

## Artículos

### La “Marca de Caín” o el regreso de las explicaciones deterministas bajo la impronta de la ideología neoliberal

**Carina Kaplan y Federico Ferrero**

Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de la Plata

El aporte principal de este artículo consiste en ensayar una aproximación crítica a la noción de “talentos naturales” en el marco de los debates sobre innatismo, determinismo y exclusión. Desde un enfoque socioeducativo, los autores se proponen realizar la revisión de esta noción, inscrita en la ideología de la meritocracia escolar, discutiendo sus implicancias en el marco de las clasificaciones escolares. A tal fin, se interesan en formular algunos desarrollos conceptuales que contribuyen a desenmascarar las visiones hegemónicas sobre los talentos, presentes en discursos y prácticas sociales y escolares. Este tipo de análisis adquiere hoy una importancia singular frente al avance de las formas de pensamiento neoliberal, las cuales intentan justificar un orden social cada vez más marcado por procesos de desigualdad y exclusión.

#### Un relato bíblico en la prosa de Hesse

**E**n su obra *Demian*, escrita en 1919, Herman Hesse narra la historia de un muchacho adolescente de clase media llamado Sinclair y de su compañero de colegio Max Demian. Durante el transcurso de la obra, Sinclair deberá sortear diversos obstáculos que lo alejan del encuentro con su destino. Será Demian quien lo guíe hacia el final de su recorrido. Pero, ¿cuál es el destino de Sinclair? Aunque él no lo sabe, lleva en su frente la marca de Caín: un estigma de superioridad innata.

Lejos de su significado tradicional, la historia bíblica de Caín y Abel se presenta en la obra de Hesse, –y en el relato del propio Max Demian– bajo una interpretación diferente. El asesinato de Abel en manos de Caín se explica aquí como el triunfo del más fuerte sobre el más débil. La señal en la frente que ostenta Caín no es sino un símbolo de fortaleza, de superioridad frente a los otros.

Aunque el relato de Hesse fue escrito hace más de ochenta años la fantasía de la marca de Caín ha trascendido su novela. Está presente a lo largo de la historia en las explicaciones que predicán la existencia de una naturaleza humana a-histórica, y recobra fuerza en la actualidad, de manera muy nítida, en los postulados de la ideología neoliberal. Si bien estos últimos no proclaman la existencia de marcas visibles que justifiquen la primacía de algunos individuos sobre otros, y consecuentemente la persistencia de jerarquías sociales “naturales”, sí refieren, no obstante, a características personales más o menos explícitas que explicarían la necesidad, pervivencia e inexorabilidad de la desigualdad social.

El anclaje de dichos postulados en ciertos discursos y prácticas sociales y escolares, supone el retorno a tesis que proclaman el carácter biológico e innato de las aptitudes y la determinación genética de las capacidades humanas. Desde esta óptica, la diversidad de aptitud que muestran los sujetos en el desarrollo de las tareas escolares se corresponde con las inevitables diferencias inscritas en la naturaleza humana, siendo estas últimas la fuente y origen de la desigual distribución del éxito escolar y social entre las clases. Con estos argumentos, a los cuales nos referiremos genéricamente con la noción de “ideología del talento” o de los “dotes naturales”, se intenta ocultar el verdadero origen de las diferencias sociales —es decir, la desigual distribución social de los bienes materiales y simbólicos— y se justifican las posiciones de privilegio como producto de la “inteligencia”, los “genes” o las “facultades innatas” de quienes individualmente las detentan.

### **El talento: producto social e histórico**

Frente a los discursos neoliberales deterministas que cobran cada vez mayor legitimidad y adhesión en el pensamiento social, cabe oponer una serie de evidencias sociohistóricas. En principio, es necesario señalar la arbitrariedad y contingencia de la idea de “talento natural” presente en el ámbito educativo. Como afirma Da Silva (1999), el mundo escolar y las nociones que allí circulan y se producen, son una parte del mundo social y cultural; y es precisamente por efecto de la interacción social que los mismos se nos presentan como realidades reificadas y naturalizadas, a la vez que su origen queda oculto. De esta manera, el “talento” —y en particular el que se presenta en nuestras sociedades y escuelas bajo la denominación genérica de “aptitud”, “capacidad”, “competencia” (este último más recientemente y bajo una lógica economicista), o más específica de “inteligencia”— es una idea históricamente localizable y no constituye, en absoluto, un dato de la naturaleza.

