudatorios. Una primera lectura del diagrama muestra de qué modo los calificativos más favorables aparecen cada vez con más frecuencia a medida que el origen social de los alumnos es más elevado.

En términos de Bourdieu, los adjetivos expresan propiedades distintivas a la manera de marcas de «calidad» social. Según el autor, «todos los agentes de una formación social determinada tienen en común un conjunto de esquemas de percepción elementales, que reciben un comienzo de adjetivación en las parejas de adjetivos antagónicos comúnmente empleados para clasificar y calificar a las personas o los objetos en los campos más diferentes de la práctica» (Bourdieu, 1991a, p. 479).

A partir de los datos obtenidos en nuestra indagación estamos en condiciones de afirmar que en la producción de sinónimos sobre el «alumno inteligente» se hace explícita una matriz común expresada en una red de oposiciones entre «capaz/incapaz», «obediente/no obediente», entre otras que se verán más adelante, que si se impone tan fácilmente es porque tienen a su favor la legitimación de un orden social. Así, los vocablos asociados configuran un sistema de significación social.

Una interpretación de los datos

Las representaciones sobre la inteligencia poseen raíces en las dicotomías sociales. Ello explicaría por qué los sinónimos y el opuesto que brindaron algunos maestros pueden no coincidir desde un punto de vista de las reglas gramaticales pero sí desde la perspectiva de las dicotomías sociales.

Los pares de adjetivos empleados por los maestros en nuestra indagación enuncian la valoración sobre la inteligencia. Dicha valoración implícita, en el sentido sociológico del término, es la que hace que los maestros tiendan a aprehender «la inteligencia» de acuerdo a sistemas de percepción que escapan a su conciencia (Bourdieu, 1990). A partir de los datos obtenidos de la indagación, se ha construido una tipología de los adjetivos bajo la suposición de que las tipologías, desde el punto de vista metodológico, funcionan como modelos de interpretación de la organización de las representaciones. Así,

hemos agrupado los adjetivos en base a los juicios escolares de los maestros según las dimensiones del campo escolar a las que aluden.

En este punto es relevante señalar que los sistemas de clasificación son relativos a los contextos de aplicación a los que se vinculan. Así, hemos encontrado que la diversidad de acepciones que los docentes han elaborado respecto del término «inteligencia» se refiere al dominio de lo escolar; es decir, las visiones de los maestros son recurrentemente referidas a situaciones escolares. La diversidad evidenciada en los sinónimos producidos por los sujetos de la investigación encuentran sus límites objetivos, es decir, sus condiciones de producción simbólica, en las apreciaciones compartidas en la práctica escolar. De esta manera, los docentes participan de una evaluación específicamente escolar de la inteligencia.

Hemos reconstruido cinco dimensiones que integran la multiplicidad de sinónimos de inteligencia que han brindado los docentes de la muestra⁴:

1. Esta dimensión se refiere a la disciplina escolar y a los hábitos de trabajo. Adjetivos tales como «obediente», «responsable», «aplicado», «atento», «constante», «trabajador», «voluntarioso», «dedicado», «ordenado», «participativo» se integran en esta dimensión.

2. Dimensión vinculada al interés por aprender: «interesado», «motivado», «dispuesto», «con deseo de saber», «presenta propuestas», «investigador».

3. Dimensión vinculada a las cualidades cognitivo-académicas: «piensa», «capaz», «razonador», «comprende», «moviliza sus estrategias de pensamiento», «compara», «resuelve», «rápido», «con aptitud», «brillante».

4. Dimensión vinculada a la creatividad: «sensible», «imaginativo», «despierto», «curioso», «vivo», «cuestionador», «crítico».

