

# LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LOS ALUMNOS DE ALTO Y BAJO RENDIMIENTO ESCOLAR

**Adrián Cuevas Jiménez**

*Universidad Nacional Autónoma de México, Campus Iztacala, México*

## **Resumen**

El desarrollo de la persona es un proceso que implica la interrelación compleja de elementos; principalmente la implicación activa del sujeto en las prácticas, actividades y modos de ser de su contexto sociocultural, y su participación en distintos contextos específicos de práctica como el hogar, la escuela, las organizaciones, el trabajo, etcétera, que se interrelacionan entre sí en un contexto social más general (Dreier, 1999; Lave y Wenger, 2003), no como determinación lineal, sino como proceso de indeterminación determinada (Valsiner, 1996). Dicha participación está mediada por las relaciones con los demás, e implica un proceso indivisible entre pensar-sentir-actuar (Pérez, 2012). Desde este marco teórico el rendimiento escolar representa el núcleo de prácticas, objetivos y modos de ser ahí instituidos, desde donde los sujetos implicados son socialmente construidos, como los denominados alumnos de alto y bajo rendimiento escolar. El objetivo del trabajo fue analizar cómo se construyen socialmente dichos casos en una escuela primaria de México. Se utilizó una metodología cualitativa que implicó: el estudio intensivo de casos, estrategias de observación de la interacción dentro y fuera del aula, entrevista a profundidad de los sujetos implicados, y el entrecruce de sus contextos de participación.

**Palabras clave:** construcción social; rendimiento escolar; alto rendimiento; bajo rendimiento.

## **Abstract**

*The person development is a process involving the complex interrelation of elements; mainly the active involvement of the subject in the practices, activities and ways of being of their socio-cultural context and their participation in different specific contexts of practice such as home, school, the organizations, work, and so on, that interrelate with each other in a more general social context (Dreier, 1999; Lave and Wenger, 2003), not as a linear determination, but as a determined indetermination process (Valsiner, 1996). This participation is mediated by relations with others, and implies an indivisible process between thinking-feeling-acting (Pérez, 2012). From this theoretical framework, school performance represents the core of practices, objectives and ways of being instituted, from where are construed the subjects involved, such as the so-called high and low school students. The objective of the study was to analyze how these cases are socially constructed in a primary school in Mexico. A qualitative methodology was used that involved: the intensive study of cases, observation strategies of the interaction inside and outside the classroom, in-depth interview of the subjects involved, and the intersecting of their contexts.*

**Keywords:** social construction, school performance, high performance, low performance.

## **Introducción**

Aunque las tecnologías de la informática y la comunicación posibilitan ahora mayor accesibilidad al conocimiento sin la condición de pertenencia a una institución formal, la escuela continúa siendo uno de los principales ámbitos de formación de las nuevas generaciones, de creación cultural y desarrollo en cada contexto social. La vigencia de organismos nacionales e internacionales para vigilar, prescribir y evaluar el quehacer escolar, y la persistencia de indicadores sobre esta modalidad educativa (porcentaje de analfabetismo, promedio de escolaridad, eficiencia terminal, etc.), para concebir y evaluar el desarrollo de cada país, muestran la continuidad de ese papel importante de la escuela.

En el proceso constitutivo de esa posición de la escuela en la conducción de vida de las personas y de la sociedad en general, también se fue generando la preocupación y demanda de un esfuerzo enorme sobre su análisis y evaluación para fines de mejoramiento, calidad y eficiencia, produciéndose en el mundo un inmenso volumen impreso, y en la actualidad en medios electrónicos (internet), de estudios, investigaciones, reflexiones y propuestas en torno a las diversas cuestiones escolares. Un elemento presente, implícita o explícitamente, a lo largo de ese proceso analítico y evaluativo, ha sido el fenómeno del “rendimiento escolar”, que representa la misma razón de ser de esta institución, pues se ha constituido en el principal indicador de su funcionamiento; en consecuencia su estudio e investigación se ha convertido también en una prioridad generalizada.

El rendimiento escolar alude al nivel de aprovechamiento por el alumno sobre los objetivos, contenidos, prácticas y criterios educativos instituidos en determinado contexto sociocultural, para su observancia y cumplimiento en el ámbito escolar; abarca todos los niveles, desde el mínimo hasta el más alto desempeño, aunque en la práctica institucional de la escuela solo se hacen evidentes los dos momentos extremos: el mínimo desempeño que se ubica dentro del llamado “fracaso escolar” y el alto aprovechamiento o “éxito escolar”, pasando desapercibidos o en la relativa indiferencia los niveles intermedios (Cuevas, 2016).

De ambos extremos evidentes del rendimiento escolar, la preocupación principal desde esta institución, desde los distintos organismos educativos y desde la sociedad en general, se ha sesgado hacia el extremo del “fracaso escolar”; eso ha orientado el interés de estudiarlo y comprenderlo, generando múltiples explicaciones teóricas, planteamientos metodológicos y lineamientos prácticos para afrontarlo. El concepto de “fracaso escolar” hace referencia al logro deficiente por los alumnos, de los contenidos, metas y prácticas instituidos en la escuela y que comprende: a) reprobación de grados, b) bajo aprovechamiento y, c) deserción escolar (Cuevas, 2014).

