

LAS CLASIFICACIONES ESCOLARES Y LA CONFORMACIÓN DE SUBJETIVIDADES EN LAS ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

María Magdalena Tosoni
Fac. de Educación Elemental y Especial
Univ. Nacional de Cuyo (S.E.C.Y.T.)
magdalenasosoni@yahoo.com.ar

Introducción

La segmentación del sistema educativo argentino habilita recorridos educativos probables según el origen social de los niños y jóvenes. Desde esta perspectiva la Educación Especial aparece como un "circuito flotante" para quienes son considerados "ineducables" (Otero, 1999: 38). Muchos alumnos llegan a las escuelas especiales después de transitar por varias escuelas de EGB 1 y 2, donde en sus propias palabras "no aprendieron nada," sin embargo en este trabajo sostenemos que "algo aprendieron," aprendieron a percibirse como diferentes y desiguales a otros chicos.

A partir de entrevistas grupales a estudiantes de una escuela especial del Gran Mendoza abordaremos las visiones que tienen de sí mismos e indagaremos cómo estas categorías de autopercepción se han ido configurando durante su trayectoria educativa. Sostendremos 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 parte del trabajo presentamos las discusiones actuales sobre la problemática de las clasificaciones escolares en la conformación de subjetividades. En la segunda parte presentamos las características del sistema educativo mendocino. En la tercera parte ofrecemos los resultados de las entrevistas a alumnos de escuelas especiales. Finalmente proponemos algunos elementos para la discusión.

1. La construcción de subjetividades en la escuela

En las teorías clásicas sobre la socialización la escuela producía un tipo particular de subjetividad: desde la teoría parsoniana ésta transmitía los valores y normas comunes a las sociedad y desde las teorías críticas ésta inculcaba la ideología dominante (Tenti, 2003: 221). En las teorías contemporáneas la conformación de la subjetividades es más compleja porque 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, el decir las subjetividades, son menos predecibles. Si bien hoy el sistema educativo y la escuela no son el único ámbito de socialización consideramos que la escuela contiene capacidad instituyente, es decir, construye 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. Las clasificaciones escolares y violencia simbólica

Desde la perspectiva de P. Bourdieu el sistema educativo reproduce las desigualdades de clase: “a través de mecanismos estremadamente complejos la institución escolar contribuye a reproducir la distribución de capital cultural, y con ello, a la estructura del espacio social.” (Bourdieu, 1997: 108). Es decir, que la lógica escolar traduce a “términos” educativos las diferencias sociales, produce y reproduce las desigualdades.

La categoría de *campo o espacio* como red de relaciones de oposición y jerarquía es central en la propuesta teórica de Bourdieu. La aplicación de este concepto al ámbito educativo implica pensar al sistema educativo como *espacio de las instituciones educativas* y permite visualizar diferencias y similitudes de currículum, 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 el concepto podemos observar que el paso de una escuela a otra significa para los alumnos y sus familias ascender y descender en la jerarquía de las instituciones educativas. En este 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 (Romagnoli, 2005). Otro de los conceptos centrales de la teoría de P. Bourdieu es el *habitus* las predisposiciones adquiridas en una historia individual en determinadas condiciones sociales. Las trayectorias educativas contribuyen a la conformación del *habitus* y la autopercepción entendida como la manera que tiene el niño de calificarse o evaluarse es parte de mismo.

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 (Castorina, 1996, 107). La *autopercepción* entendida como adjetivación de sí mismo es el resultado del ejercicio de *dominación simbólica* en ámbito educativo y de la aceptación implícita de esas categorías de autopercepción, que terminan convertidas en creencias, *doxa* en términos de Bourdieu. (Bourdieu, 2003, : 196)

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. La *subjetividad, el habitus*, se conforma a lo largo de la trayectoria escolar por establecimientos educativos diferentes y desiguales en cuanto a condiciones educativas. Esta

trayectoria escolar es el resultado de luchas de clasificación o distinción (desde las categorías educativas *educable/ineducable e inteligente/no inteligente*.) donde se establecen relaciones de dominación/subordinación que finalmente aparecen como una creencia aceptada por los alumnos, es decir que se convierte en *doxa*.

3. Las representaciones sobre sí mismos 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 sinónimo producidos por los sujetos de la investigación encuentra sus límites objetivos en sus condiciones de producción simbólica, en las apreciaciones compartidas en la práctica escolar.”* (Castorian, 1996; 106)

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 buen voluntad pueden funcionar como bisagras de la violencia simbólica.”* (Castorina, 2004, 103)

La clasificación *inteligente/no inteligente* está incorporada por los alumnos del último año del nivel medio las investigaciones dan cuenta de que tanto los estudiantes ricos como los pobres *“consideran por igual al valoración de la 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”* (Filmus, 2001: 159).