5. Dimensión vinculada a las condiciones socio-familiares: «bien alimentado», «sin problemas en el hogar».

Si leemos atentamente los adjetivos agrupados en cada una de las dimensiones, es evidente que no son reducibles a un compendio semántico de términos ni tampoco se los puede unificar por una teoría científica de inteligencia (aunque puede tener huellas de un conocimiento sistematizado por la ciencia psicológica). Podría decirse que las posibles combinaciones de adjetivos englobados en una misma dimensión o entre diferentes dimensiones expresan la «síntesis perfecta de las virtudes escolares» (Bourdieu y Saint Martin, 1975, p. 9).

La inteligencia aparece como una visión amalgamada de atributos y propiedades. Así, la dimensión 1, que integra adjetivos tales como «obediente», «ordenado», «dedicado», podría considerarse como independiente de toda conceptualización conocida de las teorías psicológicas. Sin embargo, algunos maestros asocian a la inteligencia con cuestiones ligadas a la formación de hábitos sociales adecuados a las exigencias de la vida escolar. La socialización escolar tendería a reforzar estos modos de comportamiento y el maestro parece ser el agente principal de transmisión de la «normativización» de las conductas y actitudes inteligentes en el aula. Para que la escuela

funcione y cumpla sus fines, el alumno debería reunir estas condiciones.

Lo llamativo es la recurrencia de adjetivos y su diversidad. Sin embargo, están unidos porque todos implican demandas que el sistema educativo hace a los alumnos. Un componente de la práctica educativa como la inteligencia, que aparentemente pertenece de modo exclusivo al campo psicológico, por ser caracterizada como competencia o performance intelectual, es resignificado. Es decir, adquiere un sentido particular en el contexto escolar en tanto se ajusta a las expectativas escolares: «el alumno debe ser ordenado», «trabajador», «participativo», «rápido», «deseoso de aprender».

Al nombrar o adjetivar al alumno como inteligente, el maestro predice o pronostica comportamientos y desecha otros. Le atribuye una propiedad y le «le hace saber al mismo tiempo que tiene que comportarse de manera conforme con la esencia social que de este modo le es asignada» (Bourdieu, 1982, p. 2).

El maestro no tiene conciencia de este ajuste entre las exigencias hacia el alumno y su representación de la inteligencia. Incluso, se puede afirmar que no tienen conciencia de su valoración de la inteligencia como forma de distinción social. Más aún, es plausible pensar que cuanto más compromiso tiene la noción para el trabajo docente -en este caso la inteligencia-, mayor es el desconocimiento de la funcionalidad social de sus representaciones.

Respecto de la dimensión 2, que integra los sinónimos del alumno inteligente tales como «dispuesto», «motivado», «interesado», ocurre algo similar con la dimensión anteriormente descrita dado que tampoco se trata de una categoría cognitivo-psicológica. Si bien se supone que la actividad inteligente está asociada con la afectividad, el deseo, no se define por ello. Una consideración similar presenta la dimensión 5: Cuando el maestro se refiere al inteligente como «bien alimentado» alude a otras cuestiones vinculadas a lo socio-familiar percibido.

Una vez más, la clasificación que distingue entre los alumnos «inteligentes» y los «no inteligentes» queda estrechamente asociada a su «pertinencia» respecto del cumplimiento de las actividades propiamente escolares.

Inteligencia asociada a humildad y a soberbia

En la línea argumentativa que venimos desarrollando respecto de los actos de adjetivación y la estructura perceptiva de los maestros entrevistados respecto de la inteligencia, la pregunta referida a cómo se comporta un alumno inteligente en clase nos permite enriquecer lo señalado hasta aquí.

Los maestros entrevistados distinguen dos tipos de conductas características de los niños inteligentes:

1. Por una parte, hay niños que «se saben» inteligentes y entonces son soberbios, molestan, se distraen, se aburren en clase.

Ejemplo de una entrevista: «A veces suele prevalecer tanto que tapa a los otros, cuando es muy inteligente y se

da cuenta que es inteligente. Porque a veces son inteligentes pero es como que no toman conciencia de su inteligencia. Pero hay chicos que cuando son inteligentes perjudican al otro; no lo dejan pensar, no lo dejan hablar porque resuelven todo primero».