En cambio, el alto rendimiento o “éxito escolar”, que refiere el logro eficiente de los objetivos, contenidos, prácticas y mandatos establecidos en los programas escolares, se plantea como el fin ideal de la escuela y, por oposición al bajo rendimiento, como la meta que orienta los criterios y las bases para la solución de este último; ese alto rendimiento se asume como algo deseado y esperado, pero casi nunca como un problema apremiante de atender, al menos en el mismo grado en que se asume el rendimiento bajo, o fracaso escolar en su acepción extrema.

### **Marco teórico**

Se asume que en el desarrollo de la persona lo contextual no es inseparable del propio individuo sino integrado en un proceso co-construccionista, en el que se concibe el papel activo y constructivo del sujeto, incrustado en un marco histórico-cultural que lo hace posible (De la Mata, 2012); la persona se desenvuelve activamente en un contexto sociocultural concreto que le brinda posibilidades y restricciones, de manera que no existe una determinación pero tampoco una autonomía total, sino un proceso dinámico de “indeterminación determinada” (Valsiner, 1996). Desde esta visión los medios de construcción y expresión de la persona son: a través de su participación “situada” en las prácticas de un contexto sociocultural concreto (Lave y Wenger, 2003), de su involucración activa en “contextos locales de práctica” que permiten la producción e incorporación de significados y en cuya interrelación se construye una trayectoria y una postura personales (Dreier, 2005) y, asimismo, a través de su autorreflexión o autovaloración de su práctica (Bruner, 2006). En definitiva, el desarrollo es un proceso heterogéneo y multidireccional, no reducido a funciones o dominios sino considerando a la persona completa que percibe, siente, actúa, se emociona en cada contexto en que participa (Pérez, 2012).

En consecuencia con este marco, en torno al rendimiento escolar se concibe el papel activo del alumno en interrelación compleja con los otros actores sociales de su medio; por tanto el centro de atención está en el alumno concreto, situado en determinado contexto histórico-social, en dar cuenta de cómo se desenvuelve y constituye socialmente como tal.

### **Método**

#### **Contexto social de la investigación**

El trabajo se llevó a cabo en el turno vespertino (1:30 a 6:00 horas p.m.) de una escuela primaria en la periferia de la Ciudad de México, ubicada en una zona densamente poblada y junto a un área altamente industrializada. La población de quinientos alumnos se distribuía en catorce grupos de entre treinta y cuarenta cada uno; en el momento del estudio a la dirección y personal docente de la escuela les preocupaba la óptima preparación de los alumnos que terminaban primaria para transitar a la secundaria, de manera que adoptaron la modalidad de varios maestros por grupo en los quintos y sextos grados, en donde había un maestro titular que era el responsable del grupo e impartía algunas asignaturas, y otros tres maestros que impartían otras materias. El criterio selectivo de esa escuela fue el interés y disposición de autoridades y personal docente hacia la investigación.

## **Objetivos**

### **General**

Estudiar cómo se construyen socialmente los sujetos escolares como alumnos de alto y bajo rendimiento escolar en educación primaria.

### **Específicos**

- a) Analizar la implicación de las prácticas y valoraciones reflexivas de maestras y coetáneos en la construcción de los alumnos de alto y bajo rendimiento escolar.
- b) Analizar la incorporación de significaciones y prácticas sobre rendimiento escolar en los sujetos de la investigación.

### **Sujetos de la investigación**

Dos alumnos, uno de bajo y otro de alto rendimiento escolar del sexto grado, cuyo criterio de selección fue la valoración inicial de la maestra titular de ambos, quien impartía las asignaturas de Español, Civismo y Educación Física, y era apoyada por tres docentes que impartían Matemáticas y Ciencias Naturales, Geografía e Historia, respectivamente.

### **Metodología**

Se llevaron a cabo las siguientes estrategias de investigación.

- a) La observación directa de la interacción en la situación escolar, dentro y fuera del salón de clases.
- b) Narraciones de la maestra titular, de las tres de apoyo y de los compañeros del grupo sobre el rendimiento escolar y de los dos alumnos en estudio.
- c) Narraciones de los dos alumnos en investigación sobre el rendimiento escolar en su grupo y en torno a sí mismos. Estas narraciones se llevaron a cabo informalmente cuando se presentaba la ocasión y en la interacción cotidiana, y formalmente cuando se les programaba exprofeso.
- d) Entrevistas a la maestra titular, a las docentes de apoyo y a los propios sujetos del estudio para profundizar elementos importantes que aparecían indirectamente o para aclarar información.

### **Resultados (construcción de la información)**

El trabajo analítico-interpretativo se basó en el estudio intensivo del caso, de cada uno de los dos alumnos considerados de bajo y alto rendimiento escolar.

