



La inclusión como posibilidad



ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS
AGENCIA INTERAMERICANA PARA
LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO

La inclusión como posibilidad

Esta publicación fue desarrollada en el marco del Proyecto Hemisférico: "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar", coordinado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina y financiado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), a través del Fondo Especial Multilateral del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (FEMCIDI/OEA). Las opiniones expresadas no son necesariamente las opiniones de la OEA, ni de sus órganos y funcionarios.

MINISTRO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Lic. Daniel Filmus

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Juan Carlos Tedesco

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD

Lic. Alejandra Birgin

SUBSECRETARIO DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO

Lic. Osvaldo Devries

DIRECTOR NACIONAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL

Lic. Miguel G. Vallone

DIRECTORA NACIONAL DE PROGRAMAS COMPENSATORIOS

Lic. María Eugenia Bernal

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE

Lic. Laura Pitman

DIRECTORA NACIONAL DE INFORMACIÓN Y EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Marta Kisilevsky

Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación
La inclusión como posibilidad. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de
Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006.
71 p. ; 24 x 17 cm.

ISBN 950-00-0562-X

1. Educación. I. Título
CDD 370

COORDINACIÓN GENERAL
DEL PROYECTO

Miguel G. Vallone

COORDINACIÓN EJECUTIVA

Ignacio Balard

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA

Patricia Maddonni

ASISTENCIA EN LA COORDINACIÓN

Sebastián Pilo

COORDINACIÓN Y SUPERVISIÓN
DE LA PRODUCCIÓN DE LOS FASCÍCULOS

Patricia Maddonni

AUTORES

Carina V. Kaplan

Con la colaboración de **Sebastián García**

PROCESAMIENTO DIDÁCTICO

Noemí Aizencang

Gabriela Kantarovich

Victoria Orce

EDICIÓN

Ana Carolina López

COLABORACIÓN EN LA EDICIÓN

Fernanda Benitez Liberali

DISEÑO GRÁFICO

Ricardo Penney



Organización de los Estados Americanos

Agencia Interamericana para la Cooperación y el
Desarrollo (AICD)

Presentación

Este fascículo forma parte de una serie de materiales elaborados al interior del proyecto Hemisférico “*Elaboración de políticas para la prevención del fracaso escolar*”, subregión MERCOSUR.

Cada uno de estos textos tiene como propósito aportar reflexiones, conceptualizaciones y claves para entender los problemas centrales que atraviesan la región: la relación entre pobreza y educación, desigualdad social y educativa, vinculación escuela y comunidad, aprendizaje y enseñanza en situaciones críticas.

Los destinatarios de estos materiales son docentes de distintos niveles y modalidades de los sistemas educativos que integran los países del MERCOSUR.

Los desarrollos conceptuales de cada fascículo son acompañados por actividades y sugerencias, con el propósito de ampliar y profundizar los temas propuestos.

A su vez, esta serie de documentos estará disponible en la página web del Proyecto: <http://tq.educ.ar/fracasoescolar>

Es de esperar que estos materiales se compartan entre colegas, en espacios de formación y capacitación.

Índice

La desigualdad social y la desigualdad educativa	9
¿En qué sentido la exclusión?: haciendo historia	15
La subjetividad en tiempos de exclusión	19
La mirada acerca de la condición de origen de los estudiantes: la hipótesis de capital cultural como una alternativa teórica	31
Trayectorias estudiantiles: las implicancias del oficio de alumno	38
La escuela y el poder de nombramiento	44
Formas de nominación escolar: las categorías de “alumno pobre” y de “alumno inteligente”	47
El lugar del docente: el margen de acción dentro de los condicionantes sociales	55
Los veredictos sociales no condenatorios : Ayudando a superar la internalización de las categorías del fracaso	61
<hr/>	
Notas	68
<hr/>	
Bibliografía	70

La desigualdad social y la desigualdad educativa

Pensar el tema de la desigualdad social y educativa implica abordar la mirada existente sobre la pobreza y la violencia estructural que condiciona fuertemente a los niños, adolescentes, jóvenes y adultos que habitan las instituciones educativas o bien a aquellos que están en sus márgenes. ¿En qué medida la escuela actúa como espacio de resistencia o, por el contrario, funcionan en su interior mecanismos de relegación de los estudiantes atravesados por la exclusión? A su vez, desde la sociedad, ¿es la escuela mirada como un lugar posible de mayor justicia para estos niños y jóvenes o es una institución que perdió eficacia simbólica en los procesos de socialización y biografización?

La trayectoria en investigación que realizo desde hace tiempo me ha permitido comprender el hecho de que los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos, tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto. Pero al mismo tiempo, en esas mismas investigaciones se pone de relieve el valor insoslayable que posee la escuela para los niños y jóvenes atravesados por los condicionamientos materiales y simbólicos de la pobreza; allí donde la sociedad los excluye, en ciertas instituciones escolares aprenden a revalorizarse como sujetos de derecho, lo cual resignifica su propia valía social y escolar (Kaplan, 1992, 1997; Filmus et. al. 2001). ¿Qué entender por auto-valía? En el pasaje por las diversas instituciones sociales y en las relaciones que allí se configuran, vamos adquiriendo una forma de experiencia social, vamos internalizando, en una suerte de juego de espejos, las imágenes que los otros nos devuelven hasta configurarnos una auto-imagen. En ese tránsito por las instituciones nos fabricamos una imagen acerca de cuánto valemos; en líneas generales ello está en estrecha relación con cómo percibimos que nos reconocen. Estas valoraciones y autovaloraciones difieren entre los diversos individuos y grupos. Las auto-percepciones, las ideas que vamos delineando

acerca de nosotros mismos hacen que nos adjudiquemos un valor y, si somos excluidos, tendemos a valorarnos menos. El interrogante que surge de inmediato es: ¿en qué se basan estas diferencias? Calando más hondo, la pregunta que emerge es: ¿qué procesos y qué relaciones sociales se verifican en aquellas instituciones que permiten construir prácticas biografizantes para los actores, aun para aquellos pertenecientes a grupos subalternos? Por el contrario, ¿de qué modos sutiles algunas instituciones refuerzan implícitamente la desigualdad antecedente al hecho educativo, minimizando, sin saberlo, a los más debilitados? ¿Cómo lograr el desafío de potenciar a todos los alumnos, con sus diferencias, pero sin distinciones implícitas? (1)

En este proceso de construcción de una auto-valorización suele quedar invisibilizado el hecho de que los diversos individuos y grupos no poseen idénticas oportunidades.

Las dos dimensiones constitutivas de la experiencia social, las esperanzas subjetivas y las posibilidades objetivas, no son idénticas para todos los estudiantes, aunque también es real que las instituciones y los docentes las ponen en tensión en las prácticas concretas en instituciones concretas, logrando en muchos casos atenuar las marcas iniciales de la desigualdad durante el proceso de escolarización.

No todos los agentes sociales tienen a la vez unas mismas posibilidades o potencias de beneficio material y simbólico y unas mismas disposiciones que invertir en el mundo social y educativo. Partiendo de este supuesto, sin embargo, las instituciones y los maestros tienen márgenes de autonomía y creatividad para inclinar el péndulo a favor de la ampliación de las posibilidades de los alumnos con miras a subvertir el orden injusto.

¿A qué nos referimos con *las marcas de la desigualdad*? En América Latina, la década de los '90, como momento culminante de un proceso de largo alcance, significó un dramático incremento de la desocupación, la pobreza y la desigualdad. Las políticas económicas y sociales llevadas adelante en este período significaron el surgimiento de amplios sectores de “nuevos pobres” en condiciones de creciente vulnerabilidad o exclusión. Cabe destacar que este proceso de exclusión creciente del mercado de trabajo y del acceso a los bienes no significó necesariamente en todos

los países un incremento de la deserción en la escolaridad primaria ya que, por el contrario, fue simultáneo a la inclusión a la escolaridad media o secundaria de nuevos sectores sociales, la mayor parte por primera vez en su historia familiar. Recordemos aquí que la escuela media o secundaria fue concebida originariamente para unos pocos y esta marca de origen no ha dejado nunca de estar presente.

De esta manera, las instituciones escolares tienen que asumir esta premisa en el marco de masificación escolar: intentar incluir a aquellos individuos y grupos sociales atravesados por el fenómeno de la exclusión social. Pero para ello la escuela tiene que examinarse a sí misma ya que es innegable que existen mecanismos, prácticas y actitudes de relegación de los estudiantes, inclusive al interior del sistema escolar.

Comienza a pedírsele a la escuela cuestiones que la trascienden y a la vez la comprometen: cumplir funciones socio-asistenciales en un contexto de alta selectividad y fragmentación social. Por eso, es frecuente y entendible que muchos docentes señalen con un dejo de angustia que *“no nos han preparado para esto”*. Ningún docente es causa de la pobreza y la miseria social que tiñe la vida de los numerosos niños y jóvenes que pueblan las aulas; pero lo cierto es que tampoco puede, y seguramente tampoco lo desea, permanecer ajeno o ajena frente a esa condición social estudiantil.

CLAVES PARA TRANSITAR ESTE TEMA



Las categorías de: experiencia social, marcas de la desigualdad, procesos de exclusión, vulnerabilidad social y educativa son las que articulan la propuesta de esta primera parte y como verán más adelante, recorrerán todo el texto.

Los invitamos a leer una experiencia relatada por una docente y a reflexionar con otros colegas acerca de los “otros” sentidos que pueden ser otorgados en la escuela a estas categorías planteadas.

Acoratar distancias poniendo el corazón (autora: Beatriz Ricobelli, docente del tercer ciclo de la Escuela General Básica N° 5 JUANA MANSO, Barrio Guido Spano, Provincia de Buenos Aires, Argentina). Esta narración forma parte de experiencias recopiladas en el marco del Proyecto Multilateral “Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Argentina y la Organización de los Estados Americanos – Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).

“Mi ingreso a la escuela me acercó a una realidad distinta a las que había vivenciado hasta ese momento, fue necesario reelaborar mi postura como docente y como preceptora. Los alumnos fueron en distintas ocasiones los que me ayudaron a lograr el gran cambio interno. En ese proceso aprendí a dejar de lado el trato frío y distante que demostré al comienzo y nos fuimos conociendo.

Así con un “puedo hablar con usted” comenzó una mañana de marzo de 2002 la experiencia más conmovedora para mí.

María era alumna del noveno año y tenía una beba de cuatro meses. Durante su embarazo todo el equipo docente implementó junto con dirección y el Equipo de Orientación Escolar (EOE) acciones para que ella no abandonara la escuela. Esa mañana María se acercó para hablar conmigo debido a la necesidad que tenía de faltar al día siguiente, pues quería llevar a su hija al pediatra porque la veía desmejorada y más delgada.

Hablamos con la directora y convenimos en que yo acompañara a María a la consulta.

La doctora diagnosticó que la beba presentaba el primer grado de desnutrición.

María no podía afrontar sola el problema: proviene de una familia con numerosos hermanos, sin padre para ella ni para su beba. Para poder mantener a su hija, ella salía con sus hermanos a cartonear, era una pasajera más del tren blanco.

Muchas docentes y todas las auxiliares nos convertimos en tías y abuelas. Era importante que María no dejara sus estudios y que su beba se recuperara. Junto con la dirección de la escuela decidimos que asistiera a clases con su hija. La bebé necesitaba una dieta especial con horarios estrictos y María desconocía cómo hacerlo. Se habló con la madre de ella quien autorizó esto. Se preparó en la escuela el lugar para la niña y se establecieron horarios para cuidarla. María recibía instrucciones de las cocineras para preparar la comida y se le daba una vianda para la noche. También se la asesoró sobre higiene y el cuidado de la ropa y las mamaderas.

Los compañeros demostraron una solidaridad para con ellas que nos emocionó a todos.

Desde la escuela acompañábamos a nuestra alumna mamá a las consultas de control con el pediatra. Así transcurrió el año y logramos que María pudiera terminar sus estudios junto a su hija.

Mientras las políticas educativas intentan superar las deudas para con los sectores y grupos pobres y empobrecidos, aquellos subalternos y vulnerables, las instituciones escolares también tienen que intentarlo.

La escuela también ha excluido, con una suerte de complicidad inconsciente, a individuos y grupos vulnerables no sólo por los condicionamientos socioeconómicos de los alumnos sino, también, por factores culturales, raciales, étnicos, por género, en general muy asociados a dichos condicionamientos. La influencia de los factores sociales de diferenciación actúa siempre en el medio estudiantil, aunque no en la forma de un determinismo mecánico(2). Lo cierto es que si a estas diversidades que caracterizan a las identidades plurales de los alumnos y que muchas veces son objeto de deslegitimación les sumamos la condición de la pobreza, la combinación es bastante complicada. Inclusive los alumnos de sectores populares cuentan con las máximas probabilidades de verse arrastrados por la fuerza del destino social, siempre que la escuela no intente oponerse a ese destino aparentemente fatal.

Una mirada microsociológica, enfocada hacia los espacios interiores de la escuela, permite dar cuenta de ciertos mecanismos ocultos para ciertos sectores y grupos sociales que, en escenarios de exclusión inéditos, es preciso re-examinar y superar para no cerrar el círculo vicioso de la cre-

ciente pobreza y vulnerabilidad. El develamiento de estos mecanismos internos excluyentes abre muchas llaves para el logro de la inclusión escolar y para potenciar aquellas prácticas más democráticas que llevan a cabo día a día ciertas instituciones y ciertos actores escolares.

Se trata de conocer para transformar, pero al mismo tiempo, conocer para potenciar. Esa es la razón por la que hay que insistir en comprender en profundidad aquellos elementos de las prácticas escolares que tienden a la reproducción y aquellos más transformadores. Aceptemos que en todos los espacios sociales, en todas las instituciones y relaciones sociales, hay componentes de conservación y otros de cambio. Ambas fuerzas están siempre presentes. La cuestión es balancear esas fuerzas a favor de la transformación de aquellos

mecanismos que perpetúan, sin saberlo, las instituciones y sus actores.

Entonces, resulta importante dar cuenta de la articulación existente entre procesos de exclusión, de distinción y de segregación al interior de las escuelas: visibilizar qué sujetos son objeto de estos procesos, prácticas y actitudes, haciendo conscientes las consecuencias sobre la constitución de su subjetividad.

En definitiva, nuestro interrogante es acerca de cómo superar ciertas prácticas de exclusión de los estudiantes que tienden a instaurarse y que nos pasan inadvertidas en la vida cotidiana escolar; proponiéndonos explícitamente develar lo que podríamos caracterizar como la eliminación y la discriminación silenciadas. Este intento por superar estas prácticas invisibilizadas es decididamente relevante ya que se llevan a cabo en el funcionamiento del sistema educativo en un momento en el que como hoy la institución escolar desempeña un papel tan irremplazable para la sociedad y para su horizonte de futuro. Los procesos de fragmentación y de profunda exclusión al que las políticas neoliberales subsumieron a los actores torna necesaria en estos tiempos la pregun-

Para mí fue impactante recibir la noticia de la desnutrición de Priscilla (así se llama la niña) y la directora fue quien me acompañó y estuvo en esa situación. Interpretó nuestra preocupación y se movilizó y solicitó asistencia para las dos a las autoridades municipales. María está dentro de un plan municipal y recibe ayuda social.

Y Priscilla, malcriada por toda la escuela, superó el trance, ahora es sumamente inquieta, regordeta, traviesa y por demás alegre"

SUGERENCIA DE LECTURA



Flecha, R. 1994. "Las nuevas desigualdades educativas". En Castells, M. y otros, Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona, Paidós.

ta referida a *quiénes son los sujetos*, esto es, cómo configuran su realidad y sus identidades, qué condicionamientos los marcan y qué esperanzas portan quienes habitan las escuelas.

