

MAT. 02
COD. 84
12.C.

*Emilio
Duciet*

Silvia Llomovatte y Carina Kaplan (coords.)

José A. Castorina, Nora E. Elichiry, Alberto Kornblihtt,
María Rosa Neufeld, Carina Kaplan, Silvia Llomovatte,
Paula Fainsod, Nora Gluz, Sebastián García y Javier A. García

Desigualdad educativa

33

La naturaleza como pretexto

H6

CAPÍTULO 6

Desigualdad, fracaso, exclusión:
¿cuestión de genes
o de oportunidades?

Carina Kaplan

Carina Kaplan es licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA) y master en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO). Profesora adjunta de Sociología de la Educación (UBA) y profesora titular de Sociología de la Educación (UNLP). Investigadora en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Dirige el proyecto PICT 04-17339 "Las violencias en la escuela media: sentidos, prácticas e instituciones", FONCyT-AGENCYT, SECyT-Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, con sede en la Facultad de Filosofía y Letras UBA y codirige el proyecto UBACyT "Aportes al campo de la Sociología de la Educación crítica hoy: dimensiones de la experiencia social y la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes y dimensiones del vínculo emergente entre la universidad y la sociedad". Es autora, entre otros, de *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen* y *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica* y coautora de *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*.

La pregunta que traza mi oficio de investigadora es la que se refiere a si es inevitable la desigualdad, si la injusticia social y educativa es una cuestión de la fatalidad. Los debates en torno a la desigualdad social y escolar han estado presentes a lo largo de la historia de la teoría social, pero lo cierto es que hoy adquieren una singular dimensión y resignificación en un contexto social de agudización y ampliación de los mecanismos y procesos de selectividad, fragmentación, desafiliación, violencia y exclusión. Dar cuenta de un modo relacional de las condiciones de necesidad y de libertad implica asumir como punto de partida una comprensión dialéctica del par biología-sociedad, en contraste con las posiciones reduccionistas y dualistas de los reemergentes determinismos.

La intención de este trabajo es la de ensayar una serie de reflexiones vinculadas con los aportes de investigaciones que hemos venido desarrollando desde el campo socioeducativo y que arrojan indicios para examinar la génesis y el devenir de discursos y prácticas, creencias e imágenes, acerca de los procesos de desigualdad que están más o menos legitimados desde la escuela.

Cierto discurso, que cobra cada vez más adhesión en el pensamiento social, argumenta la cuestión de las desigualdades sociales sobre la base de cualidades individualizantes, llámese éstas "inteligencias", "talentos", "genes", "facultades innatas", "dones". Entre otros, es Pierre Bourdieu quien constata que la fuerza de estos discursos estriba en que se basan en una especie de neodarwinismo social cuya ecuación simbólica plantea que los mejores y los más brillantes son los que triunfan, mientras que los inferiores fracasan debido a una supuesta propia naturaleza. La línea divisoria entre perdedores y ganadores está situada en el orden de las capacidades propias, en muchos casos en virtud de ser inteligente o de carecer de esa propiedad considerada como intrínseca al individuo, o sobre la base de los méritos y des-méritos individuales o fa-

miliares, presuponiendo un mundo social que ofrece igualdad de oportunidades.

Precisamente, la lógica del mercado que se impone sobre los bienes simbólicos asume que los éxitos y fracasos sociales son exclusivamente productos de competencias y estrategias individuales o familiares, justificando así los privilegios. El mérito y la inteligencia, bajo esta lógica de valor y disvalor en el mercado simbólico, permiten avalar teóricamente los privilegios sociales, transmutando las desigualdades sociales en diferencias entre naturalezas humanas a-históricas. Sostengo la hipótesis de la existencia de una mercantilización de la inteligencia, donde las capacidades humanas y los concomitantes trayectos sociales son medidos, distribuidos y legitimados sobre la base de este atributo considerado como cualidad en sí: inteligencia emocional, inteligencias múltiples, inteligencia exitosa, inteligencia digital. La interrogación sociológica que formulo es la referida a por qué, en contextos de creciente miseria social, se multiplican las inteligencias y a qué funciones sirve esta proliferación. En el fondo, acompaño los análisis críticos al racismo biológico,¹ en especial aquellos cuestionamientos a los usos de la categoría de "naturaleza humana" que obturan pensar en el cambio.

Con renovadas operaciones discursivas y prácticas discriminatorias, la ideología meritocrática se ve reforzada a través de mecanismos cada vez más refinados, más sutilmente eufemizados.² Al neutralizar la cuestión de fondo, la de la desigualdad en la distribución del poder, en ciertos discursos y perspectivas se hace pasar por diverso aquello que es desigual. Estoy pensando en cómo a la cualidad de "pobre" se la connota como atributo de "diversidad", para dar un caso que es cada vez más evidente; esto es, las notas características de la "cultura de la pobreza" se transmutan en cualidades intrínsecas de la persona o grupo.

La fuerza de ciertas creencias e imágenes sociales radica en su poder de naturalización. Las categorías con las que se piensa lo social, así como los criterios de distinción que operan allí, se presentan con total obviedad, contribuyendo al olvido de su génesis socio-histórica. Es en este punto donde los límites entre ciencia e ideología, o entre el conocimiento científico y el conocimiento de sentido común, configuran un entramado complejo en los procesos de hegemonía. Por si hiciera falta precisarlo, no estoy desconociendo aquí las innegables diferencias entre los sujetos; lo que estoy intentando develar es cómo ciertas tesis refuerzan y tornan necesario, en el sentido de inapelable, un orden social injusto y desigual al encontrar formas de legitimación en ciertas perspectivas sobre la diversidad humana y social.

La construcción social del "alumno"

Lo posible y lo probable son arena de lucha simbólica en el campo escolar. La institución escolar se debate entre el marcar y el des-marcar. Marca y destino se atraen y se resisten a la vez. Las fuerzas a favor y en contra de lo implacable están siempre presentes en el juego que se juega en la escuela. La fatalidad y la esperanza son fuerzas que se ponen en tensión en las experiencias sociales y escolares. Los actos de nominación establecen los límites o constricciones y, a la vez, las expectativas.

Nominar a las infancias y juventudes desprotegidas y pensarlas desde la escuela representa una innegable responsabilidad social en la medida en que en nuestras sociedades latinoamericanas y, particularmente, en el contexto nacional la pobreza se ha extendido cuantitativamente a la vez que se ha ampliado la base de población atravesada por sus condicionamientos. Se trata de individuos y grupos que conforman mayorías que, aunque de manera aparentemente paradójica, son minoritarias debido a su carácter subalterno en el espacio social. Acentuamos aquí la existencia de unas mayorías minoritarias, lo cual podría resultar estadísticamente inconsistente, pero no resulta así si hacemos intervenir la mirada desde las relaciones de poder donde los menos resultan ser los más.

Frente a la miseria material y moral, son los agentes escolares quienes tienen que cumplir funciones denominadas "sociales", es decir, compensar los efectos y los despojos más intolerables de la lógica de mercado excluyente; ello sin disponer de todos los recursos necesarios ni la preparación profesional específica. Al mismo tiempo que afrontan esta noble misión de enfrentar el sufrimiento social, se sienten en muchos momentos abandonados, liberados a su suerte y hasta desautorizados en sus esfuerzos en el marco de un Estado que desprotege. Más aún, formando ellos mismos parte de la mano izquierda del Estado -parafraseando a Bourdieu-.

Por su parte, los estudiantes atravesados por la exclusión luchan por rechazar el único futuro que ven posible, el que viven usualmente como inexorable. Al mismo tiempo, lo cierto es que la permanencia y la continuidad en el sistema no les garantizan superar el efecto de destino de los estigmas con los que a veces son marcados. Existe un doble juego o una tensión entre los mecanismos de inclusión y relegación de los sectores excluidos, con la advertencia necesaria de que quienes están incluidos en la escuela pueden ser también objeto de juicios condenatorios de matriz excluyente. A la fuerza simbólica expresada en la firme voluntad de muchos docentes de sacar adelante a los alumnos y, sumada a ésta, la lucha

de los alumnos por superar sus propios destinos anticipados, se les opone una fuerza contraria evidenciada en prácticas discriminatorias, inconscientes en sentido sociológico muchas de ellas.

En definitiva, estar adentro no representa una condición suficiente para estar incluido ni para ser nominado con sentidos de subjetivación. Pero no es menos cierto el hecho de que al estar adentro, formando parte de la institución escolar, se verifica que el participar de la lucha cotidiana y de la negociación de significados puede tender a abrir nuevos "posibles simbólicos". Es imprescindible entender que el espacio social es constitutivamente arena de luchas y, por ende, necesariamente prefijado y contingente a la vez. Allí donde todo parece determinado por las condiciones de la miseria y otras formas de la violencia estructural, existe un territorio de incertidumbre. Aun a sabiendas del peso de las determinaciones más brutales que se ciernen sobre la experiencia social de los sujetos, esos mismos condicionamientos estructurales pueden transformarse en condiciones de posibilidad de destinos no fabricados de antemano.

Seguramente, entonces, tiene razón de ser hacer el esfuerzo por comprender a los alumnos en un proceso social más amplio, como modo de contribuir a la humanización robada por los procesos de violencia estructural que tiñen el mapa societal, así como por los mecanismos excluyentes en el interior de la estructura y de las prácticas escolares. En este escenario, la pregunta que se hace necesaria, entonces, es: ¿quiénes son estos sujetos? Los tipos de respuesta permitirán discutir ciertas posiciones tácitamente presentes en el lenguaje que nombra al "alumno pobre", al que intentaremos "mirar" en este trabajo.

¿Por qué detenernos en los modos de nominación de la pobreza y más particularmente del "alumno pobre" en la institución escolar? El poder estructurador del lenguaje es innegable en los campos sociales más diversos. Las palabras y los nombres contienen esa capacidad de prescribir bajo la apariencia de describir, así como también la de denunciar bajo el disfraz de enunciar.³ Los actos de nominación / clasificación escolar tienen como efecto que cada uno conozca sus límites y, por ende, autodelimita el espectro de sus expectativas y estructura sus trayectorias. Los criterios implícitos del juicio escolar respecto de los alumnos se expresan en apreciaciones y en la sanción en cifras (nota), pero el objeto de estas dos formas de evaluación lo constituye el origen social y cultural de los alumnos, asegurándose así una correspondencia muy estrecha entre la clasificación de entrada y la clasificación de salida sin nunca conocer —oficialmente, institucionalmente— los principios subyacentes de la clasi-

ficación social.⁴ Dicho esto, también es necesario afirmar que aun las máquinas más ajustadas son hasta cierto punto imperfectas e impredecibles en su funcionamiento.

El ser "alumno" es un ser percibido y cargado de expectativas. Los actos de nominación dirigidos a él pueden tener un correlato fuerte en su autovalía. Al mismo tiempo, los sujetos de la educación luchan por superar las condiciones de su escolarización. No se trata, por ende, de victimizar a los sujetos nominados; en todo caso, se trata de interpretar los contornos tácitos de los actos de nombramiento, oficiales y cotidianos, para contribuir a contrarrestar a aquellos de tinte estigmatizante. Tipificar a los alumnos como "pobres / no pobres" no es mero acto clasificatorio que opera como instrumento de conocimiento descriptivo del otro, sino que, más bien, puede operar como categoría sociopolítica de exclusión en la escuela.

Entonces, sostenemos que es preciso reconstruir la lógica de los actos de clasificación y la estructura de las categorías clasificatorias más recurrentes respecto de los alumnos. Hemos observado en nuestras indagaciones que la percepción habitual de los docentes 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", "no nació para el estudio", "no le da la cabeza para estudiar") 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 ambos tipos de argumentación existe un denominador común y es que el fracaso escolar se percibe como "hereditario". En la creencia del docente suele haber un desconocimiento de las condiciones simbólicas de producción de sus juicios de valor. Más aún, 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.⁵

En tal sentido, cooptada por mecanismos habituales de nominación, puede suceder que la hipótesis fuerte de capital cultural, que representa un diagnóstico sociocultural acerca de la desigual distribución de los bienes simbólicos, pierda su fuerza crítica y alternativa con relación a otras explicaciones tradicionales sobre el fracaso escolar. Estas últimas se ofrecen como veredictos condenatorios y argumentan como herencia natural —familia heredada, inteligencia heredada, fracaso heredado— aquello que es un producto sociohistórico.

El "alumno pobre" ¿puede escapar a su destino?

El universo de los posibles o expectativas referidas a los estudiantes se va restringiendo conforme se acrecienta el peso de las oportunidades materiales y simbólicas en las que se producen las carreras sociales. A la vez, es el enmascaramiento de las condiciones en que se producen estos juicios referidos a los estudiantes el que dota de la eficacia real a la acción de distinción social. Los parámetros que establecen las virtudes escolares son el producto de un proceso sociohistórico de determinación que ha quedado encubierto por la misma lógica de los procesos sociales. Podemos concebir, entonces, a las clasificaciones y categorías que reproduce y produce la escuela como el resultado de luchas y conflictividad social 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. Por ello, no es de extrañarnos cómo, en el caso del sistema educativo argentino, ya desde fines del siglo XIX y principios del XX (Puiggrós, 1990),⁶ el afán clasificatorio de la masa escolar y la taxonomización de los grupos sociales se transformaron en las preocupaciones científicas que marcaron el pensamiento nacional de la época, que presenta continuidades y también rupturas en su devenir.

Las cualidades con las que se tipifica a los estudiantes, por tanto, nunca pueden ser tratadas como atributos en sí. Por el contrario, su carácter relacional es el que 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. 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.⁷ Ello no significa pararse en una posición optimista pedagógica, sino asumir que, junto con las funciones más estudiadas de reproducción del orden social, la escuela tiene un papel de transformación. Significa que, junto con las determinaciones que delimitan las trayectorias estudiantiles, existen márgenes de libertad para forzar esos límites, que son preexistentes a la escuela y que ésta los hace más o menos suyos. Las trayectorias educativas están, entonces, atravesadas por un grado de condicionamiento objetivo innegable a la vez que se cargan de sentidos y prácticas de carácter plural en la vida cotidiana de las instituciones educativas. En cada acto de inclusión o exclusión escolar, en cada acto escolar de

nominación, 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 capacidad de reproducción y a la vez de transformación. Superando esta tensión, lo implacable se puede tornar probable; es decir, se abre la posibilidad de que otro destino se produzca. Así, aquellas trayectorias estadísticamente improbables se toman en destinos posibles.

Tal como anticipamos, uno de los nombres propios con el que se designa a los alumnos en el inicio mismo de su escolarización, y que se ha vuelto bastante habitual, es el de "pobre". En contextos de exclusión, este atributo puede aparecer bajo un manto de obviedad, como un juicio o calificativo que no hace más que poner en palabras lo que es una evidencia insoslayable. 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. Vale la pena insistir en que 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 docente (incluyendo en la categoría de "docente" a todos aquellos actores de la práctica escolar) sigue representando, por acción u omisión (y a pesar de las hipótesis escatológicas sostenidas sobre una suerte de "fin de la escuela"), un lugar simbólico importante en los procesos de subjetivación. La institución escolar, aun con sus crisis de sentido, o precisamente por ello, tiende en muchos casos a la humanización, pero también a la destrucción de los sujetos, y el docente es un actor clave en este péndulo.

Lo que está en juego es la constitución de la autoestima social de los alumnos en la institución escolar, en el sentido de que consideramos que ellos están continuamente abocados a adoptar una imagen de sí mismos y de su propio rendimiento escolar, adoptando el punto de vista de la escuela en tanto que espacio social autorizado.

El nombre de "pobre" que identifica al alumno visibiliza sus condiciones sociales y, a la vez, oculta tras él sus sentidos implícitos, inconsciente desde el punto de vista sociológico. "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 innegablemente ya conforman las mayorías.⁸ Al mismo tiempo, mencionemos que estos atributos que se asignan a los alumnos —tales como "beneficiarios de prestaciones sociales", "subsidiados económicamente", "asistidos co-

munitariamente", "becarios escolares"—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.⁹ Echando un vistazo de reojo al diccionario, es interesante observar cómo aparecen dos tipos de sinonimias con relación a la categoría de "beneficio". La primera alude a un favor, una gracia, un servicio, un bien; la otra se asocia a una utilidad, provecho, ganancia, fruto, utilidad, rendimiento.

Numerosas investigaciones, enmarcadas muchas ellas en la disciplina de la sociología de la educación, ponen en evidencia las implicancias simbólicas de las políticas focalizadas para la población destinataria. En todo caso, esto es arena de saludable debate. 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 su subjetividad.

A partir de estos procesos de estigmatización (Goffman, 1989), ciertas características se presentan como indeseables, produciendo en la mayoría de los casos situaciones de discriminación y diferenciación social. Se construye una teoría "racional" del estigma a través de la cual se explica la superioridad-inferioridad de los individuos. Al designarlo como "pobre", lo cierto es que la condición de pobreza puede ser tratada como nota esencial del alumno y, como en muchos casos, operar como una marca de calidad negativa. 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 socio-histórica de la pobreza de ciertos individuos y grupos— aparece como el primer término de la relación con la escuela y como si se tratara de una nota esencial de su personalidad social, operando como una suerte de carne de identidad originario despojado de su matriz socio-histórica.

Mi hipótesis es 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, permaneciendo 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.

En un plano mucho más postergado que la de "pobre", aparece la identidad del ser niño o adolescente o joven o adulto, y más lejanas aún otras tantas identidades posibles de intervenir en el intento de aprehender institucionalmente a una persona. La pobreza se transforma en una marca de calidad. Aquí hay un punto central que consiste en examinar esta ecuación, en la que se ven invertidos los términos de esta relación. La identidad de infancia o adolescencia es anterior a la identidad de alumno, aun aceptando que está siendo robada la infancia para los sujetos que sufren cotidianamente la miseria. Pero lo llamativo es que la infancia escolarizada es pensada como intrínseca a las prácticas escolares. Es como si se negara la condición de infancia o adolescencia que es anterior a la escuela.

Otro riesgo, no excluyente de los descriptos hasta aquí y que insinué al comienzo de este ensayo, consiste en pensar a la pobreza como un atributo que traza las diferencias, abordadas como diversidades, entre los niños y jóvenes. Quiero decir con ello que es preciso advertirnos respecto del hecho de que se equiparan, en ciertos discursos, la desigualdad, la exclusión, la 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 que atraviesa al alumno y a su familia no es una característica de su diversidad humana o social, aun cuando en ciertos discursos así aparezca. El término de "diversidad" tiene un uso suficientemente polisémico y ambiguo como para facilitar esta aparente confluencia 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. Las políticas sociales, justamente, oficializan esos modos de clasificación. Los ritos de nominación sucesivos, a través de los cuales se elabora una identidad, efectuados bajo el control y con la garantía del Estado, desarrollan una descripción oficial de esta especie de esencia social. El orden social se instituye a través del nombre propio. Las diferencias oficiales que producen las clasificaciones escolares tienden a engendrar o reforzar diferencias vinculadas con el volumen y la estructura de los distintos tipos de capital, al producir en los individuos clasificados / nombrados la creencia, colectivamente reconocida y sostenida, en las diferencias, y al producir, asimismo, de esta forma, las conductas destinadas a acortar la distancia entre el ser real y el ser oficial.

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. 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 más o menos favorecidos en función de su raza, clase, género, pertenencia étnica y, al mismo tiempo, como agentes para dotar de poder social e individual.

Lo cierto es que los nombres operan como categorías sociopolíticas.¹⁰ Esta premisa teórica de la que parto hace que dude muchas veces cuando se me consulta acerca de las tentativas de fabricar una suerte de pedagogía de la pobreza, o una especie de teoría de la práctica escolar acerca de individuos y grupos de pobres. Una respuesta válida, a mi entender, y aun con todos los debates internos y desafíos pendientes, es la de la pedagogía crítica que se propone habilitar a los desposeídos y emprender la lucha por la eliminación de las condiciones que producen el sufrimiento social. Otra forma bien distinta a la de la pedagogía crítica es la de dar respuesta a partir de la naturalización de las infancias y juventudes pobres tras una reflexión pretendidamente pedagógica que se justifica en una suerte de identidad en sí del alumno pobre. De este modo, enseñar al pobre requeriría de la oficialización de un currículo y de prácticas para el estudiantado pobre. Lograr una comprensión de las condiciones sociales de la pobreza que atraviesan la escolarización del niño no es sinónimo de fabricar un "alumno pobre", ni una pedagogía específica que lo aborde.

Si se alcanzara esta última reflexión, pretendidamente pedagógica, se describirían exhaustivamente, como en un ingenuo aparente acto de conocimiento, las condiciones sociales objetivas de la pobreza y las subjetividades consiguientes en términos de gestos, postura, ademanes y porte; y también de mentalidades. Se correría el riesgo de cristalizar 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, el punto de partida que asumo es que la pobreza no es una condición sustancial del alumno, no forma parte de su naturaleza humana. Y como corolario de esta premisa inicial, tampoco marca un sino inevitable.¹¹

"Pobre" y "no inteligente": ¿dos partes de un mismo constructo?

La investigación socio-educativa ha avanzado en las últimas décadas en la comprensión de una dimensión de las trayectorias educativas, la de las categorizaciones / adjetivaciones o actos de nombramiento / distinción respecto de los estudiantes y sus efectos en la producción de la desigualdad educativa. El intento que persiguen tales estudios empíricos consiste en dar cuenta de las clasificaciones que los docentes producen cotidianamente en sus juicios sobre los alumnos, de modo tal de desocultar las funciones sociales de ese sistema de clasificación que opera al modo de un conocimiento práctico. Una de las hipótesis centrales que asume esta línea de investigación plantea que los juicios de los docentes están mediatizados por el origen social de los educandos, las características étnicas, la cuestión del género. Hay una matriz socio-cultural en estado implícito detrás de estas apreciaciones de apariencia neutral y exclusivamente escolar.¹² Cabe destacar que este sistema de clasificación es objetivado en las instituciones. Producidas por la práctica de generaciones sucesivas, en un tipo determinado de condiciones de existencia, estos esquemas de percepción, de apreciación y de acción, que se adquieren por la experiencia y se ponen en ejecución en estado práctico, funcionan como mecanismos concretos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse. Esta operación de alquimia social confiere a las palabras su eficacia simbólica, su poder de actuar en forma duradera sobre la realidad / vida de los sujetos.

Si nos detenemos en el sentido práctico que adquiere el constructo de "inteligente" en el ámbito de la institución educativa, vemos que el docente no sabe, me refiero a que no reconoce conscientemente, que su sentido común define a la inteligencia del alumno a los fines de dar un veredicto sobre su rendimiento de mayor o de menor excelencia y en función de las exigencias escolares más o menos implícitas. Las hipótesis surgidas del análisis de las entrevistas aplicadas a docentes en diversas investigaciones que desarrollo impulsaron el análisis centrado en este atributo frecuente con el que se califica a los alumnos: el de la inteligencia. El interrogante que guió la búsqueda se resume en la siguiente inquietud: cuando el maestro atribuye al alumno la característica de "inteligente" o "no inteligente", ¿la significa como una propiedad inmodificable, innata, dada, o bien se refiere a una cualidad modificable, construida? De acuerdo con la respuesta a este interrogante será diferente el lugar que se le asigna a la escuela en la producción de las experiencias y

trayectorias.¹³ Al mismo tiempo, la inteligencia no escapa a las formas de taxonomización social que se disfrazan de típicamente escolares, entre otras formas, homologando aprendizaje con inteligencia.

En una de las líneas de investigación en la que he venido trabajando, abordo la dimensión de las representaciones sociales, juicios y expectativas escolares de los docentes respecto de los alumnos, y sus consecuencias sobre el desempeño escolar y sobre las trayectorias educativas y sociales que estos estudiantes alcanzan. A través de esos juicios, los estudiantes construyen una imagen acerca del arco de sus posibilidades, van configurando una idea acerca de su propia valía escolar y una conciencia de sus propios límites.¹⁴

Particularmente, analizamos las nociones de los docentes sobre la inteligencia de sus alumnos, considerando que históricamente la inteligencia ha constituido un atributo de distinción social y escolar, y retomando las consideraciones que Bourdieu expone en "el racismo de la inteligencia". El eje de la argumentación consiste en ponerla en cuestión como una cualidad esencial o natural del individuo, sacando el velo a las premisas de la ideología de los dones naturales o de las dotes innatas, las que inscriben las diferencias en las personas como si se tratara de dos variedades distintas de la especie humana: los "inteligentes" poseerían un "órgano de comprensión" negado a los otros. Esta visión coincidiría con un pensamiento social muy extendido, expresado en refranes tales como "lo que natura non da, Salamanca non presta" o "el que nace para pito nunca llega a corneta".

Las tipologías de la inteligencia, específicamente las basadas en el cociente intelectual y muy presentes en las prácticas escolares sobre todo a partir de la década del 60, son cuestionadas en las últimas décadas por Gould (1997). No nos detendremos aquí en la crítica a los test de inteligencia, pero sí en poner en evidencia la correspondencia entre el auge de estos instrumentos con las tesis centrales de las teorías neoliberales del capital humano. La crítica radical que plantea Gould se dirige a los recientes estudios elaborados en el ámbito de los países centrales, que 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. Esta crítica la retoman en Inglaterra, muy recientemente, Lewontin, Rose y Kamin, en *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*, argumentando precisamente en contra de las corrientes que plantean como causa del fracaso social de los individuos y los grupos a factores ligados a su naturaleza humana.

Juicios sobre la inteligencia como veredictos escolares

En la investigación que sirve como base para nuestras reflexiones,¹⁵ hemos encontrado convergencias entre las perspectivas hereditaristas sobre la inteligencia de algunas teorías contemporáneas (que para ciertos autores forman parte del paradigma del determinismo biológico: frenología, antropología criminal de raigambre lombrosiana, ciertos enfoques psicométricos y aun las teorías madurativas del desarrollo intelectual), y algunas de las representaciones innatistas de los docentes. Ambas perspectivas, a pesar de las diferencias en cuanto a su grado de explicitación y a sus propósitos, comparten una naturalización de la inteligencia cuyos efectos son similares.

Básicamente, el común denominador consiste en atribuir como causa del fracaso educativo al déficit intelectual del niño en tanto determinado exclusivamente por el orden biológico. Se confunde una correlación posible entre cualidades intelectuales del alumno y éxito escolar con una relación causal entre estas variables. Esto es, tal como expresa Baquero, "la explicación última del desarrollo o aprendizaje de los sujetos se atribuye al individuo-alumno y, en consecuencia, se opera sobre él (se diagnostica, deriva, reeduca, compensa, etc.). Se juzga su educabilidad como capacidad individual de ser educado y no como una potencialidad de las situaciones educativas de promover desarrollo".¹⁶ Este tipo de atribuciones de causalidad determinística le permiten al maestro introducir un sentido de los límites del aprendizaje de los alumnos, transformando las diferencias en desigualdades naturales.

En entrevistas en profundidad realizadas a docentes en el marco de mis trabajos de investigación, he registrado que algunos maestros han correlacionado a la inteligencia, interpretada como un talento, un don innato, con el rendimiento escolar. La lógica de estas creencias se aplica a los fracasados y es análoga a la visión del niño "genio" o "dotado" para el cual se ofertan escuelas especiales, son las escuelas destinadas a la educación de los "talentosos". La ideología del don naturaliza las condiciones sociales de producción de niños y jóvenes "competentes" escolarmente.

Ahora, veamos cómo caracterizan ciertos maestros entrevistados en nuestro estudio la naturaleza de la inteligencia, en particular detengámonos en las argumentaciones de aquellos que expresaron una visión predominantemente innatista.

"Sería la capacidad natural para ser pianista, para ser esto, para ser aquello. En determinado momento, el despertar hacia tal cosa. Hay chicos

que vos veías que era como que les costaba, que eran lentos, que no alcanzaban el nivel del grupo de los muy buenos, y era como que tenían algo... algo que no lo podía encontrar. A la vuelta de la vida, yo tengo ex alumnos que les costó mucho la primaria y que son muy buenos profesionales, muy buenos profesionales" (docente de sexo femenino, 53 años de edad, antigüedad de 30 años, formada en la escuela normal, se desempeña en 5° grado y atiende a sectores bajos).

"La inteligencia son las capacidades naturales... Yo tengo una inteligencia lenta; la poca que tengo, la tengo lenta. Tengo que elaborar un poco... La inteligencia son capacidades naturales para enfrentar todo lo que se mueve a través del pensamiento. Podés tener capacidades naturales para trabajos físicos. Capacidades porque son las armas naturales que tenés desde que nacés para resolver aquellas cosas que tenés que resolver por vía del pensamiento. Y porque las capacidades son muchas y no todas las capacidades son iguales. Yo insisto en que una persona que tiene un alto nivel intelectual tiene capacidades porque su alto nivel intelectual hace que pueda resolver todas las problemáticas y a todos los niveles. Pero su capacidad natural es superior en el área matemáticas, por ejemplo, o en el área de lengua. Pero sigo insistiendo que la persona que tiene un alto nivel intelectual puede resolver todas las problemáticas pero se destaca en alguna. Porque no olvidemos que las partes del cerebro están desarrolladas, la derecha para el área de matemáticas y la izquierda para las otras áreas, no me acuerdo cuáles, pero puede enfrentar todas las problemáticas porque tiene un nivel de análisis de las cosas que puede llegar a resolverlas todas" (docente de sexo femenino, 43 años de edad, antigüedad de 16 años, formada en la escuela normal, se desempeña en 6° grado y atiende a sectores bajos).

"Un pibe inteligente es un pibe con un coeficiente intelectual mayor que otro; que llega a un... ¿cuál es el número? Viste que hay escuelas que se manejan con pibes de un (cierto) coeficiente intelectual; por ahí, ése es un pibe inteligente" (docente de sexo femenino, 34 años de edad, antigüedad de 7 años, formada en el profesorado, se desempeña en 4° grado y atiende a sectores bajos).

"(La inteligencia) es un talento, como dice la lectura bíblica, que no vale con enterrarlo, hay que hacerlo producir. Es la parábola de los talentos, que un sembrador le dio, el dueño de una quinta le dio a un obrero, se tenía que ir de viaje, le dio diez talentos, a otro le dio veinte y a otro le dio cien. Al que le había dado veinte talentos los enterró para cuidarlos y no gas-

tarlos. Al que le había dado cien, ¿cien te dije? —mi problema con las matemáticas—. La cuestión es que estos lo hicieron producir, cuando vuelve les pide cuentas: uno lo había hecho trabajar con dos propiedades, etc. Le devolvió el doble de lo que le había dado, al otro más o menos lo mismo, lo puso en el banco, en la mesa de dinero, si sería hoy. Y el que lo enterró le devolvió ese talento. Y bueno lo condenó, porque le devolvió el que le había dado, y él quería que se lo hubiera hecho producir"¹⁷ (docente de sexo femenino, 45 años de edad, antigüedad de 18 años, formada en la escuela normal, se desempeña en 2° grado y atiende a sectores medios).

A partir de estos fragmentos de entrevistas, se puede hipotetizar que el discurso pedagógico cotidiano, de inocente apariencia y neutralidad, sin duda acarrea efectos simbólicos de fuerte contenido e impacto para la reproducción ideológica en el ámbito de la práctica educativa.

Los docentes, muchas veces apelando a metáforas, describen y anticipan los límites y posibilidades de escolarización de los diversos individuos y grupos. Al respecto, una docente señala que "algunos chicos tienen un techo. Cuando llegaron al techo natural de ellos, exigirles más no podés porque llegaron a lo que ellos pueden, a su cociente y punto". Otra maestra entrevistada ha propuesto la siguiente reflexión: "tengo que aceptar las limitaciones de cada chico... Hay chicos que la cabeza le da a pleno, pero que tiene que ver con todo un ambiente familiar o por la alimentación o por la estimulación de sus viejos... tiene que ver con su ambiente familiar... Yo estoy segura de que a este chico que aparentemente no le da la cabeza (para el estudio), de haber nacido en otra familia sería distinto. No sé si hubiera llegado a ser un genio, pero creo que, si no es tarado mental, es decir, si no hay un problema mental, yo creo que los chicos pueden lograr cosas. Tienen sus propios límites, seguro; hay unos que pueden ser excelentes deportistas y hay otros que pueden ser excelentes en matemática".

Lo cierto es que la categoría "inteligencia" ocupa un sitio preponderante en los debates sociales actuales, tanto desde dentro como por fuera del campo científico. En el nivel de los países centrales, un conjunto de trabajos remite al problema de la apropiación desigual del conocimiento en nuestras sociedades en función de argumentos centrados en las características genéticas de los individuos y en la naturaleza de la inteligencia. Un ejemplo paradigmático de los últimos años —ya citado en capítulos anteriores— fue el trabajo escrito en 1994 por Richard Herrnstein y Charles Murray, en los Estados Unidos, con más de 500.000 ejemplares vendidos: *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. El texto se inscribe en una extensa tradición que considera que

la inteligencia se obtiene de una medida objetiva, a través de la distribución en una curva normal de un puntaje obtenido en un test, permitiendo predecir el desempeño de los estudiantes. Atributos naturales como los de la inteligencia son los que explicarían, desde estas perspectivas, el bajo rendimiento de ciertos sujetos sociales como los negros, las mujeres, los indígenas y los pobres. Por eso se argumenta que, aun cuando se destinen muchos recursos para producir tasas de rendimiento más altas, las políticas sociales y las reformas educativas aplicadas a estos grupos están destinadas al fracaso, por tratarse de sujetos deficitarios o con una inteligencia de un tipo y nivel que no les permite apropiarse de conocimientos académicos o de aquellos que ponen en juego estrategias intelectuales.

A nadie se le escapa hoy que la proliferación de tipologías de inteligencia (emocional, exitosa, académica, práctica, digital, entre otras) la torna en un bien de mercado.

Como una respuesta frente a estas 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 que trastocan las desigualdades sociales por diferencias de inteligencia, tratando a los casos sociales como casos psicológicos, esto es, transmutando las injusticias sociales y haciéndolas pasar por patologías. En definitiva, individualizando lo que es predominantemente producto socio-cultural.

Este enfoque socio-educativo crítico es congruente con las perspectivas de las ciencias biológicas expresadas a través de exponentes como Stephen Gould en EEUU,¹⁸ quien –desde un planteo dialéctico del par biología-sociedad– discute el uso del atributo de la inteligencia para legitimar las desigualdades sociales y educativas por parte de las posiciones del determinismo biológico.

Así, desde una mirada alternativa se plantea explícitamente un desenmascaramiento de los presupuestos científicos englobados en el viejo y renovado determinismo biológico, cuyo correlato político se corresponde con los postulados de la Nueva Derecha. 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 y prácticas escolares o educativas más democratizantes.

La insistencia por el horizonte de la igualdad

Tener en cuenta que la medida de la inteligencia es históricamente contingente significa romper con la hipótesis del supuesto de que las desigualdades sociales y educativas son debidas a una supuesta naturaleza sustancial –considerada ésta como universal y a-histórica, por tanto, como esencial–. La “teoría” de la inteligencia innata explicitada por los deterministas biologicistas, lleva más de un siglo intentando imponer la visión de que la contradicción entre la igualdad que se afirma en los sistemas políticos democráticos y la desigualdad en su funcionamiento y estructura de la vida cotidiana es una contradicción inevitable, por ser del orden de lo natural.

Mencionemos aquí que toda teoría tiene por detrás la pretensión de convertirse en hegemónica, en aparecer como parte del mundo de la doxa. Esto es, hay un efecto de teoría detrás de los enunciados pretendidamente descriptivos. Por este motivo es que nos embarcamos en el intento de legitimar otras miradas teóricas y con base empírica que problematizan sobre el vínculo entre capacidad intelectual naturalizada y éxito o fracaso social y escolar. De hecho, retomamos la pregunta incisiva de Bowles y Gintis¹⁹ en relación con el éxito y el fracaso en las trayectorias educativas: ¿es acaso que los pobres son tontos? Y agregamos otra inquietud: ¿es su supuesta falta o exceso de inteligencia la marca indeleble de origen y un pronóstico inexorable a futuro?

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. La pobreza no es marca de inferioridad del alumno, sino de las condiciones de producción de su trayectoria.

La tesis de la inferioridad está presente a lo largo de la historia en las explicaciones que predicán la existencia de una naturaleza humana a-histórica, y recobra fuerza en la actualidad, de manera muy nítida, en los postulados de la ideología neoliberal que ha intentado imponerse como teoría fuerte del campo social y educativo. Asimismo, forma parte de las representaciones colectivas de nuestras sociedades. Si bien estos postulados no proclaman la existencia de marcas visibles que justifiquen la primacía de algunos individuos sobre otros y, consecuentemente, la persistencia de jerarquías sociales “naturales”, sí refieren, no obstante, a características personales más o menos explícitas que explicarían la necesidad, pervivencia y fatalidad de la desigualdad social.

El anclaje de dichos postulados en ciertos discursos y prácticas sociales y escolares supone el retorno a tesis que proclaman el carácter biológico e innato de las aptitudes y la determinación genética de las capacidades humanas. Desde esta óptica, la diversidad de aptitud que muestran los sujetos en el desarrollo de las tareas escolares se correspondería con las inevitables diferencias inscriptas en una supuesta naturaleza humana, siendo esta última la fuente y origen de la desigual distribución del éxito escolar y social entre las clases, sexo y etnias.

Para dar un caso de este tipo de operación discursiva, mencionemos la referencia recurrente a supuestos "talentos naturales" —que explicarían el éxito de unos pocos y el fracaso de la mayoría— como un viejo recurso de las visiones meritocráticas de la sociedad que en la actualidad, y como producto del afianzamiento del pensamiento neoliberal, se presenta en la *ideología de la competencia*. Con estos argumentos, a los cuales nos referimos genéricamente con la noción de "ideología del talento" o de los "dotes naturales", se intenta ocultar el verdadero origen de las diferencias sociales, esto es, la desigual distribución social de los bienes materiales y simbólicos, al tiempo que se justifican las posiciones de privilegio como producto de la "inteligencia", como hemos visto en el apartado anterior, o remitiendo a los "genes" o a las "facultades innatas" de quienes individual o familiarmente las detentan.

Sostener una ideología que disocia el éxito y fracaso escolar de sus condiciones sociales de posibilidad requiere, sin dudas, de la exaltación de supuestas honrosas excepciones. Este tipo de análisis es el que realiza Norbert Elias al referirse a la trayectoria de Mozart en su reconstrucción sociológica sobre la genialidad del compositor, considerado un ser excepcional, relacionándolo con su mundo, esto es, como sujeto particular en el contexto de la sociedad cortesana.²⁰

Para el caso de los fracasos educativos, las desigualdades en las condiciones sociales para aprender se transforman, por una suerte de alquimia social, en déficit de aptitud individual (muchas veces identificada como "inteligencia") o déficit familiar. La carencia material se traduce mecánicamente en carencia mental o en déficit de aprendizaje que se transfiere de la familia. La inteligencia o la familia heredadas se postulan como premisas de éxito o fracaso. Este tipo de discursos individualizantes ayudan a configurar en los sujetos una conciencia acerca de sus límites en una suerte de efecto de destinos en función de marcas que dan la apariencia de lo inevitable. Insistir en la igualdad de oportunidades para aprender es tensar lo inexorable, en otras palabras, es una forma de tornar posible lo improbable.

De hecho, muchas veces, para analizar los casos de fracasos educativos se utilizan indicadores —como "la capacidad", a secas, por ejemplo—, dejando a un lado o dejando sin enfatizar el punto de partida referido a las injusticias y desigualdades en los condicionantes sociales.

En definitiva, y para acentuar nuestros aportes, podríamos decir que estos puntos de partida desiguales se transforman, por una suerte de magia social, en déficit de aptitud individual o en carencia familiar. Ya mencionamos cómo, a partir de este tipo de discursos individualizantes, se ayuda a configurar en los sujetos una suerte de conciencia acerca de los límites, conciencia que adquiere una suerte de efecto de destino en función de marcas o sellos que tienen la apariencia de lo inevitable. Ahora nos resta el desafío de avanzar sobre las condiciones de posibilidad de construcción de nuevas formas de subjetivación que rompan con estas certezas. Por esa vía, mi inquietud originaria acerca de si es inevitable la desigualdad, si es tan inexorable la injusticia social y educativa, puede desafiar a la fatalidad y tender a concretizar a la esperanza.

NOTAS

1. Sigo de cerca la perspectiva crítica frente al determinismo biológico y su emparentamiento con la Nueva Derecha, expresada en: Lewontin, R. C.; Rose, S. y Kamin, L. J., en: *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*.
2. Esta cuestión ha sido abordada en: Alcántara, Aixa; Fainsod, Paula; Gluz, Nora y Kaplan, Carina, "Determinismos, innatismos, racismos: rostros de la exclusión educativa", en: revista *Espacios de crítica y producción*.
3. En Bourdieu, Pierre, "Describir y prescribir. Notas sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política", en *Fahrenheit 450*.
4. Ver: Kaplan, Carina y Meschiany, Talia, "Representaciones sociales y trayectorias en el campo educativo. Aportes para una novedosa dimensión en investigación", revista *El Cardo*, año 3, N° 6, págs. 68 -73.
5. Ver: Castorina, J. A. y Kaplan, C., "Las representaciones sociales. Problemas teóricos y desafíos educativos", En: Castorina, J. A. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, págs. 9-27.
6. Puiggrós, A., "Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)", *Historia de la Educación en la Argentina*, Tomo I.
7. Esta posibilidad simbólica de la escuela de superar las profecías de fracaso la hemos tratado en: Gluz, N.; Kantarovich, G.; Kaplan, C., "La autoestima que fabrica la escuela", en: *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión, Colección Ensayos y Experiencias*.
8. Para un desarrollo exhaustivo de las implicaciones de los programas de becas en la vida cotidiana escolar ver Gluz, N., "Trayectoria educativa y pobreza en contextos de asistencialismo. La construcción socio-educativa del becario", tesis de Maestría.
9. Esta cuestión está tratada en: Bourdieu, P., *Meditaciones pascalianas*.
10. Actualmente, y siguiendo la misma línea de investigación, estamos indagando en los discursos y prácticas naturalizadas sobre el "alumno violento", ello en el marco del 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.
11. He utilizado para pensar esta cuestión varios elementos de dos estudios empíricos del Programa de Sociología de la Educación (ICE/UBA), base de dos tesis de Maestría que he dirigido, que profundizan sobre la relación entre desigualdad y trayectorias estudiantiles. Ambas producciones contienen resultados significativos que permiten poner en cuestión ciertas formas de naturalización de la pobreza: Fainsod, P., "La construcción de la subjetividad en la escuela media. Un estudio sobre las trayectorias escolares de alumnas embarazadas y alumnas madres de sectores populares", tesis de Maestría, aprobada en 2002; Gluz, N., "Trayectoria educativa y pobreza en contextos de asistencialismo. La construcción socio-educativa del becario", tesis de Maestría, aprobada en 2004.
12. La referencia obligada sobre esta cuestión es el clásico trabajo de Bourdieu, P. y Saint Martin, M., "Las categorías del discurso profesoral". En: *Propuesta Edu-*

cativa.

13. Las investigaciones que sirven de base a estas reflexiones han sido publicadas como: Kaplan, C., *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen* y Kaplan, C., *La inteligencia escolarizada*.
14. O lo que Bourdieu plantea como "el sentido de los límites". En: Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*.
15. El libro base donde planteo esta cuestión es: *La inteligencia escolarizada*, ob. citada.
16. Baquero, "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión' educativa desde una perspectiva psicológica situacional", en revista *Perfiles Educativos*.
17. Se refiere a "La Parábola de los Talentos", Mateo, 25.1, (del Nuevo Testamento).
18. En especial en su obra: *La falsa medida del hombre*.
19. Bowles, S. y Gintis, H., *La instrucción escolar en la América capitalista*.
20. Me remito a la obra de Norbert Elias, *Mozart. Sociología de un genio*.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, Aixa; Fainsod, Paula; Gluz, Nora y Kaplan, Carina, "Determinismos, innatismos, racismos: rostros de la exclusión educativa", en revista *Espacios de crítica y producción*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, diciembre 2003.
- Baquero, Ricardo, "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión' educativa desde una perspectiva psicológica situacional", en revista *Perfiles Educativos*, México, UNAM, 2002.
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M., "Las categorías del discurso profesoral", en revista *Propuesta Educativa*, N° 9, Buenos Aires, 1975.
- Bourdieu, P., *Meditaciones pascalianas*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Bourdieu, Pierre, "Describir y prescribir. Notas sobre las condiciones de posibilidad y los límites de la eficacia política", en *Fahrenheit 450*, año 1, N° 3, París, 1981. Traducción al castellano de Emilio Tenti Fanfani.
- Bourdieu, Pierre, *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Barcelona, Taurus, 1991.
- Bowles, S. y Gintis, H., *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, Siglo XXI, 1981.
- Castorina, J. A. y Kaplan, C., "Las representaciones sociales. Problemas teóricos y desafíos educativos". En: Castorina, J. A. (comp.), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa, 2003.
- Elias, Norbert, *Mozart. Sociología de un genio*, Barcelona, Península, 1991.
- Fainsod, P., "La construcción de la subjetividad en la escuela media. Un estudio sobre las trayectorias escolares de alumnas embarazadas y alumnas madres de sectores populares", tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO -CEDES, 2002.