Conforme avanza la exclusión social, se refuerzan y renuevan los argumentos para justificarla. La utilidad de ciertos alegatos disfrazados de científicidad queda explicitada por Gould (1997), al sostener que la abstracción como entidad singular de un atributo como es la inteligencia, su localización en el cerebro, su cuantificación como número único para cada individuo, y el uso de esos números para clasificar a los mismos en una única escala de méritos, sirven para avalar que los grupos que son oprimidos y menos favorecidos (razas, clases o sexos) son innatamente inferiores y merecen ocupar esa posición. Como efecto, cada uno de los sujetos clasificados pueden terminar aceptando como inevitable su naturaleza y, consiguientemente, su trayectoria trazada con anterioridad. Así, quien supuestamente es no talentoso, termina haciendo suyo el fracaso. Así, el destino no es otra cosa que la materialización de una marca de origen.

Mencionemos que lo que está detrás del par dicotómico talento/no talento es una operación ideológica que distingue entre quienes poseen una supuesta naturaleza dotada y quienes no están dotados. Este curioso efecto sociológico de distinción produce que algunos adquieran conciencia de su superioridad mientras que otros consientan, inconscientemente, su inferioridad. Precisamente, y tal como advierte Pérez Gómez (2000), las posiciones innatistas que plantean que es el condicionamiento biológico el que sustenta las diferencias individuales o raciales, han justificado y siguen justificando los planteamientos más conservadores al legitimar las diferencias sociales,

económicas y culturales como el reflejo natural de las inexorables diferencias genéticas entre individuos y grupos.

La noción de “talento” natural, y su opuesto, es decir, la ausencia de talento y los argumentos del darwinismo educativo a los que se asocian, pueden ser reinterpretados a partir de la obra de Elías (1998) *Mozart. Sociología de un genio*, la cual constituye una verdadera caja de herramientas teóricas.

Lo que demuestra Elías en este trabajo, es que el destino individual de Mozart está influido hasta límites insospechados por su situación social. No se puede describir el destino de Mozart como persona única e irreplicable sin al mismo tiempo ofrecer un modelo de las estructuras sociales de su época. Este anclaje de los genios en el entramado social de su tiempo no le quita genialidad; por el contrario, abre una puerta de entrada a la necesidad de establecer las trayectorias individuales no como el producto del despliegue de una supuesta naturaleza humana a-histórica, sino como el resultado complejo e incierto de la interacción entre un individuo y las condiciones sociales y relaciones de poder que atraviesan su propia vida. También su vida en la escuela.

Ya indicaba Elías el hecho de que hace falta aún una tradición de estudios en cuyos marcos sean elaboradas sistemáticamente las líneas de vinculación entre las acciones y méritos de actores individuales históricos conocidos, y la estructura de las asociaciones sociales dentro de las cuales aquéllos cobran importancia. Más todavía, “si esto se hiciera, entonces sería fácil mostrar la frecuencia con que la criba de individuos, a cuyos destinos o acciones se dirige la atención de los historiadores, se relaciona con la pertenencia de éstos a minorías específicas, a grupos elitistas ascendentes o a otros que se encuentran en el poder o van decayendo. Al menos en todas las sociedades con historia, la ‘oportunidad para una gran hazaña’ que atrajera la atención del historiador dependió durante largo tiempo de esta pertenencia del individuo a grupos elitistas específicos, o de la posibilidad de acceder a ellos. Sin un análisis sociológico que de cuenta de la estructura de tales elites, apenas puede juzgarse de la grandeza y mérito de las figuras históricas” (Elías, 1993, p.30).

No existe, por tanto, el talento independiente de las condiciones sociales que lo posibilitan. Proponemos entonces, en adelante, desandar el recorrido de algunos procesos que nos permitan descifrar qué se esconde bajo el uso actual de esta apelación a la naturalidad de los talentos. En este rastreo nos remitiremos, en primer lugar, al surgimiento de uno de los ámbitos estratégicos del cual obtienen legitimidad los discursos neoliberales: la institución escolar. Si bien es cierto que los discursos sociales deterministas son anteriores en el tiempo a la constitución de los sistemas educativos modernos, también lo es el hecho de que a partir de la existencia de estos últimos, la escuela se convirtió en el reducto principal para la difusión de la ideología de los talentos naturales, y en dispositivo principal para la asignación y distribución del talento en la sociedad (Karabel y Halsey, 1976).

### **El talento, la escuela moderna y el discurso liberal**

Como ya hemos adelantado, el planteo según el cual el talento se inscribe en la naturaleza de los individuos y existe independientemente de los condicionamientos sociales no es nuevo. A lo largo de la historia y tal como lo detalla Gould (1997), se ha invocado con frecuencia la razón o la naturaleza del

universo para santificar las jerarquías sociales existentes presentándolas como justas e ineludibles. Así opera la noción de “talento”.