#### **Caso 1: Fernando**

Tenía once años de edad y pertenecía a una familia extensa regida por la madre y compuesta por ella y seis hijos, donde Fernando ocupaba el cuarto lugar; la hija mayor, que separada de su pareja vivía con sus tres hijos en la misma familia, se responsabilizaba de las actividades domésticas. El nivel escolar en la familia era de primaria o menos y la madre, separada del esposo, trabajaba de conserje en una escuela primaria para el sostén familiar, con ingresos de un salario mínimo (3,5 dólares USA diarios). La construcción de la vivienda era precaria y aunque contaba con los servicios de agua potable, electricidad y drenaje, mostraba hacinamiento.

Fernando fue considerado de bajo rendimiento por la maestra titular del grupo, con quien había cursado cuatro grados; fuera de la escuela informalmente trabajaba como ayudante de cobrador en una unidad privada de transporte urbano y practicaba fútbol; entre él y el investigador se logró una comunicación aceptable y su disposición para el trabajo de investigación.

Aunque Fernando aparecía como alumno de bajo rendimiento en los discursos y valoraciones de varios maestros y algunos compañeros, su desempeño no era significado de la misma manera por todos ellos, ni él los asumía uniformemente en su reflexión y acción.

La maestra titular mostraba una perspectiva muy formada sobre él, usando categorías para describirlo como “flojo”, “bajo aprendizaje”, “distráido”, “juguetón”, “despistado”, “lento aprendizaje”, “peleonero”, “inquieto”, “platicador”; estas categorías implicaban una subvaloración generalizada hacia él; ser inquieto o platicador, por ejemplo, muchas veces se consideran recursos importantes para el desarrollo del niño, pero la maestra no lo asumía así.

Muy relacionado con esa significación construida en la maestra, ella mostraba una actitud pesimista hacia el desempeño del alumno, diciendo: *“definitivamente siento que él no va a entrar a la secundaria, o entra pero no la va a hacer... necesita algo manual, algún oficio”*.

Más allá del sentimiento de “compasión” que ella decía sentir por el bajo rendimiento del alumno, la maestra no se asumía como parte del “problema”, planteando su razón de ser en el mismo alumno y la familia, *“su mentalidad no le ayuda, de por sí que no la hace y luego que no le hecha ganas, pues menos puede; ¡velo!, ¡míralo!, vas a ver que todo va con su personalidad, es despistado, es flojito, no estudia, a veces no hace la tarea, y no lo culpo todo a él, porque siento que le hace falta un poco de atención y alguien que lo motive en casa... le falta ayuda de su familia”*.

Esta maestra diferenciaba el desempeño en las materias propiamente académicas como Español, Matemáticas, etc., de las que no se consideran como tales (Artísticas y Educación Física), señalando que en las primeras tenía más dificultad y menos interés, mientras que en las segundas participaba más; sin embargo, esto no variaba su valoración negativa hacia él; sobre sus calificaciones enfatizaba que todas eran reprobatorias en todas las áreas y precisaba: *“a veces sí tiene... momentos en que le hecha ganas, pero no, todas sus calificaciones son de 4 y 2... aunque llega a pasar porque se le acumulan otras cosas, entrega de libros terminados, cuestionarios... pero no tiene más de 7 en su boleta”* (6 es calificación mínima para aprobar).

La rutina de la maestra era: regularmente demorar unos quince minutos para llegar al salón, mientras en este ocurría desorden e indisciplina; iniciaba pidiendo silencio y orden “levantando la voz”; después, invertía unos diez minutos para organizar en su escritorio la clase que consistía en dictados o explicaciones usando el pizarrón, para luego pedir la realización de ejercicios relacionados; mientras esto último ocurría ella realizaba alguna otra actividad en su escritorio o salía del salón (en este caso volvía el desorden); después de un tiempo pedía la revisión de los ejercicios sentada en su escritorio; no todo el grupo los realizaba y pocos se acercaban a la revisión, Fernando entre ellos, siendo esto indiferente para ella; al final la maestra siempre dejaba la tarea para hacer en casa. Ante esa rutina de la maestra, el actuar de Fernando y compañeros también se volvía cotidiano; desde la ubicación de la maestra en su escritorio o junto al pizarrón, delante de todo el grupo, generalmente solo atendía y controlaba a los de enfrente y/o que acudían a su escritorio, y Fernando no estaba en esas situaciones.

La titular fue maestra de Fernando durante cuatro grados, señalando que siempre había sido igual, *“siempre ha sido así como es ahorita, siempre ha sido así, muy irresponsable, muy al ahí se va”*. Sin embargo, ese hecho y bajo esa rutina, aunque ella no lo asumía en su reflexión, había contribuido al desarrollo de Fernando como alumno con ciertas características, y a su formación en él de una imagen de maestra; de hecho cuando se le preguntó quién había sido su mejor maestra él dijo, precisamente, que la titular.

Esto último también se vinculaba con una relación de confianza con Fernando y con todo el grupo, que ella misma aludía con mucho orgullo: *“creo que en la relación que hay entre ellos y yo en general siento que es buena porque todos se acercan a mí, luego hasta me andan abrazando, y Fernando igual...”*

*algunos me dicen que soy su segunda mamá... entonces, siento que tengo mucha confianza con ellos, los quiero mucho y siento que soy recompensada de esa manera*". Sin embargo, la confianza sin orientación o sin la formación y práctica de roles claros entre los actores, como ocurría aquí, contribuía a una falta de compromiso y al desorden.

Las tres maestras de apoyo mostraron diferencias con la titular en la expresión de sus significaciones sobre el desempeño escolar de Fernando y en las rutinas de sus actividades en el salón. En sus discursos Fernando no aparecía como el caso único, extremo y fatal de bajo rendimiento; ninguna de ellas lo señaló única e inmediatamente cuando se les preguntó por los alumnos de bajo rendimiento; reflexionaron antes de señalar a más de un alumno, aunque siempre entre ellos estuvo Fernando. Cuando se les pidió su valoración sobre él, la de matemáticas expresó: *"pero éste no es que no pueda... es inteligente pero no lo quiere hacer... se debe al desinterés de los padres, la mamá no tiene ningún tipo de preparación... yo siento más que nada la pobreza"*. Aunque lo valoraba con calificaciones malas, no expresaba pesimismo hacia él, señalando que aunque fuera con seis pasaría a la secundaria, y ella sí se asumía como parte de la situación, *"a veces los niños que más nos causan problemas son los que optamos por ser indiferentes ante ellos, o el repetirle tanto que es flojo, o esto o lo otro, que él mismo se lo cree"*.

La de geografía señalaba: *"tiene un poquito de bajo rendimiento en un momento dado... no da todo el ancho que en un momento se pudiera llevar"*; ella enfatizaba el desinterés del alumno y su problemática económica.

Con el matiz personal de cada maestra, la rutina de las tres coincidía en lo general; primero indicaban en voz alta el inicio y ordenaban silencio y disciplina que eran observados por el grupo; luego introducían al tema con alguna explicación, apoyo de material visual, problematizando o solicitándoles ejemplos o experiencias; frecuentemente involucraban ejercicios sobre el tema y se desplazaban entre los alumnos. También reconocían los aciertos y participaciones y no valoraban negativamente los errores sino que los retomaban para precisar o ahondar en el tema respectivo; Fernando y el grupo en general mostraban participación, atención y orden.

En cuanto a los compañeros, solo la mitad identificó a Fernando como alumno de bajo rendimiento, describiendo: *"va muy mal, le gusta jugar en el salón y portarse mal, es burro, es buena onda, va bajo en el estudio, le gusta jugar y pararse aunque esté la maestra"*; asimismo, todos los que lo valoraron de bajo rendimiento, sin excepción, lo consideraron su amigo, aunque nadie lo elegiría para formar equipo en tareas académicas.

Cuando Fernando iniciaba la plática o juego, o incitaba la involucración de otros, estos lo seguían en una situación propicia como en el recreo o en el salón ante maestra ausente, mientras que cuando no era propicia, cuando "no se debía hacer" por estar la maestra presente o en alguna ceremonia formal, no lo secundaban pero tampoco lo rechazaban, más bien se cuidaban de no ser sorprendidos por la autoridad.

Para las actividades no académicas (físicas y sociales) en el recreo o fuera de clases, Fernando siempre era elegido para participar, o si él organizaba la actividad (lo cual ocurría con frecuencia), los demás le pedían que los incluyera. Es decir, en el desempeño práctico de estas actividades Fernando se asumía capaz y era reconocido así por los demás.

En ese entrecruce de valoraciones y prácticas escolares situadas ¿qué asumía para sí Fernando en su configuración personal, expresada en sus reflexiones y acciones?

Manifestaba estar en la escuela, *"porque tengo que aprender... porque todos debemos estudiar para saber... la historia, las palabras"*. Estas expresiones constituían parte del discurso de su medio escolar, particularmente de la maestra titular del grupo, que si bien él incorporaba a su narración, no le imprimían un sentido personal, una regulación consciente de su acción; la escuela era vivenciada de manera práctica por él como "estudio", "juego" y "recreo"; las dos últimas cuestiones representaban para él un mayor sentido personal.

Fernando reproducía en su autorreferencia expresiones calificativas de la titular, aunque no coincidía del todo con la valoración pesimista de ella; reconocía tener calificaciones bajas expresando no estar conforme con ellas: *“tengo que superarlas y subir de calificación”*, con cierto orgullo señalaba nunca haber reprobado y manifestaba preocupación por el futuro inmediato, *“pasar de grado para salir de sexto y entrar a la secundaria”*.

Asimismo, esas expresiones y prácticas recurrentes en torno a su desempeño escolar, le habían permitido una reflexividad, una formación de su capacidad autovalorativa; cuando describía cómo eran sus maestros con él señalaba: *“son buenos conmigo, a veces me castigan porque me porto mal cuando ando haciendo travesuras en el salón”*, o cuando señalaba a la mejor maestra que había tenido, *“para mí la maestra X (la titular), con nosotros no es tan enojona, conmigo luego sí me castiga, pero casi no, me lo hace por andar platicando”*. Aunque esa autovaloración tampoco constituía un regulador fuerte de sus acciones.