En el marco del proyecto de investigación *“Esto es para mí. Las elecciones educativas de los alumnos de sectores populares”* que llevamos a cabo desde la Fac. de Educación Elemental y Especial de la Univ. Nacional de Cuyo, realizamos entrevistas grupales a alumnos de las diferentes modalidades de 8º 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 escuelas de Educación Especial pudimos identificar que la clasificación *inteligente / no inteligente* (o menos inteligente) está presente en su autopercepción:

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

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

M: ¿Son todos así cómo...?

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

¿Cómo los alumnos aprenden a adjetivarse? Desde nuestra perspectiva teórica los alumnos aprenden a adjetivarse, a *autopercibirse* condicionados por las prácticas de derivación, estas dan lugar a *luchas simbólicas de clasificación y distinción* donde el alumno acepta un lugar subordinado como resultado de un ejercicio de *violencia simbólica*.

4. Trayectorias diferenciadas en el espacio de las instituciones educativas

En distintas investigaciones hemos dado cuenta de las desigualdades del *sistema educativo mendocino* y de la existencia de *circuitos o trayectorias socioeducativas* diferenciadas. Hemos identificado seis circuitos escolares probables, *Circuito 1*: los alumnos provienen de familias de empresarios y terratenientes y el Sistema Educativo ofrece servicios pagos que afianzan una inclusión privilegiada en el nuevo perfil productivo y en la «nueva ciudadanía internacional» Los estudios se llevarán a cabo en el tiempo institucionalmente previsto. El *Circuito 2*: los alumnos pertenecen a familias de gerentes, profesionales, funcionarios políticos y el Sistema Educativo ofrece servicios gratuitos parciales y servicios pagos parciales que posibilitan la inclusión en el nuevo perfil productivo. Este circuito abarca desde la EGB hasta el nivel universitario o terciario en establecimientos educativos estatales o privados prestigiosos. Los estudios se llevan a cabo habitualmente en el tiempo institucionalmente previsto. *Circuito 3*: los alumnos provienen de familias de empleados públicos y privados jerarquizados, técnicos y supervisores y el Sistema Educativo ofrece servicios básicos gratuitos que posibilitan la inclusión simbólica en el nuevo perfil productivo e inclusión material en trabajos subalternos (obrero calificado por ejemplo); abarca la totalidad del nivel medio actual o del polimodal y los estudios pueden retardar su finalización. *Circuito 4*: los alumnos provienen de familias de empleados públicos de bajo escalafón cuentapropistas, trabajo en negro, trabajadores sin medios de producción, obreros. El sistema educativo ofrece servicios gratuitos en los que se prioriza el disciplinamiento, el control social y la contención en horario escolar por sobre el curriculum establecido. Se legitima la no incorporación real en los nuevos perfiles productivos y se deriva a trabajos de subsistencia; abarca la primaria actual o hasta el segundo cielo de la E.G.B. de la nueva ley y los estudios suelen retardar su finalización. El *Circuito 5*: 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, obreros. 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 especiales, escuelas para adultos) se legitima la exclusión 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. Finalmente *el Circuito 6*: El reclutamiento se realiza en unidades de producción familiar que se insertan en la producción como obreros de la construcción, trabajos de subsistencia, changas, etc. El sistema Educativo se encuentra cerrado a aquellos grupos sociales de pobreza extrema inexistencia legal e indocumentación. Acceso regular a trabajos de subsistencia y la exclusión de los servicios básicos, cobertura sanitaria o educación. (Romagnoli, 1996)

A partir de la implementación del 8º año de la EGB en Mendoza se profundizaron y polarizaron las desigualdades educativas, consolidándose el segmento “más bajo,” por cuyas escuelas transitan los alumnos más pobres. Los criterios utilizados para la implementación como “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. (Romagnoli, 2005)

5. Las escuelas de Educación Especial como parte un circuito escolar subordinado

Según Otero 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.” Desde nuestra 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.”

La implementación de la Ley Federal de Educación en la Educación Especial en Mendoza implicó un cambio en la estructura escolar, disminución del nivel inicial, establecimiento de ciclos y años. La apertura del 8º y 9º 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 funcionamiento del mismo porque se redujo el tiempo de aprestamiento.

En nuestra provincia 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 y el alumno deberá asistir acompañado del padre y la documentación exigida (DNI, cuadernos, informes profesionales e informe pedagógico. En su anexo II se establecen las pautas del informe pedagógico: datos del alumno, motivos de la derivación, medidas adoptadas y resultados obtenidos, historia personal, contextosociofamiliar, relaciones con el entorno escolar, valoración del aprendizaje, estilo de aprendizaje y otros datos.

Si bien la resolución pauta la derivación, el uso de la misma depende de los docentes, de los directivos y de los equipos técnicos, 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, e incorpora un punto sobre las medidas adoptadas por la escuela, pero luego refiere a los resultados obtenidos en el propio niño. Las apreciaciones resultantes serán siempre predicados a adjetivos 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 y los alumnos aprenden a adjetivarse a partir de "lo que dicen sobre ellos," quienes saben. En las prácticas de derivación se ejerce una "violencia simbólica," quienes participan no son concientes que naturalizan procesos sociales.

6. La experiencia escolar: aprendiendo a ser desiguales/diferentes

Para realizar las entrevistas en la escuela de Educación Especial tuvimos que presentar nota a la directora y solicitar la autorización de los padres. Por lo tanto la cantidad de alumnos a entrevistar se redujo a quienes habían sido autorizados. Para nosotros 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," esto aumentó nuestra incertidumbre. Sin embargo al llegar al curso, conformar los grupos y comenzar con la entrevista no reconocimos muchas diferencias con las situaciones vividas en otras escuelas. El chico que tenía dificultades

para hablar fue el que más se explayó en la charla. Nos llamó la atención el Guachi, 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...?

G: 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...(Guachi, Entrevista grupal N° 1)

En el relato advertimos todos los elementos propios de la *dominación simbólica* el niño se visualiza con las clasificaciones de los profesionales. Las dificultades escolares "no saber las tablas" que él vivía las interpreta con las palabras que el recuperó de los discursos docentes decían que "en su cabeza". El nos ubica el problema donde lo ubicaron los docentes y profesionales: en una vena, es un problema de su cuerpo, por eso cuando nos describía sus dificultades le temblaba la voz, se emocionaba, turbaba, y en definitiva nos expresaba su sufrimiento, a pesar que ahora si sabe las tablas y sabe leer.

Reflexiones finales

Los resultados de la investigación que hemos presentado son provisorios pero nos 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, sobre el que nosotros tomamos una postura al comenzar el trabajo, es que la escuela ha perdido capacidad instituyente, es decir, no puede modelar subjetividades en situaciones de exclusión o pobreza y que para hacerlo debe proponérselo. 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 contribuyen a conformar subjetividades. Las prácticas son "no concientes" pero producen subjetividades.

El otro supuesto a discutir es si hablaremos 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 a ocultado las desigualdades sociales y la pobreza. En ese sentido consideramos que es necesario debatir sobre las desigualdades sociales y traer a la discusión la utilidad de los conceptos de clase, espacio

cultural jerarquizado e ideología. En este trabajo si bien hemos recurrido a las categorías de *espacio de las instituciones educativas, circuitos educativos, violencia simbólica, dominación simbólica, doxa y habitus* entendemos que no son las únicas. Si sostenemos que es urgente e imprescindible pensar los procesos escolares en términos de desigualdad social, de otra manera corremos el riesgo de ser cómplices “inintencionados” de la exclusión.

Bibliografía

BOURDIEU, P. (1997) “El nuevo capital, introducción a la lectura japonesa de La nobleza de estado” en Bourdieu, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. y EAGLETON, T. (2003) “Doxa y vida cotidiana. Una entrevista” en ZIZEK, Slavoj, *Ideología. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: FCE.p. 189-207

CASTORINA, J. A.(2004) “Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo,” en *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, Rosario. Nº 12. p.97-112

CASTORINA, J. y KAPLAN C.,(1996) “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.

FILMUS, D. (2001), *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente. Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización* . Buenos Aires: Santillana.

OTERO, J.J.,(1999) “Fronteras imaginarias entre educabilidad e ineducabilidad. La escuela integrada: el cruce de circulaciones prohibidas” en Puiggrós, A. *En los límites de la educación de niños y jóvenes de fin de siglo*. Rosario: Homosapiens.

ROMAGNOLI, Cristina (1996), *Los ejes de inclusión y exclusión en el sistema educativo. Hacia una propuesta alternativa*, SECyT, UNCuyo, Inédito.

ROMAGNOLI, C. y TOSONI, M., (2005) *Desigualdades sociales y educativa a una década de la implementación en la Ley Federal de Educación en Mendoza*. Mendoza: Editorial Fac. Educación Elemental y Especial.

TENTI, Emilio, (2003) “Socialización” en ALTAMIRANO, Carlos *Términos críticos de sociología de la cultura*, Bs.As: Paidós.p. 220-237