

Doing Difference en la escuela primaria. Un estudio comparativo entre Alemania y Argentina a través de la categoría «origen social»¹

Doing Difference in Primary School. A Comparative Study between Germany and Argentina along the Category of «Social Origin»

Carolina Claus, Oscar Yendell y Vanesa Romualdo²

Resumen

Este artículo parte de una investigación sobre la escuela primaria desde la teoría de *Doing Difference* y a partir de la categoría de «origen social». El estudio empírico tuvo un diseño binacional y apuntó a identificar similitudes y diferencias entre los/as docentes alemanes/as y argentinos/as en lo que respecta a las diferenciaciones que hacen basadas en atributos estereotipados de sus estudiantes. Para ello se analizó en qué medida los/as docentes (re-)producen desigualdades educativas a través de sus acciones y percepciones. Se realizaron entrevistas a maestros/as de primaria de ambos países entre 2020 y 2022 y los datos se analizaron utilizando la Teoría Fundamentada. Los resultados empíricos se analizaron centralmente a partir del concepto de *equidad de reconocimiento*, enmarcado en la teoría de la equidad educativa. Los hallazgos indican que tanto los/as maestros/as alemanes/as como los/as argentinos/as diferencian a los/as estudiantes en función de su origen familiar y establecen una conexión directa entre *origen desfavorecido-deficiencia de apoyo familiar y bajo rendimiento escolar*. Como consecuencia, los/as maestros/as tienden a estereotipar negativamente tanto a los/as estudiantes como a las familias con un estatus socioeconómico bajo aludiendo a (a) la pobreza socio-material y sus efectos para el aprendizaje en la escuela, (b) los problemas familiares y (c) las (bajas) exigencias a los/as estudiantes. Sin embargo, encontramos diferencias entre las perspectivas de los/as maestros/as en ambos países analizados en las actitudes que toman respecto de los problemas que se les presentan.

Palabras clave

Desigualdades educativas, *Doing Difference*, comparación internacional, origen social, escuela primaria, maestros/as, teoría fundamentada.

Abstract

This research paper deals with *Doing Difference* along the category of «social origin» in primary school. The empirical study has a binational design and seeks to identify similarities and differences between German and Argentinian teachers with regard to differentiations based on stereotypical attributions. In the course of this, the extent to which teachers (re-)produce (educational) inequalities through their actions and perceptions will be examined. To this end, interviews were conducted with primary school teachers in both countries from 2020 to 2022. The evaluation of the data material was based on the Grounded Theory Methodology. The empirical findings are discussed with the focus on the concept of recognition equity, framed by explanations of educational equity theory. The findings indicate that both the German and the Argentinian teachers draw differences along the students' family background and establish a connection between *de-privileged back-ground/low socio-economic status – deficient/lack of family support – poor academic performance*. As a result, the teachers tend to stereotype both students and parents with low socio-economic status negatively and refer in this context to (a) socio-material poverty and its consequences for school learning, (b) family problems and (c) (low) demands on students. The perspectives of the German and Argentinian teachers differ in this respect. Finally, the article attempts to break down the empirical findings and discuss them theoretically in relation to educational equity relating to the actions they take with respect to the problems that they face.

Keywords

Educational inequalities, Doing Difference, international comparison, social origin, primary school, teachers, grounded theory.

Cómo citar/Citation

Claus, Carolina; Yendell, Oscar y Romualdo, Vanesa (2025). *Doing Difference* en la escuela primaria. Un estudio comparativo entre Alemania y Argentina a través de la categoría «origen social». *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 18 (1), 8-27. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.18.1.29309>.

Recibido: 31-07-2024
Aceptado: 18-12-2024

1 El estudio presentado en este artículo y sus resultados se basan en la tesis doctoral de la primera autora (Claus 2024, publicado por el Editorial Barbara Budrich). Este artículo ha sido escrito en colaboración con Oscar Yendell y Vanesa Romualdo.
2 Carolina Claus, Humboldt-Universität zu Berlin, carolina.claus@hu-berlin.de; Oscar Yendell, Universität Mannheim, yendell@uni-mannheim.de y Vanesa Romualdo, Universidad de Buenos Aires, vanesa.romualdo@gmail.com.

1. Introducción

A escala mundial se observa una creciente desigualdad social (Naciones Unidas, 2015). Por esta razón, el empeño sociopolítico en los países occidentales de todo el mundo consiste en hacer posible que las personas vivan juntas en una sociedad organizada de forma justa y democrática en la que existan oportunidades equitativas de participación y desarrollo para todos (ibíd.). En este contexto, una de las demandas es hacer accesible una educación de calidad a todos/as los/as niños/as y jóvenes de forma gratuita para garantizar la participación social y la igualdad (Bloom, 2006). Por un lado, se considera que la educación tiene un carácter transformador porque desempeña un papel clave en la configuración del desarrollo social y se la concibe como garantía de inclusión social. Por otro lado, hay indicios de que incluso el acceso universal a la educación y la participación no pueden evitar el peligro de reproducir las estructuras desiguales existentes. Es más, la educación no sólo reproduce, sino que también produce desigualdades. Esto puede verse, entre otras cosas, en el hecho de que las desigualdades sociales siguen aumentando a pesar de la creciente masificación de la educación y las injusticias siguen existiendo en el propio contexto educativo (Gutiérrez *et al.*, 2020; véase Butterwegge, 2013: 40; Fölker *et al.*, 2015; véase Arcidiácono *et al.*, 2014: 7; Murillo y Garrido, 2017). Aunque no se trata de un hecho social novedoso, su persistencia hace relevante su estudio.

El punto de partida de este artículo es el supuesto de que las desigualdades educativas se (re)producen a través de las acciones y percepciones de los/as docentes por ejemplo al establecer diferencias entre los/as estudiantes en el aula. Estas diferenciaciones se basan, entre otras cosas, en caracterizaciones estereotipadas (Yendell *et al.*, 2023; Fiske y Durante 2019; Martiny y Froehlich 2020) de los/as estudiantes. Los estereotipos, entendidos como creencias generalizadas sobre las características de los miembros de determinados grupos sociales (Eagly y Chaiken, 1993), se caracterizan porque los rasgos individuales de las personas estereotipadas pasan a un segundo plano porque el conocimiento generalizado sobre el grupo social se atribuye a sus miembros (Eagly y Mladinic, 1989). Los estereotipos no sólo pueden influir negativamente en el comportamiento de los/as docentes, sino que también refuerzan las desigualdades educativas entre los/as estudiantes (Yendell *et al.*, 2023; Esser 2016). Además, si las diferenciaciones se basan en atributos estereotipados de los/as estudiantes, éstas suelen relacionarse a su vez con su origen social (ibíd.; véase también Tenti Fanfani, 1999: 108-113; 124-129; Bourdieu y de Saint Martin, 1998).

Por tanto, la pregunta que guía este artículo apunta a saber hasta qué punto los/as maestros/as hacen distinciones según el origen social de los/as estudiantes en la vida escolar cotidiana, especialmente en el aula (West y Fenstermaker, 1995; Budde, 2023; Spiegler, 2018; Walgenbach 2017). Esto se vincula con la teoría de la equidad educativa, especialmente con el concepto de *equidad de reconocimiento* (Stojanov, 2011).

Se realizó un análisis comparativo binacional entre Alemania y Argentina tomando en cuenta que las escuelas tienen características específicas en cada país por tratarse de instituciones educativas que fueron originalmente fundadas por cada Estado nación con rasgos nacionales particulares. Sin embargo, en la era de la globalización, las escuelas también se caracterizan por procesos colectivos de cambio que van más allá de los marcos estructurales para incluir la teoría y la práctica pedagógica (Gonon, 2017). Cabe suponer que existen similitudes y diferencias en los modos en que los/as docentes alemanes/as y argentinos/as procesan las diferenciaciones entre estudiantes según el origen social y abordan las desigualdades educativas. Esto se debe a que: «A pesar de la proliferación de investigaciones sobre la desigualdad

de oportunidades educativas, [...] el conocimiento empírico sobre el micronivel de las acciones de los actores implicados en las escuelas sigue siendo limitado»³ (Betz *et al.*, 2020: 59).