En *La República*, Platón cuenta un mito que él reconoce como falso, si bien políticamente útil (una variante interesada de la mentira piadosa). Para convencer a sus conciudadanos de la necesidad de una sociedad jerarquizada, Platón piensa que es conveniente decirles que en cada hombre, Dios ha puesto una composición diferente de metales y que cada uno debe tener el prestigio social según lo dado: “...la naturaleza humana sería así la base misma sobre la que se fundamentan los privilegios adquiridos. Si añadimos a todo ello la prohibición explícita de aleaciones, tendremos fundamentado además el inmovilismo social” (López Cerezo y Luján López, 1989, p.33).

Tampoco son recientes los discursos escolares que explican los disímiles rendimientos de los alumnos en términos de diferencias de naturaleza, de don, talento, o incluso de inteligencia. En este sentido, nos interesa señalar aquí cómo se introducen estas ideologías innatistas en el discurso escolar durante el período histórico de surgimiento de los sistemas educativos modernos, dado que es la instancia en que se descubre un nuevo atributo “natural” de diferenciación: la capacidad o aptitud para la tarea escolar.

Durante el período que va entre los siglos XVIII y XIX los Estados Nacionales avanzaron en la universalización de la escuela común y pública. A partir de la conformación de los grandes sistemas escolares la escuela se convirtió en el dispositivo central para resolver el problema de cómo reconstruir la legitimidad de un sistema social que se había secularizado (Bendix, 1974; Ozslak, 1987). Dicho de otro modo, la difusión de la escuela en esta época es la respuesta del orden burgués a una nueva e inusitada dificultad para legitimar el poder y para hacer legítimo a quienes lo detentaban. Esto es así porque durante el Antiguo Régimen el lugar que ocupaban los sujetos en el entramado social se explicaba por la existencia de un orden natural y/o divino, el cual, entre otras cosas, eximía a las clases dominantes de justificar públicamente su existencia como tales. A partir de la Revolución Francesa y en el período ulterior, serán los propios hombres los que justificarán el orden social y por quienes este orden existe (Bendix, 1974).

Podemos decir entonces, que el paso de un orden social “dado” a otro “producido” –logrado con la doble revolución política e industrial del siglo XVIII– implicó la aparición del mérito como criterio para justificar y legitimar las diferencias sociales propias del nuevo sistema capitalista. Hobsbawm (1997) afirma que en este período surge la “carrera abierta al talento” como una institución característica de la era burguesa y liberal. El camino de la instrucción escolar pasa a representar la competencia individualista a la vez que la posibilidad latente del triunfo del mérito sobre el nacimiento.

Esta novedosa oportunidad para depositar en el individuo la responsabilidad sobre su condición social es, sin dudas, un legado de la ideología liberal clásica, omnipresente en el pensamiento social del siglo XVIII. Como indica Hobsbawm, en el pensamiento liberal burgués la concepción del hombre estaba marcada de un penetrante individualismo; siendo la visión del mundo humano la de un conjunto de átomos individuales que competían por la satisfacción de sus pasiones e intereses (Hobsbawm, 1997). Sin embargo, y como el propio Hobsbawm aclara, la carrera abierta al mérito individual no implicaba para todos los casos el ascenso hasta los últimos peldaños de la escala social, ni era accesible a todos: “Había que pegar un portazo para emprender esos caminos: sin algunos recursos iniciales resultaba casi

imposible dar los primeros pasos hacia el éxito. Ese portazgo era indudablemente demasiado alto tanto para los que emprendían el camino de los estudios como el de los negocios, pues aún en los países que tenían un sistema educativo público, la instrucción primaria estaba en general muy descuidada; e incluso en donde existía se limitaba por razones políticas, a un mínimo de gramática, aritmética y formación moral” (Hobsbawm, 1997, p.195).

Consolidar el nuevo orden social capitalista por intermedio de una ideología secular meritocrática requirió en la práctica de la expansión y generalización de una institución como la escuela, cuya aparente neutralidad frente a las diferencias sociales de los alumnos sirviera, sin embargo, para disociar en el plano de lo simbólico el éxito social de la clase de pertenencia; una institución que explicara en términos de mérito individual el éxito escolar y social de los hijos de la burguesía. A partir de este momento, el acceso a los puestos más altos de la jerarquía social sería sólo para aquellos individuos con “talento” y “aptitudes” suficientes para lograrlo.

