

El “poder de hacer cosas con las palabras” Eficacia simbólica de las representaciones sobre la inteligencia en el campo educativo

Un enfoque bourderiano

Espec. Susana Beatriz Gareca*

“La ceguera frente a las desigualdades sociales condena y autoriza a explicar todas las desigualdades –particularmente en materia de éxito educativo- como desigualdades naturales, desigualdades de talento”

(Bourdieu, 1964: 103)

Resumen

Develar las formas ocultas, “enmascaradas”, “invisibles” mediante las que el poder dominante se encarama para mantenerse omnipresente en el espacio social, es develar el “poder simbólico” ese “poder invisible que sólo puede ejercerse con la complicidad de quienes no quieren saber que lo sufren o que incluso lo ejercen” (Bourdieu, 2000).

Los intelectuales tenemos la obligación de hacer visible el poder simbólico que se instaure en el universo social, como un modo de contribuir a destruir mitos que los poderes construyen, para perpetuar su dominación.

El poder simbólico, como no podía ser de otra manera, también está instalado en uno de los terrenos del campo educativo: la escuela, y como en todos lados, produce desigualdad.

Este es el punto de anclaje de este trabajo. El mismo interpreta -desde una perspectiva bourderiana- datos recogidos de una investigación que estamos realizando un grupo de docentes de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Salta acerca de “*Las representaciones sociales de los alumnos sobre sus competencias intelectuales. Su efecto simbólico para la elección de una carrera universitaria*”.

Trabajamos con una metodología predominantemente cualitativa. El universo de la investigación lo constituyen alumnos ingresantes de las Facultades de Ingeniería, Ciencias Económicas y Humanidades.

Palabras clave: inteligencia - representaciones - docentes - institución educativa - eficacia simbólica

Abstract

To reveal the hidden, “masked”, “invisible” forms by means of which the dominant power manages to remain forever in the social space, is to reveal the “symbolic power”, this “invisible power that can be exercised only with the complicity of those who do not want to know that they are subject to it or even that they themselves exercise it” (Bourdieu, 2000).

Intellectuals have the obligation to reveal the symbolic power in the social universe as a way of destroying the myths that power builds to perpetuate its domination. There is a symbolic power also in the educational field: everywhere, school produces inequality. This

* Docente de la Universidad Nacional de Salta. Prof. en Pedagogía. Espec. en Didáctica.

is the anchor point of this work. From a Bourdierian perspective, it interprets the data collected on a research work that is now being carried out by a group of teachers of the Faculty of Humanities, Salta National University. The research deals with *the social representations students have about their intellectual competences and the symbolic effect these competences have on the election of a university career*. We work with a predominantly qualitative methodology and the research universe is made up by first year students of the Faculties of Engineering, Economics and Humanities.

Key-words: Intelligence - Representations - Teachers - Educational institution - Symbolic Efficacy

Introducción

Austin se preguntó alguna vez si se podía hacer cosas con las palabras¹, si era posible que las palabras produzcan efectos. Pierre Bourdieu, a pesar de no compartir postulados básicos con este filósofo lingüista, retoma sus interrogantes y con gran maestría, explica/argumenta en su obra el poder simbólico de las palabras. Sostiene que “toda expresión lingüística es un acto de poder”. Este será el puerto al que arribará el presente trabajo.

El mismo pretende continuar profundizando interpretaciones, hoy desde los aportes de Bourdieu, sobre una problemática que fue surgiendo, de manera explícita e implícita, en distintos proyectos de investigación que venimos desarrollando un grupo de docentes de la Facultad de Humanidades, de la Universidad Nacional de Salta.

En el año 2005, iniciamos un proyecto de investigación sobre el tema: *“Las representaciones sociales de los alumnos sobre su inteligencia. Su efecto simbólico para la elección de una carrera universitaria”*.

Planteamiento del problema²

De una forma u otra, la mayoría de los actores sociales tienen alguna idea de lo que es la inteligencia, ya sea la propia o la de los otros. Es muy común escuchar en la vida cotidiana, expresiones como:

*“Las personas inteligentes son las que triunfan en la vida”
“Es natural que algunos nazcan inteligentes y otros poco dotados.”*

En lo referido al desempeño escolar y género, se escucha decir:

“Los varones son inteligentes”, “pensantes”, “saben más”, en cambio las mujeres son más bien “trabajadoras”, “se esfuerzan más”, son más “dedicadas”, “estudian más”.

Estas creencias también se repiten en el ámbito universitario. Es común escuchar en los pasillos de la Universidad comentarios como los siguientes:

*“A mi no me da la cabeza para aprender matemáticas, por eso elegí profesorado en Letras”.
“La docencia es una carrera fácil y para mujeres”
“Las Ingenierías son carreras difíciles y sobre todo, para hombres”*

1- Austin J. (1971): *Cómo hacer cosas con las palabras*. Edit. J.O. Urmson. Texto póstumo, publicado por primera vez, en 1971 y 3ª. Edic. 1990.

2- Este planteamiento ya fue presentado en otras ponencias.

Dichas creencias son internalizadas de diferentes modos por los estudiantes, mediante procesos de socialización que le son propios. Muchas veces dichas representaciones no son más que prejuicios y mensajes discriminatorios (a veces ocultos, disfrazados socialmente), que van dejando marcas en su subjetividad. Y sobre este aspecto queremos profundizar en el presente trabajo.

Aspectos metodológicos

Metodológicamente, ubicamos esta indagación en el ámbito predominante de la **investigación cualitativa**, orientada a los significados de las acciones, "utilizando metodología interpretativa a partir del análisis cualitativo de los datos" (Tejada; 1997: 24), en donde el camino de confrontación es inductivo-analítico, en la búsqueda de la comprensión de los significados que los actores dan al hecho social.

Planteada desde un abordaje cualitativo, basada en el Estudio en Caso, la investigación se desarrolla en fases sucesivas que, superpuestas en algunos aspectos técnico-instrumentales, configurarán una secuencia de núcleos temáticos y de momentos relacionados.