La actitud y valoración de las maestras hacia Fernando, en especial de la titular, solían ocurrir ante todo el grupo de alumnos, lo que implicaba que estos se fueran formando una visión en ese sentido hacia él y en su relación con él; así, cuando explícitamente se les pedía describirlo usaban algunos calificativos de la maestra. Sin embargo, en la interrelación informal entre compañeros estos nunca lo calificaron así; parecía como si, a diferencia de la maestra, ellos valoraran más en él el aspecto de “amistad”, la capacidad para el juego y la relación social que reconocían en él, y que Fernando incorporaba, especialmente de manera práctica, aunque también en la descripción sobre sus relaciones con los demás: *“con muchos me llevo bien, con algunos no, en este año con la mayoría me llevo bien”*.

El caso Fernando permite observar cómo el carácter situado del desempeño dispone posibilidades y restricciones, en las que de alguna manera se va ubicando en su “indeterminada determinación” (Valsiner, 1996). Las diferentes rutinas de las maestras le posibilitaban o restringían determinado desempeño; las condiciones socioculturales familiares no le permitían que alguien lo llevara y recogiera en la escuela, que lo apoyara en la tarea y lo animara a estudiar, lo que le orientaba y posibilitaba un desarrollo de relativa independencia; cuando se le preguntaba quién lo llevaba y recogía él, con mucha sorpresa y enfático señalaba: *“¡no, nadie, yo me voy solito y me vengo solito!... nadie me ayuda a la tarea, a veces mi mamá me dice que la haga... nadie me anima, yo sólo”*. La subvaloración recurrente y actitud pesimista de la maestra titular pudiera considerarse una restricción a su desempeño, pero incluso ante esa circunstancia Fernando mostraba algunos elementos de autonomía relativa, por ejemplo había sido capaz de “tomarle la medida” a la maestra, él era consciente, o lo asumía prácticamente, que junto a esa descalificación y a pesar del mínimo esfuerzo que se le exigía como alumno, estaba un modo de ser de la maestra quien nunca lo había reprobado ni lo reprobaría en el sexto grado; la titular expresaba: *“Fernando como que ni le va ni le viene que salga bien (enfática y con seguridad proseguía) ¡lo sabe!, ¡él sabe que está muy mal!, y si va a salir es porque yo estoy tratando de hacerle el favor, porque, ¿para qué lo tienes aquí?, le haces la maldad si sabes que este niño no sirve para la escuela, ¡ya que agarre su certificado y vámonos!, ¡para qué lo voy a tener cinco o diez años si sé que nunca la va a hacer!”*. Estaban claros –y legitimados por la institución– el papel, perspectiva y decisión de la maestra hacia sus alumnos, en este caso sobre la construcción de Fernando como alumno de bajo rendimiento, pero también la capacidad de este para aprovechar, al menos prácticamente, elementos de esa situación para orientar o construir una postura personal (Dreier, 2005) o como aspecto de su “seguridad ontológica” (Giddens, 1997).

## Caso 2: Margarita

Tenía once años de edad, era miembro de una familia nuclear compuesta por los padres, ella y un hermano menor; el nivel escolar de los padres era de secundaria; la ocupación, policía auxiliar el padre con ingreso de cuatro salarios mínimos mensuales, y doméstica la madre quien mantenía estrecha relación con la maestra titular; tenían vivienda propia y con todos los servicios. Margarita fue considerada la alumna de alto rendimiento escolar por la profesora titular del grupo, quien había sido su maestra durante cinco grados, y mostró accesibilidad y motivación en la investigación. Las

significaciones y perspectivas de maestras y compañeros sobre el aprovechamiento escolar de Margarita fueron divergentes y ella también las incorporaba distintamente.

La maestra titular mostraba hacia Margarita una expectativa elevada y una visión muy formada en torno a su alto desempeño; la señaló, de manera decisiva e indubitable, como la alumna de alto rendimiento escolar, utilizando términos como: *“atenta”, “machetera”, “responsable”, “dedicada”, “dinámica”, “participativa”, “cumplida”, “trabajadora”, “constante”*; esa tipificación persistía a pesar de haber vivenciado y reconocido en Margarita algunas bajas en su desempeño reciente; señalaba que en ese curso escolar, tanto en esta escuela como en otras primarias los alumnos de sexto se volvieron desordenados e indisciplinados, importándoles más el relajo que el estudio; y en su interpretación buscaba explicaciones fuera de su propia involucración, señalando: *“todo el grupo se ha descompuesto mucho, no nada más en esta escuela, veo que todos andan igual de desatados, y es que la adolescencia... antes la adolescencia les agarraba en secundaria, y ahorita como que la adolescencia, la edad difícil, les está tocando en sexto, aquí en este año, es bien difícil controlarlos, como que ya no les importa mucho el estudiar, vienen porque saben que es una obligación o porque sus papás los mandan”*. Incluso la maestra hacía un claro deslinde *“nos hemos analizado para ver si somos nosotras, pero nosotras venimos con todas las ganas del mundo y ellos son los que... nos quitan las ganas, porque los vemos con sus caras así, de pocos amigos, como que a nosotras nos baja el rendimiento que traemos ¿no?”*. Refiriéndose específicamente a Margarita reconocía su reciente bajo desempeño y expresaba mucha preocupación al respecto (en mayor medida que el grado de satisfacción ante algún acierto de Fernando), ella señalaba: *“Margarita era muy atenta a las clases, muy dedicada, últimamente se ha distraído mucho, ha bajado un poquito en sus exámenes, en el examen que le acaban de aplicar... en ella estaba nuestra mira, era la niña que iba a representar en la olimpiada del conocimiento... (muy preocupada continuaba) y salió muy mal, reprobó cuatro áreas, pasó una y reprobó cuatro, ¡la regañamos!, ¡Margarita, qué te pasó si tú eras nuestra arma secreta y nos sales que repruebas todo!”*.

La titular mostraba mucho aprecio por Margarita y por su madre, describiendo a esta como muy cooperativa, cumplidora y preocupada porque la niña tuviera lo necesario *“siempre es muy positiva la señora y la niña también”*.

En la rutina de la maestra en el aula, Margarita fungía como su apoyo, para repartir o recoger material, para llevar o traer mensajes con otros maestros o la dirección escolar, etc. y, asimismo, cuando la alumna cometía algún error o indisciplina la maestra tendía a justificarla o al menos a tolerarla.

Las otras tres maestras mostraban valoraciones cercanas entre sí, pero alejadas de la perspectiva de la titular sobre el desempeño escolar de Margarita; se referían a ella en términos como: *“niña normal”, “soberbia”, “altiva”, “orgullosa”, “la más limpia”, “la mejor peinada”, “voluble”, “presuntuosa”*. Cuando ellas mencionaron a los alumnos de alto rendimiento solo las de matemáticas y ciencias naturales incluyeron a Margarita junto a otros dos alumnos, pero aclarando: *“Margarita sí pone interés, aunque yo podría decirte que de los alumnos medios ella es la mejor, pero inteligente, rendimiento inteligente no tiene”*. Esta maestra expresaba cierta decepción por el bajo desempeño de esta alumna para la “olimpiada del conocimiento”. La maestra de historia consideraba que en lo académico Margarita *“simplemente cumple, cuando quiere participa y cuando no, no”*. La de geografía valoraba que a Margarita la mamá y algunos maestros le habían elevado el ego, *“...como que era la niña bonita y por ser bonita tú sabes, tú puedes... pero la verdad es una niña que necesita trabajar demasiado para ser lo que ella desea”*.

En las rutinas de estas maestras Margarita era tratada igual que a los demás alumnos, sin asignarle un rol preferente; ellas valoraban como alto rendimiento escolar la participación, el cumplimiento, la atención, la disciplina, el orden, el interés y dedicación hacia el estudio; a través de su práctica en el salón, y por lo que criticaban de Margarita, valoraban también la obediencia, la sencillez, la constancia y la facilidad para aprender.

Con respecto a sus compañeros, nadie mencionó a Margarita en alguna categoría de rendimiento, señalando nombres de otros compañeros, algunos de los que coincidían con los señalados por las maestras no titulares, y sus valoraciones para significar el alto rendimiento eran: *“gusto por estudiar”*,

*“obtener calificaciones altas”, “ser aplicado”, “facilidad para hacer las cosas”; y de manera generalizada expresaron o sugirieron “la simpatía”, “la amistad”.*

Entre Margarita y la maestra titular se había construido un vínculo afectivo fuerte y cierta preferencia hacia la alumna por la estrecha relación de amistad con la madre y por haber sido su maestra durante cinco grados; esa relación afectiva aparecía como importante mediador del discurso de Margarita sobre la escuela, ella expresaba: *“la escuela me ha gustado porque me tocó una maestra muy buena que hasta ahora sigo teniendo”;* cuando se trataba de señalar a la mejor maestra ella expresaba *“la maestra X (la titular), es muy diferente a todas las demás, casi no regaña y cuando no entiendes te explica”.*

En su discurso Margarita mostraba cierta inseguridad vinculada a su doble vivencia en torno a la escuela: por un lado como institución que exigía un desempeño del alumno expresado en calificaciones y, por otro, como un espacio de socialización a través del juego, las relaciones informales, la indisciplina, etcétera. Para ella el segundo aspecto tenía mayor sentido personal, expresaba que en preescolar su mayor gusto era *“jugar”,* y su mayor desagrado *“hacer la tarea”;* en la escuela primaria *“me gusta pues... salir a educación física”,* y el mejor grado escolar *“primero, porque casi no dejaban tarea”.* Sin embargo, su desempeño aparecía predominantemente orientado por las valoraciones de los demás, principalmente de la maestra titular y de la madre, hacia el primer aspecto, que le implicaba obtener calificaciones altas. En una ocasión que debía exponer una tarea que no hizo, en vez de asumir su falta que implicaba el posible regaño de la maestra o verse mal ante el grupo, ella pidió el cuaderno a una amiga y expuso cuando llegó su turno. Sobre sus calificaciones se autovaloraba como alumna de calificaciones muy altas y expresaba su malestar por su baja reciente, *“mis calificaciones que he obtenido en la primaria son de nueve y diez, hace poco he tenido bajas calificaciones, la maestra me ha dicho, como yo soy de buenas calificaciones, que por qué ahora estoy tan baja... me siento mal de que me diga eso”.*

Por la preferencia y sobrevaloración de la maestra y hacerla partícipe de su autoridad, para sus compañeros Margarita era muy *“visible”* en el grupo, sin embargo, ella solo se relacionaba con un pequeño círculo de amigas; para la mayoría, en el recreo, pasaba en la indiferencia, y la referencia hacia ella se reducía a: *“es la consentida en su casa y de la maestra”, “es presumida”, “le gusta que la alaben”, “casi no se lleva con muchos”.*

En auto-narraciones Margarita aparecía como sujeto de ayuda y dependencia, en relación con la madre; expresaba que esta la llevaba y recogía en la escuela, y sobre la tarea: *“cuando es muy difícil mi mamá me ayuda, hace alguna parte o me explica y me dice que la haga”.*

En esa interrelación de prácticas y discursos ¿cómo se expresaban las restricciones y posibilidades del desempeño como “determinación indeterminada” (Valsiner, 1996)? A Margarita ese contexto le permitía mantener un estatus en su grupo y, fuera de este, máxime en la familia, obtener lo que de ella se esperaba y valoraba, calificaciones altas. Sin embargo, también le disponía de las condiciones para formarse un modo de ser más o menos rígido y con cierta inseguridad; se movía en la contradicción generada por el logro académico alto, que asumía como obligación, y la cuestión socializante que le era más significativa personalmente; aunque resolvía lo primero aprovechando la amistad maestra-madre o usando fraude académico, lo que también muestra una capacidad, pero también le representaba una inseguridad. Esto último, vinculado con su modo de ser rígido, se hizo más patente al final del sexto grado, cuando se enfrentó a las rutinas de otras maestras, que eran muy diferentes a la de la maestra titular y donde era tratada al mismo nivel que sus compañeros, debiendo mostrar capacidad académica que, hasta entonces, ella desempeñaba más por valoración de los otros que por sentido personal. Sin embargo, esta nueva restricción, que implicaba un “quiebre” en la cotidianidad de Margarita, también le permitía, de alguna manera, cierta reflexividad de sí misma y un reconocimiento de su nueva situación.

## **Conclusiones**

Mirando de conjunto nuestros casos de estudio sobre la construcción social del alto y bajo rendimiento escolar, podemos hacer los siguientes señalamientos.



1.- No existe, para el desempeño de cada caso, una significación consensuada, pues encontramos diferencias en los valores, actitudes y prácticas de los sujetos escolares con los que ellos se interrelacionaban. Así, aunque maestras y compañeros coincidían en identificar a Fernando con bajo rendimiento escolar, existían divergencias importantes. En la maestra titular una significación fatalista hacia él y de exclusión de sí misma como parte de esa situación, con una rutina más acorde a propiciar indisciplina que orden e implicación académica en Fernando. Por otro lado estaban las actitudes de las otras maestras, que no lo valoraban como el caso exclusivo de bajo rendimiento ni pesimistamente, que asumían parte del problema y sus rutinas implicaban la posibilidad de una disposición hacia la implicación participativa en Fernando, más que hacia el desorden y la pasividad académica. Los compañeros valoraban en Fernando cuestiones que no reconocían las maestras, como su competencia deportiva y de relaciones sociales y amistad.

Margarita, identificada con el alto desempeño escolar, casi exclusivamente por la maestra titular, esta expresaba valoración y actitudes vinculadas a preferencias hacia ella y amistad con la madre; mientras las otras maestras la colocaban solo por arriba del rendimiento regular y en sus críticas hacia la actitud de Margarita dejaban entrever que sencillez y obediencia –carentes en ella–, eran valores importantes del alto rendimiento escolar. Ninguno de sus compañeros la consideró de alto rendimiento y cuando se refirieron a ella lo hacían resaltando la relación social y la amistad en tanto ausentes en Margarita.

2.- La constitución del bajo y alto rendimiento no aparece como una formación estática sino como un proceso dinámico donde el alumno se forma una orientación o tendencia personal, a través de su reflexividad y/o como “conciencia práctica” (Giddens, 1997). Las valoraciones y prácticas de maestras y compañeros no representaban una determinación hacia el desempeño de Fernando y Margarita, sino que estos se implicaban activamente, aprovechándolas o resignificándolas discursiva y/o prácticamente para formarse un modo de ser o una postura personal (Dreier, 2005).