2. Por otra parte, otros niños, aún cuando son inteligentes, no «se saben» como tales y entonces son humildes, colaboran con el maestro y los compañeros en el proceso de aprendizaje y se interesan por las propuestas del maestro.

Ejemplo de entrevista: «Perfecto, porque hay alumnos inteligentes que saben que son inteligentes entonces se creen que son superiores a los demás, no se da aquí. Acá, el chico que es inteligente es un chico muy modesto, muy sencillo».

Un tercer tipo conjuga los dos anteriores en un mismo salón de clase, dependiendo de lo que el propio niño sepa o crea acerca de su inteligencia, según la percepción del docente. Sea cual fuere el comportamiento del niño, en todos los casos el maestro se siente exigido por el alumno que percibe como inteligente.

Ejemplo de entrevista: «Lamentablemente en algunos momentos molesta al resto; si no lo sabés contener un poco entonces molesta al resto. A veces es difícil contenerlo, ojo también tiene que ver un poco con su formación, porque tengo alumnos que son re-inteligentes pero ubicados y hay alumnos que son re-inteligentes y desubicados, quizás porque están muy estimulados de la casa, porque creen que están por arriba de todos y entonces necesitan permanentemente demostrar que saben más, que están por arriba. Y hay otros que no, que son más humildes. Creo que también tiene que ver con la formación familiar».

A continuación presentamos la distribución de los maestros por tipología del alumno inteligente según sector social que atienden:

	TIPO 1	TIPO 2	TIPO 1 y 2
SECTOR BAJO	7	5	5
SECTOR MEDIO	2	6	9
TOTAL	9	11	14

Lo interesante en la lectura del cuadro es que gran parte de los maestros que atienden a sectores populares caracterizan las conductas del inteligente como soberbias, es decir, propias de aquél que hace gala de su superioridad. Estos maestros han relevado a la soberbia como una cualidad distintiva asociada a la inteligencia.

Estos datos, aparentemente, no se corresponderían con los rasgos que el maestro atribuiría al alumno perteneciente a sectores desfavorecidos. En el imaginario social respecto de los sectores populares se espera, en tanto pronóstico favorable, que los chicos rindan intelectualmente; al mismo tiempo, se espera que se el niño exprese una actitud humilde y modesta ante sus logros académicos.

El alumno que contraría estas expectativas presentes en algunos maestros de la muestra, desafía algunos su-

puestos que conforman el imaginario social en la escuela.

El juicio acerca de la inteligencia del alumno aparentaría neutralidad dado que tanto los maestros que atienden a niños de sectores populares como a sectores medios asignan en ambos el «ser inteligente». Sin embargo, esta atribución deja de ser neutral en la medida en que el maestro la percibe asociada a características vinculadas a una dimensión moral. Se trataría de una moral de clase. Así, la inteligencia asociada a humildad es una forma eufemizada de referirse a «lo popular» mientras que para la «aristocracia» la inteligencia se combina con soberbia.

El término humildad podría considerarse como un eufemismo de la sumisión con la que el imaginario social escolar designa a los sectores populares así como la soberbia estaría reservada a los grupos dominantes.

La sorpresa del maestro de lo que él cree percibir como soberbia en los niños de sectores populares expresa la perturbación que dicha atribución produce en su sistema de apreciación y valoración social. El maestro adjetiva a estos alumnos inteligentes como soberbios dado que la soberbia, la superioridad, no es una propiedad que le resulta obvia según la percepción habitual que tiene del origen de clase. En cambio, en los sectores medios y altos es «natural» u «obvio» para el maestro que los niños se consideren a sí mismos inteligentes y se comporten como tales. Así se explicaría la baja frecuencia de respuestas de maestros que asociaron inteligencia con soberbia para el caso de niños de sectores medios.

Reflexiones finales

Los maestros piensan y ponen en acto sus concepciones en referencia al contexto en el que interactúan en lo cotidiano, teniendo en cuenta las posiciones diferenciales que los caracterizan en el salón de clase. El significado que los docentes otorgan a la inteligencia de los niños «está situado», en el sentido de que sus versiones acerca de la inteligencia de los alumnos no pueden ser comprendidas con independencia de las relaciones sociales que se establecen en el aula. Estaríamos en presencia de lo que nosotros damos en llamar «inteligencia escolarizada».

Una previsible expectativa respecto de los docentes y, más aún, de los profesionales que se ocupan de la inteligencia, tales como los psicólogos y psicopedagogos, es que sus apreciaciones cotidianas serían siempre coherentes con sus conocimientos especializados en la temática. Indagaciones como las de Sternberg y otros (1988) mostraron que al comparar las valoraciones de las conductas «idealmente inteligentes» entre grupos de especialistas y ciertos grupos de legos (lo que algunos llaman «el hombre de la calle») los resultados contradicen aquellas previsiones iniciales.

Los autores concluyeron junto a un fuerte consenso entre los especialistas y ciertos legos, también existen diferencias en el significado atribuido a la inteligencia en función de las experiencias de vida. Esta interpretación, a la que también arriban Clarissa Golbert y su equipo en Brasil, es análoga a la sugerida por nuestros datos en el

sentido de que encontramos en los textos de los maestros atributos de la inteligencia asociados al contexto de enseñanza-aprendizaje.

Llama la atención que otros especialistas, los psicólogos, según los estudios mencionados de Sternberg y Golbert, enfatizan factores tales como «persistencia», «dedicación a los objetivos», «motivación» en sus ideas discursivas sobre la inteligencia. Estas apreciaciones coinciden con las dimensiones que reconstruimos en nuestra indagación referidas a los hábitos de trabajo, la disciplina escolar y el interés por aprender.

En el caso de los maestros, es presumible que las combinaciones que efectúan (por lo menos a un nivel discursivo) entre atributos específicamente referidos a los aspectos académico-cognitivos de la inteligencia tales como la resolución de problemas y aspectos vinculados al disciplinamiento para el aprendizaje escolar, estén vinculados a los saberes adquiridos en su socialización laboral.

Nadie duda de que la formación básica magisterial constituye una de las instancias en la que los maestros adquieren conocimientos teóricos provenientes del campo científico. La cuestión consiste en replantear el modo en que se articulan estos conocimientos científicos sobre la inteligencia con su implementación en la práctica educativa. Es decir, de qué modo las perspectivas contemporáneas sobre los desarrollos del pensamiento lógico de los alumnos, la contextualidad socio-cultural de los procesos inferenciales, la unidad y/o diversidad de las competencias intelectuales respecto de los contenidos curriculares, están presentes en el diseño y en la formulación de actividades didácticas en el proceso de enseñanza en el aula.

De no ser así, la formación supuestamente científica queda separada de la práctica educativa; es decir, al permanecer exterior a la formación y la práctica docente, es posible que lo que actúe prácticamente sean sus representaciones sociales de la inteligencia.

Los maestros, a pesar de que recuerden fragmentos de textos científicos leídos o escuchados en su formación básica, los «resisten» justamente por su exterioridad e «insisten» en sus representaciones sociales.

La resistencia en este caso no se refiere a un compromiso activo en defensa de sus juicios sino a la permanencia de los juicios explícitos y su eficacia simbólica de refuerzo de la distinción social. La opacidad de la calificación de la inteligencia es una nota característica del sentido práctico.

En consecuencia, se plantean desafíos múltiples para la formación docente. Entre ellos, identificamos dos que son relevantes. El primer desafío consiste en volver pertinente el conocimiento producido en el campo científico respecto de la inteligencia en términos de su adecuación a los requerimientos específicos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El segundo desafío consiste en reducir la eficacia simbólica de las distinciones implícitas en las apreciaciones que realizan los maestros de la inteligencia de los niños. Los intentos de clasificar a los niños encuentran sus

límites en los niños mismos. Toda clasificación escolar de la inteligencia, que es a la vez una calificación, no se corresponde con las inteligencias infantiles.

Los desafíos mencionados conducen a una necesaria «vigilancia epistemológica» que los formadores de maestros deben asumir respecto de las ideas de sentido común de los estudiantes de magisterio y de los maestros en ejercicio. La instancia formativa inicial es una oportunidad para que los futuros maestros logren una «ruptura» con las ideas de sentido común, para que en algún sentido logren avisorar la distancia entre esas ideas y la riqueza del mundo intelectual infantil que no es reducible a una clasificación escolar basada en criterios de distinción.

En última instancia, lo que proponemos es revisar discursos y prácticas «naturalizadas» en la escuela y promover procesos democráticos de reconstrucción de los saberes a enseñar en el salón de clase. En el fondo, arriesgando una analogía con Cortázar (en «Historias de Cronopios y de famas»), los niños a clasificar en lo único en que se parecen es en la firme convicción de los maestros de no «distinguirlos», es decir, en confiar en la voluntad compartida de los niños de conocer inteligentemente el mundo con esperanza.

Notas

¹ La investigación se ha llevado a cabo en virtud de una beca con categoría de perfeccionamiento del Programa UBACyT de la cual ha sido beneficiaria Carina Kaplan, la cual contó con la dirección de Ovide Menin y Emilio Tenti Fanfani y con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras. Al mismo tiempo, constituye la base de la Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en Educación de la FLACSO que elabora Kaplan bajo la dirección de José A. Castorina.

⁴ a los fines de este artículo presentamos sólo un listado de las adjetivaciones sin presentar las polaridades respectivas. Obviamente, en los interrogatorios clínicos, los maestros han ofrecido de manera sistemática el sinónimo de «inteligente» y su opuesto. A continuación ejemplificamos las polaridades en cuestión:

Una maestra señala: «el inteligente es el chico capaz». El opuesto al inteligente es el alumno con dificultades; no le podés decir el burro. Anteriormente estaba el burro y los inteligentes; ahora está el chico que tiene «dificultades».

Otra maestra se refirió al sinónimo del inteligente como «el vivo» y a su opuesto como «un alumno lento».

También destacamos el hecho de que algunos maestros se han negado a identificar el opuesto con argumentaciones como las que ofrece esta maestra: «no habría un opuesto. No hay un chico que no sea inteligente».

Bibliografía

Bourdieu, Pierre y Monique de Saint Martin (1975): «Las categorías del juicio profesoral», en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Núm. 3, París, Traducción: Emilio Tenti Fanfani.

Bourdieu, Pierre (1982): «Lenguaje y poder simbólico», en *Ce que Parler Veut Dire, l'économie des échanges linguistiques*, Fayard, París. Traducción: Emilio Tenti Fanfani.

Bourdieu, Pierre (1990): *Sociología y cultura*, Grijalbo, México.

Bourdieu, Pierre (1991a): *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus Humanidades, Madrid.

Bourdieu, Pierre (1991): *El sentido práctico*, Taurus Humanidades, Madrid.

Davies, Martin (1993): «El conocimiento tácito». En Engel, Pascal (comp.): *Psicología ordinaria y ciencias cognitivas*, Gedisa, Barcelona.

Giddens, Anthony y Jonathan Turner y otros (1991): *La teoría social hoy*, Alianza, México.

Golbert, Clarissa S. (1994): «Estudios Comparativos das Concepções de Inteligência». En Sargo y otros (org.): *A praxis psicopedagógica brasileira*, ABPp, Sao Paulo, Brasil.

Sternberg, R. J. (1988): *Inteligencia humana, III. Sociedad, cultura e inteligencia*, Paidós, Barcelona.