Resta por explicar cómo logra perdurar en el tiempo la legitimidad del pensamiento meritocrático. Sostener una ideología que disocia el éxito escolar de sus condiciones sociales de posibilidad requiere, sin dudas, de la exaltación de supuestas honrosas excepciones. Al respecto cabe destacar el trabajo autobiográfico de Albert Camus publicado bajo el título *El Primer Hombre*. En esta obra, de indudable relevancia para los análisis socioeducativos, el autor narra su propia biografía escolar, es decir, la de un joven procedente de las clases trabajadoras. Pese a los previsible pronósticos de fracaso escolar, Jacques –nombre con el que aparece Camus en su obra– logra conseguir una beca para ingresar al Liceo, escapando así de su destino de origen. Como afirma Alvarez Uría (1999), “Albert Camus representa en el Liceo la figura del becario, es decir la figura a la vez estereotipada y excepcional de un estudiante singular carente de medios económicos y del capital cultural heredado, considerado legítimo por la cultura académica. Si consigue oponerse a una especie de destino inexorable, si logra salvarse del naufragio escolar, se supone que ello se debe únicamente a sus esfuerzos, a una elevada inteligencia, y a una mayor fuerza de voluntad y constancia. El becario no es sino la excepción que confirma la regla, el reverso del enjambre de fracasados, en fin, una figura funcional a los valores meritocráticos, ya que si él es el principal responsable de sus éxitos evita responsabilizar al sistema escolar de los fracasos. Éstos se deben también única y exclusivamente a la índole e inteligencia de los excluidos. Sin duda ésta es la ideología proclamada” (pp.6-7).

### **De la escuela y sus clasificaciones**

Habíamos analizado cómo a partir de la constitución de los sistemas educativos y de la extensión de la ideología liberal burguesa, la escuela se convirtió en un mecanismo excepcional para la asignación de los talentos. En el manifiesto proceso de asignación de talentos, la escuela realiza a su vez una sutil operación en la cual las diferencias sociales entre los individuos se trasmutan en diferencias de esencia, de naturaleza (Bourdieu, 1997). En esta operación cobran una dimensión relevante los procesos de clasificación que la escuela realiza sobre sus alumnos, dado que se supone que los mismos toman como referencia sus disposiciones “naturales” hacia la escuela.

Diversos estudios afirman que categorizar a un individuo –en este caso a un alumno– y situarlo ya sea dentro del grupo de los talentosos como de los no

talentosos, no es una operación inocente, en tanto implica no sólo la descripción (arbitraria) de su situación actual, sino también una suerte de predicción sobre su situación en el futuro (Bourdieu y Saint Martin, 1998; Kaplan, 1997; Perrenoud, 1990). Los actos de clasificación y de categorización de los alumnos se convierten así en una descripción que predice (Kaplan, 1992).

En su libro *Estigma. La identidad deteriorada*, el sociólogo Goffman (1989) observa cómo a lo largo de la historia las sociedades establecen distintos mecanismos a través de los cuales se categoriza a las personas, estableciendo aquellos atributos que se perciben como normales y naturales para cada una de ellas; y cómo esos atributos se transforman en expectativas normativas. A partir de la consolidación de estos atributos, cuando nos encontramos con alguna persona desconocida podemos ubicarla en determinada categoría y esperar de ella que se comporte consecuentemente. Un atributo se traduce en un estigma cuando él produce en los demás un descrédito amplio. De esta forma, en todas las sociedades se asiste a procesos de estigmatización a través de los cuales, ciertas características se presentan como indeseables; produciendo en la mayoría de los casos, situaciones de discriminación y diferenciación social. Se construye, como señala Goffman, una teoría "racional" del estigma a través de la cual se explica la superioridad-inferioridad: En nuestro discurso cotidiano utilizamos como fuente de metáforas e imágenes términos específicamente referidos al estigma, tales como inválido, bastardo y tarado, sin acordarnos, por lo general, de su significado real" (Goffman, 1989, p.15).

En este mismo sentido, cuando los discursos y prácticas escolares clasifican y nombran a los alumnos inteligentes, dotados, competentes y talentosos, por oposición a aquellos que no lo son, están realizando al mismo tiempo un veredicto sobre su futuro escolar y social. Como afirma Bourdieu (1997), "El acto de clasificación es siempre, pero muy particularmente en este caso, un acto de ordenación en el doble sentido de la palabra. Instituye una diferencia social de rango, una relación de orden definitiva: los elegidos quedan marcados, de por vida, por su pertenencia (antigua alumna de...); son miembros de un orden, en el sentido medieval del término, y de un orden nobiliario, conjunto claramente delimitado (se pertenece a él o no) de personas que están separadas del común de los mortales por una diferencia de esencia y legitimadas por ello, para dominar. Por eso la separación realizada por la escuela es asimismo una ordenación en el sentido de consagración, de entronización de una categoría sagrada, una nobleza." (p.36).

El corolario de este proceso es la contribución objetiva de la escuela a la producción de trayectorias sociales acordes con las "aptitudes" innatas atribuidas a los alumnos. Es "lógico" así, es decir, inevitable, que algunos individuos y grupos no puedan acceder a ciertos eslabones de la carrera social o escolar mientras que otros, las noblezas, estén a la altura de su esencia. Sin embargo, estamos ya en condiciones de afirmar que las diferencias de aptitud no reflejan diferencias de naturaleza sino de origen social. En términos de Bourdieu (1997), "...la institución escolar respecto a la cual, en otros tiempos, cabía pensar que podría introducir una forma de meritocracia privilegiando las aptitudes individuales respecto a los privilegios hereditarios tiende a instaurar, a través del vínculo oculto entre la aptitud escolar y la herencia cultural, una verdadera nobleza de Estado, cuya autoridad y legitimidad están garantizadas por el título escolar" (p.37).

A partir de la clasificación y categorización que la escuela realiza de sus alumnos, los docentes elaboran expectativas diferenciales sobre su rendimiento y desempeño escolar. El cálculo subjetivo que realizan los docentes de las probabilidades de éxito o fracaso es una operación inconsciente que subyace, junto con las condiciones materiales y sociales de vida, a las trayectorias educativas diferenciales que obtienen en su tránsito por el sistema escolar los niños provenientes de diversos sectores sociales, grupos étnicos, sexo, nacionalidades (Bourdieu y Saint Martin, 1998; Kaplan, 1992). Este cálculo, insistimos en su calidad de inconsciente por cierto, genera un *"sentido de los límites"* (Bourdieu, 1991).

El sentido de los límites adquiere un efecto de destino; es una anticipación práctica de los límites adquiridos en la experiencia escolar, que lleva a los niños a excluirse de aquello de lo que ya están objetivamente excluidos. Lo cual, tiene como consecuencia que algunos alumnos -en especial de sectores desprotegidos- tiendan a atribuirse lo que se les atribuye, rechazando lo que les es negado bajo las premisas, entre otras, del *"esto no es para mí"* o *"fracasé porque la cabeza no me da para el estudio"* o *"no nací para el estudio"*.

Así, las desigualdades sociales se transmutan en diferencias de naturaleza y se presenta el riesgo objetivo de que la descripción del alumno no dotado contribuya a la producción de su fracaso. Es por ello que para el caso de los fracasos educativos las desigualdades en las condiciones para aprender se transforman, por una suerte de alquimia social, en déficits de inteligencia o aptitud. El corolario es simple: si repites, si desertas, es porque *"no te da la cabeza para el estudio"*.

Ya desde el siglo XIX "La escuela, al igual que el colegio de jesuitas, hará suya la concepción platónica de los dones y las aptitudes: si el niño fracasa se debe a que es incapaz de asimilar esos conocimientos y hábitos tan distantes de los de su entorno, por tanto la culpa es sólo suya, y el maestro no dudará en recordárselo, lo que a veces significa enviarlo a una escuela especial para deficientes" (Varela y Álvarez Uría, 1991, pp.45-46).

Es entonces a través de estos sutiles mecanismos que la escuela legítima, de modo no intencional, una diferencia social, al tratar la herencia social como herencia natural. Y es en la no intencionalidad, en el ocultamiento de este proceso, donde se encuentra la garantía de su eficiencia. La ideología de los talentos naturaliza las condiciones sociales de producción de niños y jóvenes "competentes".

### **El talento en la escuela actual: de la teoría del capital humano al discurso neoliberal**

Durante los años que siguieron a la segunda guerra mundial surgió un discurso sobre la escuela que, originándose en el terreno de la economía, se convertiría en una nueva justificación teórica de la desigualdad social. En tanto expresión actualizada de la ideología meritocrática, la emergente teoría del capital humano se transformó en la versión de la tradicional "carrera abierta al talento" que aportaría el siglo XX. Esta teoría, cuya pervivencia en el pensamiento social no deja de sorprendernos, afirmaba que la educación escolar debía ser considerada no como un bien de consumo sino como una inversión cuya tasa de retorno aseguraría la mejor rentabilidad a los inversores más oportunos (Karabel y Halsey, 1976).

De esta manera, con la teoría del capital humano la responsabilidad del fracaso escolar y social recae nuevamente en el individuo. En esta oportunidad, el éxito se asocia a la capacidad para realizar, bajo una supuesta igualdad de condiciones, una buena inversión. Estamos ante una teoría que recupera claramente los supuestos del liberalismo más clásico y que sirvió para justificar tanto la desigual distribución de capitales entre los individuos, como las relaciones centro –periferia entre países del primer y tercer mundo, durante la década de los 60 (Karabel y Halsey, 1976).

En las últimas décadas del siglo XX y en forma simultánea a la ocurrencia de progresivos procesos de exclusión social y económica que no reconocen precedentes a nivel mundial, comienzan a surgir un conjunto de nuevas tesis que, bajo la denominación genérica de neoliberalismo, proponen la extensión de la lógica y mecanismos de mercado a todos los ámbitos de la vida societal (Castel, 1999; Bourdieu, 1999). Se trata de un regreso a la vieja idea liberal de exaltación conservadora de la responsabilidad individual que achaca, una vez más, el fracaso a los individuos y no al orden social. El culto al individuo y al individualismo está en la base de todo el pensamiento económico neoliberal que actualmente se arraiga en los discursos sociales (Bourdieu, 1999).

Como señala Bourdieu (1999), el neoliberalismo es, en esencia, un pensamiento que viste con racionalizaciones económicas los postulados más clásicos del pensamiento conservador de todas las épocas, y que introduce como única novedad frente a este último, el presentarse como un mensaje universalista de liberación que, sin embargo, recurre a la razón y a la ciencia para justificar una restauración conservadora. Es una ideología que “Convierte en normas de todas las prácticas y, por lo tanto, en reglas ideales, las regularidades reales del mundo económico abandonado a su lógica, la llamada ley del mercado, es decir, la ley del más fuerte. Ratifica y glorifica (...) el retorno a una especie de capitalismo radical, sin otra ley que la del beneficio máximo, capitalismo sin freno ni maquillaje, pero racionalizado y llevado al límite de su eficacia económica por la introducción de formas modernas de dominación, como el management, y de técnicas de manipulación, como la investigación de mercado (...)” (p.51).

En el ámbito escolar el pensamiento neoliberal propone renovadas operaciones discursivas y prácticas discriminatorias, por intermedio de las cuales la ideología de la meritocracia se ve reforzada a través de mecanismos más sutiles, más eufemísticos. Para Bourdieu (1990), el aparente carácter científico del discurso social es la forma de eufemización más común en la actualidad.

Las clasificaciones escolares son una de estas formas de eufemización, bajo las cuales se oculta una forma de clasificación social. En ellas se apela al discurso científico –como la psicometría y los test de inteligencia– para legitimar veredictos escolares que trasmutan diferencias de clase en diferencias de don o de inteligencia (Bourdieu, 1990). Para ilustrar aún más la forma en que operan los discursos basados en eufemismos, basta con hacer mención a los usos de nociones tales como “la atención a la diversidad y el respeto por las diferencias” en marcos absolutamente relativistas, los cuales neutralizan la desigual distribución del poder que subyace a esas diferencias y pluralidades. Estas nociones, sumadas a aquellas que ya hemos mencionado, como las de “talentoso”, “inteligente”, “dotado”, “genio” o “competente”, forman

parte del discurso eufemístico por intermedio del cual el pensamiento neoliberal convalida la desigualdad social.

La eficiencia de estos discursos se debe en gran parte a su poder de penetración en el pensamiento de sentido común. A través de un trabajo de imposición simbólica más o menos implícito, el neoliberalismo fue arraigándose en el pensamiento social, hasta presentarse en la actualidad como algo evidente contra lo cual no cabe ninguna alternativa (Bourdieu, 1999). Un ejemplo de ello es la existencia en la actualidad de una única forma de pensar la política y el rol del Estado –proclamándose el regreso al moderno Estado liberal burgués– presente incluso en ciertos discursos que se proclaman alternativos o progresistas.

A su vez la fuerza de la ideología neoliberal radica en el hecho de que se basa en una especie de neodarwinismo social, según el cual son “los mejores y los más brillantes” los que triunfan. En este sentido, Bourdieu (1999) afirma que detrás del neoliberalismo se oculta: “...una filosofía de la competencia según la cual los más competentes son los que gobiernan y los que tienen trabajo, lo que implica que quienes no lo tienen no son competentes” (p.61).

Nuevamente será la institución escolar el mecanismo a través del cual se justifique la desigualdad en el logro del éxito social, simbolizado en nuestras sociedades de fin de siglo por el acceso al empleo. La filosofía de la competencia es entonces una nueva versión de la ideología meritocrática. En ella la sociedad está compuesta por ganadores y perdedores, siendo esta división reforzada por la escuela. Siempre siguiendo a Bourdieu (1999): “Existen los winners y los losers, existe la nobleza, lo que yo llamo la nobleza de Estado, es decir, las personas que tienen todos los atributos de una nobleza en el sentido medieval del término y deben su autoridad a la educación, o sea, según ellos, a la inteligencia, concebida como un don divino, cuando sabemos que, en realidad, está repartida por toda la sociedad y las desigualdades de inteligencia son desigualdades sociales” (p.65).

El sociólogo Max Weber afirmó, alguna vez, que los dominantes necesitan siempre una justificación teórica del hecho de que son unos privilegiados. Para el pensamiento neoliberal, la *competencia* figura actualmente en el centro de esa justificación, que es aceptada, evidentemente, por los dominantes pero, también, por los demás (Bourdieu, 1999).

### **Consideraciones sobre el neoliberalismo educativo**

Hemos analizado hasta aquí las falacias subyacentes a la versión escolar de la ideología de los talentos naturales, subrayando algunas aristas de su constitución histórica y de su actual retorno –si es que alguna vez se marchó – a los discursos y prácticas escolares a través del pensamiento neoliberal.

Estos discursos ideológicos meritocráticos que se renuevan en nuestras sociedades excluyentes llevan dos siglos intentando convencernos de que la contradicción entre la igualdad que se afirma en los sistemas políticos y escolares democráticos, y la desigualdad en su funcionamiento y en la estructura de la vida cotidiana, es una contradicción inevitable por ser del orden de lo natural. Más aún, son éstas mismas posiciones las que en la actualidad insisten en explicar las situaciones de exclusión y desigualdad a la que asistimos, como parte de una lógica natural y global hacia la cual inexorablemente avanza el mundo.

Nuestro último interrogante es por qué ha aumentado en la actualidad la pulsión que lleva al “*racismo de la inteligencia*”. Una respuesta posible puede

situarse en el hecho de que el sistema escolar se ha enfrentado últimamente a problemas sin precedentes, "...con la irrupción de gente desprovista de las disposiciones socialmente constituidas que el sistema requiere en forma tácita; es gente, sobre todo, cuyo número devalúa los títulos escolares y al mismo tiempo los puestos que van a ocupar gracias a esos títulos. De allí el sueño, que ya se ha hecho realidad en ciertos ámbitos, como en la medicina, del *numerus clausus*. El *numerus clausus* es una especie de proteccionismo análogo al control de inmigración, una respuesta contra el amontonamiento que suscita el fantasma de las masas, de la invasión por la masa" (Bourdieu, 1990, p.280).

Así, el progresivo acceso a la educación de sectores sociales tradicionalmente marginados pone en jaque la reproducción de la condición de privilegio que, a través de la escuela, realizan los sectores sociales dominantes. Es éste el contexto en que se produce el retorno a viejas justificaciones teóricas que, como en el caso del determinismo biológico y el darwinismo social, puedan explicar el fracaso de aquellos que no han sido "elegidos" para el éxito escolar y social, en términos de ausencia de aptitudes. Los postulados neoliberales que insisten en afirmar la existencia de talentos naturales independientemente de las condiciones sociales en que éstos se producen no pretenden otra cosa que concluir en la inevitabilidad de ciertos destinos sociales. El corolario es simple: la naturaleza humana será en el porvenir tan absoluta como en los tiempos de Platón y, por ende, la gente debe terminar aceptándola.

Finalmente, los discursos escolares de corte neoliberal nos proponen abandonar definitivamente los ideales universalizantes y democráticos que alguna vez fueron la principal promesa de la educación escolar. En ellos la ideología de los talentos naturales se presenta como la marca de Caín de la novela de Hesse. En ellos la utopía de sociedades más igualitarias se torna irrealizable dado que sólo unos pocos portan esa marca, y están por ello predestinados para dominar. En ellos se afirma que es producto del azar que el estigma de superioridad se presente, casi sin excepciones, al interior de las clases privilegiadas.

### **A modo de cierre**

Los discursos sociales y escolares que en la actualidad intentan atribuir la desigualdad social a supuestas diferencias inscritas en la naturaleza de los individuos, no representan más que una versión renovada de viejos postulados que contribuyeron históricamente a sostener la ideología de la meritocracia. Por oposición a estos discursos, nos ubicamos en aquellas posiciones que los reconocen como íntimamente ligados a la instauración y conservación de un orden social cada vez más injusto y violento. Afirmamos desde esta perspectiva que no hay nada de natural en los fracasos escolares y sociales, y que el origen fundamental de ambos no es sino la desigual distribución de las condiciones materiales y simbólicas que caracteriza a nuestras sociedades y escuelas.

La existencia de análisis que —como el que hemos llevado a cabo— explicitan la artificialidad y contingencia del orden social vigente, hace evidente la presencia de grietas y fisuras desde las cuales es posible impulsar el cambio social. Precisamente, pensar que otra realidad es posible sólo se justifica frente a un orden social que nada tiene de natural, y que es producto de los hombres.

En la construcción de una realidad alternativa es fundamental el lugar de la escuela. Es sobre todo en escenarios de alta selectividad y exclusión, de discriminación y violencia, que la escuela alcanza un valor único e insoslayable. Aún con todos sus desaciertos, la institución escolar continúa siendo un terreno poderoso para la resistencia cultural y la revolución simbólica. Ella se presenta como uno de los pocos espacios sociales con la fuerza suficiente para dar nombre a los niños y jóvenes desprotegidos, y devolverles las voces acalladas tras su condición socioeconómica de origen, su identidad cultural singular, su origen étnico o sus cualidades diferenciales para el aprendizaje. En ella se vislumbran aún los vestigios de la promesa de inclusión social.

Si bien la escuela, por sí sola, no puede transformar las determinaciones estructurales y materiales de vida que condicionan las trayectorias de los estudiantes, sí está en condiciones de instrumentar subjetivamente a los mismos en lo que se refiere a su propia valía social y escolar. Los límites objetivos y las esperanzas subjetivas entran en tensión en las escuelas democráticas. Y en esta tensión el docente individual y colectivo tiene su mayor potencial de transformación.

Tal vez nuestro mayor desafío en el presente sea el de avanzar en la construcción de condiciones educativas y sociales que contribuyan a revertir las profecías de fracaso que se ciernen sobre niños y jóvenes de sectores sociales desfavorecidos. Ciertamente es que para hacer efectivas condiciones más favorables es necesario admitir que estamos frente a horizontes utópicos y que, en muchos casos, no estamos en condiciones de evitar que la experiencia social de los niños se vea teñida de los mecanismos de la dominación. Sin embargo, descifrar los elementos y coyunturas que conducen al fracaso escolar y social puede lograr, al menos, que lo inevitable se torne probable. Es decir, que se abra la posibilidad a que otro destino se produzca.

Así, la propia escuela puede ser artífice de trayectorias y destinos no definidos con antelación. Nuestras expectativas por una escuela más democrática pueden ser ilustradas en la descripción que Alvarez Uría (1999) realiza de Albert Camus, en la figura del becario: "... si bien el becario es una excepción, son justamente las condiciones que han hecho posible esta excepción las que particularmente nos interesan, puesto que, si consiguiésemos descorticalas, quizás estaríamos en mejores condiciones de contribuir a frenar esa enorme matanza de los inocentes que alimenta sin cesar el flujo de poblaciones orientadas, en el mejor de los casos, hacia los oficios menos valorados y peor remunerados de nuestras sociedades." (p.7).

Entonces, la marca de Caín será parte del relato ficcionario de una novela de un gran escritor. Y sólo eso.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALVAREZ URÍA, F. (1999): "Escuela y subjetividad", En *Cuadernos de Pedagogía* N° 222.
- BENDIX, R. (1974): *Estado nacional y Ciudadanía*. Editorial Amorrortu, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. Y SAINT MARTÍN, M. (1998): "Las categorías del juicio profesoral" en *Propuesta Educativa* N° 19, Año 9, FLACSO, Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama, Barcelona.

- (1991): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus Humanidades, Madrid
- (1990) "El racismo de la inteligencia" en *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.
- (1999): *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Anagrama, Barcelona.
- CASTEL, R. (1999): *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariad.*, Paidós, Buenos Aires.
- DA SILVA, T. (1999): *Documentos de Identidade*. Uma introducao às teorias do currículo, Autentica, Belo Horizonte.
- ELIAS, N. (1993): *La sociedad cortesana*. Fondo de Cultura Económica, Madrid.
- (1998): *Mozart. Sociología de un genio*. Ediciones Península, Barcelona.
- GOFFMAN, E. (1989): *Estigma. La identidad deteriorada*. Amorrortu editores, Buenos Aires.
- GOULD, S. (1997): *La falsa medida del hombre*. Grijalbo, Barcelona
- HOBBSAWM, E. (1997): *La Era de la Revolución, 1789-1848*. Editorial Planeta, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. (1997): *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- (1992): *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Aique, Buenos Aires.
- KARABEL, J. Y HALSEY, H. (1976): "La investigación educativa: una revisión e interpretación". En KARABEL, J. Y HALSEY, H. (comp.): *Poder e Ideología en educación*, Oxford University Press, Nueva York. Traducción de Jorge vatalas, UPN, México.
- LÓPEZ CEREZO, J.A. Y LUJÁN LÓPEZ, J.L. (1989): *El artefacto de la inteligencia. Una reflexión crítica sobre el determinismo biológico de la inteligencia*. Antrophos, Barcelona.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata, Madrid.
- PERRENOUD, J. (1990): *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Morata, Madrid.
- VARELA, J. Y ALVAREZ URÍA, F. (1991): *Arqueología de la escuela*. La Piqueta, Madrid.