2. Marco teórico

Tanto la forma en que se enseña en las escuelas actualmente como los contenidos que se enseñan y el nivel de exigencia se basan generalmente en el colectivo de estudiantes (Jürgens, 2013: 220). Sin embargo, como los/as estudiantes tienen diferentes formas de aprendizaje y rendimiento, existe en general un requisito normativo para que los/as docentes enseñen contenidos y proporcionen tareas de manera diferenciada de acuerdo a las necesidades de los/as estudiantes (*ibíd.*). La diferenciación de contenidos en las clases pretende plantear retos y apoyar a los/as estudiantes en función de su nivel de aprendizaje y rendimiento. Por eso, se exige a los/as docentes que perciban a los/as estudiantes como individuos, respondan a sus necesidades individuales en consecuencia y los traten con equidad sin favorecer ni desfavorecer arbitrariamente a nadie. La diferenciación en el aula es, por tanto, fundamental.

No obstante, en los procesos de diferenciación de contenidos y modos de aprendizaje que realizan los/as docentes, los patrones estereotipados de interpretación pueden, entre otras cosas, crear desigualdades entre los/as estudiantes y producir así desventajas en la escuela. Aunque algunas desigualdades entre los/as estudiantes ya existen antes de empezar la escuela, éstas pueden ser reforzadas negativamente o nuevas desigualdades pueden ser producidas por los preconceptos de los/as docentes, lo que en última instancia puede tener un efecto desventajoso en la trayectoria escolar de los/as estudiantes (Yendell *et al.*, 2023). Eso sucede cuando a los/as estudiantes les son asignadas las denominadas «categorías de diferencia» dentro de un grupo y son definidos/as por ellas. Esta asignación de categorías sociales existentes o nuevas, también conocida como *Doing Difference* (Kampshoff, 2013), implica una «producción simultánea de varias diferencias [...], cada una de las cuales debe entenderse como una categoría interdependiente» (*ibíd.*: 253; véase también Bräu y Schlickum, 2015; West y Fenstermaker, 1995). El ámbito y el alcance de estas categorías varían, pero siempre reflejan las «[relaciones de poder] social e históricamente cambiantes» (Kampshoff, 2013: 253; véase también Walgenbach, 2017: 593). Así, «los procesos de producción simultáneos de género, raza y clase» (Walgenbach, 2017: 601) no sólo crean diferencias, sino que también (re-)producen desigualdades. Estos procesos dinámicos influyen en la percepción del potencial de aprendizaje de los/as estudiantes, así como en su efectivo rendimiento, por lo que los/as docentes pueden, por ejemplo, valorizarlos/as o desvalorizarlos/as en función de categorías de diferencia. Budde (2023) señala la relevancia de dichas categorías para tratar la heterogeneidad estudiantil y aclara que, por un lado, dan lugar a categorizaciones excluyentes, pero, por otro, también permiten el reconocimiento de la especificidad de los/as estudiantes (*ibíd.*: 16).

Las categorías de diferencia inmiscuidas en los supuestos de los/as docentes se hacen visibles en sus acciones. Si las categorías de diferencia por sí solas —como el sexo, la condición de migrante o la discapacidad— se utilizan para sacar conclusiones sobre el nivel de exigencia de las tareas de aprendizaje de cada estudiante, se pueden crear diferencias desde un primer momento que, en última instancia, pueden provocar desventajas. Por lo tanto, las clasificaciones estereotipadas en las que se basan estas categorías de diferencia pueden tener un impacto negativo en el aprendizaje de los/as estudiantes (véase Yendell *et al.*, 2023; Sturm, 2013: 276). Esto sugiere un campo de tensión entre las diferenciaciones indispensables en las aulas, por un lado, y las percepciones estereotipadas de los/as docentes, por otro.

³ Todas las citas directas tomadas de fuentes en lengua alemana han sido traducidas al español por los/as autoras/es.

Las percepciones estereotipadas de los/as docentes asociadas a la diferenciación resultan problemáticas respecto de la equidad educativa, ya que dichas percepciones distorsionadas pueden conducir a la discriminación y al trato injusto en el aula. Esto puede verse en tres concepciones diferentes de la equidad educativa que dominan el discurso académico sobre la educación (Pant, 2020: 45): la *equidad distributiva*, la *participativa* y la de *reconocimiento*. Desde la teoría de la equidad educativa, la educación puede entenderse como un «bien posicional que determina las carreras [profesionales] y el estatus social» (*equidad distributiva*), como una «clave para la participación social que debe garantizarse por igual a todos los/as ciudadanos/as» (*equidad participativa*) y como un «proceso de desarrollo de la autonomía personal» (*equidad de reconocimiento*) (Bellmann, 2019: 15). Los pre-conceptos y las diferenciaciones estereotipadas de los/as docentes pueden influir negativamente en el grado de realización de la equidad educativa, especialmente en lo que respecta a la *equidad de reconocimiento* (Stojanov, 2011a; 2011b). El punto de partida de la teoría de la equidad educativa, enfoque teórico en el que se centra el presente artículo, es el supuesto de que la equidad educativa depende de la configuración de las relaciones sociales entre los/as docentes y los/as estudiantes, en las que son decisivos el reconocimiento mutuo y, en particular, el aprecio (Stojanov, 2011a). En lo que respecta a la *equidad en el reconocimiento*, cabe destacar que los preconceptos estereotipados obstaculizan la práctica del reconocimiento, ya que los estereotipos no sólo preforman una relación, sino que también pueden promover una visión deficitaria de los/as estudiantes. Los estereotipos imposibilitan un encuentro apreciativo entre dos individuos, ya que se basan en presuposiciones que se aplican a un colectivo. El reconocimiento y el aprecio, que se basan en el individuo, no son posibles en este sentido, ya que el individuo es visto únicamente como parte del colectivo.

Partiendo de estas concepciones teóricas, este artículo explora si los/as docentes alemanes/as y argentinos/as hacen distinciones en función de la categoría de diferencia «origen social» en la vida escolar cotidiana, en particular en el aula, y cómo lo hacen. También examina el papel que desempeñan los estereotipos en la relación docentes-estudiantes. Por último, los resultados empíricos se clasifican en función de la teoría de la equidad educativa centrándose en la categoría de *equidad de reconocimiento*.

3. Estrategia metodológica

En el estudio empírico de la tesis doctoral de la que este artículo parte, se realizaron ocho entrevistas semiestructuradas a expertos/as (Przyborski y Wohlrab-Sahr, 2021: 154 y páginas siguientes) en cada uno de los países Alemania y Argentina (16 en total) entre 2020 y 2022 utilizando pautas de entrevista abiertas (Meuser y Nagel, 1991: 448 y páginas siguientes). Se entrevistó a maestros/as⁴ de primaria del primer o segundo año/grado; sólo se seleccionaron escuelas de gestión estatal⁵. Las entrevistas duraron entre 31 y 140 minutos y se realizaron en persona en Alemania, pero virtualmente a través de un *software* de vídeo (WebEx) en Argentina debido al aislamiento producido por la pandemia. Para garantizar la mejor comparabilidad posible de los datos se decidió realizar las entrevistas en ambos países en la lengua nacional respectiva y también en la lengua materna de los/as entrevistados/as.

El análisis de los datos se realizó utilizando la teoría fundamentada siguiendo a Glaser y Strauss (2008). Esto implicó realizar una codificación abierta, axial y selectiva. Los datos se codificaron (1) de forma abierta con ayuda del programa de análisis asistido por ordenador MAXQDA. En (2) la codificación

4 Se agradece a los/as maestros/as entrevistados/as porque hicieron posible la realización de este proyecto científico.

5 Cabe señalar que la duración de la mayoría de las escuelas primarias en Alemania es de cuatro años, mientras que en Argentina duran seis o siete años dependiendo de la jurisdicción.

axial, se sistematizaron más los códigos y en (3) la codificación selectiva, se fusionaron y sistematizaron los hallazgos intermedios. En este paso se formaron diez categorías de orden superior. Por último, a partir de las categorías de orden superior se derivaron cuatro categorías centrales (para una explicación de todos los resultados véase Claus, 2024). En este artículo se presentan cuatro categorías de orden superior (*apartado 4.1.*) las cuales están relacionadas con la segunda categoría central (*apartado 4.2.*).

4. Presentación de los resultados

A continuación, presentamos las cuatro categorías de orden superior Familias deficientes (*apartado 4.1.1.*), El papel del entorno familiar (*apartado 4.1.2.*), Colaboración entre la escuela y la familia (*apartado 4.1.3.*) y Problemas familiares (desde la perspectiva de la escuela) (*apartado 4.1.4.*). Además se presenta la digresión *Diferentes miradas sobre los/las estudiantes 'ideales'* (*apartado 4.1.5.*).