La reflexión recae entonces sobre las transformaciones estructurales de la sociedad contemporánea con el propósito de interrogarnos sobre las consecuencias personales y subjetivas de las mismas sobre los alumnos. Para dar cuenta de ello analicemos el caso de los adolescentes y jóvenes por haberse tornado éstos uno de los grupos a quienes más ha afectado la exclusión y a la vez porque los sistemas educativos latinoamericanos han tendido en estas últimas décadas a masificar la educación secundaria y media.

¿Sería muy osado plantear que los jóvenes que apuestan hoy por la educación son una suerte de Quijotes contemporáneos? ¿Cuántos escollos tienen que vencer para escolarizarse? ¿Quién es su “Sancho” que los acompaña? ¿Cuántas veces se habrán cuestionado por qué y para qué seguir el camino, por qué no abandonarlo? ¿Qué motivaciones quijotescas encuentran algunos para insistir por la escuela mientras que otros desisten? ¿Hay inexorables vencedores y vencidos, incluidos y excluidos? ¿Cuáles son las condiciones externas e internas para que algunos lleguen al final del camino, otros sean itinerantes y otros se queden sin siquiera poder cabalgar?

Y los interrogantes centrales que recaen sobre el sistema educativo son:

- ¿Cómo dar cuenta e intervenir en los itinerarios de los sujetos sin caer en reduccionismos voluntaristas ni en fatalismos?(3)
- Más aun, ¿qué grado de influencia pueden ejercer las instituciones de educación y las políticas de inclusión en la conformación de posibilidades para la inserción cultural y social y para el despliegue de procesos de subjetivación?
- ¿Qué sujeto es el que deviene como consecuencia del proceso de desintegración y des-subjetivación que caracteriza a los discursos y prácticas imperantes en las últimas décadas y que coexisten con los procesos de civilización y de subjetivación?

¿En qué sentido la exclusión?: haciendo historia

Para empezar a plantear algunas aproximaciones de respuesta es preciso situarnos en la década de los noventa donde el par inclusión-exclusión impuso su presencia enfática en los diagnósticos elaborados con el propósito de caracterizar a nuestras sociedades contemporáneas. ¿Cuál es su incidencia sobre la constitución de la subjetividad social?

Al respecto hacemos notar que tanto las teorías sobre lo social como los discursos sociales hegemónicos tienen un sentido práctico; éstos no son nunca inocuos ni inocentes sino que producen efectos de visión y división del mundo social. La eficacia simbólica de estas categorías de inclusión/exclusión radica precisamente en que los sujetos sociales llegamos a movernos como peces en el agua con estas formas de nombramiento y percepción de lo social, naturalizándolas. Ahora bien, ¿cuál es, cómo y quién establece el parámetro de este par exclusión-inclusión? ¿Cómo se construye esta línea divisoria entre los unos y los otros, entre los de adentro y los de afuera y cuáles son los bordes? ¿Son los términos de inclusión o exclusión mutuamente excluyentes en todos los casos? ¿Excluidos o incluidos de qué?

Tornar visibles ciertos sentidos con los que se ha interpretado a la exclusión en el discurso neoliberal representa una condición necesaria para proponer una construcción de sentido alternativo. Batallar por las palabras y significados sociales

SUGERENCIAS DE LECTURA



Para profundizar en el concepto de “exclusión” le ofrecemos algunos extractos del libro de Robert Castel, *Las trampas de la exclusión*,

“La exclusión se impuso hace poco como un concepto al cual se recurre a falta de otro más preciso para dar a conocer todas las variedades de la miseria en el mundo. La cuestión de la exclusión deviene entonces en la cuestión social por excelencia. (...) En la mayoría de los casos, la exclusión designa actualmente situaciones que traducen una degradación con respecto a una posición anterior. Es esa la situación de vulnerabilidad de quien vive de un trabajo precario o de quien ocupa una vivienda de la que puede ser expulsado si no consigue pagar las cuentas. (...) La lucha contra la exclusión corre el riesgo de intervenir puntualmente para intentar reparar los desgarreros del tejido social. El pensamiento de la exclusión y la lucha contra la exclusión corresponden así, finalmente, a un tipo clásico de objetivo de la acción social: delimitar las zonas de intervención que pueden dar lugar a actividades de reparación. Toda la tradición de la ayuda social se desplegó caracterizando poblaciones blanco a partir de un déficit preciso. Al categorizar y aislar poblaciones problemáticas, nos damos los medios para una toma de responsabilidad específica y cuidadosamente dirigida. Tratándose de

las nuevas poblaciones que sufren hoy un déficit de integración (desocupados o jóvenes con una educación deficiente) la extensión de este enfoque presenta un grave peligro: conduce a desconocer los perfiles propios de este nuevo público y su diferencia irreductible con respecto al de la clientela clásica de la acción social, clientela que se caracterizaba por un déficit personal que la volvía inepta para seguir el régimen común (discapacidad, desequilibrio psicológico, inadaptación social), pero la mayor parte de las nuevas poblaciones con problemas no son inválidas, deficientes o casos sociales. De hecho, fueron invalidados por la coyuntura, es la transformación reciente de las reglas del juego social y económico la que los ha marginado. (...) Toda la gama de procesos de exclusión (ejecución de los criminales de derecho común, destierro o condena para los vagabundos y los sediciosos, represión de las diferencias sexuales, la lepra, la locura) se muestra en el espacio europeo entre los siglos XIV y XVIII. Es posible extraer un conjunto de rasgos estructurales que la caracterizan, se desprenden tres subconjuntos principales:

1) el primero realiza la supresión completa de la comunidad, ya sea bajo la forma de la expulsión como fue el caso de los judíos, los moriscos españoles y las diferentes categorías de desterrados. El genocidio representará la forma acabada de esta política de exclusión por erradicación total (la “solución final” aplicada a los judíos y a los gitanos por los nazis representa la concreción de esta figura de exclusión).

2) Otro conjunto de prácticas de exclusión consiste en construir espacios cerrados escindidos de la comunidad en su mismo seno (relación exclu-

que se le atribuyen al individuo es disputar por otros enfoques frente al discurso neoliberal que se auto-esgrime como único posible y bajo un manto de cientificidad neutral. Dicho discurso, a través de enunciados pretendidamente descriptivos, despliega una suerte de “economización explicativa” en tanto que simplificación; lo que ha producido este discurso es un achicamiento del debate público y de la posibilidad de apertura a otras explicaciones alejadas de la mirada reduccionista economicista o financiera, típicamente neoliberal(4). La objeción al discurso único del neoliberalismo que realiza entre otros Pierre Bourdieu se puede establecer en dos niveles: como “teoría” a la que define “desocializada y deshistorizada” y como práctica, ya que se le puede imputar la destrucción sistemática de los vínculos humanos.

Esta teoría consiste en poner entre paréntesis las condiciones y las estructuras económicas y sociales que son la condición básica de su ejercicio. En nombre de este programa científico de conocimiento convertido en programa político de acción, se ha llevado a cabo un inmenso trabajo político que apunta a crear las condiciones de realización y de funcionamiento de la teoría: un programa de destrucción metódica de los actores. Este programa neoliberal tiende globalmente a favorecer la ruptura, la disociación, entre la economía y las realidades sociales. Bourdieu se

esfuerzo precisamente por demostrar que la ciencia llamada “economía”, que ha intentado suplir a la ciencia social, descansa en una abstracción originaria consistente en disociar una categoría particular de prácticas –o una dimensión particular de cualquier práctica- del orden social en que está inmersa toda práctica humana; como si la economía que el discurso neoliberal pregona tuviese una entidad aislada e independiente de la sociedad y de su contexto de producción y de posibilidad.

La exaltación conservadora de la responsabilidad individual lleva, por ejemplo, a atribuir la desocupación o el fracaso económico, y por ende el fracaso educativo, a los mismos individuos y no al orden social injusto y desigual (Bourdieu, 2002). El individuo, desde la perspectiva neoliberal, sí es pensado como aquél que se inventa y se reinventa a sí mismo dado su supuesto libre albedrío en una sociedad que es regulada por las leyes de un mercado que ofrecería igualdad de oportunidades.

A partir de este discurso, el sujeto, concebido como individuo des-socializado, es el mayor y casi exclusivo responsable por su buena fortuna o infortunio. Desde esta perspectiva, la gente fracasa o tiene éxito en la sociedad o en los estudios debido a sus méritos individuales o a la carencia de ellos. Es el reinado de la meritocracia pensada por fuera de las condiciones sociales de los sujetos.

Sumado a esta exacerbación del individualismo, mencionemos también que en la década de los 90 también se da otro fenómeno: el fracaso ha tenido como nuevo protagonista en forma creciente y sostenida a una parte significativa de los sectores medios de la sociedad. Ello genera procesos de diferenciación específicos: a los viejos pobres se le suman ahora los nuevos pobres, esto es, individuos y grupos despojados de bienes materiales pero poseedores de bie-

sión- encierro que explicitó Foucault acerca de los hospitales para los leprosos, asilos para los locos, cárceles para los criminales).

3) *Algunas categorías de la población son gravadas con un status especial que les permite coexistir en la comunidad, pero las priva de algunos derechos y de la participación en ciertas actividades sociales. La privación del derecho al voto para las mujeres realiza una exclusión de este tipo en el plano político”. Castel, R. (2004); Las Trampas de la Exclusión. Trabajo y utilidad social. Colección Fichas del Siglo XXI, Buenos Aires, Topia Editorial.*

Otras sugerencias de lecturas que pueden enriquecer la discusión y el análisis:

-Sennett, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Barcelona, Anagrama.

-Bauman, Z. (2005) *Modernidad Líquida.* Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

nes culturales o simbólicos, por ejemplo, con muchos años de escolarización y títulos escolares. De un modo general y reconociendo que la situación de cada región y país posee su especificidad, podemos recuperar el planteo del sociólogo Emilio Tenti que sostiene que las nuevas configuraciones económico-sociales de la era de “la globalización” demuestran ser más efectivas para aumentar la producción que para distribuir la riqueza. En otras palabras vivimos tiempos en que las sociedades como un todo son más ricas, pero también más desiguales (Tenti, 1999).



Innegablemente, estos fenómenos han impactado en la construcción de la subjetividad. La comprensión del sujeto en contextos de exclusión implica interrogarse entonces por las consecuencias personales de las transformaciones estructurales y por la presencia o ausencia de soportes, materiales y subjetivos. ¿Cuáles son los basamentos, las amarras, que sostienen a los sujetos en épocas de profundas crisis e incertidumbres? ¿Cómo construir narrativas de vida en épocas de fragmentación? ¿Cómo proyectarse cuando el tiempo se percibe como evanescente, sin memoria y sin futuro?

La subjetividad en tiempos de exclusión

Richard Sennett y Pierre Bourdieu, entre otros sociólogos que analizan a las sociedades contemporáneas, examinan los supuestos y las transformaciones estructurales de categorías centrales organizadoras del orden económico y simbólico, como lo es la categoría de trabajo, y las consecuencias personales del programa neoliberal en la configuración de la identidad. Las denominaciones de sus obras en las que nos detendremos aquí son metáforas elocuentes de la cuestión social contemporánea: **“la corrosión del carácter”** y **“la miseria del mundo”**(5). Ambas metáforas del drama humano se encuadran en contextos estructurales de profundización de la desigualdad, la exclusión material y simbólica, la polarización social, la violencia y la deshumanización.

En ambos casos sus perspectivas plantean una dialéctica entre las condiciones objetivas y simbólicas de producción de la subjetividad, al poner en relación los límites o determinaciones objetivas y las esperanzas o expectativas subjetivas. Al respecto, hemos observado en una investigación dirigida por Daniel Filmus cómo los límites objetivos que marcan de entrada a los alumnos en su tránsito por el sistema escolar, esto es, a partir de sus constricciones o determinaciones estructurales, configuran un sentido de los límites subjetivos, una suerte de cálculo simbólico anticipado de lo que ellos pueden o no pueden proyectar para la propia carrera social y escolar (Filmus y otros, 2001).

Precisamente, aun con el reconocimiento de los determinantes externos, la escuela actúa allí donde los límites objetivos parecen sentenciar a los alumnos; contribuyendo en ocasiones a forzar el sentido de los límites subjetivos, es decir, ayudando a los estudiantes a no ajustar mecánicamente sus deseos y horizontes a los límites que les son dados y esperables por su condición social.

Se trata entonces de pensar a los actores y a sus experiencias y trayectorias en tanto que sujetos históricos en coyunturas particulares. Pensar relacionamente a las constricciones objetivas y a las estrategias subjetivas representa un primer paso para romper con las visiones fatalistas o

bien con aquellas que suponen la inevitabilidad de destinos y trayectorias sociales y educativas.

Es preciso asumir como punto de partida necesario para explicar a los sujetos que éstos están atravesados por constricciones estructurales que los determinan y constituyen desde fuera, esto es innegable; pero que a la vez ellos ayudan a construir en la interacción su realidad social y educativa. Se trata de una suerte de libertad condicionada de que gozan los sujetos: ellos reproducen las condiciones sociales de la exclusión que atraviesan sus vidas y, a la par, liberan estrategias más o menos conscientes de superación de esas cadenas de determinación. En cada acto social se pone en juego la determinación y la libertad; el mundo de la necesidad se ve jaqueado por el mundo de la creatividad.

La determinación estructural de lo social tiñe la experiencia escolar pero, al mismo tiempo, los sujetos construimos esa experiencia como subjetivación, distanciándonos de las determinaciones.

¿Cuáles son las promesas incumplidas que nos han afectado como sujetos? En el nuevo capitalismo, Sennet plantea que la concepción del trabajo ha cambiado sustantivamente y se han visto radicalmente transformadas las formas de relación social. Pese a la visión optimista de los cambios que prometía el neocapitalismo, éstos distan mucho de mitigar las prácticas de dominación, que por el contrario parecen haber mutado sus formas. En relación a uno de esos cambios fundamentales, como es el caso de la flexibilidad, Sennett argumenta que lejos de que ofrezca un contexto mejor para el crecimiento personal es una nueva forma de opresión. El desprecio por la rutina burocrática y la búsqueda de la flexibilidad han producido nuevas estructuras de poder y control en lugar de crear las condiciones de liberación.

Lo “nuevo” en realidad es la ductilidad, el trabajo flexible, trayectorias con empleos versátiles, no repetitivos, pero sin tradición y sin historia.

Las relaciones interpersonales que ha fabricado el neocapitalismo son evanescentes, construidas con base en fragmentos. Los hijos no repiten la rutina de sus padres. Por lo tanto, el carácter de sus padres no es su carácter. Tampoco el tiempo ni su identidad laboral. En esta misma línea, el discurso neoliberal asocia la flexibilidad a la juventud mientras que la rigidez se presenta como sinónimo de la vejez.

Las especiales características del tiempo en el neocapitalismo han creado un conflicto y tal vez una disociación entre carácter y experiencia, la experiencia de un tiempo desarticulado que amenaza la capacidad de la gente de consolidar su carácter en narraciones duraderas. La consigna que se instaura, indica Richard Sennett es “nada a largo plazo”. Y eso trae consecuencias: desorienta la acción planificada, disuelve los vínculos de confianza y compromiso, y separa la voluntad del comportamiento. El imperativo “arriesgarse”, asumir riesgos, está divulgado fuertemente por el discurso neoliberal. El riesgo aparece como una prueba del carácter de la persona más allá de que todo indique que fracasará a largo plazo. Desde el terreno psicológico se ha planteado que, a consecuencia de estos nuevos imperativos, los individuos producen una suerte de “disonancia cognitiva”.

El trabajo continúa siendo un organizador simbólico de la vida social para los individuos y grupos, aún para aquellos que están en los márgenes, sin trabajo. Los sujetos no se resignan a quedar fuera de toda posibilidad de inclusión social.

Complementariamente a este análisis de Sennett, el otro teórico al que hicimos referencia anteriormente, Pierre Bourdieu, tiene como centro del estudio de la cultura la cuestión de la distribución desigual del poder en la sociedad y, en particular, la del poder simbólico. Su sociología ha buscado, sobre todo, sacar a la luz los misterios de las instituciones sociales, los ritos culturales y sus relaciones con el poder. El complejo diagnóstico de la sociedad contemporánea, elaborado por el autor, saca a la luz la brutal reconcentración del poder a escala mundial, impuesta por el neoliberalismo, que tuvo como consecuencia la creciente destrucción de una civilización y la exclusión de un amplio sector de la población de los derechos a la educación, la salud, la cultura, la seguridad o bienestar social.

Lo novedoso del análisis de Bourdieu sobre la tragedia social radica en el señalamiento de que este orden social se mantiene y llega a ser eficiente sólo con la complicidad de los propios dominados, esto es, a través de la violencia simbólica. Bourdieu examina el papel central de la violencia simbólica en la preservación de la normalidad social y las formas de acción política capaces de enfrentar el orden simbólico dominante (Bourdieu, 1999).

En este sentido, Bourdieu ha intentado ofrecer instrumentos de expresión y de crítica capaces de posibilitar una auto-reflexión autónoma en los seres huma-

nos para liberarlos de la violencia simbólica que ejercen las instituciones sociales.

Lo interesante de “La miseria del mundo” es que describe vívidamente cómo viven su pobreza los “excluidos” de la sociedad, cuáles son sus estrategias de supervivencia y cuál es el peso de su aislamiento social.



Se trata de los de-sechos (des-hechos) de la sociedad neo-liberal que se enfrentan como pueden al individualismo exacerbado de la sociedad moderna. Ellos no alcanzan siquiera a reagruparse para crear una nueva sociabilidad de excluidos.

Bourdieu nos trasmite, al igual que Sennett en *La corrosión del carácter*, el efecto económico y psicológicamente desestructurante de la sociedad en los '90. Sus entrevistados son agentes sociales sin papel social, desubicados en virtud de la dimisión del Estado-providencia de las últimas décadas que nos ha quedado como lamentable legado con el cual es preciso romper. Los testimonios que recoge “la miseria del mundo” dan cuenta del desamparo de actores sociales que dejaron de ser tales por ubicarse fuera de los circuitos de trabajo y, por consiguiente, al margen de otros intercambios sociales.

En estos contextos de sociedades excluyentes, se observa que la juventud sufre especialmente ante un futuro sin porvenir, sea por falta de escolarización, sea por realizar estudios no deseados, sea por no poder completar sus expectativas educativas y sociales.

Pero no es menos real que, también en estas circunstancias, la escuela, en ocasiones, se plantea como uno de los últimos refugios de la igualdad de oportunidades, haciéndose cargo de una función socio-asistencial, sin estar preparados profesionalmente sus actores para afrontarla. Los docentes asumen los desafíos y las contradicciones de intentar paliar parte de la miseria social que atraviesa a la condición de los estudiantes. El sufrimiento social pasa a ser una forma habitual de la vida de numerosos alumnos que resulta difícil negar. Cada institución y cada maestro

reacciona de diversos modos frente a esta realidad estudiantil: a veces los rechaza, a veces los comprende, a veces se propone “sacar adelante” a esos niños y jóvenes.

Podemos explicitar de este tipo de análisis algunos aprendizajes. Lo principal que podemos aprender como sujetos con autoridad escolar es que es preciso avanzar hacia una comprensión acerca de quiénes son los sujetos, en nuestro caso, quiénes son estos niños, adolescentes y jóvenes que habitan las aulas o bien que están en los márgenes de las escuelas. ¿Quiénes son? ¿Qué esperan? ¿Qué temen? ¿Qué soportes materiales y subjetivos los atraviesan? ¿Cómo se perciben en relación a su futuro? ¿Es acaso la escuela un lugar donde se les amplían los horizontes vitales? La inclusión de los niños, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo es posible a condición de profundizar en la comprensión de la subjetividad de los alumnos entendida como un punto de encuentro entre las políticas, las condiciones materiales de vida, las expectativas y las estrategias que despliegan en o con relación a la institución escolar.

Las instituciones escolares juegan un papel central en las mediaciones entre la estructura social y las trayectorias y expectativas que estructuran los niños, adolescentes y jóvenes.

Especialmente en esa misma década de los '90 que ya hemos caracterizado, fenómenos asociados a la violencia comienzan a irrumpir en ámbitos educativos. En reiteradas ocasiones los adolescentes y jóvenes, y más recientemente los niños, particularmente de los sectores populares, se constituyen en objeto de discursos estigmatizantes y difamatorios que los posicionan como causa de parte de los males que nos tocan vivir, insistiendo en la necesidad del encierro y la mano dura. Es por ello que, además de la batalla de los discursos y las prácticas, otra por librar es en el plano de las políticas y prácticas judiciales. Hay que oponerse a la multiplicación y diversificación de los dispositivos que tienden a extender la red penal y proponer, en la medida de lo posible, una alternativa social, sanitaria o educativa. Lejos de ser una solución, el encarcelamiento, además de afectar prioritariamente a los grupos más desprovistos, es en sí misma una máquina de pauperización, teniendo efectos no sólo sobre los reclusos sino también sobre sus familias y sus barrios.

La criminalización de la infancia y la juventud es un tipo de discurso que

a la escuela le toca enfrentar, confrontar, resistir.

El sociólogo Emilio Tenti plantea que los síntomas más preocupantes de la cuestión social contemporánea (exclusión social, violencia, inseguridad, etc.) tienen origen en un proceso objetivo de desestructuración de las condiciones de vida típicos del capitalismo integrador. Sin embargo, la profundización de estas diferencias puede llegar a amenazar la unidad e integración de las sociedades como un todo (riesgo de fractura social) (Tenti, 1999).

Son estas formas de la exclusión y precarización laboral y social las que aportan su contribución en la generación de personalidades y comportamientos desintegrados y desintegradores.

La experiencia del desempleo prolongado, la sensación de inestabilidad, la ausencia de futuro asegurado o al menos previsible en cierto grado generan una sensación de impotencia y una destrucción de las defensas psico-sociológicas asociada a una desorganización generalizada de la conducta y de la subjetividad.

Lo que torna brutales a ciertos individuos no es una supuesta naturaleza que les es dada ni un gen criminal con el que nacen; son las condiciones sociales de las sociedades excluyentes las que permiten que se multipliquen los sujetos violentos. Aunque no trataremos aquí específicamente la temática de las violencias en los espacios escolares, sí podemos enmarcarla en estos procesos más amplios de violencia y exclusión que inciden sobre la constitución de la subjetividad.

En un reciente informe realizado que analiza a la niñez y a la adolescencia en la prensa argentina(6), se deja constancia de la mirada distorsionada sobre los niños y los adolescentes en el discurso mediático.

Por nuestra parte, desde la investigación socioeducativa verificamos esta mirada sobre los niños y los adolescentes, en relación a la cuestión de las violencias en los espacios escolares(7). En lugar de pensarse a los niños y adolescentes como sujetos con riesgo social y desprovistos de derechos, se los mira como sujetos de peligrosidad social. Lo llamativo es que los niños pasan a ser sospechados; la sociedad debiera protegerse de ellos, potenciales sujetos peligrosos. Se pasa entonces de una consideración ingenua de la infancia a una visión criminalizante y estigmatizada.

Los adolescentes ya habían sido vistos como sujetos peligrosos. Lo nove-



doso, entonces, es que también los niños comienzan a visualizarse como sujetos peligrosos para la sociedad. De hecho, se habla más de menores que de infancia y no es de sorprendernos que ello conlleve a la multiplicación y proliferación de las patologías y las formas de judicialización.

Ello va en consonancia con el “rigor penal” que impera en nuestras sociedades, sobre todo desde hace dos décadas, que produjo, entre otros efectos, la cuadruplicación de la población penitenciaria y la baja de la edad promedio de los “criminales”, tratándose prácticamente en todos los casos de sujetos de los sectores subalternos.

Al revisar los antecedentes bibliográficos de esta nueva doxa punitiva -debilitamiento y retroceso del sector social del Estado y despliegue del brazo penal- (Wacquant, 2000), aparece entre otros el libro de Charles Murray, *Losing Ground: American Social Policy 1950/1980*, donde se sostiene que “la excesiva generosidad de las políticas de ayuda a los indigentes sería responsable del ascenso de la pobreza en los Estados Unidos: recompensa la inactividad e induce la degeneración moral de las clases populares, y en especial esas uniones ‘ilegítimas’ que son la causa última de todos los males de las sociedades modernas, entre ellos las ‘violencias urbanas’.” (Wacquant, 2000, p. 26).

Desde la perspectiva crítica que sostenemos, son las sociedades las que vuelven brutales a las personas. Así, de lo que se trataría es de superar las miradas esencialistas y sustancialistas sobre la infancia y la adolescencia, quitándoles la responsabilidad última sobre sus conductas que suelen denominarse como “antisociales”.

Es la miseria de la sociedad que vuelve miserables a los hombres y es la violencia social la que torna violentos a los niños y adolescentes. Al respecto, hablando de los distintos modelos de comportamiento de los automovilistas en las rutas, Norbert Elias⁽⁸⁾ encuentra ciertas asociaciones entre el nivel de desarrollo económico, social y educativo de las

sociedades y las conductas infractoras que terminan en accidentes. Según el análisis que realiza Elias, cuando se encuentra un alto nivel de civilización, un código de comportamiento y de sentimientos que estimula una mayor uniformidad y estabilidad en la autorregulación, no es porque la gente sea, por decirlo así, más civilizada por naturaleza. El alto estándar es una parte integral y al mismo tiempo una condición y una consecuencia del alto estado de desarrollo y también de la riqueza de una sociedad. Las grandes carreteras bien construidas, bien señalizadas y muy bien planeadas cuestan dinero. Están diseñadas para conductores bien temperados. Y para que no quede ninguna duda acerca de las relaciones entre condiciones objetivas de vida y estructura de los hábitos mentales y modelos de comportamiento, afirma que no tiene miedo al hablar de sociedades en diferentes estados de desarrollo y que éstos van de la mano con las diferentes estructuras de la personalidad. “La pobreza hace brutales a las personas -escribe Elias e inmediatamente aclara- ‘esta afirmación no se debe interpretar en relación con personas sino con sociedades’. Es la miseria de la sociedad que vuelve miserables a los hombres.” (Elias, 1998, citado por Tenti, 1999, p. 12) Estamos en condiciones de plantear que es preciso referirse a una construcción social de la violencia en el campo escolar, y aplicar, contrariamente a una noción esencialista sobre el ser violento, un pensamiento relacional.

De modo análogo, sostenemos que lo que torna violentos a los estudiantes no es su naturaleza, sino la violencia social. En un trabajo reciente Gabriel Kessler (2004)(9) pone de relieve las discontinuidades existentes en las trayectorias escolares de alumnos que delinquen. Estos alumnos manifiestan trayectos en donde predominan formas de alternancia entre actividades educativas, criminales y laborales, vinculadas en la mayoría de los casos al sector informal. Así da cuenta de cómo las fronteras entre categorías sociales excluyentes como las de alumno,



trabajador y delincuente, así como los límites sociales que las separaban, se tornan borrosos, dando lugar a su coexistencia en un mismo sujeto social. Esto pone de relieve la complejidad de los trayectos escolares.

Hasta hace un tiempo relativamente corto era impensable asociar, sobre un mismo joven, categorías como las de “delincuente” y “alumno”, las que se presentaban como excluyentes dentro del imaginario social.

La figura del alumno poseía un halo de pureza y neutralidad, difícil de sostener hoy como representación.

Es innegable, entonces, que los procesos objetivos de exclusión social de los que los jóvenes son uno de los blancos más castigados en las últimas décadas tienen efectos en el plano de los comportamientos: agresión, violencia, desinterés escolar, delincuencia, desintegración social.

El *ser alumno*, la condición estudiantil, es una categoría peculiar que se va transformando históricamente conforme se transforman las sociedades. Precisamente, uno de los efectos educativos más relevantes, ocasionados por la crisis de las últimas décadas, es que se ha generado una suerte de *ruptura de trayectorias de jóvenes y adolescentes*: los procesos de exclusión y fragmentación social barrieron con la representación del progreso que sostenía que se podía confiar en el futuro.

Así, la coexistencia de la condición estudiantil y la de trabajador o desempleado, pensada originariamente en la estructura educativa como categorías excluyentes (es decir: se era estudiante o se era trabajador; se estaba en la escuela o se estaba fuera de ella trabajando), devino en mutua imbricación en el caso de los niños, adolescentes y jóvenes. Éstos hoy son estudiantes y trabajadores o desempleados; siendo esta mutua imbricación, que afecta a muchos de nuestros estudiantes, marcadamente diferente según sea el origen social de pertenencia. El modo en que era interpretada la condición estudiantil, al menos en el plano de las representaciones simbólicas, se ve alterada. Es notorio que la adolescencia y la juventud, especialmente la franja de edad que va de los 15 a los 17 años, es un punto de inflexión

en las trayectorias vitales. Se observa, tomando como caso el argentino, que entre los jóvenes de entre 18 y 24 años, sólo uno de cada tres estudia exclusivamente, mientras que tres de cada diez se dedican sólo al trabajo. Al mismo tiempo, un 25% de los jóvenes de esta franja de edades es inactivo o desocupado y no estudia. (Kaplan, 2005. En Krichesky)



El pasaje y la permanencia en el sistema educativo también pone de manifiesto que la escuela deja de ser universal, especialmente a partir de la adolescencia. Las instituciones educativas se van vaciando paulatinamente y entre los 18 y los 24 años, por ejemplo, en Argentina, sólo cuatro de cada diez jóvenes asiste a alguna institución educativa.

Esta realidad está asociada también a que la representación del tiempo sufre transformaciones sin precedentes en nuestras sociedades. Si la premisa es “nada a largo plazo”, ¿cómo sostener la permanencia en la institución escolar que necesita transmitir saberes “inútiles” hoy para una utilidad futura? ¿El esfuerzo de ahora vale la pena para un después incierto? ¿Cuál es la representación subjetiva del tiempo que predomina en los alumnos? ¿Varía esta representación según la clase social de pertenencia? ¿Qué papel juega la memoria social? ¿El calendario/tiempo escolar es acaso una guía para orientar su conducta o no representa ninguna forma específica de auto-regulación para los alumnos en tanto que sujetos sociales?

Norbert Elias (2000) se interroga precisamente “sobre el tiempo”, como un símbolo social de carácter instrumental, como un símbolo humano de orientación y comunicación, replanteando el tema para no caer en las corrientes filosóficas tradicionales del subjetivismo y el objetivismo.

La experiencia del tiempo se relaciona con el sentimiento de identidad y de continuidad de los sujetos; de hecho, el tiempo es una forma de relación. Esto significa que un análisis crítico de la categoría “tiempo” exige entender la relación interdependiente entre tiempo físico y tiempo social. Para los adolescentes y jóvenes, y también para aquellos niños que tie-

nen que colaborar con la supervivencia familiar, ¿representa la escuela un “tiempo perdido” o una “pérdida de tiempo”? ¿qué figuración simbólica poseen los estudiantes del “pasado”, del “presente” y del “futuro”? ¿Cuál es la vivencia de las generaciones jóvenes sobre estas tres categorías que representan el devenir al que ellos mismos están expuestos? Decir que estamos ante una ruptura de trayectorias es aceptar el supuesto de que el futuro es una figuración.

En este sentido, la pregunta en relación con los jóvenes hoy es: ¿Perciben que hay futuro?

¿Cómo articulan su destino personal con su destino social y educativo? Alguna idea de futuro existe en las configuraciones de sentido que portan los adolescentes y jóvenes, aunque quizá no sea la que la escuela históricamente estuvo confinada a sostener; es decir, una imagen sostenida de proyecto ascendente, que vinculaba la permanencia de los estudiantes en sus aulas con un porvenir mejor.

Un interrogante que surge es entonces acerca de cuáles son las expectativas de futuro de los alumnos que transitan por el sistema escolar, por un lado, y complementariamente, cuál es la esperanza de futuro que depositan en la escuela los docentes.

Todos los niños, jóvenes y adultos entran por la misma puerta a la escuela; aunque no a todos se los adjetiva de igual modo mientras van entrando. Inclusive, hasta se duda en algunos casos acerca de la conveniencia de ese ingreso. Confrontando a esta duda y dada esa firme voluntad de sacar adelante a los estudiantes también hay otros agentes escolares que, al mirar a los alumnos mientras van entrando, comienzan a imaginar cómo podrían contribuir a des-marcarlos, a superar las profecías de un aparentemente inexorable fracaso. Es decir, no los condenan ni marcan de entrada. La escuela juega aquí un rol significativo frente a los prejuicios sociales condenatorios y

PENSAR ENTRE COLEGAS



Le sugerimos dialogar con sus alumnos y entre colegas sobre los sentidos de ir a la escuela ¿Qué dicen respecto a la relación escuela y trabajo? ¿Qué piensan hacer cuando terminen la escuela?

En ocasiones resulta enriquecedor el ejercicio de preguntar a los alumnos sobre estas cuestiones a fin de acercarnos a sus representaciones acerca de la escuela en la construcción de sus expectativas futuras.

deterministas en relación al futuro de los estudiantes en su tránsito por la escuela.

El ingreso a la institución escolar en cada uno de los peldaños de la pirámide escolar es, entonces, un momento de inflexión en las trayectorias educativas porque anticipa límites objetivos y moviliza esperanzas subjetivas.

Complementariamente, el no ingreso, el quedar afuera, también instituye un pronóstico.

En cada acto de inclusión o exclusión escolar, los límites objetivos y las esperanzas subjetivas se tensionan en las escuelas democráticas. Es en esta tensión donde el docente individual y colectivo tiene su mayor potencial de transformación. Lo inevitable se puede tornar, entonces, probable. Es decir, se abre la posibilidad de que otro destino se produzca.

La imaginación educativa tiene desde el momento mismo de ingreso a la escuela un lugar de producción subjetiva ya que, incluso frente a la escuela en su rol más reproductor, habitarla significa aceptar el territorio de disputas. La cuestión es saber

cómo movilizar las fuerzas capaces de llegar a ese fin y a quiénes pedirles el trabajo de movilización desde el pacto originario más o menos implícito que los alumnos establecen con la institución escolar.

SUGERENCIAS DE LECTURA



Pérez Gómez, A. I. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid, Morata.

La mirada acerca de la condición de origen de los estudiantes: La hipótesis de capital cultural como una alternativa teórica.

Se desprende de la caracterización realizada hasta aquí sobre las consecuencias personales de habitar sociedades excluyentes, violentas, desiguales, fragmentadas, polarizadas, que la escuela enfrenta un desafío complejo con miras a su democratización. En un contexto de alta exclusión y selectividad social, la escuela porta el mandato de la inclusión. Esto lleva a preguntarse cómo una escuela en proceso de masificación mira/identifica/comprende/interpreta/clasifica/nombra a estos estudiantes atravesados por condiciones de miseria y sufrimiento social.

¿Es la escuela una institución que remarca las desigualdades o que intenta superar o al menos atenuar esas marcas del origen? ¿Qué fuerza prevalece en cada aula, en cada institución, en cada experiencia de subjetivación? ¿Cómo es que en ciertas instituciones se legitiman los saberes y prácticas lingüísticas que traen de sus hogares los estudiantes mientras que en otros casos son rechazadas?

Desde el paradigma crítico, Pierre Bourdieu considera que un sistema social particular se reproduce no sólo porque se garantizan las condiciones económicas de producción que hacen posible que una estructura se conserve, sino porque además se producen un conjunto de prácticas tendientes a modelar los esquemas de percepción y de apreciación subjetivos. Estas prácticas no siempre son explícitas; de allí la enorme dificultad de reconocerlas o advertirlas a simple vista o en la vida cotidiana, donde suelen pasar desapercibidas. Además, se valen de instituciones específicas para llevarse a cabo. Junto a la familia, la escuela es el lugar por excelencia que hace posible la reproducción y la producción cultural.

Lo cultural es considerado entonces como un principio de diferenciación casi tan poderoso como lo económico; es por ello que Bourdieu utiliza la noción de *capital* para dar cuenta de los procesos de lucha por la acumulación y apropiación de poder simbólico que tiene lugar en el campo

cultural. La lógica del mercado simbólico es analizada de un modo análogo a los análisis sobre el mercado económico capitalista.

En este sentido, de igual manera en que los bienes económicos se distribuyen en forma desigual en nuestras sociedades y los individuos no tienen las mismas oportunidades de acceder y apropiarse de ellos, en el mercado simbólico, donde el mercado escolar se incluye, se evidencia una lógica y una dinámica análogas. Más aun, el mercado simbólico termina atribuyendo un cierto valor a cada individuo y grupo: algunos valen más; otros valen menos.

Como corolario: cada sujeto termina apropiándose de una auto percepción de su valía social y escolar y atribuyendo a sí mismo su éxito o fracaso.

Precisamente, la hipótesis de capital cultural pretende explicar los procesos y mecanismos de la desigualdad en el interior del mercado educativo. Dicha perspectiva se opone radicalmente a los enfoques que desvinculan la desigualdad en las experiencias y trayectorias escolares de las condiciones y oportunidades que otorga la estructura social y la estructura escolar a cada individuo y grupo.

Esta hipótesis representa una alternativa conceptual frente a las razones habitualmente esgrimidas acerca del éxito y el fracaso en las trayectorias escolares que desvinculan el desempeño escolar de los determinantes sociales y de las prácticas escolares que producen y reproducen formas de distinción; depositando así la responsabilidad en la naturaleza individual (“la cabeza no le da para el estudio”) o social (“de padre repetidor, hijo repetidor”) de cada persona por su propio fracaso.

La hipótesis del capital cultural confronta básicamente con las interpretaciones producidas por las teorías económicas del capital humano y con las explicaciones de la denominada “ideología de los dones naturales” o de las dotes innatas. Ambas postulan, más allá de sus singularidades, que las diferencias de rendimiento hay que hallarlas en la naturaleza del individuo o de su



familia. La ideología de los dones naturales, particularmente, sostiene algo así como que cada uno de nosotros venimos al mundo, desde el nacimiento, con una suerte de órgano para aprender mientras que otros nacen sin ese don para los estudios. Estos planteos no cuestionan el orden social ni escolar. En todo caso, lo que hacen es “culpar” al individuo de su fracaso.

Desde la perspectiva crítica de Bourdieu en la que nos referenciamos, son las desiguales condiciones sociales y simbólicas de acceso, permanencia y posibilidades de apropiación las que intervienen en los procesos diferenciados de escolarización. Seguramente hay diferencias de otro tipo que intervienen en los procesos de apropiación del conocimiento escolar; lo que aquí remarcamos es el hacer pasar por diferente lo que es desigual. Ahora bien, ¿qué quiere decir que los alumnos obtienen una desigual distribución y apropiación del capital cultural? Todos somos portadores de un capital cultural que adquiere un valor diferencial en el mercado cultural, valor otorgado por la legitimidad y la jerarquía que adquieren ciertas prácticas y conocimientos en un momento histórico y social determinado. Podemos por un momento detenernos a reconocer cuáles son las formas de hablar, de andar, de pensar el mundo que se proponen como las “correctas” y premiadas, esto es como legitimadas, en nuestros tiempos y contextos particulares.

Desde que nacemos estamos expuestos a formas de pensar y hablar el mundo, de movernos en él, que se inscriben en nosotros a modo de tatuajes indelebles; marcas que se hacen cuerpo, de las cuales nos vamos apropiando y por las cuales somos apropiados, en un doble movimiento espontáneo y disimulado. Así, en ocasiones, los modos de actuar y de pensar que portamos se naturalizan, aparecen para nosotros mismos y para quienes nos rodean como productos del orden de lo natural. Estas propiedades, lejos de ser innatas o naturales, resultan de un trabajo de la herencia sobre el heredero y viceversa. Por esta razón se señala reiteradamente que la socialización familiar tiene un peso determinante sobre la construcción de nuestra identidad social.

El capital cultural (que se encuentra en tres estados: objetivado – bienes materiales-, incorporado –esquemas de pensamiento y de acción- e institucionalizado – títulos o credenciales escolares-) puede ser “acumulado”.

CLAVES PARA TRANSITAR ESTE TEMA



“... El capital cultural existe en estado incorporado, es decir, hecho cuerpo en las personas a través de la interiorización de disposiciones duraderas que se inicia en la socialización dentro de la familia y que requiere un trabajo individual que no puede suplirse. Nadie puede aprender por otro a hablar, a caminar o a manejarse espacialmente, ni a gustar de cierta música ni a vestirse a la moda. Es lo que venimos denominando como habitus. Existe también en estado objetivado, hecho cosa, transformado en bienes culturales patrimonio de la sociedad: los libros, los cuadros, los museos, las fotos, etcétera. Por último, hay un estado institucionalizado, legalizado y certificado por el poder estatal que le otorga un estatuto específico que hace intercambiables a sus poseedores: es la credencial educativa que garantiza la existencia de un supuesto capital cultural incorporado en las personas que lo poseen. Las competencias supuestas del portador de la credencial adquieren un valor convencional en el mercado de trabajo. Pensemos cómo se estandarizan los valores de las consultas médicas o psicológicas según zonas, o cómo el Estado establece categorías salariales según el escalafón profesional”.

Gluz, N.; Kantarovich, G. y Kaplan, C. (2002); La autoestima que fabrica la escuela (primera parte). En Carreras, M; Gluz, N.; Kantarovich, G; Kaplan, C; Rosbaco, I. y Verón, S. (2002); La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas,.

Que pueda ser acumulado implica reconocer que se encuentra desigualmente distribuido y por lo tanto adquiere valores diferenciales en los escenarios en los cuales participamos. La escuela, lejos de constituirse en neutral e igualitaria como la conciben las visiones encantadas de la socialización, consagra como la cultura “legítima” aquella que corresponde a la clase social dominante, otorgando propuestas y tratos diferenciales a los alumnos de acuerdo con la distancia o la cercanía respecto de su modelo cultural. Obviamente estos tratos y apreciaciones diferenciales son ocultos, implícitos. Inclusive, los propios docentes a veces no saben que están contribuyendo inconscientemente a reproducir esta valoración diferencial.

La escuela, en muchas ocasiones implícitamente, refuerza a unos y debilita a otros, llegando a debilitar a los más desposeídos, lo cual está íntimamente vinculado a las condiciones socio-económicas y culturales de pertenencia de los estudiantes. A través de sutiles mecanismos la escuela legítima, de modo no intencional, una diferencia social al tratar la herencia social como herencia

natural. Y es en la no intencionalidad, en el ocultamiento de este proceso, donde se encuentra la garantía de su eficiencia.

Los alumnos van configurando trayectorias educativas diversificadas en función de su pertenencia de clase, género, grupo étnico; categorías todas éstas de distinción o diferenciación social. En este sentido, desde posiciones críticas, las condiciones socio-culturales de los estudiantes constituyen el punto de partida y el marco de toda evaluación posterior de las condiciones individuales para el aprendizaje escolar. Esto es, desde una posición crítica del orden social existente, no se puede interpretar las desigualdades y diferencias socioculturales de los estudiantes por fuera de las formas sociales de valoración y rechazo de ciertos individuos y grupos.

El éxito y fracaso educativo es una construcción cultural que reafirma o rechaza el parámetro con el que los estudiantes ya entran clasificados a la escuela. Esto es, la clasificación escolar lleva muchas veces implícita la clasificación social de origen de los estudiantes.

Dicho de otro modo, escindir en el análisis de las trayectorias estudiantiles las posibilidades de aprender que manifiestan ciertos individuos y grupos de la comprensión de sus posibilidades materiales y simbólicas para la vida escolar, es caer en un reduccionismo determinista biologicista o determinista cultural. Estos determinismos, presentes en el sentido común, hacen recaer la culpa de los éxitos o fracasos educativos en ciertos atributos intrínsecos de los sujetos.

La trayectoria de un alumno y su posición social tienen algún grado de asociación estadística, ya que los puntos de llegada no son igualmente probables en relación a los puntos de partida. Si un alumno tiene un punto de partida desigual, tiene de hecho menos probabilidades de llegar a ciertos puntos de llegada; sobre todo porque terminará muchas veces auto-excluyéndose de ciertos horizontes. En la configuración de las trayectorias escolares interactúan las condiciones objetivas (socio-culturales, familiares, institucionales) y subjetivas (habitus en tanto capital cultural incorporado: formas de ver y de actuar el mundo) y a partir de la relación entre las mismas, los alumnos van construyendo determinadas acciones y estrategias (no racionales), con cierta autonomía, para mantener y/o mejorar su posicionamiento escolar.

En definitiva, lo que viene a señalar esta hipótesis de capital cultural es que el fracaso escolar no es una consecuencia del hecho de que los niños

SUGERENCIAS DE LECTURA



-Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.

-Baudelot, Ch. y Establet, R. (1971). *La escuela capitalista en Francia*. México, Siglo XXI, Cap. 1 y 2.

y jóvenes no tengan supuestos dones o capacidades intrínsecas para aprender ni debido a que sus familias son deficitarias o carentes culturales. Precisamente, estos dos modos de abordar el fracaso son los que Bourdieu intenta cuestionar. Para él, el éxito o fracaso escolar se debe a que la distribución de los bienes culturales y educativos es desigual en nuestras sociedades, por responder a la lógica del mercado

excluyente. El fracaso de ciertos individuos y grupos se comprende en tanto que no poseen las mismas oportunidades de acceso ni de permanencia ni de apropiación frente al mercado escolar.

Desde esta perspectiva crítica los fracasos sociales y educativos no son inexorables y, por ende, pueden revertirse. Ello nos abre la puerta para buscar caminos para superarlos. Uno de los caminos es bucear en los procesos que tienen lugar en la interacción maestro alumno, más particularmente en los lentes con los que la escuela mira a los alumnos, a partir de los cuales ellos construyen una imagen acerca de sus límites y posibilidades.

Hemos observado en nuestras indagaciones que la percepción habitual de los maestros sobre el éxito o fracaso tiende a naturalizar las diferencias que surgen de la apropiación diferenciada de un capital cultural, atribuyéndolas a causas naturales (“capacidades innatas”, “no le da para las matemáticas”) o al medio familiar cosificado (“de un padre obrero, se espera un hijo obrero” o bien el argumento que sostiene que el fracaso escolar de un niño depende del padre quien es portador de una historia escolar de fracaso). En la creencia del docente hay un desconocimiento de las condiciones de realización de sus juicios. Más aun, en la vida cotidiana escolar, las clasificaciones producidas respecto de los estudiantes tienden a hacerse olvidar como tales, en tanto son generadas y a la vez son generadoras de las prácticas educativas. (Kaplan, 1992; Kaplan, 1997)

Mirar cómo son mirados los alumnos quizás nos permita estar en mejores condiciones para ampliar y resignificar ciertas “visiones invisibilizadas” en un horizonte de democratización escolar, haciéndonos conscientes de que también la escuela produce subjetividad.

Trayectorias estudiantiles: las implicancias del oficio de alumno

El concepto de trayectoria social o escolar nos acerca a una comprensión dialéctica de los diversos itinerarios que los agentes van delineando a lo largo de su vida. Lejos de pensar que a determinadas posiciones de partida corresponden sólo ciertos puntos de llegada, si bien hemos mostrado que son bastante interdependientes, se evidencian también espacios de quiebre y ruptura. Aunque la trayectoria social y escolar guarda íntima relación con las posiciones de clase, género y etnia, no depende exclusivamente de ellas ya que se pone en relación con por lo menos tres dimensiones: los condicionamientos materiales, la esfera subjetiva (representaciones, expectativas, sentimientos) y las estrategias, no siempre racionales, que con cierto margen de autonomía van armando los agentes en el delineado de sus recorridos.

Pensar a la escuela como un espacio de lo posible, adjudicarle la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, presupone superar las funciones que tradicionalmente se le han adjudicado. Ello no significa pararse en una posición optimista pedagógica ni meritocrática pura, sino interpretar que, junto con las funciones más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela tiene un papel de producción de lo social.

Es decir que, junto con las determinaciones que delimitan las trayectorias estudiantiles, existen márgenes de libertad para forzar esos límites. Si las trayectorias estuvieran totalmente pre-fijadas de antemano (en función del origen social o del nivel educativo de los padres o de los antecedentes escolares de los hermanos, entre otros muchos factores objetivos), no se comprendería por qué los maestros, profesores, directivos, docentes de apoyo, especialistas, gabinetistas, inspectores, funcionarios de gestión central, se empeñan e insisten en sacar adelante a los alumnos con los que interactúan cotidianamente de modos más o menos directos.

La historia de la escuela, que es en gran parte la historia de maestros concretos en relación a alumnos concretos, tiene sobradas muestras de

que, aun en contextos de crisis profundas, la escuela puede representar una oportunidad.

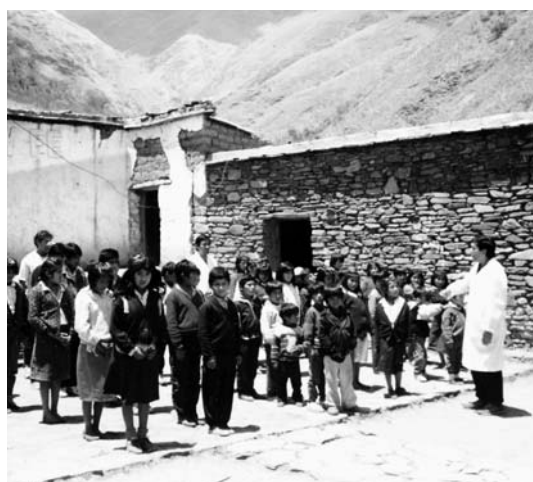
Al mismo tiempo, los condicionamientos materiales que atraviesan la vida de los alumnos explican gran parte de su desempeño; pero no explican cómo ciertas familias e individuos generan estrategias que resisten o superan parte de los límites que se les imponen con toda su crudeza.

La dinámica de la escolarización conjuga de un modo singular, en cada institución y en cada aula, la cuestión de los límites impuestos y las opciones relativas de libertad. Y cuanto más se reconocen los puntos de partida desiguales con los que los alumnos transitan su escolarización, mejor se está en condiciones de operar sobre ellos intentando superarlos o, por lo menos, reducir sus efectos negativos.

Si nos referiremos a trayectorias estudiantiles, es preciso primero desmontar la idea de que los caminos que recorren los alumnos a través del sistema educativo son homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos. Si bien es real que uno podría establecer tipos de itinerarios frecuentes e ideales, coincidentes con la estructura escolar (grados, ciclos, niveles), no es menos cierto que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Los condicionamientos sociales, y también las subjetividades que fabrica la escuela, juegan ambos un papel central.

Lo que se cuestiona es la visión muy extendida respecto de las trayectorias sociales y educativas sostenida sobre nociones ideales de regularidad, homogeneidad y normalidad. Nuevas posiciones enfatizan la

necesidad de analizar también la pluralidad y diversidad presentes en los itinerarios concretos y contradictorios que caracterizan el tránsito por el sistema escolar. Así, los análisis sobre la construcción de los itinerarios educativos en la institución escolar deben incorporar a los procesos de socialización los de subjetivación,



SUGERENCIAS PARA MIRAR



Para reflexionar acerca de la tensión dicotómica “omnipotencia-impotencia” en la que muchas veces se sitúa a la escuela, y de qué manera muchas veces las instituciones y los docentes pueden contribuir a favorecer las condiciones simbólicas de las trayectorias estudiantiles, le sugerimos ver la película **“Ser y Tener”**.



(Director: Nicolas Philibert, Francia, 2002)

Sinopsis: Inspirado en el fenómeno francés de la clase única, muestra la vida de una pequeña clase de un pueblo a lo largo de todo un curso, mostrándonos una cálida y serena mirada a la educación primaria en el corazón de la Landa francesa. Un grupo de alumnos entre 4 y 10 años, reunidos en la misma clase, se forman en todas las materias bajo la tutoría de un solo profesor de extraordinaria dedicación. Maestro de la autoridad tranquila, el profesor Georges Lopez conduce a los niños hacia la adolescencia, mediando entre sus disputas y escuchando sus problemas.

entendiendo a ambos procesos como complementarios.

Ahora bien, ¿son posibles otras trayectorias estudiantiles?

Es aquí donde el espacio escolar tiene la oportunidad para promover e intervenir sobre trayectorias que pueden convertirse en alternativas para algunos alumnos y para sus familias.

En la escuela, a pesar de sus problemas, se vislumbran aún los vestigios de la promesa de inclusión social. Aun con todos sus desaciertos, la escuela redobla su apuesta en su capacidad por producir un terreno poderoso para la resistencia cultural y la revolución simbólica. Ella se presenta como uno de los pocos espacios sociales que tienen la fuerza para dar nombre a los niños y jóvenes desprotegidos y devolverles las voces acalladas tras su condición socioeconómica de origen, tras su identidad cultural singular, su pertenencia sexual, sus orígenes étnicos o sus cualidades diferenciales para el aprendizaje.

Es la escuela la posibilidad cierta de que puedan establecer la primera relación como sujetos con el Estado, la oportunidad de comenzar a construir la propia condición de ciudadano, aunque la escuela se encuentre tan interpelada y cuestionada en

SUGERENCIAS DE LECTURA



-Dubet, F. y Martucelli, D. (1998) En la escuela. Sociología de la experiencia escolar Buenos Aires, Losada.

su rol de puente con la sociedad en la que habrá que insertarse. O incluso, frente a la escuela en su rol más reproductor, habitarla significa aceptar el territorio de disputas. La escuela es lugar de encuentro, ofrece oportunidades todos los días, puertas adentro y en sus fronteras con la sociedad. No hay que olvidarse que su razón de ser, su condición fundante como espacio de un sistema más amplio se ligó a la inclusión de grandes masas urbanas a la sociedad. Y es esa promesa inicial la que debe volver a nombrarse en tiempos en los que nos proponemos dar un nuevo sentido a la escuela, volver a pensar cómo habitarla mejor.

Uno de los desafíos principales consiste en contribuir a fortalecer a la escuela como un espacio singular de integración social y de filiación, que permita a quienes transitan por ella desafiar los destinos que se presentan como inevitables. Pese a ello no deberíamos desestimar la tensión que atraviesa a la escuela moderna, plasmada en el mandato integrador en oposición a la selección de talentos.

Teniendo presente esto último podemos preguntarnos ¿Cómo puede contribuir la escuela a mejorar las condiciones simbólicas de las trayectorias estudiantiles?

Los que pertenecemos al campo escolar tenemos la tendencia a oscilar entre dos planteos: o somos voluntaristas a ultranza o somos fatalistas en extremo. Frente a esta dicotomía y frente a la adversidad del contexto social, es preciso replantear la tensión del par omnipotencia-impotencia. La escuela a través de múltiples mecanismos incide en la experiencia escolar de los sujetos, por lo tanto mucho hay para hacer aún, para reforzar aquellos mecanismos inclusivos y atenuar los efectos de la exclusión estructural. Frente a la ilusión de la homogeneización y la igualdad propuesta desde la escuela moderna, y sobre todo en el contexto actual, se impone una mirada crítica de sus prácticas y sus discursos, que reconozca su potencialidad en tanto espacio para la acción.

En este punto la mirada se posiciona sobre el lugar de las mediaciones entre estructura social y escuela como territorio de construcción de subjetividad. Más específicamente, se trata de aportar al análisis la cuestión de la configuración de las mentalidades y expectativas que ponen en juego los agentes sociales en sus trayectorias, de tal modo de enriquecer la mirada sobre los procesos que en la escuela tienen lugar.

Los interrogantes que nos formularemos se refieren al grado en que las estructuras objetivas que nos preexisten determinan nuestra historia social, nuestros horizontes e incluso nuestras biografías personales. Al mismo tiempo, nos preguntaremos qué es lo que hace que alumnos pertenecientes a un mismo sector social, a un mismo género y nacionalidad construyan distintas estrategias y trayectorias escolares.

Una primera consideración para abordar el problema, lleva a tener presente que la experiencia escolar de los alumnos se construye en relación al doble juego de la socialización y la subjetivación.

La teoría social hoy va camino a plantear que la formación de los sujetos depende de un doble proceso. Por un lado, la socialización que lleva a la interiorización de pautas y normas sociales por parte de los individuos; por el otro, la subjetivación que lleva a estos a mantener una distancia en relación a su socialización. Así, las trayectorias escolares están atravesadas, en parte, por las condiciones sociales de producción no elegidas por los sujetos ni manipulables a su voluntad, y, a la vez, muestran claramente la expresión de los sentidos y expectativas que los sujetos van dibujando.

Estos dos procesos no se articulan de manera natural. Quizás la naturalización de esta articulación se reforzó por la eficacia socializadora de la escuela durante un período prolongado de tiempo, que permitió la formación de sujetos sociales. En este sentido se producía una superposición entre la posición social y la subjetividad. Pero hoy se está lejos de presenciar esta concordancia, en tanto la función de la escuela lo está de transmitir normas sociales que configuren personalidades acordes a éstas.

En nuestro contexto la escuela se encuentra sacudida por diversos elementos. Dubet y Martuccelli (1998) sostienen que tres procesos básicos son los que sacuden la capacidad socializadora de la escuela. En primer lugar señalan *“la instalación de un vínculo estratégico con los estudios en una escuela que funciona como un mercado”*. El segundo elemento consiste en el *“desajuste creciente entre las expectativas de los alumnos y de los profesores; desajuste ligado a la masificación y a la autonomización de la vida juvenil”*. Por último, señalan *“la relativa incertidumbre del modelo cultural de la escuela misma, que llama a figuras del individuo ampliamente contradictorias”* (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 433).

En la dinámica que adquiere la experiencia escolar se entrecruzan, según Dubet y Martuccelli (1998), tres lógicas:

- La lógica de la socialización, entendida como los mecanismos de integración social donde los alumnos aprenden las normas y los roles legitimados;
- la lógica estratégica por la cual estos sujetos configuran una racionalidad limitada que combina la naturaleza de sus recursos y sus intereses; y
- una lógica de subjetivación a través de la cual el alumno se distancia de lo disponible culturalmente para generar un mecanismo de autocritica a través del cual se autonomiza.

Es el individuo quien articula de un modo singular estas lógicas por lo que, más allá de las fuertes determinaciones sociales sobre la experiencia escolar, hay un trabajo por el cual cada alumno se socializa y constituye como sujeto, dotando de sentido y coherencia a su paso por la escuela.

El reconocimiento de estas tres lógicas resulta un elemento novedoso en el análisis de la experiencia escolar. Se vislumbra aquí un actor que realiza todo un trabajo personal, una significación a través de la cual va dotando de sentido el pasaje por las instituciones.

La escuela deja de ser vista como una institución exclusivamente socializadora; se entrecruzan en ella distintas lógicas sobre las cuales pueden abrirse nuevas posibilidades simbólicas. *“La génesis de la experiencia escolar define a la vez las etapas de socialización y las modalidades de la formación de los sujetos. En cada momento el individuo debe consti-*

tuir, a partir de las obligaciones dadas, una experiencia” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 434)



La escuela y el poder de nombramiento

Las lógicas de socialización, subjetivación y estratégica de los sujetos no se construyen en el vacío social. Estas se producen en escuelas concretas, a través de formas discursivas, sistemas de clasificación y nominación específicos, que no se ejercen sin prácticas de resistencia, contestación y sumisión.

Así entendida, la institución escolar funciona como constructora de subjetividad. A través de distintos mecanismos y significaciones, los alumnos van configurando una autoimagen y expectativas que se traducen concretamente en una experiencia educativa singular. En esta formación de la autoimagen, las palabras tienen un poder simbólico innegable. El lenguaje escolar, los modos de nominación escolar, tienen incidencia sobre la autoestima escolar que internalizan los estudiantes en su tránsito por el sistema escolar.

Desde una posición crítica, las ciencias sociales han venido enfatizando el poder simbólico del lenguaje en la construcción de la realidad social y educativa. El poder estructurador de las palabras y los nombres es señalado por Bourdieu para campos sociales tan diversos como el literario, el arte, la educación, la política y la moda. Es indiscutible la capacidad de las palabras de prescribir bajo la apariencia de describir así como también la de denunciar bajo la apariencia de enunciar. Por ello es que es preciso hacer pesar una fundada sospecha sobre la supuesta inocencia y la pretendida “belleza” del uso excesivo de ciertas metáforas en el discurso social y educativo dado que no son otra cosa que una estrategia discursiva eficaz al servicio de la “naturalización” de creencias e ideas dominantes en nuestras culturas. La idea de que algunos alumnos tienen un “techo” para aprender, que otros son “adoquines” o la noción del “genio”, son expresiones de este tipo de creencias.

¿Con qué sentido va el interés por conocer y develar los mecanismos de reproducción cultural y educativa donde el lenguaje juega un papel central? El interés va en dirección a, como diría Piaget, la apertura de “*los nuevos posibles*”: por las *utopías pedagógicas*. El examinar sistemáticamente las evaluaciones que los maestros efectúan sobre los alumnos, que

están tácitas o implícitas en nuestra visión del mundo, ayuda a pensar en esos “*nuevos posibles*” piagetianos. En definitiva, se trata de interpretar las clasificaciones que los maestros producen cotidianamente en sus juicios sobre los alumnos, actuales o potenciales, para desocultar las funciones sociales de ese sistema de clasificación que opera al modo de un conocimiento práctico. Ese sistema de categorización profundamente oculto está al principio de todas esas clasificaciones escolares y de las clasificaciones sociales que determinan o legitiman.

Una de las hipótesis centrales que manejamos es que los considerandos del juicio magisterial están ligados al origen social de los educandos. Es decir, que los maestros aparentan hacer una evaluación ajustada a lo escolar cuando muchas veces lo que hacen implícitamente es hacer un juicio social enmascarado sobre los alumnos.

Las clasificaciones o taxonomías sociales describen realidades a la vez que las prescriben. Imprimen visiones y principios de división del mundo social. Poseen un carácter interesado, arbitrario y prescriptivo. Demarcan lo que es posible de ser pensado.

Para dar un caso típico, mencionemos que en la investigación de Bourdieu y Saint Martin (1975) sobre “las categorías del juicio profesoral” los autores han clasificado a los adjetivos que el docente utiliza en los juicios que emite sobre sus alumnos. Los autores fueron reagrupando estos adjetivos desde los más peyorativos hasta los más laudatorios. Una primera conclusión a la que arribaron muestra de qué modo los calificativos más favorables aparecen cada vez con más frecuencia a medida que el origen social de los alumnos es más elevado.

Son tanto las apreciaciones, los juicios, los calificativos como las notas

las que influyen en la representación que el docente se hace del alumno. Sin embargo, los investigadores han observado que, a notas iguales o equivalentes, las apreciaciones o los adjetivos utilizados para referirse a los estudiantes son más severos y más brutalmente expresados, es



decir, menos eufemísticos, cuando el origen social es bajo.

Los adjetivos o calificativos muchas veces expresan en forma eufemizada propiedades distintivas a la manera de marcas de “calidad” social.

Lo que resulta importante entonces es que en ocasiones los docentes vuelven a marcar a los alumnos que llevan las marcas de la exclusión, esta vez con el lenguaje que pronuncian para adjetivar a sus trabajos escolares. Y lo más impactante es que este tipo de adjetivaciones, que son comunicadas más o menos explícitamente a los alumnos, van siendo internalizadas paulatinamente por éstos. Así escuchamos explicaciones que los propios niños y/o familias construyen frente al fracaso escolar, del tipo: “no nací para esto”, “lo que pasa es que la cabeza no le da”. La violencia simbólica se ejerce a través de un poder que no se nomina, que disimula las relaciones de fuerza.

Se juega aquí la constitución de la autoestima social de los alumnos en la institución escolar en el sentido de que ellos están continuamente abocados a adoptar una imagen de sí mismos y de su propio rendimiento escolar, adoptando el punto de vista de los docentes en tanto que figuras autorizadas.

El ser alumno es un ser percibido, un ser condenado a ser definido en su verdad por la percepción y expectativas de los demás. Los actos de nominación dirigidos a él pueden tener un correlato fuerte en su autovalía.

Formas de nominación escolar: las categorías de “alumno pobre” y de “alumno inteligente”

La potencia descriptiva y prescriptiva de ciertos juicios escolares son el producto de un proceso sociohistórico de determinación que ha quedado encubierto por la misma lógica de los procesos sociales. Podemos definir entonces a las clasificaciones y categorías que reproduce y produce la escuela como el resultado de luchas y conflictos sociales que subyacen a la ficticia naturalidad con que se presentan en la cotidianidad de su existencia.

Las distinciones a partir de las cuales se establece una división de los alumnos, incorporaron ya desde su génesis cualidades y virtudes no exclusivamente escolares sino también sociales, laborales, y de otras esferas.

Las cualidades con las que se tipifica a los estudiantes, por tanto, nunca pueden ser tratadas como atributos en sí. Su carácter social y relacional permite examinarlas en su dimensión sociohistórica de construcción. La lucha simbólica por estas divisiones entre los alumnos hace interpretarlas como fuertemente sedimentadas a la vez que contingentes.

Uno de los nombres propios con el que se designa a los alumnos y que se ha vuelto bastante habitual, es el de “pobre”. En contextos de exclusión, esto puede hasta aparecer como una obviedad, como un juicio o calificativo que no hace más que poner en palabras lo que es una evidencia. Sin embargo, dejo planteada aquí la inquietud de que sospecho de lo obvio porque, a mi entender, el nombrar a los alumnos como pobres no es una expresión inocua.

Nombrar no es jamás una operación inocente; sobre todo, si el poder de nominación emana de una instancia jerárquica superior, de una figura legitimada y autorizada socialmente.

El nombre de “pobre” del alumno visibiliza sus condiciones sociales y, a la vez, oculta tras él sus sentidos tácitos. “Asistido estatal”, “becario”, “alimentado en el comedor comunitario”, “de padres beneficiarios de

planes sociales”, son todas éstas adjetivaciones que se asocian a la representación simbólica del “pobre”, en un intento de la escuela por dar cuenta de la grande y la pequeña miseria de los alumnos que conforman las mayorías. Al mismo tiempo, mencionemos que estos atributos que se asignan a los alumnos tales como “beneficiarios”, “becarios”, “subsidiados económicamente”, comprometen otras imágenes si tenemos en cuenta que existen universos sociales, como la escuela, en los que la presencia o búsqueda del beneficio estrictamente económico está desaconsejada por normas explícitas o bien por imperativos tácitos.

Numerosas investigaciones, enmarcadas muchas de ellas en la disciplina de la sociología de la educación, ponen en evidencia las implicancias simbólicas de las políticas focalizadas para la población destinataria. Nos interesa destacar especialmente uno de los efectos posibles de estas políticas: el riesgo de estigmatización y ghettización de los beneficiarios y el consecuente impacto mediatizado en la subjetividad de los mismos. En el caso de la asignación de prestaciones focalizadas, la construcción de las propiedades pertinentes para el acceso a la categoría de beneficiario supone, en cierto modo, la asignación de una identidad. “De este modo, ciertos individuos pasan de ser ‘estadísticamente pobres’ a ser socialmente vistos y tratados como pobres”, estableciéndose así ciertas categorías sociales separadas, sujetas a la asistencia estatal (Tenti; 1991). El sociólogo Erving Goffman⁽¹⁰⁾ (1989), afirma que a lo largo de la historia las sociedades han establecido distintos mecanismos a través de los cuales se categoriza a las personas, estableciendo aquellos atributos que se perciben como normales y naturales para cada una de ellas. Lo esencial en este proceso es que estos atributos se transforman, a su vez, en expectativas normativas para los sujetos categorizados.

Un atributo se traduce en un estigma cuando produce en los demás un descrédito amplio (Goffman, 1989). Es por ello que quien es depositario de un estigma buscará alguna forma de esconderlo, por considerarse y considerarlo vergonzante, llegando en ocasiones a hacerlo más visible (precisamente por este esfuerzo denodado en esconderlo).

En todas las sociedades se asiste a procesos de estigmatización a través de los cuales, ciertas características se presentan como indeseables, produciendo en la mayoría de los casos situaciones de discriminación y dife-

renciación social. Se construye una teoría “racional” del estigma a través de la cual se explica la superioridad- inferioridad de los individuos. En nuestro discurso cotidiano utilizamos como fuente de metáforas e imágenes términos específicamente referidos al estigma, tales como inválido, tarado, repitente escolar; sin acordarnos, por lo general, de su significado real.

La estigmatización adquiere fuerza y eficacia, dado que, por un lado se presenta recubierta bajo un manto de naturalidad, los atributos que se le asignan al otro se invisibilizan en tanto construcciones socio-históricas, y pasan a ser considerados como atributos naturales: así por ejemplo se cree que las mujeres por esencia son dóciles, prolijas, buenas para la crianza y las tareas domésticas. Estos atributos que se convierten en elementos esenciales del sujeto provocan situaciones de desigualdad; por otro lado la desigualdad queda legitimada en tanto se olvida que los límites que se establecen entre lo deseable y lo indeseable son resultado de la historia.

Los actos de clasificación-estigmatización se traducen en actos de nombramiento a través de los cuales se contribuye a construir a aquello y a aquellos que se nombra. De esta forma, en general, quien es estigmatizado asume como propios los atributos con los cuales es clasificado explicando su destino como parte de su naturaleza. Por medio de los juicios, las clasificaciones y los veredictos que la institución educativa realiza, cada niño va conociendo sus límites y también sus posibilidades.

Ciertos juicios pueden transformarse en estigmatizantes y estar basados en prejuicios sociales más que en supuestas características de los alumnos. Las formas que se usan para aludir a los alumnos, a sus características y rasgos, tienen más sentido que el que aparentan tener, cumplen funciones que van más allá del explícito intento por describirlos.

Este tipo de análisis no pretende cargar las tintas sobre los docentes, quienes al igual que los alumnos marcan puntos de resistencia y quiebre frente a discursos y prácticas estigmatizantes. Sin embargo, es preciso hoy más que nunca, estar alertas frente a aquellos que cotidianamente e implícitamente tienen lugar en la institución escolar y pueden actuar como refuerzo de la desigualdad educativa.

Para que puedan ampliarse las posibilidades simbólicas de los grupos

relegados es preciso que la escuela esté dispuesta a confrontar supuestos y creencias muy arraigadas sobre ciertos individuos y grupos. En contextos de alta exclusión la escuela que pretende incluir debe estar alerta frente a los mecanismos de estigmatización de la pobreza.

Designándolo como “pobre”, lo cierto es que la pobreza puede ser tratada como nota esencial del alumno. Complementariamente a esta asignación, el sujeto se autopercibe como intrínsecamente pobre. La pobreza individualizada e individualizante –que no es lo mismo que la denuncia de la condición sociohistórica de la pobreza de ciertos individuos y grupos- aparece como el primer término de la relación con la escuela y como constitutivo de su personalidad social, operando como una suerte de carnet de identidad social originario.

Podríamos sostener la hipótesis de que la división de los estudiantes conforme al dualismo entre pobres y no pobres refuerza un sistema de oposiciones homólogas a las taxonomías sociales. La pobreza unifica y separa a la vez; se afirma esta cualidad como predominante y se descartan otras. Reúne a los iguales y los opone a los otros, aunque permanece enmascarado tras el discurso y las prácticas individualizantes este carácter relacional de las formas dicotómicas de adjetivación que están detrás de las visiones y divisiones del mundo de los alumnos. El carácter implícito de este tipo de juicios escolares es una de las condiciones que acentúan su fuerza. El problema y el consiguiente desafío radica, entonces, en develar cuál es el parámetro que se utiliza para estas comparaciones y a qué fines sirven. Otro riesgo, no excluyente de los descriptos hasta aquí, consiste en pensar a la pobreza como un atributo que traza las diferencias, abordadas como diversidades, entre los niños. Quiero decir con ello que es preciso advertirnos respecto del hecho de que en ocasiones se confunden desigualdad, exclusión, pobreza, con la diversidad, como si se tratara de términos prácticamente equivalentes. No es lo mismo desigualdad que diversidad; aunque en muchos casos se entrecrucen.

Quiero enfatizar con esta falta de equivalencia que la condición social de pobre del alumno no es una característica de su ser diverso, aun cuando en ciertos discursos así aparezca. El término de “diversidad” tiene un uso suficientemente polisémico y ambiguo como para facilitar este supuesto encuentro de significados.

A esta altura de la argumentación, lo que queda evidenciado es que, a través de estos sutiles mecanismos, el alumno “pobre” se instituye como una identidad socialmente asignada casi exclusivamente por ese nombre propio. Es como si ser pobre fuera la cualidad más relevante de los alumnos, como si se definieran casi exclusivamente y excluyentemente por su condición social de origen.

Como contraparte de estos mecanismos de refuerzo, los sujetos negocian y luchan en este juego social de la nominación; desde luego, con poderes desigualmente distribuidos.

Lo cierto es que el lenguaje y particularmente los nombres operan como categorías sociopolíticas.

No es azaroso, entonces, que los teóricos críticos analicen a las escuelas en una doble forma: como mecanismos de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos en función de su raza, clase, género, pertenencia étnica y, al mismo tiempo, como agentes para dotar de poder social e individual.

De lo que se trata es de comprender a los sujetos sin estigmatizarlos a partir de atributos vergonzantes. La pobreza es una condición de entrada del alumno. No es un sinónimo de fracaso ni de destino social prefijado.

Las marcas iniciales de la desigualdad existen, esto es innegable; pero no son perpetuas e indelebles.

La disputa ha de concentrarse en impedir que se cristalice la condición estudiantil de la pobreza, transformándola a la vez en una auto-atribución inevitable. El fatalismo de la pobreza puede instalarse si consideramos como opción válida el “disecar” las cualidades del “niño pobre” en una suerte de naturalismo de la pobreza. Por esta razón es que el punto de partida que debemos asumir es que la pobreza no es una condición intrínseca al alumno; no forma parte de su naturaleza humana, y por lo tanto tampoco marca un destino inevitable.

Otro de los nombres propios que se establece habitualmente como parámetro de comparación entre los estudiantes es en relación al atributo de la inteligencia. En varios discursos se asocia la pobreza con la falta de inteligencia del alumno para justificar ciertos fracasos escolares.

Históricamente, la inteligencia ha sido uno de los instrumentos con el que las sociedades han legitimado la desigualdad social. A partir de ella

se ha intentado rendir cuenta del bajo rendimiento escolar de algunos grupos vulnerables (pobres, mujeres, indígenas, inmigrantes). La inteligencia se ha constituido en una supuesta medida objetiva y universal que distingue personas o naturalezas humanas, justificando así los éxitos y fracasos sociales y educativos.

La importancia de analizar los discursos acerca de la inteligencia, que se han enfrentado alrededor de la disputa entre la primacía de la naturaleza y del ambiente, radica fundamentalmente en:

- reconocer su poder simbólico, dado que ellos impactan en la identidad de quienes son clasificados, y en su experiencia social y escolar,
- la intención de denunciar aspectos que funcionan como engranajes de esta “máquina infernal” que es el neoliberalismo; ya que, amparados la mayoría de las veces en la ciencia y la objetividad, no hacen más que reforzar y legitimar a través de la naturalización de lo social un orden desigual e injusto, que justifica las exclusiones sociales y educativas.

Tras las afirmaciones de los discursos del determinismo biológico (que considera a la inteligencia como capacidad innata o don natural) y del determinismo ambientalista (que considera que la familia y el ambiente en el que se mueve el alumno son límites infranqueables por su escolaridad), esto es, desde dentro y desde fuera del campo científico, se atribuyen los éxitos y fracasos a distinciones heredadas, innatas o que resultan del trabajo realizado en el seno de cada familia, ocultando y legitimando una estructura social y educativa caracterizada por la desigualdad.

La inteligencia concebida como medida objetiva y absoluta, dada a unos y negada a otros por naturaleza, se presenta a los sujetos pedagógicos como justificación de su éxito o su fracaso escolar, transformándose en límite inalterable que predice sus destinos. Para el caso de los fracasos educativos, las desigualdades en las condiciones para aprender quedan invisibilizadas y se transforman, por una suerte de alquimia social, en déficit de inteligencia, que se asumen como propios.

Es tan fuerte el impacto de estos discursos sobre la experiencia social y escolar, que quien ya se encuentra excluido de ciertos escenarios - por la injusticia social, por las diferencias de capital cultural- se auto-excluye adjudicándose a sí mismo las razones por las que queda afuera. En definitiva, se adopta la idea de que llegan a ciertos estamentos de la pirámi-

de escolar los más aptos, los más capaces, los más inteligentes.

Se instala, según Bourdieu (1999), una especie de neodarwinismo social donde los más brillantes y talentosos son los que triunfan. *“Existen los ganadores y los perdedores, existe la nobleza, lo que yo llamo la nobleza de Estado, es decir las personas que tienen todos los atributos de una nobleza en el sentido medieval del término y deben su autoridad a la educación, o sea, según ellos, a la inteligencia, concebida como un don divino, cuando sabemos en realidad que está repartida por toda la sociedad y las desigualdades de inteligencia son desigualdades sociales.”* (p. 102).

Frente a las prácticas y discursos que atribuyen la exclusión y la desigualdad a cuestiones referidas a la inteligencia, se erigen aquellas que, ubicadas en posiciones democráticas, insisten en desocultarlos y desnaturalizarlos en tanto expresiones de la discriminación y el racismo.

La escuela democrática reconocerá las diversas condiciones de partida de los alumnos, no como deficiencias o como puntos de llegada, sino como dimensiones que la institución deberá conocer y sobre las cuales deberá trabajar con el objeto de generar estrategias que posibiliten una disminución de los diferenciales de poder entre los sujetos pertenecientes a los distintos grupos y clases.

Como una respuesta frente a las perspectivas que naturalizan a la inteligencia, un enfoque menos hegemónico y promisorio interroga precisamente sobre las condiciones sociales que hacen posible el retorno en la actualidad de discursos sociales que trastocan las desigualdades sociales por diferencias de inteligencia, tratando a los casos sociales como casos psicológicos, esto es, transmutan-

PENSAR ENTRE COLEGAS



¿Cuáles son frases, que habitualmente se escuchan en la escuela, y que parecen indicar un destino para un alumno de una vez y para siempre? Estas frases, ¿aparecen enunciadas por quiénes? (maestros, padres, profesionales con quienes trabajamos en las escuelas, etc.). ¿Qué construcción se hace de los alumnos en esas apreciaciones? Detengámonos un instante a conversar acerca de esas frases que “configuran destinos”.

SUGERENCIAS DE LECTURA



- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. (1975) “Las categorías del discurso profesoral.” En: Propuesta Educativa, Buenos Aires No 9, No. 19.
- Bourdieu, P. (1990) “El racismo de la inteligencia”. En: Sociología y cultura. México, Grijalbo.
- Perrenoud, Ph. (1990) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Madrid, Morata.

do las injusticias sociales y haciéndolas pasar por patológicas, en definitiva, individualizando aquello que es predominantemente producto sociocultural.

Así, desde una mirada alternativa se plantea explícitamente un desenmascaramiento de los presupuestos científicos englobados en el viejo y renovado determinismo biológico. Este develamiento

intenta insistir sobre el contenido político e ideológico de las premisas sustentadas por los deterministas biologicistas y, entonces, es parte de la lucha por la igualdad educativa.

Tener en cuenta que la medida de la inteligencia es históricamente contingente significa romper con la hipótesis de que las desigualdades sociales y educativas son debidas a una supuesta naturaleza –considerada ésta como universal y a-histórica, por tanto, como esencial. Los defensores del determinismo biologicista llevan más de un siglo intentando imponer la visión de que la contradicción entre la igualdad y desigualdad, que se expresa en la estructura y funcionamiento de los sistemas políticos democráticos, es una contradicción inevitable, por ser del orden de lo natural.

Si la inteligencia es el modo de operacionalizar el racismo propio de la clase dominante en el capitalismo, cabe preguntarse qué sucede cuando se propone garantizar la continuidad en la escuela de aquellos que supuestamente no poseen el mérito de la inteligencia sino la condición social de la pobreza.



El lugar del docente: el margen de acción dentro de los condicionantes sociales

En el apartado anterior dimos cuenta del impacto en la subjetividad de los alumnos que adoptan determinadas formas de la denominación simbólica. Ahora bien, el docente puede también nombrar otros sujetos, abrir caminos, posibilidades y futuros.

En esta línea de argumentación, que destaca el carácter en el fondo indeterminado de la acción social, se encuentra el trabajo de Álvarez Uría. En su artículo “Escuela y Subjetividad”(11), toma aspectos de la autobiografía de Albert Camus para reflexionar acerca del papel de la escuela en la construcción de alternativas posibles frente a destinos que parecen mostrarse como inevitables.

La trayectoria educativa de Albert Camus que presentaremos ahora permitirá establecer que, bajo ciertas estrategias institucionales y con expectativas altas del maestro, la escuela se constituye en un espacio que abre nuevos horizontes vitales. Recordemos que Albert Camus llegó a convertirse en un afamado escritor. Proveniente de un hogar indigente, de familia analfabeta, huérfano de padre desde muy pequeño, aun bajo esos determinantes objetivos, pudo abrirse camino en el mundo de las letras y las palabras.

La pregunta que se nos impone es: ¿cómo logró este niño indigente superar sus propios condicionamientos materiales y transformarlos en una oportunidad? La respuesta, al menos gran parte de ella, hay que buscarla en el papel simbólico que cumplió la escuela, y más particularmente, en la esperanza a futuro que un maestro depositaría en los alumnos de la clase de primaria a la que asistía el propio Camus.

Hay que salirse de las explicaciones que supondrán que es una inteligencia excepcional de la naturaleza de Camus lo que lo llevó a superar en su trayectoria social lo que le estaba negado por sus condicionamientos vitales de origen sociofamiliar. No es una inteligencia excepcional o un esfuerzo inconmensurable lo que explica que Camus desafíe su destino de fracaso (aunque seguramente su inteligencia y esfuerzo han hecho lo

suyo) sino que, desde el análisis sociocultural que hemos estado proponiendo a lo largo de este trabajo, lo que podemos constatar es que se conjugan en este caso una escuela comprometida, representada en la figura de un maestro educador popular, con el acompañamiento de la familia del alumno, lo cual genera las condiciones para que una trayectoria alternativa se concrete. Innegablemente, todo ello por el deseo irrefrenable de Camus por conocer el mundo de las letras; pasión que le ha sido transmitida en la escuela.

Cuando la escuela se democratiza, el maestro enseña más a los que menos tienen, confía más en los que menos confían en sí mismos como consecuencia del descrédito social del que son objeto. Precisamente, es la experiencia escolar que habilitan ciertas escuelas lo que mejor da cuenta de cómo no en todos los casos las trayectorias educativas son reconfirmaciones de los puntos de partida.

Pensar a la escuela como constructora de subjetividad, y el lugar potencial de los docentes en ello, implica identificar cierta posibilidad de mejorar las condiciones en las cuales los alumnos van trazando sus trayectorias. El intento apunta a no confirmar una de las consecuencias más negativas de nuestros tiempos: la exclusión y la imposibilidad que ella genera.

Lo cierto es que para los niños y adolescentes de las clases medias existe una continuidad entre familia y escuela. Dada la incorporación de los sectores medios a los procesos de exclusión, inclusive esta premisa entraría en cuestión. Pero lo que es innegable es que para los alumnos de sectores populares, la escuela es un espacio distinto de lo cotidiano, un recinto que abre la puerta a lo desconocido, a un nuevo mundo que se ha mantenido ignorado hasta entonces, tanto para ellos como para su familia.

Para Camus, la escuela representó un mundo distinto al familiar, el mundo de las letras y las palabras.

El relato autobiográfico de Albert Camus en *El primer hombre* pone en evidencia cómo la escuela, bajo ciertas condiciones institucionales y estrategias de subjetivación promovidas por parte de los docentes, puede tornarse un espacio creativo. Al respecto, escribe Camus sobre su escuela: no sólo les ofrecía una evasión de la vida de familia caracterizada por

la indigencia, sino que en la clase del señor Bernard, su maestro con mayúscula, la escuela alimentaba en ellos un hambre más esencial para el niño, que es el hambre de descubrir. En la clase de este maestro sentían por primera vez que existían y que eran objeto de la más alta consideración: se los juzgaba dignos de descubrir el mundo.

Frente a una vida aparentemente insignificante, los alumnos cobraban importancia en la escuela. El docente los nombraba, les otorgaba voz, les mostraba con hechos y palabras, en la propuesta pedagógica, que ellos tenían valor.

La diferencia entre un maestro y un funcionario profesional de la enseñanza no puede estar mejor definida que en el relato de Camus. El profesional enseña conocimientos amalgamados y seriados, mientras que el maestro transmite sobre todo una implicación en la búsqueda de la verdad. Camus lo aclara bien cuando señala que la clase con el señor Bernard era siempre interesante por la sencilla razón de que los alumnos reconocían que él amaba apasionadamente su trabajo.

Una escuela pobre, situada en un barrio pobre y a la que acudían los hijos de los pobres, contaba con un maestro capaz de estimular el hambre de descubrir. Camus era perfectamente consciente de que, tras su paso por la escuela, ya nada volvería a ser igual. El maestro lo había echado al mundo, cuando hizo denodados intentos para que su familia lo enviara al liceo, asumiendo al mismo tiempo la responsabilidad de desarraigarlo para que pudiera hacer descubrimientos todavía más importantes. A los niños como Albert Camus, el liceo les estaba negado dado que se esperaba que de la escuela pasaran directamente al trabajo, a las tareas vinculadas a la subsistencia familiar.

Este maestro, a pesar de esa auto exclusión familiar frente a la continuidad de los estudios, insistió con la abuela y, al mismo tiempo, destinó muchas horas y días fuera de la jornada escolar habitual para preparar a los alumnos para el liceo.

Albert Camus no puede ser más explícito sobre el lugar que representaba la escuela y ese maestro que lo estimulaba, frente a la miseria material que teñía su vida: en la escuela encontraban los niños de sectores populares «[...] lo que no encontraban en casa, donde la pobreza y la ignorancia volvían la vida más dura, más desolada, más encerrada en sí

misma; la miseria es una fortaleza sin puente levadizo.» Si hay algo que les transmitía este maestro a sus alumnos es que eran dignos de descubrir el mundo, ese otro mundo diferente del cotidiano.

No existe ninguna fórmula mágica para contagiar la pasión por el conocimiento; cada maestro va construyendo su propia fórmula en el encuentro interpersonal que se produce en el aula. Entre el Albert Camus famoso y reconocido de *El primer hombre* y el pequeño Albert que va a la escuela, hay sin duda una larga distancia, pero en el pasaje entre el intelectual afamado y el niño fascinado por la nieve se encuentra la escuela y, con ella, su maestro y amigo.

Así, le escribe Camus en noviembre de 1957 al señor Bernard, tras la entrega del Nobel: *«He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.»* La narración autobiográfica de Camus adquiere una vibración especialmente emotiva cuando se aproxima el abandono de la escuela. Se relata entonces la visita del maestro a la familia del joven Camus para convencer a la abuela de que el niño debía presentarse al examen selectivo que daba entrada al Liceo. De nuevo nos encontramos al maestro la mañana del examen ante la puerta del Liceo aún cerrada, rodeado de sus cuatro alumnos un poco asustados. Junto con las recomendaciones previas al examen, les indicaba el Sr. Bernard: *«No os pongáis nerviosos —repetía el maestro—. Leed bien el enunciado del problema y el tema de la redacción. Leedlos varias veces. Tenéis tiempo»*. En ese rito de paso se estaba jugando también el maestro una carta de su propio destino como guía de discípulos.

La entrada en el Liceo significaba, sin embargo, el adiós al barrio y a la escuela, la despedida del maestro y del amigo, el alejamiento del mundo protector de la familia: *«[...] con ese éxito acababa de ser arrancado del*

mundo inocente y cálido de los pobres, mundo encerrado en sí mismo como una isla en la sociedad, pero en el que la miseria hace las veces de familia y de solidaridad, para ser arrojado a un mundo desconocido que no era el suyo, donde no podía creer que los maestros fueran más sabios que aquel cuyo corazón lo sabía todo, y en adelante tendría que aprender, comprender sin ayuda, convertirse en hombre sin el auxilio del único hombre que lo había ayudado, crecer y educarse solo, al precio más alto.». Efectivamente, el éxito escolar significaba un punto de no retorno.

El poder simbólico del docente se pone en evidencia así en el lugar que juegan el maestro y la escuela en la construcción de nuevos horizontes simbólicos. Distintas investigaciones han propuesto describir cómo la escuela fabrica cotidianamente juicios y jerarquías que tienen un alto impacto en el rendimiento escolar de los alumnos. En este apartado destacamos básicamente el impacto positivo que ciertas prácticas docentes tienen sobre las trayectorias de alumnos socialmente desfavorecidos.

Un buen ejemplo de estos estudios acerca del poder de las expectativas del maestro sobre el desempeño escolar del alumno tienen su antecedente más importante en una investigación que impactó en los estudios posteriores publicada bajo el título de: “Pygmalión en la escuela”

El estudio consistió en un clásico experimento a partir del cual los investigadores verificaron como hipótesis principal que “En una clase dada, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor, mostrarán realmente tal desarrollo”. Mediante su investigación dieron cuenta del fuerte impacto que tienen las creencias del maestro respecto de la capacidad intelectual de sus alumnos en su rendimiento escolar. De esta

forma, a modo de profecías auto-cumplidoras, las expectativas de rendimiento de los docentes se traducen en ciertos resultados escolares de sus alumnos. Se podrían sintetizar sus conclusiones en una suerte de equivalencias que demuestran que a altas expectativas de los docen-



tes le corresponden altos rendimientos de los alumnos; por el contrario, a las bajas expectativas le siguen bajos rendimientos escolares.

Este trabajo permite pensar en los márgenes de libertad que tiene la acción del docente sobre sus estudiantes, que permiten quebrar las trayectorias prefijadas por el origen social de estos últimos.

Retomemos entonces el interrogante acerca de cómo lograr que los niños y jóvenes alcancen todos los peldaños del sistema escolar, interioricen otras formas de capital cultural y, al mismo tiempo, no sientan vergüenza de su origen social. La respuesta a esta cuestión la tiene la escuela cuando encuentra mecanismos de funcionamiento, discursos, prácticas y sujetos docentes dispuestos a no estigmatizar a los alumnos en virtud de su origen social y, entonces, salirse del círculo vicioso de la reproducción de la pobreza. La escuela no sólo le ofrecía una evasión de la vida de familia a Albert Camus. Por lo menos en la clase del señor Bernard, este maestro de primaria, a quien Camus le dedicó unas palabras al recibir el Premio Nobel de Literatura, la escuela alimentaba el hambre de descubrir un mundo simbólico vedado para ciertas familias y sujetos por su origen social. La escuela, bajo ciertas condiciones, dota de voz a los desprotegidos. Torna lo improbable en posible, abriendo horizontes vitales.

Los veredictos escolares no condenatorios: ayudando a superar la internalización de las categorías del fracaso

¿Cómo pensar y ayudar a construir una escuela incluyente? Es fundamental reconocer primero lo planteado con anterioridad en torno a que los procesos de exclusión social, externos a la escuela, tienen consecuencias en la subjetividad de los alumnos y en la producción de trayectorias educativas.

La tensión que atraviesa este texto es la existente entre determinismo y libertad. Por un lado, no todas las instituciones ni todos los docentes se posicionan del mismo modo frente a los condicionamientos adversos de los alumnos. Mientras que para algunos docentes, la pobreza del alumno puede transformarse en un atributo estigmatizante, es decir, negativo, vergonzante; para otros docentes, la pobreza material de los alumnos representa un desafío o una oportunidad de que la escuela pueda torcer los destinos que se presentan en apariencia inevitables.

De este modo las escuelas representan, a veces, un modo de confirmación o de reproducción de los limitantes externos que tiñen la experiencia social de los alumnos; en otros casos, la escuela abre un horizonte simbólico que tensa el punto de partida desigual con el que los niños y jóvenes habitan el sistema escolar y configuran sus experiencias y trayectorias.

¿En qué consiste ese plus, ese adicional, que hace que para algunos alumnos la escuela represente una confirmación de su lugar social y para otros, a condiciones objetivas prácticamente idénticas, continúe siendo una promesa a futuro? ¿Qué es aquello que marca la diferencia entre las escuelas?

Surgen, entonces, varias preguntas o dimensiones complementarias a considerar:

¿Cómo es que algunas escuelas vislumbran a la educación como posibilidad y otras se afirman sobre la imposibilidad? ¿Cuáles son las condiciones institucionales bajo las cuales la escuela se presenta como una

segunda oportunidad para los alumnos? ¿Qué es lo que explica que ciertas escuelas permitan a los alumnos representarse un futuro distinto mientras que otras, muy sutilmente, anticipen de antemano un porvenir muy estrecho, confirmando aquello que les es negado a los alumnos por su base social desigual?

Afirmemos que el sentimiento de vulnerabilidad de nuestras infancias, adolescencias y juventudes no es sólo observable en los sectores estructuralmente pobres o indigentes; afecta a la población escolarizada y no escolarizada en su conjunto, aunque de diferentes formas. Si bien es cierto que en nuestras sociedades contemporáneas la proyección hacia el futuro es difícil para prácticamente toda la sociedad, no obstante, en las escuelas, ciertos estudiantes logran fabricar una representación utópica del porvenir. Frente a la ruptura de las trayectorias, característica de estos tiempos contemporáneos, que no permiten pensar en el largo plazo, la escuela es la institución que precisamente tiene su apuesta en un futuro distinto que, al mismo tiempo, debe ayudar a construir. Allí donde no parece haber porvenir, la escuela tiene que delinear un futuro, una representación de otro futuro posible.

En contextos adversos, el docente carga especialmente sobre sus espaldas la responsabilidad social de paliar el sufrimiento social de los alumnos. Se transforma en una suerte de trabajador social sin tener los saberes específicos para esas tareas y sin estar subjetivamente preparado para ello. Aun así, muchos docentes transforman esas condiciones profesionales no elegidas en oportunidades de democratización. Las instancias de reflexión sobre la práctica pueden permitir precisamente que los docentes aprendan a conocer a sus alumnos en sus identidades y constricciones materiales y culturales, sin prejuizarlos, sin condenarlos de antemano; y estar así en mejores condiciones pedagógicas para interactuar con ellos.

La comprensión genética de los alumnos, la comprensión del otro en su identidad sociocultural, requiere de un proceso de aprendizaje permanente por parte de los actores de la cotidianeidad escolar. Conocer las formas del capital cultural de origen de los alumnos, llegar a comprenderlas, es una tarea reflexiva y sostenida en el tiempo. Comprender a los estudiantes significa ampliar el conocimiento que se tiene de ellos, abordarlos en su complejidad desde los contextos socioculturales singulares



que viven sus vidas, muchas veces atravesadas por las constricciones de la pobreza, pero sin establecer juicios condenatorios en virtud de estos condicionamientos de entrada.

Esta forma de interpretar las identidades culturales de los estudiantes, es decir, sus modos de ver, pensar y hablar el

mundo, implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad.

El desafío de la escuela por conocer las condiciones socioculturales de los estudiantes no debe conducir a realizar un *diagnóstico sociocultural condenatorio y definitivo* de los estudiantes, que lleve a reproducir sus desventajas iniciales. Repensar discursos, que se asientan en frases como “*no vale la pena enseñarles mucho porque no terminarán la escuela o terminarán siendo peones como sus padres*”, es uno de los principales retos de los docentes que enseñan en contextos difíciles. Lo difícil no es imposible.

Las preguntas son: ¿cómo transformar en posibilidad lo que es en apariencia imposible? ¿Cómo desnaturalizar el fracaso escolar? ¿Cómo operar sobre lo que es en apariencia inevitable?

Partiendo de la premisa de que la escuela puede constituirse en un espacio con la capacidad de torcer destinos que se presentan como inevitables, consideramos que es necesario tener en cuenta la “lección de Camus”, ya que junto con las determinaciones que delimitan las trayectorias estudiantiles, existen márgenes de libertad para forzar esos límites. Para superar estos límites, es necesario reparar en aquellos mecanismos que impregnan las prácticas y representaciones sociales y escolares de los alumnos y de los docentes: la naturalización de las diferencias de capital cultural, los mecanismos de estigmatización, las concepciones acerca de la inteligencia, que repercuten en la imagen de sí mismos que estos tienen, interiorizando así juicios de valor que pueden abrir o cerrar las posibilidades de experiencias educativas y sociales de carácter democratizador.

En resumen, sostenemos que la institución escolar en general y el docente en particular constituyen figuras centrales en las auto-imágenes que fabrican los estudiantes y en los sentidos que va adquiriendo para ellos su escolarización. Estos “otros” le devuelven al niño y al joven una imagen en espejo donde mirarse (y reconocerse o negarse), que incidirá innegablemente en el recorrido que concrete en el sistema escolar.

Caben las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los mecanismos a través de los cuales la escuela refuerza a algunos y debilita a otros?

¿de qué manera puede la escuela superar la eterna dicotomía que divide a los alumnos en exitosos o fracasados?

¿Cómo dar cuenta de las diferencias subjetivas que producen los estudiantes expuestos a similares condicionamientos sociales?

Vinculada a la anterior: ¿Cómo explicar que algunos estudiantes resistan a sus marcas de origen?

¿Cuáles son los desafíos de los docentes frente a estos límites que atraviesan a sus alumnos, signados por la exclusión social?

Una de las notas centrales de la hegemonía neoliberal en el campo educativo ha sido el retorno de argumentaciones pretendidamente “científicas”, que apoyándose en los desarrollos de ciertas perspectivas de la biología y la genética, coincidentes con las viejas formas del determinismo biológico, del innatismo, del racismo, impactan en el sentido común dando cuenta de la construcción de subjetividades.

Recientes estudios elaborados a nivel de los países centrales remiten al problema de la apropiación desigual del conocimiento en nuestras sociedades en función de argumentos deterministas-biologicistas centrados en las características genéticas de los individuos y la naturaleza de la inteligencia. Desde estas visiones, las diferencias sociales se transmutan en diferencias entre “naturalezas”, predeterminadas ya desde el nacimiento. A través de estos



argumentos se ocultan las verdaderas causas de la desigualdad social, favoreciendo las explicaciones que se basan en la supuesta deficiencia innata de la población pobre – diversa.

Nuestra convicción teórica nos lleva a afirmar que no hay nada de naturaleza en los fracasos sociales y educativos (aunque claro que ello no implica negar ciertos condicionantes y las determinaciones biológicas), sino que los mismos son causados fundamentalmente por la desigual distribución y apropiación de recursos materiales y simbólicos en nuestras sociedades y escuelas.

La clasificación escolar, al transmutar las diferencias de clase en diferencias de “inteligencia”, realiza una operación análoga. El riesgo es que los propios sujetos tipificados como “no inteligentes” crean en su destino. En palabras de Julio César: *“Los hombres, a veces, son dueños de sus destinos: la culpa, querido Bruto, no está en nuestra estrella, sino en nosotros mismos, si nos resignamos a la inferioridad”*.

La ideología carismática del don constituye, para las clases privilegiadas, una legitimación de sus privilegios culturales, que sufren así una transmutación de herencia social en gracia individual o mérito personal. De este modo disfrazado, eufemizado, puede asentarse el “racismo de clase” sin hacerse patente. Esta alquimia da tan buenos resultados que, lejos de oponer a ella otra idea del éxito escolar, las clases populares asimilan, a su vez, el esencialismo de las clases altas y viven sus desventajas como signo personal, llegando a autoexcluirse del sistema escolar.

La repetición y resurgimiento actual de los argumentos del determinismo biológico, tal como indica Stephen Gould en *“La falsa medida del hombre”*, se correlacionan con episodios de retroceso político, en especial con las campañas para reducir el gasto del Estado en los programas sociales, o a veces con el temor de las clases dominantes, cuando los grupos desfavorecidos siembran cierta intranquilidad social o incluso amenazan con usurpar el poder.

Es conocida la repercusión que a principios de los 90 tuvo la obra de J. Murray *The Bell Curve*. Este sociólogo norteamericano, intelectual orgánico del neoliberalismo, teoriza en torno a una clasificación de la inteligencia y aptitudes innatas para el aprendizaje y competencia social

de la que serían portadores diferentes grupos raciales/étnicos; a pesar de las críticas y manifestaciones públicas que antropólogos, biólogos, sociólogos, pedagogos, psicólogos, etc. le realizaron, su libro se agotó en las primeras ediciones y sirvió para que grandes grupos económicos retiraran su aporte en impuestos para educación y salud. Sosteniendo el argumento de Murray, “si estos grupos tienen un techo biológico de crecimiento intelectual: ¿para qué vamos a seguir aportando?”

Es a partir de estos primeros planteos que es preciso avanzar en la discusión crítica y profunda de los argumentos biologicistas, su peso en la construcción de subjetividades y de un nuevo sentido común y su incidencia en los espacios educativos y los procesos de escolarización en un contexto de profunda fragmentación y exclusión social. Sentar así las bases para la construcción de discursos y prácticas alternativas o nuevos paradigmas.

Confiamos en que muchas escuelas abran sus puertas a cada vez más sujetos acuciados por las miserias cotidianas, invitando a imaginar otros horizontes simbólicos; otorgando algo así como “una segunda oportunidad”. De hecho, muchas instituciones, contra viento y marea, desafían los “destinos negativos” de aquellos estudiantes atravesados por condicionamientos de la pobreza, contribuyendo a reforzar positivamente su autoestima y sus expectativas a futuro. Torcer la profecía de fracaso es algo que los profesores, en muchos casos, han sabido hacer y muy bien. De hecho, es muchas de las veces la firme voluntad de sacar adelante a los estudiantes la que permite al docente concretizar múltiples alternativas frente a un supuesto inevitable fracaso esperado para ciertos individuos y grupos.

La escuela, por sí sola, no puede transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida que condicionan a las trayectorias de los estudiantes, pero sí está en condiciones de instrumentar subjetivamente a los mismos en lo que se refiere a su propia valía social y escolar.

Los límites objetivos y las espe-



ranzas subjetivas se tensionan en las escuelas democráticas. Y en esta tensión el docente individual y colectivo tiene su mayor potencial de transformación. Lo inevitable se torna, entonces, probable. Es decir, se abre la posibilidad de que otro destino se produzca. Así, otras trayectorias y destinos son posibles. La confianza hacia los estudiantes es un recurso altamente confiable.

Pensar las posibilidades que tiene la escuela a fin de convertirse en un espacio de inclusión para todos y todas nos sitúa ante numerosos desafíos. Si bien la cuestión de la democratización de la escuela es una responsabilidad que no le cabe sólo a las instituciones, hemos visto a lo largo de este trabajo –y sabemos– que en numerosas ocasiones los actores institucionales ponen en juego diversas estrategias que dan cuenta de qué hacer con las situaciones que les toca vivir cotidianamente en las aulas. A partir de la lectura de este material intentamos dar cuenta de muchos de los conflictos, pero también de muchas de las posibilidades que tiene la escuela de colaborar en la construcción de otros sentidos para los estudiantes, tendientes fundamentalmente a su inclusión en un mundo cada vez más complejo.

Para finalizar, les sugerimos recuperar colectivamente la primera actividad propuesta en este trabajo. La voz de aquella docente seguramente es la de muchos de ustedes, y también su propia experiencia. ¿Coincidiríamos en pensar que allí donde el afuera excluye, muchas veces la escuela puede tornarse en una oportunidad democrática para nuestros niños, jóvenes y adolescentes?

Notas

- (1) La utilización de denominaciones como subalternos, debilitados o pobres intenta dar cuenta de los diferenciales de poder existentes entre los individuos y grupos interrelacionados respecto a la apropiación de recursos materiales y simbólicos.
- (2) Varias cuestiones sobre la “condición estudiantil” están planteadas en: Bourdieu, P. y Passeron, J.C (2001): *Los estudiantes y la Cultura*, Labor, Buenos Aires.
- (3) Algunas cuestiones que aquí se plantean han sido esbozadas en Kaplan, Carina V. (2005): *Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy?* En Krichesky, Marcelo et al. (2005) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires, Noveduc/EOI/UNICEF,SES.
- (4) Algunas de estas discusiones pueden rastrearse en una clase elaborada por Carina Kaplan y Gabriel Brener en el curso virtual coordinado por Daniel Korinfeld, PuntoSeguido, 2005.
- (5) Nos referimos a las siguientes obras:
Sennett, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona.
Bourdieu, P. y colaboradores (2000): *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- (6) Informe: “Niñez y adolescencia en la prensa argentina”, Periodismo Social, Buenos Aires, 2005.
- (7) Dirijo actualmente el Proyecto PICT (17339) “*Violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones*”, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras - UBA y financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica – SECyT - Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación.
- (8) Norbert Elias (1897-1990) fue discípulo de Max Weber, catedrático de Sociología por la universidad de Leicester, nació en Breslau (Polonia) donde estudió medicina, filosofía y psicología. Entre su vasta obra se destaca “El proceso de la civilización” (1987) publicado por Fondo de Cultura Económica, México.

(9) Kessler, Gabriel (2004) *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.

(10) Erving Goffman (1922 - 1982), sociólogo canadiense. Se doctoró en sociología y antropología social por la Universidad de Chicago en 1953. Fue catedrático de las Universidades de California en Berkeley y de la Universidad de Pensilvania donde ocupó la cátedra Benjamín Franklin de antropología y sociología hasta su muerte en 1982. Entre sus obras se destacan: “Estigma. La identidad deteriorada”, “Internados”, “La presentación de la persona en la vida cotidiana”. Su obra puede ser incluida dentro de la corriente del interaccionismo simbólico en la medida en que le da predominancia a los procesos de interacción en la construcción de la vida social. La vida social es como una suerte de drama, similar a una obra de teatro, donde hay un guión, máscaras, roles, actores.

(11) Alvarez Uría, F. (1995) Escuela y subjetividad. En: Cuadernos de Pedagogía, N° 203, Barcelona, Praxis.

Bibliografía

- Alvarez Uría, F. (1995): *Escuela y subjetividad*. En: Cuadernos de Pedagogía, N° 203, Barcelona, Praxis.
- Bourdieu, P. & Saint Martín, M. (1998): *Las categorías del juicio profesoral*. En Propuesta Educativa Nro. 19, Año 9, FLACSO, Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1981): *Describir y prescribir. Notas sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política*. En Fahrenheit 450, año 1, núm. 3, París. Traducción al castellano de Emilio Tenti Fanfani.
- Bourdieu, P. (1990): *El racismo de la inteligencia*. En Sociología y cultura, México, Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1990): *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1991): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, Taurus Humanidades.
- Bourdieu, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999): *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999): *Meditaciones pascalianas*. Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (2002): *Las estructuras sociales de la economía*. Buenos Aires, Manantial.
- Bourdieu, P. y colaboradores (2000): *La miseria del mundo*. Buenos

Aires, Fondo de Cultura Económica.

- Camus, A. (1998): *El primer hombre*. Barcelona, TusQuets.
- Dubet, F. y Marttuccelli, D. (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos aires, Losada.
- Elias, N. (2000): *Sobre el tiempo*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Filmus, Daniel; Kaplan, Carina; Miranda, Ana y Moragues, Mariana (2001): *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires, Santillana.
- Goffman, E. (1989): *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gould, S. (1997): *La falsa medida del hombre*. Barcelona, Grijalbo.
- Kaplan, Carina V. (1992): *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.
- Kaplan, Carina V. (1997): *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Kaplan, Carina V. (2005): *Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes, hoy?* En Krichesky, Marcelo et al. (2005) *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires, Noveduc.
- Kessler, Gabriel (2004): *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Paidós.
- Lewontin, R. C, Rose, S. y Kamin, L. J. (1991): *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. México, Los Noventa.

- Sennett, R. (2000): *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona, Anagrama.

- Tenti, E. (1991): *Pobreza y política social: más allá del neoasistencialismo*. En: Isuani, E.; Lo Vuolo, R. y Tenti, E.; *El Estado Benefactor. Un paradigma en crisis*, Buenos Aires, Miño y Dávila/Ciepp.

- Tenti, E. (1999): *Civilización y descivilización. Norbert Elías y Pierre Bourdieu intérpretes de la cuestión social contemporánea*, Revista Sociedad N° 14, Facultad de Ciencias Sociales–UBA, Buenos Aires.

- Wacquant, Loic (2000): *Las cárceles de la miseria*, Manantial, Buenos Aires.



ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS
AGENCIA INTERAMERICANA PARA
LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO