

can o exotizan la diferencia racial, las que parecen reiterarse como regímenes reguladores de los cuerpos³⁹, oponiendo la fijeza y perdurabilidad de sus significantes, a las posibilidades prácticas de circulación por las posiciones de géneros y por los símbolos culturales de la tradición yoruba que la danza de los *orixás* provee. Creemos que es en el espacio "entre" estas tensiones, y seguramente entre algunas otras que futuras investigaciones nos develen, que los cuerpos de estas mujeres hoy se mueven y danzan, intentando transformarse a sí mismas y a los mundos que las rodean.

³⁹ BUTLER, Judith, *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Paidós, Buenos Aires, 2002, p. 41.

Las clasificaciones escolares y la conformación de subjetividades diferentes y desiguales

María Magdalena Tosoni*

Resumen

La segmentación del sistema educativo argentino posibilita recorridos educativos desiguales según el origen social de los niños y jóvenes. La Educación Especial aparece como "un circuito flotante" para los alumnos considerados "ineducables." Muchos alumnos llegan a las escuelas de Educación Especial después de transitar por varias escuelas de EGB 1 y 2 y dicen que "no aprendieron nada." Sin embargo en este trabajo sostendré que "algo aprendieron," aprendieron a percibirse como diferentes y desiguales a otros chicos. A partir de entrevistas grupales a estudiantes de una escuela de Educación Especial del Gran Mendoza describo las representaciones que tienen de sí mismos y cómo estas categorías de autopercepción se han ido configurando durante su trayectoria educativa.

Palabras claves: clasificaciones escolares – desigualdad social – educación especial

Abstract

The differences of educational system offer inequality educative trayectories for students come from different social clases. The Special Education apears how "floating trayectory" for students that are considered ineducated. Many children come to school of Special Education before to pass for many schools and they said "we couldn't learn anything". But in this work I affirm that they learned something, they leaned to recognize different to another childrens. Based in group interviews to estudents of special education school in Gran Mendoza I describe their representation and how their perception categories were built during their educational trayectories.

* Licenciada en Sociología. Magister en Ciencias Sociales. Profesora Adjunta Sociología de la Educación Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo. E-mail: <magdalentosoni@yahoo.com.ar>

Key Words: Scholar classifications – Special Education – Social inequality

La segmentación del sistema educativo argentino habilita recorridos educativos probables para niños y jóvenes según su origen social. Desde esta perspectiva la Educación Especial aparece como “un circuito flotante” para quienes son considerados “ineducables.”¹ Muchos alumnos llegan a las escuelas de Educación Especial después de transitar por varias escuelas de EGB 1 y 2, donde según sus propias palabras “no aprendieron nada.” Sin embargo en este artículo sostendré que “algo aprendieron,” aprendieron a percibirse como diferentes y desiguales a otros chicos. A partir de entrevistas grupales a estudiantes de una escuela de Educación Especial del Gran Mendoza abordaré las visiones que tienen de sí mismos y cómo estas categorías de autopercepción se han ido configurando durante su trayectoria educativa. Sostendré que las prácticas escolares de derivación a instituciones especiales contribuyen a que los alumnos se reconozcan como desiguales en relación a su “inteligencia” y acepten un lugar subordinado en el sistema escolar.

En la primera presento las discusiones actuales sobre la problemática de las clasificaciones escolares y la conformación de subjetividades. Luego describo las características del sistema educativo mendocino y en particular el lugar subordinado de las escuelas de Educación Especial. Posteriormente reflexiono sobre la centralidad de las clasificaciones escolares en el proceso de derivación para la construcción de la autopercepción de los alumnos. Finalmente propongo algunos elementos teóricos sobre las clasificaciones escolares para su discusión.

¹ OTERO, Juan José. “Fronteras imaginarias entre educabilidad e ineducabilidad. La escuela integrada: el cruce de circulaciones prohibidas” en Puiggros, Adriana. *En los límites de la educación de niños y jóvenes de fin de siglo*, Rosario, Homosapiens, 1999, p. 38.

1. El debate actual sobre la conformación de subjetividades y el papel de la escuela

En los enfoques clásicos sobre la socialización la escuela producía un tipo particular de subjetividad: desde la teoría parsoniana ésta transmitía los valores y las normas comunes de la sociedad y desde las teorías críticas ésta inculcaba la ideología dominante.² En las perspectivas contemporáneas la conformación de las subjetividades es abordada de manera más compleja porque se reconoce que los niños y jóvenes aprenden en diferentes ámbitos (familiar, escolar, deportivo, barrial) y la experiencia escolar es una entre muchas. Las normas, los conocimientos, las valoraciones que incorpora dependen del interjuego de las diferentes experiencias y los resultados son menos predecibles.³ Duschatzky y Corea incluso entienden que la crisis de la escuela hace que los procesos de subjetivación sean sólo probables.⁴ Por mi parte considero que la escuela contiene capacidad instituyente, es decir, contribuye a construir subjetividades. En la escuela el niño aprende a calificarse y autopercebirse, la visión que tiene el alumno de sí mismo y los términos que utiliza para evaluarse son el resultado de prácticas cotidianas en el aula y en la escuela.

2. Perspectiva teórica

Para Pierre Bourdieu la vida social se divide en diferentes *campos* de lucha, cada uno de estos espacios de conflicto y competición prescribe sus valores particulares y su pro-

² TENTI FANFANI, Emilio, “Socialización” en ALTAMIRANO, Carlos, *Términos críticos de sociología de la cultura*, Bs.As, Paidós, 2003, p. 221.

³ DUBET, Francois y MARTUCELLI, Danilo, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Losada, 2003, p. 11

⁴ DUSCHATZKY, Silvia y COREA, Cristina, *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires, Paidós, 2003, p. 15.

prios principios.⁵ En el ámbito educativo las familias envían a sus hijos a la escuela e invierten su tiempo y esfuerzo para aumentar su capital cultural a fin de mantener o mejorar su posición en el *espacio social*. Desde una visión de conjunto Bourdieu reconoce que los resultados provisorios de las luchas por acumular *capital cultural* muestran como “a través de mecanismos extremadamente complejos la institución escolar *contribuye* (insisto con la a palabra) a reproducir la distribución de *capital cultural*, y con ello, a la estructura del espacio social.”⁶ Es decir, que la lógica escolar traduce a “términos” educativos las diferencias sociales y produce desigualdades educativas. La categoría de *campo o espacio* como red de relaciones de oposición y jerarquía es central en su propuesta teórica. La aplicación de este concepto al sistema educativo implica pensarlo como *espacio de las instituciones educativas* y permite visualizar diferencias y similitudes de curriculum, edificio, modelos pedagógicos entre los establecimientos educativos y reconocer cómo se organizan las desigualdades a partir de la mayor/menor cantidad de recursos (capital económico y cultural). Al utilizar esta categoría se observa que el paso de una escuela a otra significa para los alumnos y sus familias ascender o descender en la jerarquía de *las instituciones educativas*. En el *espacio educativo* jerarquizado y desigual los *circuitos educativos* aparecen como las trayectorias escolares probables de los alumnos según su origen social y su localización en el territorio.⁷

La otra categoría central en la teoría de P. Bourdieu es la

⁵ WACQUANT, Loïc, Introducción en BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc, *Respuestas, por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo, 1995, p. 24.

⁶ BOURDIEU, Pierre. “El nuevo capital, introducción a la lectura japonesa de La nobleza de estado” en BOURDIEU, Pierre, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 1997, p. 108.

⁷ ROMAGNOLI, Cristina y TOSONI, Magdalena. *Desigualdades sociales y educativa a una década de la implementación en la Ley Federal de Educación en Mendoza*, Mendoza, Editorial Facultad de Educación Elemental y Especial, 2005, p. 43.

de *habitus*, entendido como las predisposiciones adquiridas en la historia individual y en determinadas condiciones sociales. Las *categorías de percepción y apreciación* son una de las dimensiones más importantes del *habitus*: “Los agentes sociales determinan activamente, mediante categorías de percepción y apreciación social e históricamente construidas, la situación que los determina. Se puede decir incluso que los agentes sociales están determinados solamente en la medida que se *autodeterminan*, pero las categorías de percepción y apreciación que forman la base de esta autooeterminación están en sí mismas determinadas en gran parte por las condiciones económicas y sociales de su constitución.”⁸

En el ámbito educativo desigual tienen lugar luchas simbólicas de clasificación anudadas en torno a los términos de *educable/ineducable e inteligente/no inteligente*. En este sentido las prácticas escolares contribuyen a conformar categorías de percepción y apreciación sobre los alumnos que funcionan como pares dicotómicos: capaz/incapaz, obediente/desobediente, soberbio/humilde, bien/mal alimentado, rápido/lento, entre otras, que en definitiva hacen referencia a cuestiones ligadas a la formación de hábitos sociales adecuados a las exigencias de la vida escolar.⁹

La *experiencia escolar* es, desde esta perspectiva, una “*experiencia práctica*” incluida en una red de relaciones de jerarquía y oposición, de tomas de posición, de luchas de distinción y clasificación. Las categorías de autopercepción entendidas como la manera de calificarse o evaluarse de los niños se conforman a lo largo de la trayectoria escolar por establecimientos educativos diferentes y desiguales en cuanto a condiciones educativas. Durante esta *trayectoria escolar*

⁸ BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc, *Op. cit.* p. 94.

⁹ CASTORINA, José y KAPLAN Carina, “La inteligencia escolarizada. Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica,” en *Revista de Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA*, Buenos Aires, 1996, p. 107.

los niños participan de luchas de clasificación o distinción (desde las categorías educativas *educable/ineducable e inteligente/no inteligente*), cuyos resultados provisionarios muestran posiciones de dominación/subordinación que al ser aceptadas por los alumnos y sus familias se vuelven *violencia simbólica*: "La violencia simbólica es aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste. Los agentes sociales son conscientes que aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina. El efecto dominación casi siempre surge durante los ajuste entre los determinantes y las categorías de percepción que los constituyen como tales."¹⁰ La adjetivación de sí mismo (*inteligente/no inteligente*) es el resultado del ejercicio de *dominación simbólica*, de la aceptación implícita de éstas categorías de autopercepción, que se convierten en creencias, en *doxa* en términos de Bourdieu.¹¹

3. La problemática de las clasificaciones escolares y la autopercepción de los alumnos de escuelas de Educación Especial

El ámbito educativo podemos entenderlo como un campo de luchas de clasificación *inteligente/no inteligente y educable/no educable*. Distintos estudios muestran que estas distinciones presentes en los discursos docentes son el resultado de prácticas escolares. "La diversidad de acepciones que los docentes han elaborado respecto al término *inteligencia* se refiere al dominio de los escolar; es decir, las visiones de los maestro son recurrentemente referidas a situaciones escolares. La diversidad evidenciada en los sinónimos producidos por los sujetos de la investigación encuentra

¹⁰ BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc. *Op. cit.* p. 120

¹¹ BOURDIEU, Pierre, y EAGLETON, Tony, "Doxa y vida cotidiana. Una entrevista" en ZIZEK, Slavoj, *Ideología. Un mapa de la cuestión*, Buenos Aires, FCE, 2003, p. 196.

sus límites objetivos en sus condiciones de producción simbólica, en las apreciaciones compartidas en la práctica escolar."¹²

En los últimos años se reconoce que estas clasificaciones también están naturalizadas por psicólogos y psicopedagogos: "se puede considerar, entre otras, a las intervenciones profesionales que diagnostican de modo estático a la inteligencia infantil, contribuyendo a la conciencia de los límites. A pesar de que su intención sea ayudar al niño, el efecto directo o indirecto de calificar al niño con una edad mental, es provocar el sentido de su lugar social. En ocasiones, las intervenciones fundadas en la autoridad del profesional, con su neutralidad técnica y su buena voluntad pueden funcionar como bisagras de la violencia simbólica."¹³

La clasificación *inteligente /no inteligente* está incorporada en los alumnos del último año del nivel medio, tanto los estudiantes ricos como los pobres "*consideran por igual la valoración de a inteligencia, los ricos se ven a sí mismos como más característicamente inteligentes*" Aunque según los autores "la inteligencia aparece como una cualidad importante de la personalidad de los más ricos pero no relevante en el empleo, a la inversa de lo que perciben los del sector más bajo".¹⁴

En el marco del proyecto de investigación "*Esto es para mí. Las elecciones educativas de los alumnos de sectores populares*"¹⁵ se realizaron entrevistas grupales a alumnos

¹² CASTORINA, José y KAPLAN, Carina, *Op. cit.*, p. 106.

¹³ CASTORINA, José, "Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo," en *Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 12*, Rosario, 2004, p. 103.

¹⁴ FILMUS, Daniel, *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*, Buenos Aires, Santillana, 2001, p. 159.

¹⁵ Proyecto de investigación dirigido por Cristina Romagnoli, desarrollado en la Facultad de Educación Elemental y Especial, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Cuyo período 2005 – 2007.

de las diferentes modalidades de 8° año de la EGB existentes en el Gran Mendoza a fin de comprender sus trayectorias educativas y sociales. En los relatos de los alumnos de la escuela de Educación Especial reconocí cómo la clasificación *inteligente / no inteligente* (o menos inteligente) está presente en su autopercepción:

Entrevistador: ¿Y de todas las escuelas que has ido... porque has ido a varias escuelas, cuál te ha parecido así más piola o más...?

Guachi: Y ésta porque acá no me dicen nada, son todos casi iguales... Todos acá tenemos un problema. Allá en la otra escuela son todos...

Entrevistador: ¿Son todos así cómo...?

Guachi: Digamos, más inteligentes que yo..." (Entrevista grupal N° 1)

¿Cómo los alumnos aprenden a adjetivarse como menos inteligentes?

Desde la perspectiva teórica elegida los alumnos aprenden a adjetivarse, *a autoperibirse* en su trayectoria educativa, condicionados por las prácticas de docentes, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros. Durante el paso de una escuela a otra tienen lugar *luchas simbólicas de clasificación y distinción* y es donde se ejerce *violencia simbólica* en la medida los alumnos aceptan estas clasificaciones de inteligente/no inteligente como propias.

4. La implementación del 8° año de la EGB y la acentuación del lugar subordinado de las escuelas de educación especial

La segmentación del sistema educativo mendocino posibilita *circuitos o trayectorias socioeducativas* diferenciadas según el origen social. Se han identificado seis circuitos escolares probables. En el *Circuito 5*: los alumnos provienen de familias que se insertan en la producción centralmente en puestos de empleados de bajo escalafón, cuentapropistas, trabajo en negro, trabajadores sin medios de producción, obre-

ros. El sistema educativo ofrece servicios gratuitos en los que se articulan salidas institucionales de los no capaces, los no dotados, los no disciplinados (vinculación con Dirección del Menor, escuelas de educación especial, escuelas para adultos) se legitima la exclusión del consumo formal y su inclusión en trabajo de subsistencia. Este circuito abarca el primer ciclo de la primaria actual y de la E.G.B. de la nueva Ley y los estudios se retardan en el tiempo.¹⁶ Desde esta perspectiva la educación especial aparece como parte del *Circuito 5* destinado a los "no capaces," aunque en el discurso dominante se hable de los alumnos "con capacidades especiales." Por su parte Otero entiende que la Educación Especial aparece como un "circuito flotante" para quienes son considerados "ineducables," y funciona como un sistema separado donde se "privilegia la asistencia alimentaria y sanitaria por sobre la estimulación intelectual."¹⁷

A partir de la implementación del 8° año de la EGB en Mendoza se profundizaron las desigualdades educativas, consolidándose el segmento "más bajo," por cuyas escuelas transitan los alumnos más pobres. Los criterios utilizados para la implementación cómo "adaptarse a las necesidades de los alumnos" y considerar la localización de las escuelas para propiciar la articulación entre EGB 2 y EGB 3 reforzaron la existencia del circuito 5 como trayectoria escolar probable para los más pobres.¹⁸

La implementación de Ley Federal de Educación implicó para la Educación Especial un cambio en la estructura escolar, disminución del nivel inicial, establecimiento de ciclos y años. La apertura del 8° y 9° año de la EGB quedó a decisión de cada institución, según sus posibilidades. A juicio de los docentes las modificaciones del nivel inicial perjudicaron el

¹⁶ ROMAGNOLI, Cristina, *Los ejes de inclusión y exclusión en el sistema educativo. Hacia una propuesta alternativa*, SECyT, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Inédito, 1996.

¹⁷ OTERO, Juan José, *Op cit.*, p. 47

¹⁸ ROMAGNOLI, Cristina y TOSONI, Magdalena, *Op. cit.*, p. 52

funcionamiento del mismo porque se redujo el tiempo de aprestamiento. La implementación de 8° y 9° año reforzó las características de este subsistema flotante, los contenidos curriculares perdieron relevancia y la articulación al resto de las instituciones educativas se volvió más problemática. Según los docentes la incorporación del 8° y 9° fue más que nada un cambio en la denominación ya que los alumnos por su trayectoria educativa prolongada permanecían hasta los 16 años en la escuela.

Directora: el tema de la incorporación de los 8° y los 9° tuvo muchos matices. Nosotros asumimos no, mejor dicho fueron decisiones políticas de que nosotros los teníamos 9 años con la posibilidad de ese año de repitencia... no de repitencia, de permanencia en algún grupo que necesitaban sostener... Es decir, el criterio en realidad era sostenerlos hasta los 16 años, se llamara 7° o como se llamaran. Tal es así que al principio no les llamábamos 7°, 8° y 9°, sino que les decíamos 1° ciclo, 2° ciclo y 3° ciclo y los denominábamos con cantidades de años hasta cumplir los 16 años. Cuando la Ley Federal se fue ajustando y nosotros la terminología no la teníamos adecuada a lo que era, se nos insistió que nosotros teníamos que llamar 8° y 9° a los dos años últimos que los chicos permanecían para cumplir los 15 y 16 años en la escolaridad. Y esto es lo que ocurrió. Pero en realidad la terminología pasó por la variedad, por la cantidad de años que ellos permanecían porque nosotros lo mismo teníamos la distribución de la matrícula hasta esa edad. Entonces en realidad lo que se hizo es un reordenamiento de la matrícula.

Entrevistador: ¿...Y de contenidos?

Directora: Eso es un problema porque yo creo que eso es toda una problemática curricular que existe en educación especial. Yo personalmente creo que por ahí se trabaja mucho con un reduccionismo curricular. O sea, dependen las características de los chicos. Pero también nosotros nos hemos acostumbrado en el trabajo con las problemáticas, con mayores dificultades y nos cuesta mucho el abrir el currículum a quien puede darse de más. (Entrevista directora)

La directora critica las prácticas de los docentes de las escuelas de Educación Especial y los contenidos curriculares y reconoce que en el 8° y 9° año es donde se produce con mayor fuerza el empobrecimiento en cuanto a los conocimientos transmitidos.

5. El proceso de derivación de la escuela común a la escuela de educación especial: clasificaciones y prácticas escolares

En Mendoza si bien algunos alumnos puede inscribirse de manera "libre", por ejemplo, algún chico con Síndrome Down, y luego solicitar la aceptación, los alumnos de las escuelas de Educación Especial han transitado antes por escuelas de educación común y han sido derivados. La derivación de alumnos de escuelas de EGB común a escuelas de Educación Especial se rige por la Resolución N° 616/04, el mecanismo está destinado a los alumnos provenientes de escuelas comunes de EGB 1, menores de 10 años, con repitencia reiterada y problemas de conducta y emocionales. La escuela debe solicitar un turno al Centro de Convergencia, conformado semanalmente en las sedes de supervisión por los profesionales de los gabinetes de las escuelas de educación especial. El alumno debe asistir al Centro de Convergencia acompañado del padre y la documentación exigida (DNI, cuadernos, informes profesionales e informe pedagógico). La resolución en su anexo II establece las pautas del informe pedagógico: datos del alumno, motivos de la derivación, medidas adoptadas y resultados obtenidos, historia personal, contexto sociofamiliar, relaciones con el entorno escolar, valoración del aprendizaje, estilo de aprendizaje y otros datos. La resolución pauta la derivación, pero la descentralización del proceso multiplica actores y la utilización de la misma depende de los docentes, de los directivos, de los equipos técnicos y de los padres, en los hechos:

"El chico después que la maestra ha hecho el informe, después que lo han visto los equipos técnicos de EGB 1 y

EGB 2 y consideran que el chico no debe estar más ahí porque ellos ya han agotado todas las cosas necesarias para que el chico se determine que tiene que ir a una escuela especial. Bueno, entonces ellos lo envían con un informe completo. Entonces ahí los profesionales, un psicólogo, un fonoaudiólogo y un trabajador social conforman el equipo un día. Y después hay una maestra de apoyo, la maestra que es quien lo evalúa pedagógicamente al chico. Ahora, nosotros debemos haber evaluado en mi Sección 150 chicos. Se han mandado muchísimos chicos de vuelta. O sea en realidad no tiene objeto que el chico vaya a una escuela especial... Pero vos sabes que insisten, insisten, insisten y dicen "este chico no va más y no va más y no va más". y le hicieron la cruz. (Entrevista a supervisora de Educación Especial)

El proceso de derivación implica la participación de los docentes, de los profesionales y de los padres pero las prácticas están centradas en las valoraciones sobre el niño y sus aprendizajes. El Anexo II que sirve de "hoja de ruta" del proceso se refiere al niño, a sus dificultades, a su contexto escolar y familiar, y si bien incorpora un punto sobre las medidas adoptadas por la escuela, luego refiere a los logros obtenidos en el propio niño. Las apreciaciones resultantes son siempre predicadas sobre el niño, sus aprendizajes y sus familias. Es decir, que las prácticas de derivación focalizadas en el niño logran separarlo de la red de relaciones escolares y sociales de las cuales es producto. Y si bien algunos agentes que participan en el proceso reconocen la situación y pueden llamar a la reflexión, la articulación de prácticas en torno a la figura del niño hacen que las recomendaciones no sean escuchadas.

“Entrevistador: ¿Quién pesa más el director, las maestras, las madres...?”

Supervisora: Realmente la directora es la que hace el contacto con el centro. Es la que apura los turnos para sacar al chico de la escuela. Nosotros ya tenemos turnos hasta marzo del año que viene con todos los chicos que ya se han visto. Entonces, hay escuelas, por ejemplo la

Esc. A que está haciendo un proyecto con la escuela especial C dijo que tenía 40 chicos para ser evaluados en el centro de admisión. Imaginate que es más de un centro... de una sala... Entonces le dijimos que no. Le dijimos a la misma escuela C: "por qué no miran al interior de la escuela, porque no se pueden evaluar 40 chicos porque sí" ... Hay escuelas que son muy expulsoras." (Entrevista a Supervisora)

Las prácticas de derivación y los significados otorgados a los alumnos por los docentes y profesionales son el marco de la *experiencia escolar* de los alumnos, que aprenden a adjetivarse a partir de "lo que dicen sobre ellos" quienes saben. En las prácticas de derivación se ejerce una "violencia simbólica," porque quienes participan no son concientes que naturalizan estas relaciones sociales.

Por otro lado, en los discursos de los docentes, profesionales y directivos predominan los términos referidos a la inteligencia y las prácticas consideradas relevantes a la hora de evaluar a los alumnos como escolares en el sentido de responder a los requisitos propios de la organización del trabajo en el aula:

“Directora: Darío es uno de estos chicos que les digo que fue un chico que venía con una historia familiar terrible, de la escuela Lugones o por allá cerca del Puente de Hierro... Con toda una problemática social y de marginalidad sería. Un chico también con escasas herramientas por su historia escolar pero sin déficits cognitivos serios...”

Docente: Eso es real porque uno cuando se sentaba a trabajar con él respondía pero perfectamente a un cierto nivel de exigencia. Y decía bueno, hay un proceso reflexivo, de abstracción, porque lograba divisiones con números altos. Entonces, uno decía "qué pena que realmente nadie no lo haya acompañado a superar. Pero, bueno, yo también creo que en el caso de Darío esta escuela fue el nexo para poder superarlo."

Directora: Claro, lo primero que se trabajaron fueron las conductas sociales, porque era un chico que no estaba acostumbrado a estar tres horas y media como tenía

que estar acá, de respetar a un compañero, de respetar a un docente, de tener un hábito de trabajo mínimo, de cuidar sus pertenencias, de trabajar en un cuaderno. No tenía y tenía 12 años...” (Entrevista escuela de Educación Especial)

Los docentes entrevistados al describir al alumno se refieren a sus prácticas escolares: el cuaderno, a permanecer en el aula, al respeto. Pueden cuestionar el proceso de derivación o la escuela primaria de la que proviene pero al momento de apreciar la problemática del alumno focalizan en las prácticas propias de la vida escolar.

6. Aprendiendo a ser desiguales/diferentes

Para realizar las entrevistas en la escuela de Educación Especial se presentó una nota a la directora y se solicitó la autorización de los padres. Por lo tanto la cantidad de alumnos a entrevistar se redujo a quienes habían sido autorizados. Para mí y para mis compañeros eran las primeras entrevistas a realizar en una escuela de Educación Especial y teníamos ciertos temores. Cuando la docente del curso revisaba en voz alta la lista de alumnos que habían traído la autorización, la psicóloga comentó sobre uno de ellos “ese no va a hablar.” Sin embargo al llegar al curso, constituir los grupos y comenzar con las entrevistas no reconocimos muchas diferencias con las situaciones vividas en otras escuelas. El chico que tenía dificultades para hablar, según la psicóloga, fue el que más se explayó en la charla, esto muestra cómo las clasificaciones de los docentes o profesionales son relativas a determinadas situaciones, tal vez durante el proceso de derivación el chico no habló y desde esta actitud fue clasificado por el profesional.

Me llamó la atención otro alumno, Diego, porque cuando le preguntamos sobre la elección de la escuela su tono de voz cambió, y con angustia y vergüenza señaló:

Entrevistador: Y esta escuela cómo la elegiste, cómo se te ocurrió, quién te dijo...?

Diego: Y, empezaron con todas las directoras de la escuela... En la Chacabuco no pasé porque me tenía que cambiar de casa y no podía. Y repetí cuando me cambié de casa. Y no podía irme de acá del departamento de Guaymallén para allá para Rodeo. Y me quedé en la escuela... la “UNICEF”... De ahí me mandaron acá. Y después... antes tenía que ir a una escuela de allá del centro pero... pero a mí me daban de otra parte, una señorita aparte. No iba con ellos. Iba una hora por lo menos y ahí me enseñaban porque no podía entrar a otra escuela porque repetía, repetía y no podía... Y empezaron todas las señoritas, la directora. Tuve que ir a psicólogas que creían que tenía problemas. Pero, no, decían que estaba bien. Era un niño pero digamos que en la cabeza, no sé qué, que han en la vena, hay un cosito que no deja pensar. Así que... digamos que sos chiquito y no te deja pensar eso. Y ahora estoy un poco más bien ahora. Digamos que antes no sabía ni las tablas, nada de eso, no sabía ni leer. Y acá las señoritas, todo eso... y empecé y ahora sé leer y todo eso. Y ahora puedo salir... (Diego, Entrevista grupal N° 1)

En el relato se advierten los elementos propios de la *dominación simbólica* el niño se visualiza con las clasificaciones de los profesionales. Las dificultades escolares que él vivía, no saber las tablas por ejemplo, las interpreta con las palabras que él recuperó de los discursos docentes que decían que el problema estaba “en su cabeza.” Él ubica el problema donde lo ubicaron los docentes y profesionales: en una vena, es un problema de su cuerpo, por eso cuando describía sus dificultades le temblaba la voz, se emocionaba, turbaba, y en definitiva expresaba su sufrimiento. Por otro lado, Diego concluye afirmando que ahora sabe leer, probablemente la experiencia de “estar un poco mejor” en la Escuela de Educación Especial le ha permitido a Diego modificar su autopercepción y poner en duda que “tiene un cosito que no lo deja pensar” y por eso afirma que ya “se puede ir.” La experiencia de aprender a leer le sirve a Diego para rechazar los adjetivos incorporados durante el proceso de derivación y autopercebirse de otra manera. En el caso de Diego la

violencia simbólica pierde su eficacia porque hay un *desajuste* entre el lugar subordinado que él ocupa en el sistema educativo y su autopercepción. Este desacuerdo puede dar lugar a que Diego intente volver a una escuela de educación común, a pesar de las dificultades que existen en pasar de un circuito educativo a otro.

Reflexiones finales

Los relatos presentados sirven para poner en discusión una serie de supuestos que parecen de fondo en la literatura sobre educación, diversidad cultural y desigualdades. El primer supuesto, es que la escuela no puede modelar subjetividades en un determinado sentido porque los alumnos transitan por diferentes ámbitos haciendo que los resultados sean inciertos. Como vimos en las prácticas de derivación y a través de los discursos docentes los alumnos aprenden a adjetivarse y autoperibirse, en definitiva las prácticas y clasificaciones escolares: inteligente/no inteligente, educable / ineducable contribuyen a producir subjetividades desiguales en la medida que son aceptadas por los agentes. La *violencia simbólica* o la fuerza de las clasificaciones escolares depende de la aceptación no consciente de las posiciones asignadas y su debilitamiento del desajuste entre los determinantes escolares (segmentación educativa, circuitos escolares y proceso de derivación a las escuelas especiales) y la autopercepción de los alumnos.

El otro supuesto a discutir es si se habla de diferencias culturales o de desigualdades sociales. En los últimos años en la literatura educativa, en los cursos de capacitación y en los discursos docentes se ha hecho continua referencia a la "diversidad cultural." En las escuelas la apelación a la "diversidad cultural" ha servido más para naturalizar características de los alumnos que para reflexionar sobre la construcción escolar de las diferencias. Por otro lado han ocultado las desigualdades sociales y la pobreza. En ese sentido considero que es necesario debatir sobre las desigualdades

sociales y educativas y traer a la discusión la utilidad de los conceptos de clase y espacio cultural jerarquizado. En este trabajo he recurrido a las categorías de *espacio de las instituciones educativas*, *circuitos educativos*, *violencia simbólica* y *dominación simbólica* con la intención de explicitar cómo las clasificaciones escolares contribuyen a conformar subjetividades desiguales en la escuela y de hacer concientes ciertos mecanismos sutiles que nos vuelven cómplices de la producción de desigualdades escolares.¹⁹

Más allá de las categorías que se utilicen es urgente e imprescindible pensar a las instituciones educativas y a las prácticas escolares en términos de desigualdad social, de otra manera se corre el riesgo de favorecer "inintencionadamente" la exclusión.

¹⁹ "Los intelectuales son, a mi modo de ver, los menos susceptibles de tomar conciencia de la violencia simbólica (en particular la ejercida por el sistema escolar) porque ellos mismos la han sufrido más intensamente que la mayoría de las personas y porque continúan fomentando su ejercicio. (BOURDIEU, Pierre y WACQUANT, Loïc, op. cit. p. 122.