4.1. Categorías de orden superior

En las entrevistas⁶ los/as docentes hablaron del aprendizaje y del rendimiento escolar de los/as estudiantes considerando que ambos son alcanzados de forma diferente en función de su origen social y del apoyo que reciben de sus familias. Las diferencias trazadas por los/as maestros/as en este sentido se analizan a continuación.

4.1.1. Familias deficientes

En lo que respecta al origen social de los/as estudiantes, existen diferencias en la vida escolar cotidiana que todos los/as docentes observan de diversas formas: «Siempre se ha dado que haya diferencias tan grandes en las familias» (D2 LP1 TU). La magnitud de las desigualdades sociales difiere entre Alemania y Argentina. Las desigualdades sociales, en particular las disparidades socioeconómicas en relación con el entorno familiar de los/as estudiantes, son descritas tanto por los/as docentes alemanes/as como por los/as argentinos/as.

La profesora alemana IH, por ejemplo, señala que las desigualdades «no pueden expresarse en absoluto con palabras». Califica las diferencias como casi imposibles de describir. Sin embargo, explica las diferencias que encuentra en el aula de la siguiente manera:

Hay niños que vienen a la escuela en pijama por la mañana, sin bañarse y con los dientes negros. Por desgracia, no es una exageración. Por supuesto, no es la mayoría, pero sí que hay niños así. [...] De hecho, una vez tuve un caso en el que se les cortó la electricidad. Encendieron fuego afuera, en el jardín, y cocinaron allí, no tuvieron agua caliente durante tres semanas. [...] también hay niños que chasquean los dedos y les traen una tarta de chocolate. [...] Así que las diferencias sociales son inmensas. (D1 LP1 IH)

En este pasaje de la entrevista, la maestra describe la pobreza socio-material, un concepto que abarca la interacción entre el origen social y las condiciones materiales de los/as estudiantes y sus familias. La descripción muestra «casos extremos» que se etiquetan explícitamente como tales y cuya diferencia parece difícil de soportar para la docente.

⁶ Los datos se trataron siempre de forma estrictamente confidencial y se seudonimizaron y anonimizaron. Se añadió una abreviatura a todas las citas de entrevistas en este documento. Por ejemplo, si la abreviatura es «A3 LP1 CG»: A = Argentina, 3 = Escuela 3, LP1 = Maestro/a (en alemán: Lehrperson) 1, CG = iniciales anónimas. Si la abreviatura comienza con D (por ejemplo: «D1 LP1 IH») significa que el/la maestro/a viene de Alemania (en alemán: Deutschland).

Los efectos de la pobreza material en la vida escolar cotidiana tienden a quedar implícitos en muchos lugares para los/as docentes alemanes/as. Por ejemplo, aunque la desigualdad social en la vida escolar cotidiana es evidente en el testimonio de la docente sobre regalos de cumpleaños (DH1 LP1 IH), no se hace referencia a sus efectos en los/as alumnos/as individuales y sus interacciones sociales en el aula.

Se pueden encontrar descripciones similares en las entrevistas con los/as docentes argentinos/as. Por ejemplo, la profesora GH describe la pobreza socio-material de algunos/as estudiantes de la siguiente manera:

Hay niños que tienen libros, que tienen un montón de herramientas que también les sirven. También hay papás presentes, familias que los acompañan. Y hay alumnos todo lo contrario. Les cuesta porque no tienen los útiles, ni la cartuchera. Y vienen así sucios, algunos ni se bañan. Con un montón de cuestiones personales, o sea emocionalmente mal también, por todo lo que les pasa. Padres ausentes. (A3 LP2 GH)

A diferencia de los/as docentes alemanes, las descripciones de los/as argentinos/as dejan más claros los efectos de la pobreza material en la vida escolar cotidiana, como en el caso de la profesora JD: «La situación económica lamentablemente es muy difícil cuando uno no cuenta con una buena economía, qué sé yo. También había casos de *bullying*, de discriminación» (A4 LP2 JD). Continúa diciendo que algunos/as estudiantes llevan juguetes a la escuela, por ejemplo, pero que otros/as niños/as que no tienen esos juguetes son discriminados/as. Por ello, considera que su tarea es enseñar a los/as alumnos/as a compartir con los/as demás los juguetes y las cosas que traen de casa, porque: «No todas las familias cuentan con los mismos recursos» (A4 LP2 JD).

Los efectos explícitos en la vida escolar cotidiana y la visibilidad de la pobreza socio-material son abordados por los/as docentes argentinos/as también con referencia a la alimentación:

Vos te alejás un poco del centro de la ciudad y empezás a ver todo lo que es pobreza, por así decir, ¿no? De chicos muy, muy, de familias muy humildes y bueno. En estas escuelas primero hay que pensar en llenar la panza de los chicos para que estén concentrados y puedan aprender. Yo tengo niños que están todo el tiempo pendientes del desayuno: '¿Ya vamos a tomar la leche? ¿Ya vamos a tomar la leche? ¿Ya vamos a tomar la leche?' Y eso es lo único hasta que toman la leche y se tranquilizan y ahí podemos enfocarnos y empezar a trabajar. Y así hay muchos casos, muchos. (A2 LP1 EF)

La declaración de la profesora EF muestra cómo la insatisfacción de las necesidades básicas mencionadas perjudica la vida escolar cotidiana: Por ejemplo, dar clase a algunos/as estudiantes es imposible hasta que no se les da el desayuno. En ese caso particular, el desayuno lo proporciona la escuela, al igual que el almuerzo de la tarde. La maestra argentina CG relata lo mismo: «Yo quería dar la clase de animales, pero este pibe que estaba conmigo no había comido. Entonces digo: 'No, no. ¿Cómo me va a escuchar? No me va a escuchar, no le va a importar lo que vamos

a trabajar en la escuela.' ¿Entendés?» (A3 LP1 CG). Y continúa: «Pero sí, yo creo que la diferencia más grande es eso, la pobreza. Es la pobreza que no permite que haya una situación de aprendizaje» (ibíd.). En general, está claro que la pobreza socio-material dificulta las condiciones de enseñanza y a veces incluso impide que se impartan las clases.

4.1.2. El rol del entorno familiar

Todos/as los/as docentes asocian el entorno familiar con el aprendizaje y el rendimiento de los/as alumnos/as. La maestra alemana OP destaca como ejemplo la heterogeneidad entre la presencia o ausencia de «apoyo» parental:

Se nota mucho cuando los niños reciben apoyo o ayuda en casa. Hay un alumno que no es muy inteligente, pero se nota que sus padres están sentados en casa haciendo [los deberes] con él! Siempre hace los deberes correctamente. No porque los padres lo hagan con él, sino porque vuelven a mirarlo y él tiene que mejorar. [...] Definitivamente se nota que los niños que tienen apoyo lo tienen más fácil. [...] Sí, creo que eso también es muy grande aquí en la escuela: la variedad entre el apoyo y el no apoyo. (D3 LP1 OP)

La maestra establece un vínculo explícito entre el cumplimiento de los requisitos de aprendizaje y rendimiento de los/as alumnos/as en la escuela y el apoyo de las familias. Este último tiene un efecto positivo sobre el primero, de modo que los/as alumnos/as que cuentan con apoyo familiar en las tareas escolares son también «más capaces de compensar las dificultades» (D3 LP1 OP). La maestra alemana TU da cuenta de algo similar: «Es el caso típico de que realmente es la culpa de los padres, especialmente con los estudiantes con más dificultades. Se trata de niños que tienen grandes problemas. Pero no porque sean, permítanme decirlo sin rodeos, estúpidos, sino porque no hay ayuda en casa» (D2 LP1 TU). Por su parte, el maestro alemán RT también hace hincapié en la diferencia entre las familias que viven en zonas más y menos favorecidas. Refiriéndose a las primeras, dice: «En su mayor parte los niños están preparados de forma bastante diferente para la vida escolar cotidiana. Y tienen más apoyo en casa y por eso es tan diferente» (D3 LP2 RT). Otros/as docentes alemanes/as también hablan de los/as niños/as y las familias y se refieren explícitamente a la formación profesional o educativa de los padres/madres. Mientras que a las «familias académicas» (D4 LP2 US) se les atribuye en mayor medida el mérito de apoyar adecuadamente a sus hijos/as en cuestiones escolares, a las familias que no accedieron a educación de nivel superior no se les suele reconocer eso.

La falta de voluntad o de preparación previa por parte de los/as estudiantes se atribuye también en última instancia a las familias. La maestra BC se refiere a las «diferentes condiciones previas» de los/as alumnos/as diciendo: «Siempre hay niños que pueden hacerlo todo, que ya están súper preparados para la escuela. Pero también hay niños que simplemente no pueden hacer nada» (D2 LP2 BC). La maestra deja claro que el apoyo de las familias desempeña un papel preparatorio incluso antes de que el/la niño/a empiece la escuela, y eso también esperan hasta cierto punto la escuela y los/as maestros/as.

Las diferencias mencionadas por los/as docentes alemanes/as también son señaladas por los/as argentinos/as, quienes de igual modo relacionan el nivel educativo de los/as padres/madres con el apoyo familiar:

Por ejemplo, yo puedo hacer el paralelismo en seguida con el segundo grado de la mañana y el de la tarde. Es que a la mañana estoy en una escuela muy céntrica [...] y a la tarde estoy en una escuela de la periferia, como a quince minutos de acá. Y se nota muchísimo el contexto, el contexto social, que rodea a la escuela. A la mañana todos los papás los acompañan, son papás docentes muchos. Profesionales muchos, son dos o tres, no sé, los comerciantes. No sé, cosas así. Son todas personas que tienen trabajo y algún nivel de formación, digo. A la tarde no pasa eso, ¿entendés? (A3 LP1 CG)

Basándose en el «contexto social» de la escuela, la maestra se refiere a los antecedentes educativos y profesionales de los/as padres/madres. Dentro de sus clasificaciones, establece una conexión entre el apoyo de las familias y su nivel educativo. Según ella, es más probable que los/as padres/madres que trabajan y tienen «algún nivel de formación» apoyen a sus hijos/as en cuestiones escolares. En ese sentido, la maestra argentina GH también describe con más detalle los grupos de padres/madres que apoyan menos o nada a sus hijos/as en cuestiones escolares de la siguiente manera: «hay padres, por ejemplo, padres abandonados, padres que se drogan, padres que... muchas situaciones, los niños están ahí, bueno. Esto justamente no beneficia. No beneficia que ellos vengan con una disposición de aprender» (A3 LP2 GH). En este punto se hacen evidentes los efectos directos del entorno familiar en el apoyo que los/as niños/as reciben en sus trayectorias escolares.

4.1.3. Colaboración entre la escuela y la familia

A continuación, nos centraremos en la cooperación entre docentes y familias y, además, en cómo la experimentan particularmente los/as docentes. La interconexión escuela-familia así como la importancia de trabajar conjuntamente es destacada por todos/as los/as docentes entrevistados/as. Por ejemplo, la maestra argentina JD sostiene:

Todo depende de la familia también. La verdad, que eso también. Nosotros estamos también trabajando, o sea, para así decirte: Luchando con las familias. Porque, ¿viste?, toda la educación viene de la casa. Y si en casa los padres no les dicen a los nenes que la educación es lo más importante... Sino ellos están tomando la educación como cualquier cosa, obviamente, y los chicos la toman así, ¿me entendés? Esto: Todo viene de la casa, es así. (A4 LP2 JD)

Las familias se conciben como importantes y la cooperación con ellas como esencial; sin embargo, esta última no siempre se percibe fácil, sino más bien como una «lucha». Tanto para los/as docentes alemanes/as como para los/as argentinos/as, la colaboración entre docentes y familias ocupa una gran cantidad de su tiempo y se describe como significativa, necesaria y agotadora al mismo tiempo. Todos/as los/as docentes entrevistados/as afirmaron repetidamente que los/as padres/madres se implican en los asuntos escolares de sus hijos/as en diversos grados. Es evidente que los/as docentes se encuentran con diversos tipos de padres/madres y por eso los/

as diferencian. En este caso, las diferencias se vinculan a las diferentes disposiciones de los/as padres/madres a cooperar con la escuela.

Los/as docentes argentinos/as valoran positivamente la cooperación con las familias: «¡Bien! Yo hablo de mis grupos [...] el grupo de la mañana excelente, se re preocupan por los chicos, preguntan [...] estoy trabajando muy bien con ellos. Son papás responsables, que se preocupan» (A2 LP1 EF). La maestra argentina EF describe la cooperación con los/as padres/madres como «muy buena». No sólo se habla aquí del apoyo de las familias a sus hijos/as, sino también de su interés por los asuntos escolares. Se habla de padres/madres que «se preocupan» y «preguntan», lo que se lee como un patrón de comportamiento e interacción «responsable». Sin embargo, la maestra argentina JD habla de «distintas realidades»: «Turno mañana, sí, es que todos los papás están presentes, se involucran. Turno tarde no tanto como a la mañana» (A4 LP2 JD). Por su parte, otra de las maestras argentinas describe el «buen funcionamiento» de la relación de cooperación entre la escuela y la familia y por qué es esencial para ella:

Siempre dije: Prefiero padres que hinchaban las pelotas, que están, que vos sabés que hacen la tarea todos los días con los pibes, que los acompañan; a no saber qué pasa adentro de la casa. A mí eso me genera más incertidumbre, mucha más incertidumbre, porque no sé cómo trabajar con ese niño. Porque no hay un adulto responsable al otro lado, ¿entendés? (A3 LP1 CG)

Por un lado, la maestra subraya que prefiere a los/as padres/madres comprometidos/as que apoyan a sus hijos/as en cuestiones escolares. Sin embargo, también señala que «hinchaban las pelotas», es decir molestan o entorpecen su trabajo. Esta calificación sugiere a su vez que la colaboración también se percibe como estresante y que la maestra identifica a veces una implicación excesiva de ciertos/as padres/madres. Por otro lado, queda claro que como maestra depende de ese apoyo de la familia. No saber lo que «pasa en la casa» la hace sentirse insegura e insatisfecha sobre su trabajo con los/as alumnos/as.

En cuanto a los/as docentes alemanes/as, la maestra IH, por ejemplo, describe las diferencias experimentadas con las familias refiriéndose en particular a los aspectos que hacen que la cooperación sea percibida como «difícil»:

[...] tenés niños que son realmente difíciles [...] también cuando tenés que llamar mucho, mantener muchas conversaciones, es una locura. A menudo tenés que reunirte en persona. Y, por supuesto, también hay padres con los que podés encontrar buenas soluciones juntos. Pero también hay padres que se oponen totalmente, con los que entonces tenés problemas adicionales y eso ya no es tan divertido. (D1 LP1 IH)

La maestra describe la necesidad de establecer relaciones de cooperación con las familias, lo que le requiere mucho trabajo y tiempo cuando los/as alumnos/as son «realmente difíciles». En este punto, no queda claro qué características se les atribuyen a los/as alumnos/as «difíciles», si tiene que ver con un comportamiento no conforme con las normas de la escuela o con un incumplimiento de los requisitos de aprendizaje y rendimiento. El necesario e intenso intercambio con las familias, que va más allá del horario laboral docente, conlleva una carga de trabajo

que la maestra problematiza y califica de excesiva. La maestra señaala que la cantidad de trabajo para ella, en este escenario, es imposible o difícil de gestionar y problematiza además que «tenés problemas adicionales» cuando los/as padres/madres no están abiertos/as a la cooperación o cuando ésta resulta problemática.

Al igual que los/as docentes alemanes/as, los/as argentinos/as también relatan ejemplos negativos aludiendo a la cooperación de las familias. Por ejemplo, a la maestra argentina CG le resulta «agotador» (A3 LP1 CG) que los/as padres/madres no muestren voluntad de cooperar. En algunos casos, por ejemplo, la maestra no consigue «convencer» a los/as padres/madres para que consigan «un espacio de terapia» o similar para su hijo/a, aunque la docente lo considera necesario para la salud del niño/a (A3 LP1 CG). La misma maestra también señala que las familias conceden menos importancia a los consejos de los/as docentes en la actualidad comparativamente con épocas anteriores. En cuanto a los casos que cita, cabe señalar que los factores económicos también desempeñan un rol importante, ya que no todas las familias pueden movilizar los recursos económicos necesarios para financiar un espacio de terapia, si no hubiera espacios gratuitos disponibles.

Todos los testimonios muestran claramente no sólo la interconexión entre la escuela y la familia, sino también que la relación entre los/as docentes y los/as padres/madres puede describirse como una «asociación educativa» (en alemán: *Bildungspartnerschaft*) (Walper, 2021: 336). Así, el rol de las familias se desarrolla, por un lado, durante la crianza y, por otro lado, en el apoyo a las trayectorias escolares. En resumen, los/as docentes alemanes/as tendieron a calificar más negativamente y los/as argentinos/as más positivamente la cooperación con las familias y además se identificaron varios aspectos que dificultan el trabajo de los/as docentes en la vida escolar cotidiana.

4.1.4. Problemas familiares (desde la perspectiva de la escuela)

Los datos muestran que tanto los/as docentes alemanes/as como los/as argentinos/as problematizan la falta de apoyo familiar o el apoyo familiar inadecuado y lo abordan diferencialmente. Mientras que los/as maestros/as alemanes/as tienden a poner en relieve las limitaciones que tienen en este sentido, los/as argentinos/as tienden a hablar más de las oportunidades que intentan crear al respecto. Por ejemplo, los/as docentes alemanes/as se refieren con más frecuencia al apoyo externo de otros/as profesionales o instituciones estatales vinculadas a la asistencia social a los que deben recurrir. La maestra alemana TU menciona a un niño de su clase que observa «abandonado». Una posible interpretación es que existe una falta de apoyo y cuidado por parte de la familia, de hecho, menciona explícitamente a la madre, motivo por el cual la docente pide colaboración a la oficina de asistencia a la juventud local (en alemán: *Jugendamt*).

Bueno, en una familia estamos así, rozamos el abandono porque no pasa nada. La madre está totalmente desbordada y entonces hay que seguir al pie del cañón de alguna manera, intentar que la oficina de asistencia a la juventud haga algo. Sí, pero siempre pasa esto, es molesto. (D2 LP1 TU)

Sin embargo, este proceso descrito por la maestra no parece funcionar de forma automática, por lo que tiene que «seguir al pie del cañón», lo que le resulta «molesto». Si la heterogeneidad

de los/as estudiantes es considerada por los/as maestros/as basándose en su entorno familiar, estos/as se posicionan de forma diferente en caso de presencia, falta o deficiencia de apoyo familiar. Mientras que los/as docentes alemanes/as tienden a problematizar el comportamiento de la familia y a expresar su disgusto, los/as docentes argentinos/as muestran comprensión por la situación de las familias y conciben como propia la obligación de prestar apoyo, como si fuera algo necesario y como si no tuvieran alternativa. Como ejemplifica la maestra argentina MN:

Hay diferencia en cómo los padres asisten a sus hijos. Y pasa que, bueno, hay que comprenderlos, porque hay padres que trabajan [...] bueno, no tienen tiempo para trabajar con sus hijos y los dejan en lo de los abuelos. [...] Pero bueno, la conectividad, no se conectan, porque los padres trabajan y no tienen la forma de conectarse, entonces buscamos esto de que por lo menos vayan un día presencial y donde crean un vínculo con la docente, juegan, y bueno. Vamos de este lado, siempre tratamos, buscamos la forma para que el nene tenga su enseñanza [...] como le corresponde. (A1 LP1 MN)

La maestra habla de los diferentes niveles de apoyo familiar y señala al principio que tiene que «entender» a los/as padres/madres. Continúa explicando que algunos/as padres/madres no tienen la posibilidad de «trabajar» con los/as niños/as debido a sus actividades laborales y que, por lo tanto, estos/as quedan al cuidado de los/as abuelos/as. Sin embargo, la docente no considera esta circunstancia como un problema: ni critica el comportamiento de la familia, ni da cuenta de las consecuencias negativas que puedan derivarse para los/as alumnos/as afectados/as o para su propio trabajo. Además, informa que algunos/as alumnos/as no pudieron participar en las clases virtuales debido a condiciones que las familias no podían garantizar, por ejemplo, durante la pandemia. A este respecto, subraya la importancia de la enseñanza presencial y de la presencia de un/a docente. Por otra parte, expone que, como maestra, busca estrategias que permitan a los/as alumnos/as afectados/as poder educarse en función de sus necesidades. Desde esta perspectiva orientada a la solución, la maestra no hace ninguna acusación contra la familia, sino que muestra un enfoque orientado a resolver la problemática existente, proporcionando las condiciones necesarias para satisfacer el derecho a la educación. Su referencia al hecho de que esto ocurre «de este lado» (A1 LP1 MN), remitiendo al lado de los/as docentes, también hace hincapié en las dos partes implicadas en el proceso escolar que son la escuela y la familia. Además, eso demuestra que la docente no sólo muestra comprensión hacia las familias y su situación vital, sino que también intenta compensar los déficits familiares. Otros/as maestros/as argentinos/as también señalan diferencias entre las familias en cuanto al apoyo que les dan a sus hijos/as en las tareas escolares y su implicación en los asuntos escolares. En caso de que el apoyo familiar sea inexistente o insuficiente, estos/as maestros/as también emprenden «acciones igualadoras» (para una explicación detalladamente véase Claus, 2024: 168, 171).

4.1.5. Digresión: Diferentes miradas sobre los/las estudiantes ‘ideales’

Hasta aquí se ha demostrado el papel que desempeña el entorno familiar y, en particular, el apoyo de los/as padres/madres respecto del cumplimiento de las exigencias de aprendizaje y rendimiento en la escuela por parte de los/as estudiantes. Esas exigencias también se evidencian en las percepciones de los/as propios/as estudiantes y en las expectativas que los/as docentes

tienen de ellos/as. Las ideas de los/as maestros/as sobre lo que caracteriza a los/as estudiantes pueden deducirse de varios fragmentos de los testimonios. Los/as docentes les atribuyen ciertas características y rasgos a los/as estudiantes 'ideales', por ejemplo, esperan de ellos/as habilidades motrices básicas generales y específicas de las materias, (auto-)organización y predisposiciones, cierto grado de independencia y desapego del hogar familiar, voluntad de aprender e interés por las materias, «disfrute» de las clases e interacción «amistosa» y «respetuosa» con docentes y compañeros/as. Así lo señaló, por ejemplo, un maestro alemán:

Podría enumerar algunas cosas que realmente esperarí de un estudiante. Bueno, diría algo como mantener el orden y tener estructura. Creo que los estudiantes tienen que tener cierta estructura. Se puede ver muy rápidamente que algunos aún no la tienen y otros saben: 'Al final de la clase, simplemente meto las cosas en mi mochila' y otros simplemente las dejan tiradas por ahí. Creo que ese es un punto, que los niños vengan a la escuela con una estructura, como si tuvieran una cierta estructura diaria, [...] así saben cómo empieza y siempre experimentan lo mismo y pueden ponerlo en práctica muy rápidamente. Creo que eso es importante. (D2 LP2 BC)

Para el maestro BC, el orden y la estructura en la vida escolar cotidiana son importantes. Esto incluye, por ejemplo, el conocimiento o la interiorización de los procedimientos de la clase o de una rutina diaria. Se espera que los/as estudiantes «mantengan el orden y tengan una estructura» cuando empiezan la escuela, dos cosas que deberían aprender en sus casas o en el nivel inicial. Esto resulta problemático dados los desiguales orígenes familiares de los/as niños/as. Aunque el aprendizaje de las competencias y habilidades necesarias para transitar la escuela primaria se señala en otras partes de las entrevistas como parte de la escuela y de las clases, pareciera que se presupone un nivel mínimo de manejo de estas cuestiones (véase también D1 LP2 KL). Así, se considera negativa la falta de autonomía de los/as niños/as en la vida escolar cotidiana, en particular en lo que hace a la (auto-)organización del comportamiento en las actividades escolares (véase también D4 LP1 NO).

Por otro lado, una comparación entre maestros/as argentinos/as y alemanes/as muestra que los/as alemanes/as tienen ideas más detalladas sobre las habilidades que un buen estudiante debe tener y además las verbalizan. En contraposición, los/as docentes argentinos son más reservados/as en este sentido y parecen ser menos exigentes en términos de lo que esperan de los/as alumnos/as al ingresar a la primaria:

Un buen alumno, a ver, qué difícil eso, porque, para mí son todos buenos, obviamente. Porque cada uno tiene su proceso y bueno, no sé qué decir. Cuando cumple con todo lo que la escuela le propone. Eso para mí es un buen alumno, que está dispuesto a todo, que participa, que está al día con sus actividades, que colabora, que sea solidario, que está para todo lo que la escuela le propone. Esto es para mí un buen alumno, pero bueno, no quiero decir esto, porque todos son buenos alumnos y depende del proceso, nada más. (A1 LP1 MN)

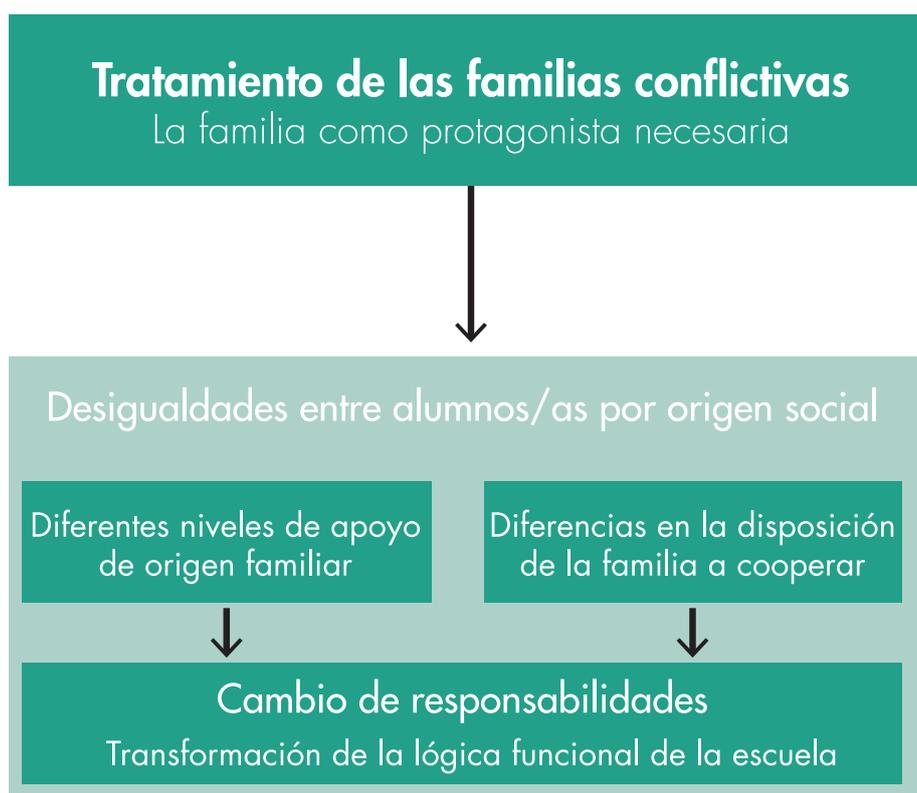
La descripción de la maestra argentina incluye aspectos que también mencionaron los/as docentes alemanes/as, como la «voluntad», el «esfuerzo» y la «participación» en las clases o la

«solidaridad». Además, también se mencionó el cumplimiento de los requisitos de aprendizaje y rendimiento escolar. Resulta interesante que, aunque la maestra menciona estos aspectos, subraye repetidamente que es «difícil» proporcionar información sobre lo que constituye alumnos/as «buenos/as» y que no existe una definición general. La maestra argentina PR hace un comentario similar: «Nunca me hice esta pregunta, no, la verdad que nunca me hice esta pregunta lo que es un buen alumno, porque todos pueden ser. Todos, todos pueden ser buenos alumnos» (A1 LP2 PR). Los/as docentes alemanes/as consideran que ciertas competencias y habilidades son una condición necesaria para comenzar la escuela primaria y afrontar con éxito la vida escolar cotidiana, mientras que los/as argentinos/as no plantean estas exigencias a los/as alumnos/as desde el inicio. Los/as maestros/as argentinos/as consideran que no es una falencia si no las tienen y que tendrán posibilidades de construirlas en el camino.

4.2. Categoría central: *Tratamiento de las familias conflictivas*

Basándonos en las categorías presentadas en el apartado anterior, se elaboró la categoría central *Tratamiento de las familias conflictivas*, que desarrollaremos a continuación y que presentamos en la Figura 1.

Figura 1: Representación gráfica de la categoría central *Tratamiento de las familias conflictivas*



Fuente: creación propia, véase también Claus, 2024.

Tanto los/as docentes alemanes/as como los argentinos/as asocian y justifican principalmente las desigualdades entre los/as alumnos/as con el entorno familiar. En relación con las condiciones de vida y el entorno familiar de los/as estudiantes, se abordan en particular las desigualdades socioeconómicas y socio-materiales y, a partir de ahí, se hacen referencias a la asistencia a la escuela y específicamente al aprendizaje escolar de los/as niños/as. En este contexto, se critica el apoyo inadecuado prestado por

la familia en lo que respecta a los conocimientos previos a la escuela por parte de los/as niños/as y a la creación de oportunidades educativas en el entorno familiar. Las familias suelen ser calificadas como deficientes, sobre todo por los/as docentes alemanes/as, pero también por los/as argentinos/as, si bien toman diferentes posturas frente a esa realidad, tal como se ha descrito en el apartado anterior.

El entorno familiar desempeña un papel importante en el cumplimiento de los requisitos de aprendizaje y rendimiento en la escuela primaria y los/as docentes señalan déficits o falta de apoyo de las familias en las tareas escolares de sus hijos/as, lo que a su vez merma el potencial de los/as alumnos/as para aprender y obtener buenos resultados en la escuela. Desde el punto de vista de los/as docentes entrevistados/as, los/as alumnos/as descritos/as como ‘buenos/as estudiantes y de alto rendimiento’ tienen condiciones favorables debido a su entorno familiar, lo que facilita que cumplan los requisitos de aprendizaje y rendimiento de la escuela. Por el contrario, en el caso de los/as ‘alumnos/as mediocres y de bajo rendimiento’, se cita la falta o insuficiencia de apoyo de sus familias como la razón por la que los/as niños/as no pueden cumplir los requisitos de aprendizaje y rendimiento que se les exigen en la escuela. De este modo, el potencial de aprendizaje y rendimiento se vincula directamente al entorno familiar de los/as estudiantes.

Además de la educación, los/as docentes también hacen referencia a la inadecuada alimentación de los/as estudiantes en relación con las desigualdades familiares. Las familias no se hacen cargo de todos/as los/as alumnos/as por igual. Así, los/as maestros/as alemanes/as describen casos individuales calificados como extremos, a veces sin tener en cuenta en qué medida eso afecta la vida escolar cotidiana y la asistencia a la escuela de cada niño/a. En cambio, los/as maestros/as argentinos/as hacen referencia a grupos más amplios de alumnos/as —«chicos muy humildes» (A2 LP1 EF)— que se ven afectados por este problema. Los/as docentes argentinos/as afirman que los/as alumnos/as que vienen a la escuela con hambre no pueden tomar las clases, por lo que la escuela asume inevitablemente la provisión de alimentos. Mientras que el problema de la inadecuada alimentación es individual para los/as docentes alemanes/as, los/as argentinos/as lo describen como social. En las escuelas argentinas esto da lugar a una cierta transformación de la lógica funcional de la escuela, ya que los/as maestros/as asumen responsabilidades ampliadas en un sentido compensatorio, las cuales en Alemania no se asumen y se atribuyen originalmente. En este contexto, sin embargo, las percepciones de los/as maestros/as argentinos/as muestran también que no siempre hay tiempo o recursos para medidas compensatorias, por lo que los/as docentes no siempre hacen o pueden hacer justicia frente a las situaciones de los/as alumnos/as.

La cooperación entre la escuela y la familia o los/as docentes y los/as padres/madres puede ser muy diferente. Los/as docentes distinguen diferentes responsabilidades que atribuyen a las escuelas (por ejemplo: la enseñanza) o a las familias (por ejemplo: la alimentación).

En resumen, la implicación de la familia en los asuntos escolares, en particular el apoyo familiar a los/as estudiantes, es destacada repetidamente como indispensable tanto por los/as docentes alemanes/as como por los/as argentinos/as. En consecuencia, las familias se perfilan como protagonistas necesarias de las escuelas primarias y de los procesos escolares. Junto a los/as docentes y los/as alumnos, las familias —principalmente personificadas en la persona de los/as padres/madres— se considera un pilar central del entramado escolar. Sin embargo, en varios momentos, tanto los/as docentes alemanes/as como los/as argentinos/as identifican un campo de tensión en el que destacan

una divergencia irreconciliable entre el comportamiento de los/as padres/madres en relación con situaciones problemáticas familiares y el marco institucional de la escuela, al que se orienta inevitablemente su propio trabajo. Al mismo tiempo, los/as docentes en ocasiones describen a las familias como antagonistas, calificándolas como deficientes y citando al entorno familiar como la causa principal del fracaso escolar de los/as estudiantes. Desde una mirada comparativa se puede decir que mientras que los/as docentes alemanes/as se muestran menos comprensivos/as con los problemas familiares de los/as alumnos/as, los/as argentinos/as demuestran una mayor comprensión y por eso accionan de maneras diferentes al respecto.

5. Discusión de los resultados

A partir de los resultados, resumiremos qué diferencias configuran los/as docentes en términos de la teoría *Doing Difference* y dilucidaremos qué significados tienen respecto de la teoría de la equidad educativa, haciendo foco especialmente en la *equidad de reconocimiento*.

Una diferencia trazada por los/as docentes alemanes/as y argentinos/as discurre entre los/as alumnos/as que viven en la pobreza (socio-)material y los que no. Mientras que para los/as docentes alemanes/as queda implícito hasta qué punto estas diferencias repercuten en la vida escolar cotidiana, los/as docentes argentinos/as se refieren explícitamente a las dificultades para aprender vinculadas a esto. Esto se aplica en particular a los/as alumnos/as que no tienen acceso a una alimentación adecuada.

Otra diferencia trazada por los/as docentes alemanes/as y argentinos/as es entre los/as alumnos/as que reciben apoyo familiar en cuestiones escolares y los que no. Todos/as los/as docentes establecen una conexión entre *origen desfavorecido/ estatus socioeconómico bajo —deficiencia/falta de apoyo familiar— bajo rendimiento escolar*. Es necesario problematizar las diferenciaciones basadas en estereotipos, ya que se categoriza a los/as alumnos/as de forma generalizada y no se los/as reconoce como individuos (Eagly y Chaiken, 1993). En consecuencia, una relación social entre docentes y estudiantes orientada hacia un reconocimiento justo se ve dificultada porque los estereotipos la hacen menos orientada hacia el reconocimiento y el aprecio mutuos (Stojanov, 2013).

También se encuentran diferencias en cuanto a las exigencias escolares: Mientras que los/as docentes alemanes/as plantean exigencias elevadas a los/as estudiantes cuando empiezan la escuela primaria y recurren al apoyo de las familias para pedir ayuda, esto no lo llevan a cabo de la misma manera los/as docentes argentinos/as. En consecuencia, la escolarización en las escuelas alemanas se asocia con mayores exigencias hacia los/as alumnos/as al momento del ingreso a la escuela primaria, mientras que en las escuelas argentinas esto parece tener menos relevancia. En términos de equidad educativa, esto es relevante y problemático ya que conduce potencialmente a la (re-)producción de desigualdades educativas. Si los/as alumnos/as alemanes/as ya se enfrentan a requisitos más exigentes cuando empiezan la escuela primaria y el apoyo familiar desempeña un papel decisivo en ello, esto puede suponer una desventaja para los/as de familias más vulnerables socioeconómicamente, ya que no tienen los recursos suficientes para saldar eso. Esto también resulta problemático desde la perspectiva de la teoría de la equidad educativa, ya que los requisitos homogéneos de aprendizaje y rendimiento van en contra del principio de reconocimiento individual. Así, por ejemplo, los estándares de aprendizaje y rendimiento pueden perturbar una relación basada en el reconocimiento, ya que pueden oscurecer la visión individual de cada alumno/a (Pant, 2020).

Tanto los/as docentes alemanes/as como los/as argentinos/as señalan diferencias con respecto a la colaboración educativa entre las escuelas y las familias. Una diferencia discurre entre aquellas familias que (a) tienden a mostrar voluntad de cooperar y aquellas que (b) tienden a no mostrar voluntad de cooperar. Sobre la base de estos resultados, puede verse que las trayectorias educativas exitosas dependen, entre otras cosas, de la cooperación entre los/as docentes y las familias. En el plano del reconocimiento equitativo, las deficiencias son evidentes, ya que los/as docentes estereotipan negativamente a los/as padres/madres con un estatus socioeconómico más bajo atribuyéndoles una falta de voluntad para cooperar. Por lo tanto, los/as docentes no reconocen a los/as padres/madres como individuos. La conexión entre el origen poco privilegiado y el apoyo familiar deficiente/faltante descrita anteriormente y basada en gran medida en los estereotipos que tienen los/as docentes, puede asociarse con la falta de voluntad de cooperación. Sigue siendo cuestionable hasta qué punto los/as padres/madres se niegan a cooperar o si es más bien el aumento de las exigencias impuestas a las familias lo que les impide cumplir. Los resultados internacionales también indican «que los padres tienen que enfrentarse a modelos cada vez más exigentes de 'buena crianza'» (Walper, 2021: 338; véase también Craig *et al.*, 2014).

El panorama general muestra que son sobre todo los/as docentes argentinos/as los/as que muestran comprensión hacia las familias. En contraste, los/as docentes alemanes/as tendieron a cuestionar el comportamiento de las familias y no mencionaron ninguna posibilidad de contrarrestarlo dentro de su ámbito de actuación ni de encontrar formas adecuadas para abordarlo. Esta investigación ha dado indicios de que los/as docentes argentinos/as intentan desarrollar estrategias para trabajar con las familias y los/as alumnos/as a fin de paliar las desigualdades (educativas) (véase también Abramowski 2022), mientras que los/as docentes alemanes/as no parecen estar dispuestos a hacerlo (véase también Kabel 2018).

6. Comentarios finales

Es preciso dar cuenta de algunas limitaciones del presente artículo. El estudio fue de carácter exploratorio y pretendió enriquecer el conocimiento desde el campo de la investigación sobre las desigualdades educativas causadas por los juicios de valor de los/as docentes de nivel primario. Las afirmaciones realizadas en este contexto no pueden pretender una validez universal, sino que reflejan algunas de las tendencias específicas de cada país y las diferencias y similitudes que encierran.

A partir de las conclusiones, pueden derivarse implicancias para la teoría y la práctica. Las siguientes recomendaciones son sólo algunos ejemplos: (a) examinar los propios supuestos sobre los/as alumnos/as en la cadena causal de *origen desfavorecido/estatus socioeconómico bajo —deficiencia/falta de apoyo familiar— bajo rendimiento escolar* y tomar conciencia de las percepciones estereotipadas que guían la acción de los/as docentes; (b) hacer transparentes las condiciones que se esperan de los/as alumnos/as en la escuela primaria tanto por parte de los/as docentes como a nivel institucional y examinar críticamente hasta qué punto pueden favorecer o perjudicar a determinados grupos; y (c) permitir la modificación del modo de cooperación entre los/as docentes y las familias a través de las estructuras institucionales y reforzarlo.

Queda pendiente, a futuro, motorizar investigaciones de mayor alcance que profundicen en las desigualdades educativas causadas por los juicios de valor de los/as docentes desde una perspectiva comparativa internacional.

Referencias bibliográficas

- Abramowski, Ana (2022): “‘Darlo todo’. La entrega incondicional como componente fundante del magisterio argentino y sus resonancias en el siglo XXI” en Luciana Anapio y Claudia Hammerschmidt (comps.): *Política, afectos e identidades en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO-CALAS.
- Arcidiácono, Malena; Cruces, Guillermo; Gasparini, Leonardo; Jaume, David; Serio, Monserrat y Vázquez, Emmanuel (2014). *La segregación escolar público-privada en América Latina*. CEPAL, Naciones Unidas.
- Bellmann, Johannes (2019): “Bildungsgerechtigkeit als Versprechen” en Johannes Bellmann y Hans Merckens (comps.): *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen: Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Münster. New York: Waxmann.
- Betz, Tanja; Bonanati, Marina; Eunicke, Nicoletta; Gözl, Nicole; Layer, Laura y Wohlkin-ger, Florian (2020): “Kinder als ungleiche Akteure in der Schule und im Verhältnis zur Familie. Blinde Flecke in der Erforschung von ungleichen Bildungschancen” en Nina Skorsetz; Marina Bonanati y Diemut Kucharz (comps.): *Diversität und soziale Ungleichheit: Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7_7.
- Bittner, Martin y Günther, Marga (2013): “Verstehensprozesse in interkulturellen Forschungsgruppen — Übersetzung als eine Herausforderung qualitativer Forschung” en Richard Bettmann y Michael Roslon (comps.): *Going the Distance. Impulse für die interkulturelle Qualitative Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-00871-0_9.
- Bloom, David E. (2006): “Education in a Globalized World”. *The World Economy*, 7 (4), 87-109.
- Boudon, Raymond (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre y de Saint Martin, Monique (1998): “Las categorías del juicio profesoral”. *Propuesta Educativa*, 19, 4-18.
- Bräu, Karin y Schlickum, Christine (comps.) (2015). *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht: Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen (1. Aufl.)*. Opladen, Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Budde, Jürgen (2023): “Heterogenität: Entstehung, Begriff, Abgrenzung” en Thorsten Bohl; Jürgen Budde y Markus Rieger-Ladich (comps.): *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht: Grundlagentheoretische Beiträge und didaktische Reflexionen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Butterwegge, Christoph (2013): “Die soziale Exklusion von Kindern. Ausgrenzungsmechanismen und mediale Diskurse” en Eiko Jürgens y Susanne Miller (comps.): *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Claus, Carolina (2024). *Bildungsungleichheit im deutsch-argentinischen. Vergleich Konstruktionen eines professionellen Verständnisses von Bildungsgerechtigkeit (1. Auflage)*. Verlag Barbara Budrich. DOI: <https://doi.org/10.3224/84743058>.

- Craig, Lyn; Powell, Abigail y Smyth, Ciara (2014): “Towards Intensive Parenting? Changes in the Composition and Determinants of Mothers’ and Fathers’ Time with Children 1992-2006: Towards intensive parenting?”. *The British Journal of Sociology*, 65 (3), 555-579. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12035>.
- Eagly, Alice H. y Chaiken, Shelly (1993). *The Psychology of Attitudes*. New York: Harcourt, Brace & Jovanovich.
- Eagly, Alice H. y Mladinic, Antonio (1989): “Gender Stereotypes and Attitudes Toward Women and Men”. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(4), 543-558.
- Esser, Hartmut (2016). “Sorting and (Much) More: Prior Ability, School Effects and The Impact of Ability Tracking on Educational Inequalities in Achievement” en Andreas Hadjar y Christiane Gross (eds.): *Education Systems and Inequalities*. Online Edition, Policy Press Scholarship Online. DOI: <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447326106.003.0006>.
- Fiske, Susan T. y Durante, Federica (2019). “Mutual Status Stereotypes Maintain Inequality” en Jolanda Jetten y Kim Peters (comps.): *The Social Psychology of Inequality*. Springer International Publishing. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-28856-3_21.
- Fölker, Laura; Hertel, Thorsten y Pfaff, Nicolle (2015): “Schule ‘im Brennpunkt’ – Einleitung” en Laura Fölker; Thorsten Hertel y Nicolle Pfaff (comps.): *Brennpunkt (-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Glaser, Barney G. y Strauss, Anselm L. (2008). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung (2. Aufl.)*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Gonon, Philipp (2017): “Globalisierung als Herausforderung für die Schule (und Schultheorie)” en Roland Reichenbach y Patrick Bühler (comps.): *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Gutiérrez, Gabriel; Jerrim, John y Torres, Rodrigo (2019): School Segregation Across the World: Has Any Progress Been Made in Reducing the Separation of the Rich from the Poor? *The Journal of Economic Inequality*, 18 (2), 157-179. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10888-019-09437-3>.
- Jürgens, Eiko (2013): “Lehrerbewusstsein im selektiven Schulwesen. Der falsche Umgang mit dem Fehler im Unterricht gefährdet den Heranwachsenden in seiner Rolle als Lernender” en Eiko Jürgens y Susanne Miller (comps.): *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kabel, Sascha (2019). *Soziale Herkunft im Unterricht: Rekonstruktionen Pädagogischer Umgangsmuster mit Herkunftsdifferenz im Grundschulunterricht*. Springer VS.
- Kampshoff, Marita (2013): “Doing difference im Unterricht als Unterricht” en Jürgen Budde (comp.): *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6>.
- Martiny, Sarah E. y Froehlich, Laura (2020). “Ein theoretischer und empirischer Überblick über die Entwicklung von Stereotypen und ihre Konsequenzen im Schulkontext” en Sabine Glock y Hannah Kleen

- (comps.): *Stereotype in der Schule*. Springer Fachmedien Wiesbaden. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-658-27275-3_1.
- Meuser, Michael y Nagel, Ulrike (1991): “ExpertInneninterviews—Vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion” en Detlef Garz y Klaus Kraimer (comps.): *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Murillo, Francisco Javier & Garrido, Cynthia Martínez (2017): “Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. Escuelas en contextos socioeconómicamente desafiantes”. *Educação & Sociedade*, 38 (140), 727-750.
- Naciones Unidas (2015). *Resolution der Generalversammlung. Transformation unserer Welt: Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*.
- Pant, Hans Anand (2020): “Notengebung, Leistungsprinzip und Bildungsgerechtigkeit” en Silvia Iris Beutel y Hans Anand Pant (comps.): *Lernen ohne Noten: Alternative Konzepte der Leistungsbeurteilung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Przyborski, Aglaja y Wohlrab-Sahr, Monika (2021). *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: De Gruyter. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110710663>.
- Spiegler, Juliane (2018): “ ‘... dazu musst du einen Coolen befragen’ Differenzkonstruktionen in der Grundschule” en Mai, Hanna; Merl, Thorsten y Mohseni, Maryam (comps.): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Stojanov, Krassimir (2011a): “Bildungsgerechtigkeit im Spannungsfeld zwischen Verteilungs-, Teilhabe- und Anerkennungsgerechtigkeit” en Stojanov, Krassimir (comps.): *Bildungsgerechtigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3_2
- Stojanov, Krassimir (2011b). *Bildungsgerechtigkeit. Rekonstruktionen eines umkämpften Begriffs*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94011-3>.
- Sturm, Tanja (2013): “Orientierungsrahmen unterrichtlicher Praktiken: Lerntheoretische Vorstellungen und schulischer Kontext” en Budde, Jürgen (comps.): *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19039-6>.
- Tenti Fanfani, Emilio (1999). *Sociología de la Educación: Carpeta de trabajo*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Walgenbach, Katharina (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft (2. Aufl.)*. Stuttgart: utb GmbH. DOI: <https://doi.org/10.36198/9783838586700>.
- Walper, Sabine (2021): “Eltern und Schule – Chancen der Zusammenarbeit besser nutzen!”. *Die Deutsche Schule*, 113 (3), 336-347.
- West, Candace y Fenstermaker, Sarah (1995): “Doing Difference”. *Gender & Society*, 9 (1), 8-37.
- Yendell, Oscar; Claus, Carolina; Bonefeld, Meike y Karst, Karina (2023). “I Wish I Could Say, ‘Yeah, Both The Same’: Cultural Stereotypes and Individual Differentiations of Pre-Service Teachers about

Different Low Socioeconomic Origins”. *Social Psychology of Education*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09815-w>.

Organismos colaboradores

El proyecto de doctorado de la primera autora Carolina Claus fue posible gracias a una beca del Estado Schleswig-Holstein (Alemania) y del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD). Este artículo se ha elaborado sin ayuda financiera externa.

Notas biográficas

Carolina Claus es Doctora en Ciencias de la Educación. En los últimos años ha trabajado en la Europa-Universität Flensburg (Alemania) y ha realizado investigaciones sobre el bienestar de los niños/as de escuelas primarias durante la pandemia de COVID19 (en el proyecto WoLeG). Trabaja como asistente de investigación en la Humboldt-Universität zu Berlin (Alemania) en el proyecto «Leistung macht Schule – LemaS-Transfer», financiado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación de la República Federal de Alemania. Su trabajo se centra en los/as estudiantes con altas capacidades. Sus intereses de investigación se centran en la educación comparada internacional con un enfoque temático en las desigualdades educativas, la equidad educativa y estudiantes con altas capacidades en las escuelas primarias.

Oscar Yendell es investigador asociado en la Universidad de Mannheim (Alemania). Investiga los estereotipos relacionados con la pobreza de los/as futuros/as profesores/as y los/as profesores/as en ejercicio en Alemania. En la universidad trabaja en los proyectos «Startchancen» y «Schule macht Stark», ambos financiados por el Ministerio Federal de Educación e Investigación de la República Federal de Alemania y enfocados en el apoyo a escuelas que atienden poblaciones en situaciones socialmente difíciles.

Vanesa Romualdo es Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina. Se desempeña como docente de nivel superior en grado y posgrado y como investigadora en temas vinculados a las políticas educativas, el gobierno de la educación y el federalismo educativo. Es investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-UBA), docente de Sociología de la Educación en la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA y coordinadora del Postítulo en Investigación Educativa del Instituto Superior del Profesorado «Dr. Joaquín V. González». También ha trabajado para el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, el Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y UNICEF.