La primera fase de la secuencia, consistió en la elaboración, puesta a prueba y aplicación de un cuestionario que nos dio una primera perspectiva sobre las representaciones que predominan en los estudiantes acerca de esta problemática. En la fase siguiente, se realizaron entrevistas grupales con una muestra intencional significativa, surgida de los cuestionarios ya procesados.

Finalmente estamos realizando entrevistas en profundidad con los alumnos de tercer año, es decir aquellos que ingresaron en el año 2005. Con los datos recogidos, estamos intentando triangular los resultados de los cuestionarios, de las entrevistas grupales y en profundidad, a fin de estudiar la consistencia entre el decir y el hacer de los estudiantes.

A la manera de Bourdieu... Objetivos del trabajo

Explorar sistemáticamente ciertas categorías de pensamiento presentes -en este caso- en las representaciones sociales sobre la inteligencia, es de algún modo desenmascarar el **darwinismo social**³, develar sus mecanismos de exclusión y desigualdad cuya "**naturalización**"⁴ de los procesos psicológicos y sociales, tiene efectos simbólicos que repercuten negativamente en la subjetividad, sobre todo de los jóvenes estudiantes, de contexto de pobreza.

Bourdieu señalaba que "*lo que debe ser constantemente sometido a examen y neutralizado en el acto mismo de construcción del objeto, es el inconsciente colectivo científico inscrito en las teorías, los problemas y las categorías del entendimiento científico*" (Bourdieu, Wacquant, 1995: 33).

¿Cómo neutralizarlo? Bourdieu diría "*promoviendo la reflexividad*", acción que debe ser entendida "*no como una reflexión del sujeto acerca del sujeto*". Supone más bien una exploración sistemática de las "*categorías de pensamiento no pensadas que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento*" y que guían la realización práctica del trabajo de investigación (Bourdieu, Wacquant, 1995: 56).

3- El **darwinismo social** sugiere que las características innatas o heredadas tienen una influencia mucho mayor que la educación y las características adquiridas. Sus seguidores, utilizaban esta teoría para justificar diferentes esquemas sociales imperantes durante este periodo de tiempo desde el **capitalismo** a la justificación de la desigualdad social. Entre sus influencias más extremas se citan el comienzo de la **eugenesia** y de las doctrinas raciales nazis.

4- **Naturalización**: este proceso se da cuando las propiedades de un fenómeno social son separadas de la red de relaciones de las que participa y se las reconoce falsamente como perteneciéndoles al fenómeno por sí mismo (Castorina, 2005).

Los intelectuales tenemos la obligación de hacer visible *el poder simbólico que se encarama en el universo social*, como un modo de contribuir a destruir mitos que los poderes construyen para perpetuar su dominación. Este poder simbólico, como no podía ser de otra manera, también está instalado en uno de los terrenos del *campo educativo: la escuela*, y como en todos lados, produce desigualdad. Debemos intentar lograr su “visibilidad”. Será una forma de bregar por una institución educativa más justa, que se ocupe no solo de los estudiantes de “naturaleza” ganadora, sino también de la suerte de los “perdedores” en un sistema escolar que preconiza la igualdad meritocrática de oportunidades.

La doble existencia de las estructuras sociales:

El primer momento de análisis o “lo social hecho cosas”

Aunque Bourdieu critica con dureza los posicionamientos reduccionistas del objetivismo y del subjetivismo, reconoce, sin lugar a dudas, que ambas perspectivas son necesarias, pero no planteadas como antinomias. A modo de una propuesta superadora de este reduccionismo, propone una nueva mirada para analizar el universo social. Señala que el mismo tiene una “doble vida”, o transita por “dos momentos de análisis” ineludibles e indisociables: al primero lo denomina “*Objetividad de primer orden*” (o *estructura social*). Este primer momento de análisis se genera por la distribución de los recursos materiales y de los modos de apropiación de los bienes y valores socialmente escasos. Al segundo momento lo denomina “*objetividad de segundo orden*”, constituido por representaciones simbólicas y corporales, sistemas de clasificación, interpretaciones, tipificaciones, esquemas mentales y evaluativos, generados en la vida cotidiana y que se constituyen en fundamentos/cimientos para la construcción de conductas, sentimientos, pensamientos, actitudes, acciones idiosincrásicas de los agentes sociales.

Como se advierte, este sociólogo francés plantea una fuerte *correspondencia entre estructuras sociales y estructuras mentales*. En diversos textos suyos, explica el por qué de la estrecha relación entre ambas estructuras. Él sostiene que “*la exposición acumulativa de las condiciones sociales definidas imprime en los individuos un conjunto de disposiciones duraderas y transponibles (habitus), que “interiorizan” la necesidad de su entorno social, inscribiendo dentro del organismo la inercia y las coerciones estructuradas de la realidad externa. Si las estructuras de la objetividad del segundo orden son la versión incorporada de las estructuras objetividad del primer orden, entonces el análisis de las estructuras objetivas encuentra su prosecución lógica en aquél de las disposiciones subjetivas*” (Bourdieu y Wacquant, 1995:21).

De este modo, en contra de un materialismo positivista y de un idealismo intelectualista, Bourdieu elabora una “*Teoría de la práctica*”. En ella, las nociones de *campo*, *capital*, *intereses*, *estrategias*, *posiciones*, en la *dinámica de los campos*, son imprescindibles elucidarlas, para poder comprender luego, la eficacia simbólica de las representaciones sobre inteligencia.

A pesar que Bourdieu no es partidario de definiciones académicas, intenta reseñar algunas, nociones, contextualizando a las mismas dentro de su propio sistema relacional teórico, a fin de su adecuada utilización para la interpretación del campo empírico. Así procede por ejemplo, con la noción de *campo*. En términos analíticos define al campo como “*una red o configuración de relaciones objetivas y entre posiciones. Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) -cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo, y,*

de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.)" (Bourdieu, 1995:64).

Otra noción de suma importancia para poder entender la eficacia simbólica de las representaciones sociales sobre la inteligencia es la de "**capital cultural**"⁵. Un concepto acuñado por Bourdieu y que justamente le permitió explicar el desigual rendimiento escolar de niños procedentes de diferentes clases sociales.

El capital que se posee dentro de un campo (espacio de juego) es lo que determina el posicionamiento del agente social, dentro del mismo. Como se puede inferir, *campo y capital*, son dos nociones fuertemente vinculadas. La posesión y volumen de un capital, es lo que le permite posicionarse (mejor o peor) dentro de cada campo, según como esté valorizado en el mismo. En el caso que nos ocupa, el capital cultural es sustantivo en el campo educativo.

Segundo momento de análisis o "lo social hecho cuerpo" La subjetividad socializada...

Para analizar las características de un campo y las posiciones del agente social dentro del mismo, no solo es necesario entender las estructuras objetivas, "lo social hecho cosas", la subjetividad socializada, sino también, los **habitus**.

El sociólogo de la devaluación, señala que los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia, producen *Habitus*, un concepto que retoma de la filosofía clásica (ligado al verbo latín *habere* y a la noción griega de *hexis*). Lo define como "*sistemas de disposiciones duraderas y transferibles estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir presentaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente "reguladas" y "regulares" sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo esto, colectivamente orquestada sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta*" (Bourdieu, 1991: 92). En suma, el habitus es pues "lo social incorporado", "la historia hecha cuerpo", "subjetividad socializada".

Aludir al habitus de un agente social es aludir a su cultura experiencial, a su contexto social, a su historia personal y colectiva, a su manera de ser, sentir y pensar, que se deposita en los cuerpos y en las cosas.

El habitus desde la perspectiva bourdieana, es principio estructurador de prácticas, esquema organizador y generador de la vida misma de los agentes sociales.

Esta disposición, historia incorporada, naturalizada, olvidada, es la presencia activa de todo el pasado del que es producto, es lo que proporciona a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato. Disposición que también carga sobre sus espaldas el peso de las ambigüedades, de imprecisiones, en tanto "*obedece a una lógica práctica, aquella de la vaguedad y la aproximación, que define la relación con el mundo ordinario*" (Bourdieu y Wacquant, 1995:27).

Cuando el habitus entra en relación con el mundo social, se encuentra -como metaforiza Bourdieu- como "pez en el agua"... Y sí... ¿quién no puede sentirse cómodo en el lugar dónde es oriundo?

Se podrá luego entender mejor el habitus de los docentes si insistimos con profundizar dicha noción, focalizada en el "*campo educativo*". Este autor señala que el habitus, genera ideas, actitudes, acciones que parecieran razonables, de estricto "sentido común". En el

5- **Capital**: "trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o "incorporada". Fuerza inherente a las estructuras objetivas y subjetivas y a la vez, principio fundamental de las regularidades internas del mundo social" (Bourdieu, 2000:131).

caso que nos ocupa, es de “sentido común” en las instituciones educativas pensar que las dificultades en los aprendizajes, son propias de alumnos con “déficit intelectuales”, sobre las cuales el docente poco o nada puede hacer. Desde este posicionamiento, dichas representaciones son vistas como “positivas/evidentes”, porque como señala Bourdieu, están ajustadas a la lógica característica de un campo (en este caso, el educativo) del que anticipan el porvenir “objetivo”: tienden también al mismo tiempo, a excluir sin violencia, sin método, sin argumentos “todas las locuras”.

En la escuela, alumnos y docentes piensan que es el “déficit intelectual” el que provocará el “fracaso” o la deserción escolar de aquellos alumnos que lo portan. La frase “esto no es para mí” es un leiv motiv en la representaciones de los “alumnos-problema”. Es la dialéctica del sentido de la lengua, de las “palabras de la tribu”, de la dialéctica entre los habitus de los agentes sociales y la institución educativa de pertenencia. En este caso el habitus como sentido práctico *“realiza la reactivación del sentido objetivado en las instituciones; producto del trabajo de inculcación apropiación necesario para que esos productos de la historia colectiva que son las estructuras objetivas consigan reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas, que son condición de su funcionamiento”* (Bourdieu, 1991: 99).

De esta forma el habitus, es el que *“permite habitar las instituciones, apropiárselas prácticamente y, de este modo, mantenerlas activas, vivas vigorosas, arrancarlas continuamente del estado de letra muerta de lengua muerta, hacer revivir el sentido que se encuentra depositado en ellas, pero imponiéndoles revisiones y transformaciones que son la contrapartida y condición de la reactivación”* (Bourdieu, 1991: 99).

Son los docentes y los mismos estudiantes quienes -a través de sus habitus- piensan y actúan conforme a su *sentido práctico*: éste “les pone en evidencia” que “buen desempeño académico es sinónimo de buena/adecuada inteligencia”. Nadie se pregunta sobre la validez de esta premisa. Docentes y estudiantes van renovando en el tiempo estas concepciones en virtud de su experiencia vital: “ellos son los propios responsables de su destino escolar”. Se “ve” en la escuela que “si se van es porque quieren” o por razones externas a la misma y sobre las cuales la institución poco o nada puede hacer. Nadie les impone a los estudiantes retirarse de la escuela, nadie les exige abandonar, nadie los excluye deliberadamente. El retraso, el abandono escolar, la autoexclusión es del orden de lo natural: “se van solos”. El *capital simbólico* y la *violencia simbólica* se imponen una vez más.

Un modo posible de “garantizar” la desigualdad en las instituciones educativas: El capital simbólico

La educación fue el campo en donde Bourdieu pudo desplegar, con maestría, sus interpretaciones sobre el modo de operar de la reproducción social en las sociedades industriales avanzadas.

En sus investigaciones sobre el campo de la educación y los intelectuales Bourdieu formuló conclusiones muy diferentes / opuestas a las de la cultura oficial.

Develar las formas ocultas, “enmascaradas”, “invisibles” mediante las que el poder dominante se encarama para mantenerse omnipresente en el espacio social, es develar el *“poder simbólico”* ese “poder invisible que sólo puede ejercerse con la complicidad de quienes no quieren saber que lo sufren o que incluso lo ejercen” (Bourdieu (2000: 88).

Sidícaro, cuando prologa la versión castellana de “Los Herederos”, sostiene que en este texto Bourdieu y Passeron “se propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban, de un modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les

daban el carácter de *dones "naturales" de inteligencia* (Sidicaro, en Bourdieu y Passeron, 2003: XIX).

La realidad social es un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes sociales, pero también es un conjunto de *relaciones de sentido*. Dichas relaciones constituye la **dimensión simbólica** de esa realidad. Los símbolos, son los instrumentos por excelencia de "integración social" en tanto *promueven consenso sobre el sentido y el significado del universo social*. Por este mismo hecho los símbolos actúan como reproductores del status quo. Dice Bourdieu que la integración "lógica" es la condición de la integración "moral".

Muchas veces, esta dimensión simbólica está legitimada/reforzada por los mismos agentes oprimidos. Así ocurre con las representaciones sobre la inteligencia en el campo educativo: instrumento de conocimiento, que como indiscutible sistema simbólico, tiene la potencialidad de generar consenso acerca de las características "personales/individuales de los estudiantes exitosos", a través de argumentaciones -al servicio de intereses particulares- que presentan universales. En el caso que nos ocupa, las argumentaciones legitimadoras son, entre otras "*se nace inteligente*", "*las causas de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes radican en sus aspectos personales/subjetivos*". La lógica que subyace a estas premisas es incuestionable para la "integración (ficticia) social" en su conjunto (entre dominantes y dominados). Ello evita cuestionamientos y legitima el orden establecido.

Como ya se dijo anteriormente, la lucha de cada campo depende de la posesión de distintos *tipos de capital*. A los capitales económico, cultural y social, hay que agregar el **capital simbólico**, y de él se hace necesaria una breve reseña, en tanto en el *campo educativo* tiene una fuerte impronta. Allí dicho capital despliega maravillosamente su "capacidad para anular el carácter arbitrario de la distribución del capital, haciéndolo pasar como natural". Tal es el caso de aquellos agentes del campo de la educación que mediante su *capital simbólico* tienen el **poder de "hacer cosas con las palabras"**, es decir, construir "la" verdad e imponer una visión determinada del universo social. Es el *capital simbólico* el que también establece los criterios de diferenciación social, clasifica y construye los grupos sociales, generalmente a través ciertos mecanismos, que tienden a imponer la aprehensión del orden establecido como "natural" (ortodoxia), mediante formas eufemizadas/enmascaradas. Se pone en marcha la **violencia simbólica**.

Es en el *campo de la cultura* en donde mejor se pueden analizar los mecanismos de la violencia simbólica. Y allí está incluido el "*campo de la educación*"

Parafraseando al sociólogo francés se puede afirmar que, cualquier intercambio lingüístico admite la posibilidad de constituirse en un acto de poder, sobre todo cuando en dicho intercambio están implicados agentes sociales que detentan posiciones asimétricas en la distribución de determinado capital.

La competencia lingüística, puesta de manifiesto a través del *habitus lingüístico*⁶, no es una simple capacidad técnica, poseído por todos los hablantes. Esta competencia es monopolizada por unos pocos y son ellos los que dan una fisonomía particular a la realidad social, a través de representaciones muy definidas. Para no dar lugar a equívocos se debe aclarar que el lenguaje no tiene propiedades intrínsecas para generar el poder simbólico, como lo sostenía Austin. Dice Bourdieu, que este poder no radica en los sistemas simbólicos bajo la forma de una fuerza ilocucionaria⁷. El poder simbólico de las palabras se concreta

6- **Habitus lingüístico**: una de las dimensiones del habitus de clases, posición ocupada sincrónica y diacrónicamente en la estructura social (Bourdieu, 1995).

7- **Ilocucionario**: término usado por Austin y se refiere a aquellos actos "que hacen algo al decirlo". Son actos ilocucionarios informar, ordenar, advertir, emprender, etc. Esto es, preferencias que tienen una cierta fuerza (convencional)" Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora, 1994. Edt. Ariel Filosofía.

en “*la relación definida que da origen a la creencia con la legitimidad de las palabras y de las personas que la pronuncian y solo opera en la medida en que quienes lo experimentan reconozcan a quienes lo ejercen*” (Bourdieu, 1995: 106).

Así ocurre con las representaciones sobre la inteligencia en el *campo educativo*. Para develar esta “*magia del lenguaje*”, como denomina Marcel Mauss al poder de este sistema simbólico, es necesario reconstruir el total del espacio social en donde han nacido. En este caso, una red de relaciones jerárquicas con otros campos (familiar, educativo formal, grupos informales, etc.). Allí se podrán hacer inteligibles no solo las posiciones que definen cada campo, sino también los procesos de comunicación, las disposiciones y las creencias que hacen posible el “*poder hacer cosas con las palabras*”.

Esa magia del lenguaje tiene la capacidad de ejercer *violencia simbólica*, aquella que se produce en una relación de comunicación y que, paradójicamente, se despliega sobre los agentes sociales, con la anuencia de éstos, sin ser inculcados ni persuadidos deliberadamente. Dichos agentes, en completo ejercicio de su conciencia, no vislumbran a esta acción como violencia, la desconocen como tal.

Bourdieu en la “*La Reproducción*” (texto denostado luego por la crítica de los intelectuales y posteriormente, hasta por él mismo), le dedica una buena parte de la misma a la violencia simbólica. Él señala allí que “*todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza*” (Bourdieu, 1979:44).

El ejercicio de la violencia simbólica se produce mediante la *acción pedagógica*, que es en sí misma violencia simbólica, en tanto impone e inculca ciertos significados culturales que pertenecen a una clase, por lo tanto se constituyen en *arbitrarios culturales*. Son arbitrarios en “*tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la “naturaleza de las cosas” o a una naturaleza humana*” (Bourdieu, 1979:44).

Si se piensa en las representaciones sobre inteligencia, éstas son arbitrarios culturales que se sustentan fuertemente en posicionamientos médicos positivistas que, en el intento de legitimación del orden establecido, fortalecen sus definiciones de inteligencia en el determinismo biológico universal de ciertas teorías, pretendidamente científicas.

La aludida acción pedagógica solo puede hacerse efectiva siempre y cuando se den las condiciones sociales de la imposición y de la inculcación, o sea, las relaciones de fuerza que no están implicadas en una definición formal de la comunicación (Bourdieu, 1979).

Dicha acción pedagógica se lleva a cabo por lo menos, por tres vías: 1) educación informal, en la cultural experiencial, diría Pérez Gómez⁸ 2) educación familiar y 3) educación institucionalizada.

La acción pedagógica sobre problemáticas como las que nos ocupan, no se manifiesta ni se formula expresamente. Su violencia simbólica se mimetiza en las prácticas mediante ideologías pedagógicas, que eluden la contradicción entre la verdad objetiva de dicha acción y la representación necesaria de esta acción arbitraria, vivida/considerada como “natural”.

Dicha acción, dice Bourdieu, “en tanto que poder arbitrario de imposición que, por el solo hecho de ser ignorado como tal, se halla objetivamente reconocido como autoridad legítima, como *autoridad pedagógica*, “poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula” (Bourdieu, 1979:53).

8- Pérez Gómez A. (1998): La cultura escolar en el contexto neoliberal. Editorial Morata. Madrid.

Padres y docentes -reconocidas autoridades pedagógicas- legitiman en las prácticas sociales la premisa "es inteligente aquel hijo/estudiante que nace con ciertos dotes intelectuales", con el valor agregado de ser "esforzado", "estudioso", "dedicado". Nada se dice de las precarias condiciones materiales y simbólicas de aquellos estudiantes que fracasan. Estas últimas permanecen ocultas, enmascaradas en el "no se esfuerza, es vago, por eso fracasa".

Las representaciones sobre la inteligencia en el "campo" educativo: instrumentos simbólicos de dominación estructurantes y estructurados

Actualmente nadie discute el papel de la escuela, como productora de la estructura social. Pero su función reproductora de la misma, vehiculizada por la *arbitrariedad cultural* y la *violencia simbólica*, es altamente reconocida. Si nos adentramos a estudiar los mecanismos a través de los cuales la institución educativa lleva a cabo esta función de reproducción, podremos comprender la eficacia simbólica de las representaciones sobre la inteligencia, circulantes en el campo educativo.

Uno de dichos mecanismos se filtra a través de la *lógica específica de la escuela*. Dentro de ella figuran los ya mencionados *esquemas clasificatorios* con los cuales distingue y *categoriza* a sus estudiantes, en función de las impresiones causadas que recoge de los implicados. Categorizar es -al decir de Bruner- "*hacer discriminables diferentes cosas equivalentes, agrupar en clases los objetos, acontecimientos y a las personas que nos rodean, y responderles en términos de su calidad de miembros de una clase más que de su exclusividad*" (Bruner en Hadgreaves⁹, 1978: 53/54)

En esta lógica, los estudiantes se clasifican en "estudiosos, responsables, dedicados, extravertidos, maduros, tranquilos, prolijos, respetuosos o, su contrapartida: "vagos, irresponsables, introvertidos, inmaduros, rebeldes, improlijos, irrespetuosos", entre otros pares de características antinómicas. En el caso que nos ocupa, el esquema clasificatorio es estudiantes "inteligentes y no inteligentes" o como diría Ayuste¹⁰, "inteligentes y tontos".

Dichas representaciones se nutren de propiedades del *campo educativo* "objetivas/visibles", en este caso de las características observables del comportamiento de los estudiantes y de la subjetividad misma de los docentes. En este último aspecto, los *habitus de los docentes*¹¹ cumplen una función clave. Recordemos que Bourdieu sostiene que "*la relación entre el habitus y el campo es ante todo una relación de condicionamiento: el campo estructura el habitus, que es producto de la incorporación de la necesidad inmanente de este campo o de un conjunto de campos más o menos concordantes.*

Las habilidades de los docentes para etiquetar/clasificar/categorizar" se va desarrollando/condicionando a lo largo de su experiencia vital previa: historia familiar, profesional, por sus propios pares, por la ciencia misma, plasmada en forma de currículum en las instituciones de formación docente.

Las categorizaciones/etiquetaciones que de dichos habitus surgen, son *representaciones sociales*, es decir, ideas, creencias, opiniones, compartidas por los miembros de un grupo social y que responden a un proceso de organización de las vivencias en prácticas sociales concretas, que han tenido los miembros de dicho grupo con respecto a este objeto.

De alguna manera, sería el conocimiento de sentido común, que se opone al conocimiento científico. El mismo se construye en las experiencias formativas de los sujetos,

9- Hadgreaves D. (1978): *Las relaciones interpersonales en la educación*. Ediciones Narcca. Madrid. Págs. 53/54

10- Ayuste A. y otros (2000): *Planteamientos de la Pedagogía Crítica*. Editorial Grao. Madrid.

11- *Habitus docente*: podría definírselo como su prisma cognitivo profesional, que le permite una particular mirada sobre la realidad educativa.

abonadas por informaciones que provienen de la tradición, la educación y la comunicación social.

Es así que este conocimiento es entonces, socialmente elaborado y compartido por el grupo y elaborado por éste. Como consecuencia de dicho proceso de elaboración, los modelos compartidos de una manera inconsciente que previamente han sido asimilados, se reproducen en el comportamiento.

Retomando el tema de los esquemas clasificatorios, Bourdieu señala que su lógica estigmatizante es exactamente la de **racismo**¹², “propio de una clase dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión del capital cultural, un capital heredado cuya propiedad es la de ser un capital incorporado, por ende, natural, nato” (Bourdieu, 1990: 277)

No hay “racismo”, en singular, dice el sociólogo francés: hay “racismos”; hay tantos racismos como grupos que necesitan justificar que “existen y cómo existen”, lo cual constituye la función invariable del racismo. Pero hay ciertos racismos que están más ocultos e invisibles que otros, por ejemplo, el **racismo de la inteligencia**. Y en él debemos adentrarnos.

El racismo de la inteligencia: otro instrumento simbólico al servicio de la justificación del orden social

Se dijo mucho acerca de la inteligencia, tanto en ámbitos científicos como en los del “*hombre de la calle*”¹³. Las representaciones sociales sobre inteligencia, al margen de la plurisemia del concepto y de sus connotaciones ideológicas, tienen, en cualquier espacio social, un valor agregado: decir que una persona es “inteligente” es añadirle una serie de ventajas psicológicas y sociales. A la inversa, llamarlo “poco inteligente”, “idiota”, “tonto” tiene por cierto, severas consecuencias negativas, en los portadores de este mote.

Pese al desarrollo de investigaciones científicas que se han ocupado de este tema, sigue aún muy vigente en los dos ámbitos mencionados (científico y del hombre de la calle). la prevalencia de la **ideología del Don**, cuando se trata de dar explicaciones acerca de la naturaleza de la inteligencia. Esta perspectiva conlleva una **ideología racista de la inteligencia**, en tanto, desde una política elitista y discriminadora, establece diferencias individuales en cuanto al “nivel” de inteligencia, de tipo hereditarias/innatas entre los individuos, cuando intentan explicar las desigualdades sociales.

No solo son los expertos los que sostienen tales afirmaciones. Los propios padres, docentes y estudiantes “verifican” tales premisas en sus experiencias vitales.

La internalización de estos argumentos -finalmente- generan un **conformismo social**, y, por lo tanto “desarrollan un conjunto de presiones sobre el niño para asegurar el aprendizaje social de reglas y normas de conducta, al mismo tiempo que establecen el éxito escolar (sobre todo en las disciplinas más valoradas en la escuela) como primer criterio de inteligencia” (Ibáñez, 1988: 301). Criterio que se adecua muy bien a los intereses de la clase dominante, que pretende producir una “*teodicea*”¹⁴ de su propio privilegio”, como dice Weber, esto es, una justificación del orden social que ellos dominan. Es lo que hace que se sientan justificados de existir como dominantes, que sientan que son de una “*esencia superior*” (Bourdieu, 1990: 277).

12- **Racismo**; doctrina que sustenta la superioridad de una raza sobre las otras.

13- **Expresión** utilizada por Ibáñez T. (1988) en su texto “Ideología de la vida cotidiana”. Sendai Ediciones.

14- **Teodicea**: concepto propuesto por Liebniz (1710) para aludir a las investigaciones destinadas a explicar la existencia del mal y a justificar la bondad de Dios. Otros autores la consideran como parte de la Teología: la “Teología natural”. Diccionario Filosofía Ferrater Mora. Ob. Cit.

¿Y por qué son convincentes estos argumentos? Porque se fundan en el *discurso científico*, de la mano, básicamente, de la Psicología. Ésta se ocupó, con éxito durante mucho tiempo, de "*medir científicamente la inteligencia*" a través de instrumentos que le brindó el desarrollo de la Psicometría. Fue de este modo que se masificaron los "*test libres de cultura*". De este modo la ciencia, una vez más, se colocaba del lado del poder, legitimando las diferencias de inteligencia que en verdad, son diferencias sociales. El racismo de la *inteligencia* se eufemizaba así, bajo el ropaje de cientificidad.

El juicio profesoral ¿un medio de comunicación o un soporte de las relaciones de poder?

Bourdieu señala que el *habitus de clase* es capaz de generar prácticas convergentes y objetivamente orquestadas fuera de toda intención colectiva/conciencia colectiva, que contribuyen a reproducir la estructura social. De este modo podríamos preguntarnos *¿cuál es la contribución del habitus de los docentes*¹⁵ en el racismo de la inteligencia, en el campo educativo?

El docente cuando se refiere a sus alumnos, los "nomina" los "clasifica". Bourdieu afirma que las clasificaciones son instrumentos del conocimiento práctico. Éste "*es una operación práctica de construcción que pone en obra, por referencia a funciones prácticas, sistemas de clasificación (taxonomías) que organizan la percepción y la apreciación estructura la práctica*" (Bourdieu y Saint Martín, 1975: 1). Desde esta perspectiva bourdieriana, se puede señalar entonces, que las representaciones de los docentes sobre la inteligencia de sus estudiantes, "*son adquiridas por la práctica y puesto en obra en estado práctico, sin acceder a su representación explícita, funcionan como operadores prácticos, a través de los cuales las estructuras objetivas de los que son el producto tienden a reproducirse en las prácticas*" (Ob. Cit.:1).

Inicialmente fueron Durkheim y Marcel Mauss, los que señalaban que las "*formas primitivas de clasificación*" son transmitidas, en lo esencial, en y por las prácticas, por fuera de toda intención propiamente pedagógica.

En el seno de la escuela el "*juicio profesoral*" es uno de los procedimientos que mejor logra "clasificar" a los estudiantes. Dichos juicios se sostienen en criterios eufemizados, difusos, que se vehiculiza a través de los rituales "desrealizados y desrealizantes" de la iniciación escolar: las "notas", ejercicios escolares, expresiones de censura o halago respecto al desempeño académico, de expresiones verbales y escritas o comportamental de los estudiantes.

Generalmente los calificativos más favorables sobre la problemática que nos ocupa, son asignados a los estudiantes de origen social elevado, y viceversa. Como sostienen Bourdieu y Saint Martín (1975) a partir de sus investigaciones en la empiria, las clases mejores posicionadas en el espacio social, con mayor capital cultural son las receptoras de mejores posiciones y distribuciones en el espacio social educativo (disponibilidad de matrículas a pesar de ser escuelas con población numerosa, posibilidad de concurrencia al turno mañana (el mas codiciado), aulas amplias y ventiladas, juicios halagadores sobre sus competencias intelectuales, entre otros aspectos). En cambio, las clases más desventajadas son generalmente blanco de juicios negativos, aún eufemizados, de apreciaciones injuriosas y designaciones peyorativas.

15- **Habitus de los docentes:** en tanto los docentes comparten un campo profesional, actividades, intereses, problemáticas comunes en torno al mismo, es posible hablar del habitus docente, pese a las diferencias individuales y divergencias.

Investigaciones realizadas por Bourdieu y Saint Martín demuestran por ejemplo que, a nota igual o equivalente, las apreciaciones son más severas y más brutalmente expresadas, menos eufemizadas, en la medida que el origen social de los alumnos es más bajo. Lo mismo ocurre con las apreciaciones orales de los docentes con relación a las particularidades de la cultura experiencial que portan los estudiantes, sobre todo aquellos referidas a su modo de hablar, a su dicción, acento y elocución, que al decir de estos autores, *“son las marcas más seguras, porque más indelebles, del origen social, geográfico, al estilo del lenguaje hablado, que puede diferir profundamente del estilo escrito, y en fin, sobre todo la hexis corporal, las maneras y el porte, que son a menudo designados, muy directamente en las apreciaciones. Estos juicios profesoriales no son neutros en sus efectos. Las clasificaciones escolares son clasificaciones de clase, que reproducen bajo una forma irreconocible la división social del trabajo (...) Es “ideología en estado práctico que produce efectos lógicos que son inseparablemente efectos políticos”* (Bourdieu y San Martín, 1975: 2).

Clasificar es *estigmatizar*. Goffman señala con claridad los efectos que produce el “estigma” a un sujeto. El atributo que el estigma le asigna le produce al sujeto un *descrédito* frente a los demás, generando discriminación y desigualdad social en sus portadores, en tanto esta “marca” clasifica a los individuos en “superiores” e “inferiores”.

Nombrar/nominar a un estudiante como “no inteligente” es estigmatizarlo. Dice Kaplan *“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 sigue representando, por acción u omisión y a pesar de las hipótesis de una suerte de fin del maestro, un lugar simbólico importante en los procesos de subjetivación. La institución escolar, aún 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”* (Kaplan, 2004: 69).

Ser un estudiante “poco inteligente” es poseer un atributo desacreditador que lo vuelve diferente a los demás; dejamos de verlo como una persona común y corriente para reducirlo a un ser en inferioridad de condiciones. Le estamos incorporando un “estigma” que al decir de Goffman (1998), produce en los demás, a modo de efecto, un descrédito, falla, defecto o desventaja. Esto constituye una discrepancia especial entre la identidad social virtual y la real.

¿Qué sucede con un estudiante portador del estigma de “poco inteligente”? Se convierte en un alumno *“desacreditado”* y *“desacreditable”* (Goffman, 1998), ambos efectos intrincados entre sí. *“Desacreditado”*, cuyo efecto simbólico se hace notar claramente en su trayectoria educativa. *“Desacreditable”*, por cuanto el entorno cercano a dicho alumno (amigos, compañeros, docentes, entre otros) -por este rasgo negativo- tienden a discriminarlo, pierde valía individual y social.

Sobre este tema se podría escribir mucho más, pero el trabajo se haría muy extenso. Lo que si es conveniente aclarar antes de finalizar, es que no hay “perversidad” personal/profesional en las clasificaciones que realizan los enseñantes. Un párrafo de Bourdieu y Saint Martín lo plantea magistralmente: *“ellos hacen bien eso que deben hacer (objetivamente) porque creen hacer otra cosa que lo que hacen; porque hacen otra cosa que lo que creen hacer; porque creen en lo que creen hacer. Mistificadores mistificados, son las primeras víctimas de las operaciones que ellos efectúan”* (Bourdieu y Saint Martín, 1975:6).

Entre los genes y el ambiente: una adecuada intersección para el hábitat de la inteligencia

Aunque no es objetivo de este trabajo analizar las distintas concepciones de inteligencia, es importante dejar expresado el posicionamiento sobre la naturaleza de la inteligencia.

A esta altura del siglo XXI podemos afirmar sin temor a equivocarnos que, el dilema

natura-nurtura, ya no existe. Tanto las teorías sustentadas en el determinismo biológico, como aquellas sustentadas solo en el determinismo cultural, son defectuosas.

Dice Lewontin y Kamin (1984) que todo *reduccionismo* otorga un valor sustantivo a determinadas dimensiones parcializadas e intenta evaluar la importancia de ellas, manteniendo constantes todas las demás, mientras hace variar un solo factor.

En cuanto al *determinismo biológico*, aquel que deposita la naturaleza de la inteligencia *solo en los genes*, acordamos con Lewontin y Kamin (1984) que la biología es ciertamente relevante en la condición humana, aunque la forma y alcance de su relevancia son muchos menos evidentes de lo que implican las pretensiones del determinismo biológico.

Y en el otro extremo se sitúan las posturas del *determinismo cultural*, tan reduccionistas como las primeras. Según estas últimas posturas, la biología pareciera detenerse en el nacimiento y que a partir de entonces, la cultura, *el ambiente, se impone*. "*Dicho determinismo cultural, al ofuscar el conocimiento real de la complejidad del mundo en que vivimos, puede ser tan opresivo como el determinismo biológico (...) La humanidad no puede ser desvinculada de su propia biología, pero tampoco está encadenada a ella*" (Lewontin y Kamin, 1983: 22)

Con el desarrollo permanente de investigaciones científicas sobre la inteligencia, se sabe que las fronteras entre los "inteligentes" y los "no inteligentes" están construidas en una *intersección entre genes y ambiente*. La inteligencia cimienta sus raíces no solo en la biología, sino también en el espacio socio cultural, que le otorga una fisonomía idiosincrásica. Las competencias intelectuales se van configurando en el devenir de las experiencias formativas de los sujetos, a través de su cultura experiencial, estímulos, modelados, desarrollo de habilidades cognitivas personales, resolución de problemas y otros tantos desafíos.

Como sostienen Castorina y Kaplan (1997) "hacer aparecer las diferencias sociales como diferencias individuales es parte de la eficacia simbólica de la construcción arbitraria del parámetro que separa "lo normal" de lo "patológico". De este modo, las distinciones sociales se presentan a la conciencia social cotidiana como variedades de la especie humana, como si se tratara de una naturaleza humana distinta.

A favor de la igualdad de oportunidades: intersticios del espacio social, desde dónde promover el cambio

La reflexión que efectúa Bourdieu y Wacquant respecto de la "doble función" de los sistemas simbólicos es esperanzadora para quienes pretendemos contribuir a pensar en un orden social más justo. Ellos dicen: "*si aceptamos que los sistemas simbólicos son productos sociales que producen el mundo, que no se contentan con reflejar las relaciones sociales sino que también contribuyen a construirlas entonces debemos admitir forzosamente que es posible, dentro de ciertos límites, transformar el mundo transformando, su representación*"¹⁶ (Bourdieu y Wacquant, 1995:22).

Esta premisa nos abre un camino promisorio, para pensar en intersticios del espacio social, que nos permita hacer el tránsito "*de la reproducción al cambio*", que contribuyan con una sociedad menos desigual, socialmente. *El habitus* a pesar de que reproduce condicionamientos sociales, *también es productor de prácticas sociales*.

Los docentes comprometidos nos debemos hacer cargo de la porción que nos toca en las instituciones educativas, para promover la "*desnaturalización*" de la desigualdad social y educativa. Dar a conocer los mecanismos de reproducción de la desigualdad, es

16- El resaltado es mío y su objeto es advertir en la frase, la utopía que nos permite pensar en el cambio.

promover la “*rebelión*” de los agentes dominados, cuando comprueban que la institución educativa contribuye a reproducir el orden social existente. Y en este aspecto, los intelectuales tenemos un papel relevante. Como dice el escritor Tabucchi ¹⁷ “el papel de los intelectuales no es resolver las crisis, tampoco crearlas, sino poner en crisis, en particular aquellos hechos que no lo están y a aquellas personas muy convencidas de su posición. Y el modo de hacerlo es denunciando los abusos del poder, develando los mecanismo ocultos de dominación”.

El conocimiento genera emancipación y autonomía (Bourdieu, 1964). Pero para conocer los “secretos” del espacio social, la lógica de cada uno de sus campos, el intelectual debe empezar por reconocer su propia historia, su propio campo, *las fuerzas de sus propios habitus*, que resisten el cambio, debe efectuar una doble tarea: actuar y al mismo tiempo, reflexionar sobre lo actuado. Es decir, practicar lo que Bourdieu denomina “*autosocioanálisis*”, un análisis reflexivo que los mismos agentes sociales deben llevar a cabo, sobre sus puntos de vistas sobre ellos mismos “mirarse a sí mismos” y sobre el mundo social y hacer manifiesta su posición sobre el particular.

Esta operación, muy difícil por cierto, por cuanto implica un trabajo constante y metódico de explicitación, permitiría realizar a los agentes un análisis “introspectivo” sobre sus propias percepciones, representaciones -sobre sus habitus- de los condicionantes externos, de sus prácticas y de ellas mismas, y por lo tanto elaborar estrategias diferentes de acción para contribuir a las transformaciones sociales que de ellos se pueden esperar.

Si queremos bregar por una práctica transformadora, que vaya desdibujando las fronteras de la desigualdad social, habrá que orientar nuestro trabajo -como intelectuales críticos y comprometidos- a producir y fomentar habitus científicos y reflexivos, institucionalizando la reflexividad en mecanismos críticos de formación, diálogo y evaluación.

Bibliografía

- Bauman Z. (2002): *La Modernidad Líquida*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu P. y Saint Martín M. (1975): *Las categorías del entendimiento profesoral*. Actes de la Recherche en sciences sociales, 3, 1975 pp. 68 a 93 (traducción parcial para uso interno de cátedra universitaria, realizada por la Dra. Ana Teresa Martínez)
- Bourdieu P. (1987) *Cosas dichas*. Barcelona Gedisa
- Bourdieu P. (1991): *El sentido práctico*. Madrid. Taurus Ediciones.
- Bourdieu P. (1997) : *Capital cultural, escuela y espacio social*. Argentina. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu P. (2000): *Poder, derecho, clases sociales*. Bilbao. Editorial Descleé de Brouwer. S.A. Henao. Bourdieu P.) 1990) *Sociología y cultura*. Mexico. Editorial Grijalbo. S.A.
- Bourdieu P. C. y Wacquant L.J.D (1995) : *RESPUESTAS. Por una Antropología reflexiva*. Argentina. Grijalbo.
- Bourdieu P. y Passeron J. C. (1964/): *LOS HEREDEROS*. Argentina. Los estudiantes y la cultura. Siglo XXI Editores. S.A.
- Bourdieu P. y Passeron J. C. (1979): *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México. Editorial Laia. Distribuciones Fontemara.
- Canciano E. (2004): *Educación a los pobres: representaciones sobre la pobreza en el discurso pedagógico actual*. Cuadernos de Pedagogía, VII (12), Agosto. Dossier "Sanos, santos y Sabios: Pobreza y Educación". Argentina. Centro de Estudios críticos. Rosario.
- Castorina J. A. y otros: (2005): *Desigualdad educativa*. Noveduc. Buenos Aires.
- Dubet F. (2001): *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona. Editorial Gedisa.
- Gerrero Serón A. (2003): *Enseñanza y sociedad. El conocimiento sociológico de la educación*. Madrid. Siglo XXI.
- Goffman E. (1998): *"Estigma"*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- Ibañez T. Coord. (1998): *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona. Sendai Ediciones.
- Kaplan C. (2004). *"Las nominaciones escolares: ¿alumnos pobres o pobres alumnos?"*. Cuadernos de Pedagogía, Año VII, N° 12, Agosto. Dossier: Sanos, santos y sabios: pobreza y educación. Buenos Aires. Editorial Libros del Zorzal.
- Lewontin R. C. y Kamin L. J. (1984): *No está en los genes*. Racismo, genética e ideología. Barcelona. Editorial Crítica.
- Llomovate S. (2004): *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires. Editorial Manantial.
- Ziegler S. (2004). *Escuela media y predicciones sobre el destino de los jóvenes: una mirada acerca de la desigualdad educativa*. Cuadernos de Pedagogía, VII (12), Agosto. Dossier "Sanos, santos y Sabios: Pobreza y Educación". Argentina. Centro de estudios críticos. Rosario.