Fernando no se asumía en el nivel extremo de bajo rendimiento como lo ubicaba la maestra titular, y era capaz de percibir el modo de ser de ella, aprovechándolo para asumir una tendencia en su desempeño escolar; él sabía que a pesar de su mínimo esfuerzo, ella nunca lo había reprobado ni lo reprobaría ahora, eso le brindaba cierta seguridad para despreocuparse por lo académico e inmiscuirse en actividades que tenían más sentido personal para él como el deporte y la socialización a través del juego y la indisciplina, como una tendencia; su valoración positiva por el reconocimiento de sus iguales y la relativa flexibilidad de su persona le permitían implicarse en las rutinas diferentes de las otras maestras. La constante valoración negativa de la titular no representaba para él una preocupación fuerte ni una “inseguridad ontológica” (Giddens, 1997); su actitud sumisa o un rostro en apariencia de aflicción ante regaños o reprensiones, era más una estrategia práctica para enfrentar la situación que un “arrepentimiento consciente”, consecuentemente no le generaba sentimiento de inseguridad ni lo asumía como regulador de su actuar.

La práctica y actitud de la maestra titular, con lazos afectivos de preferencia hacia Margarita y de amistad con la madre durante cinco grados como su maestra, mucho tenían que ver con la construcción de un modo de ser en Margarita, quien se había implicado activamente, aprovechando la circunstancia para lograr lo que en su medio se valoraba y se esperaba de ella, las calificaciones altas, y formarse una tendencia personal, caracterizada por: a) un desempeño orientado por la valoración de los demás; b) un sentido personal hacia la socialización más que a lo propiamente académico que asumía como obligación formal, y para cuyo logro era capaz de utilizar estrategias, incluso fraudulentas; c) inseguridad ante el fracaso académico reciente que constituía un “quiebre” en su desempeño.

3.- El rendimiento de ambos alumnos no representaba algo acabado e insuperable, sino un proceso dialéctico y multiconstruido, donde las nuevas posibilidades y restricciones en cada momento, a modo de “zonas de desarrollo próximo” (Vygotskij, 1987), podrían potenciar otros niveles de desarrollo, como las posibilidades siguientes.

La flexibilidad e independencia relativa de Fernando podrían propiciarle una implicación en variados tipos de prácticas, posibilitando en alguna de ellas enfrentarse a situaciones contradictorias como un

“quiebre” en su desempeño recurrente, induciéndolo a una autovaloración y/o implicación práctica de modo distinto a la presente, como la cuestión académica.

La contradicción vivenciada por Margarita entre el sentido personal por el aspecto socializante frente a la eficiencia formal por lo académico, podría generarle un desarrollo en la persistencia; su relativa dependencia podría inducir el desarrollo de habilidades para búsqueda y obtención de apoyos; su inseguridad actual podría dinamizar adicionales contradicciones hacia la movilización de otras implicaciones y posturas.

Concluyendo, aunque parece claro en este trabajo, queremos hacer explícito que el rendimiento escolar en general, pero especialmente en los niveles más patentes (que lo son porque se construyen así desde las significaciones y prácticas de los sujetos escolares en determinado contexto sociocultural), como el bajo y alto rendimiento, no son ajenos al desarrollo personal de los alumnos ahí situados, que implica una manera de pensar, sentir y hacer en cada situación. Por lo tanto, también es importante señalar que, en esa dinámica y práctica escolares, no solo el alumno de bajo rendimiento requiere ser sujeto de preocupación, estudio y atención, sino también el alumno de alto rendimiento, a quien, de manera generalizada, no se le considera en ese sentido.

### Referencias bibliográficas

- Bruner, J. (2006). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Cuevas, A. (2014). Los sentidos subjetivos en escolares de educación primaria en torno al rendimiento escolar. *Alternativas Cubanas en Psicología*, vol. 2, no. 4, pp. 39-47.
- \_\_\_\_\_. (2016). Rendimiento escolar y estructuración curricular. *Revista Alternativas Cubanas en Psicología*, vol.4, no. 11, pp. 101-108.
- De La Mata, M. (2012). Prólogo al libro de: Pérez, C. G. y Yoseff, B. J. J. (coord.) *Desarrollo psicológico. Un enfoque sociocultural*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, México, pp. 1-10.
- Dreier, O. (2005). Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social, En: Pérez C. G.; Alarcón D. I.; Yoseff B. J. y Salguero V. A. (comps.), *Psicología Cultural*, vol. 1. México Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM. pp. 28-81.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado, Participación periférica legítima*. México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Pérez, G. (2012). ¿Qué es el desarrollo psicológico? Propuesta desde una perspectiva sociocultural. En: Pérez, C. G. y Yoseff, B. J. J. (coord.) *Desarrollo psicológico. Un enfoque sociocultural*. Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, México. pp. 1-28.
- Valsiner, J. (1996). Indeterminación restringida en los procesos de discurso. En: Coll, C. Y Edwards, D. *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula*. (eds.). Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.
- Vuigotskij, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica.