

ARTIGOS

PENSANDO CON PIERRE BOURDIEU
LA CATEGORIZACIÓN DE LOS
ALUMNOS CON DIFICULTADESCHRISTOPHE ROINÉ^IGUSTAVO BARALLOBRES^{II}**RESUMEN**

En este artículo ponemos en evidencia cómo la epistemología de Bourdieu es pertinente para analizar el problema de las dificultades de aprendizaje en matemáticas, tanto desde un punto de vista teórico como metodológico. Analizamos dos contextos educativos diferentes que comparten, sin embargo, ciertos fenómenos relativos a los alumnos con dificultades de aprendizaje, en Francia y en Quebec. La constitución de una categoría social o escolar y la creación de dispositivos institucionales asegurando la perennidad conllevan a una naturalización de lo social y a una psicologización de los actores a los que les atribuye características individuales explicativas a sus “problemas”.

**DIFICULTADES DE APRENDIZAJE • PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN •
MEDICALIZACIÓN • DIDÁCTICA**

THINKING WITH PIERRE BOURDIEU ABOUT
THE CATEGORIZATION OF STUDENTS
WITH LEARNING DISABILITIES**ABSTRACT**

In this article we show how Bourdieu's epistemology is relevant for analyzing the problem of learning disabilities in mathematics, both from the theoretical and the methodological points of view. We looked at two different educational contexts that, nevertheless, share certain phenomena related to students with learning disabilities in France and in Quebec. The constitution of a social or school category and the creation of institutional arrangements ensuring continuity lead to a naturalization of the social and a psychologization of actors attributing explanatory individual characteristics to their “problems”.

**LEARNING DISABILITIES • EDUCATIONAL PSYCHOLOGY • MEDICALIZATION •
DIDACTICS**

^I
Université de Bordeaux,
Laboratoire CeDS (Cultures
et Diffusion des Savoirs,
EA-7440), Bordeaux;
Francia; [christophe.
roine@u-bordeaux.fr](mailto:christophe.roine@u-bordeaux.fr)

^{II}
Université de Québec,
Laboratoire CeDS (Cultures
et Diffusion des Savoirs,
EA-7440), Montréal,
Canada; [barallobres.
gustavo@uqam.ca](mailto:barallobres.gustavo@uqam.ca)

PENSER LA CATÉGORISATION DES ÉLÈVES AYANT DES DIFFICULTÉS AVEC PIERRE BOURDIEU

RÉSUMÉ

Dans cet article, nous montrons la pertinence de l'épistémologie de Bourdieu pour l'analyse des difficultés d'apprentissage en mathématiques, tant du point de vue théorique quant du point de vue méthodologique. Nous avons analysé deux contextes éducatifs différents, celui de la France et celui du Québec, qui, malgré leurs différences, partagent certains aspects liés aux difficultés d'apprentissage des élèves. La constitution d'une catégorie sociale ou scolaire et la création de dispositifs institutionnels garantissant sa permanence impliquent la pérennité impliquent une naturalisation du social ainsi qu'une psychologisation des acteurs auxquels sont attribuées des caractéristiques individuelles explicatives de leurs « problèmes».

**DIFFICULTÉS DE L'APPRENTISSAGE • PSYCHOLOGIE DE L'ÉDUCATION •
MEDICALISATION • DIDACTIQUE**

PENSANDO COM PIERRE BOURDIEU A CATEGORIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DIFICULDADES

RESUMO

Neste artigo mostramos como a epistemologia de Bourdieu é pertinente para analisar o problema das dificuldades de aprendizagem em matemática, tanto do ponto de vista teórico como metodológico. Analisamos dois contextos educativos diferentes, mas que compartilham certos fenômenos relativos aos alunos com dificuldades de aprendizagem, na França e no Quebec. A constituição de uma categoria social ou escolar e a criação de dispositivos institucionais que garantam sua permanência implicam uma naturalização do social e uma psicologização dos atores aos quais são atribuídas características individuais explicativas para seus “problemas”.

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM • PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO •
MEDICALIZAÇÃO • DIDÁTICA**

GRAN PARTE DE LOS TRABAJOS DE PIERRE BOURDIEU ESTÁN DEDICADOS AL ESTUDIO DEL sistema educativo (“Héritiers”, “Réproduction”, “Distinction”, “Noblesse d’État”, “l’Homoacademicus” y en cierta medida “La misère du Monde”) y, de manera más general, a la constitución de diferentes dominios del saber (ciencias, artes, etc.).

La sociología de Bourdieu es aún interesante para las ciencias de la educación, ya que sus conceptos (por ejemplo, la noción de hábito, de campo o de violencia simbólica) son todavía pertinentes, desde un punto de vista heurístico, para estudiar el sistema educativo, sus mecanismos de selección, clasificación, segregación y reproducción que se manifiestan concretamente en los dispositivos *ad hoc* (de las “maquinarias” institucionales, como lo afirmaba Foucault (1969)) o en los sistemas de representaciones propias del campo escolar.

Si bien una gran variedad de los trabajos de Bourdieu se refieren al campo educativo, los más difundidos son los relativos al rol que juega la escuela en la génesis de desigualdades, a través de la identificación de fenómenos específicos: indiferencia a las diferencias, ideología del “don”, enseñanza culturalmente diferenciada, etc., conceptos asociados a las “teorías de la reproducción”. Sin embargo, otros aspectos del trabajo de este autor son desconocidos o poco usados incluso en las investigaciones educativas, particularmente sus orientaciones epistemológicas y sus implicaciones en los aspectos metodológicos.

Desde principios de los años 1990, la sociología de la educación propone superar las teorías de la reproducción y reivindica la defensa de una sociología más “comprensiva”, interesada en aspectos “locales” y en los actores “reflexivos”, estudiados a partir de los “roles” (y la distancia al rol) que tienen en la construcción de lo social (POUPEAU, 2003; ROINÉ, 2009), a partir de las relaciones que dichos actores tienen con el saber (“rapport au savoir”, CHARLOT, 1997), con el lenguaje (BAUTIER, 1995) o con el trabajo (LAHIRE, 1993), durante los aprendizajes, y del “sentido de la experiencia” (escolar) que atribuyen a las diversas situaciones vividas (DUBET, 1994). Se trata de una sociología de orientación psicológica, interesada en “estudiar lo social individualizado, es decir, lo social refractado en un cuerpo individual”¹ (LAHIRE, 2001, p. 125) y que propone un “desplazamiento de una postura crítica, de denuncia global de la institución escolar, de su función y de sus modos de funcionamiento, hacia una preocupación de mejora”² (KHERROUBI; ROCHEX, 2002).

Aunque ciertos representantes de esta nueva sociología de la educación consideran que la obra de Bourdieu es una referencia fundadora pero obsoleta (HEINICH, 2007), su teoría sigue siendo sin embargo bien vigente y de actualidad, como se puede apreciar en las *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* (2009, n° 180; 2010, n° 183).

Uno de los objetivos de este artículo es poner en evidencia cómo la epistemología de Bourdieu es pertinente para analizar el problema de las dificultades de aprendizaje en matemáticas, tanto desde un punto de vista teórico como metodológico. En primer lugar, introduciremos las cuestiones referidas a nuestro objeto de investigación; a continuación, plantaremos los postulados teóricos que las sustentan y las opciones metodológicas adoptadas, para finalmente proponer algunos resultados susceptibles de dar sentido a nuestros propósitos.

LOS ALUMNOS EN FRACASO ESCOLAR

Dos contextos educativos diferentes comparten ciertos fenómenos relativos a los alumnos con dificultades de aprendizaje. En Francia, el problema de las dificultades de aprendizaje se plantea a partir del momento en que la escuela comienza a ser obligatoria, pública, gratuita y laica (Lois Ferry, 16 junio de 1881 y 28 de marzo de 1882) y, sobre todo, a partir del proceso de democratización escolar que implica la llegada en masa a la escuela de los niños de clases populares. Un cierto porcentaje de alumnos es declarado en fracaso escolar y las reformas sucesivas de los últimos 50 años han intentado erradicar este problema: política de la educación prioritaria (1981) apoyándose sobre la idea de discriminación positiva en el empleo de los medios públicos al servicio de la igualdad de oportunidades; creación de

¹ En el original: “Étudier le social individualisé, c’est-à-dire le social réfracté dans un corps individuel”.

² En el original: “Déplacement d’une posture critique, voire de dénonciation globale de l’institution scolaire, de sa fonction et de ses modes de fonctionnement, à une préoccupation ‘d’amélioration’”.

servicios especializados para los alumnos con dificultades (1990); creación de servicios especiales acogiendo alumnos rechazados por las instituciones escolares (1998); creación de servicios organizados en torno a la ayuda personalizada destinada a los alumnos con dificultad (2008) (RAVON, 2000).

En Quebec, si bien alrededor de los años 1930 ciertos alumnos denominados “excepcionales” podían acceder a algunas clases o escuelas especiales, es sobre todo en los años 60, también con la democratización del sistema educativo, que un avance fundamental se produce en lo que respecta a la integración de diferentes tipos de alumnos (GONÇALVES; LESSARD, 2013) y, en consecuencia, la cuestión del fracaso escolar comienza a instalarse como un problema en sí mismo, debido al aumento importante de alumnos que tienen dificultades para cumplir con las exigencias del sistema escolar. Al mismo tiempo, se crean dispositivos escolares específicos en los establecimientos educativos, basados en saberes científicos provenientes de la psicología o de la medicina, y se inicia un proceso de especialización y profesionalización de las personas a cargo de dichos dispositivos (GONÇALVES; LESSARD, 2013).

Durante el último siglo, la denominación usada para referirse a los alumnos en fracaso escolar ha variado en diferentes períodos. En Francia, se han usado los términos “alumnos con retraso”, o “débiles mentales” (1900-1960), posteriormente “alumnos en fracaso escolar” o “inadaptados”. A partir de los años 90 surge una nueva denominación, la de “alumnos con dificultades” (Programas e instrucciones oficiales de 2004, 2007, 2008 y en los informes ministeriales (GOSSOT (2003), SUCHAUT (2003), HUSSENET; SANTANA (2004)). Un proceso similar genera en Quebec dos grandes denominaciones: “alumnos con dificultades de adaptación o de aprendizaje” (reagrupados por categorías: deficiencia mental, dificultades de comportamiento, deficiencia visual o auditiva, deficiencia múltiple) (1960-2000) y “alumnos en riesgo de fracaso escolar” (2000). Sin embargo, si bien los nombres han cambiado, en los hechos todo sigue igual, o, retomando la expresión de Watzlawick, Weakland y Fisch (1975), “cuanto más cambia, más es la misma cosa”.

En primer lugar, tanto en Francia como en Quebec, más del 80% de los alumnos con dificultades pertenecen a familias de clases populares, fenómeno que depende de una desesperante regularidad macrosocial (PHILIP, 2005; BROCCOLICHI; BEN AYED; TRANCART, 2010; LESSARD et al., 1981). La mayoría de las investigaciones realizadas en ambos contextos muestran un prototipo similar de los alumnos que fracasan en la escuela: alumnos de clases populares provenientes de familias numerosas o monoparentales. Las desigualdades escolares puestas en evidencia por diferentes encuestas no se han modificado sustancialmente en los últimos 50 años. Por el contrario, todo parece

indicar que estas desigualdades aumentan en ciertos países (Pisa, 2009, 2013), particularmente en Francia.

Por otro lado, el Estado se ha ocupado, a través de sus políticas educativas, en promover un cierto tipo de análisis del fracaso escolar apoyado fundamentalmente sobre una causalidad exógena a la institución escolar (ROINÉ, 2009). El estado proyecta de esta manera una idea individualista y psicologista: si un alumno tiene dificultades en la escuela hay que buscar las causas en los sujetos (alumnos o padres). Las dificultades escolares son raramente explicadas como el resultado de una fabricación cultural, al interior de la cual los “acuerdos entre las personas, las ideas, las comunidades, las restricciones y las interpretaciones...” adquieren sentido (MACDERMOTT; GOLDMAN; VARENNE, 2006). El estado no solamente explica el fracaso escolar de esta forma apoyándose sobre numerosas investigaciones psicológicas o sociológicas que le dan una cierta legitimación “científica”, sino que además, pone en funcionamiento “dispositivos, procedimientos, técnicas, maquinarias” (FOUCAULT, 1969) con el objetivo de sustentar la credibilidad de esta hipótesis.

La explicación de las dificultades de los alumnos a partir de causas exógenas se apoya mayormente sobre trabajos de psicología: psicométrica o diferencial en primera instancia, piagetiana o clínica posteriormente, cognitiva y neurocientífica últimamente. Desde los trabajos de Binet y la invención del concepto de “capacidad” intelectual, el niño que no aprueba las materias escolares es considerado como un individuo con problemas de aptitudes o, según los casos, de actitudes. Esta “medicalización del fracaso escolar” data de más de un siglo en Francia (PINELL; ZAFIROPOULOS, 1978). En Quebec, a partir del momento en que la problemática de los alumnos con dificultades adquiere interés público, en los años 1960, una actividad profesional destinada al trabajo con estos alumnos e inspirada en la medicina, la psicología y la psiquiatría comienza a tomar forma (DUVAL; LESSARD; TARDIF, 1997). La manera de abordar las dificultades de aprendizaje está marcada, desde el principio, por una tendencia psicomédica que se ha conjugado, según las épocas, con los conceptos de “deficiencia intelectual”, “trastornos de comportamiento”, “dificultades de desarrollo”, “trastornos relacionales” y, más recientemente, “problemas de metacognición” o “problemas de transferencia cognitiva”, “dislexia” o “discalculia”. Como si todo esto no fuera suficiente, y llegando a lo más profundo del cerebro, la neuroeducación introduce actualmente los conceptos de “inhibición” y “autorregulación”. A tal punto la medicalización del fracaso escolar está presente en las estructuras del estado en Quebec que a cada deficiencia o incapacidad de un alumno se le atribuye un código a través del cual las escuelas acceden a un financiamiento público (BERGERON, 2017). La inflación de los diagnósticos, promovida por el estado, es alarmante:

los padres buscan obtener un diagnóstico para que sus hijos puedan acceder a obtener ayuda escolar pública y gratuita.

Desde un punto de vista sociológico, el éxito del término “discapacidad sociocultural”, utilizado en Estados Unidos en los años 1960, “especie de ideología oficial de la institución escolar” (TERRAIL, 2003), ha sido testigo y lo es aún (ver SICOT, 2005) de la manera en la cual esta medicalización del fracaso escolar se ha impuesto en el ámbito educativo. Postulando que

[...] los chicos de clases populares carecen de medios culturales, de condiciones de vida correctas que les permitirían tener éxito en la escuela, lo cual incapacitaría su desarrollo psicológico, el cual se manifestaría por retrasos lingüísticos e intelectuales³ (SICOT, 2005, p. 276)

se efectúa una distinción de naturaleza psicológica entre los niños de familias pobres y los demás. Vemos así que, en gran parte, son las especificidades individuales de los sujetos que explican las dificultades escolares. Al mismo tiempo, el estado ha solicitado a los profesores (y al medio universitario) la creación de una “pedagogía del éxito”, que privilegia formas de intervención basadas fundamentalmente en estas supuestas características individuales, con el propósito de actuar directamente sobre ellas (reparar aquello que no funciona). En Francia, en los años 1970 (KAHN, 2008), se promueve una pedagogía “diferenciada” que se interesa por los “estilos cognitivos” de los alumnos con dificultades de aprendizaje; posteriormente, una pedagogía “individualizada” (a partir de los años 1990, FEYFANT, 2016) que “adapta” la enseñanza de manera individual, según las dificultades de cada alumno.

Una lógica de segregación (poner a los alumnos en clases especiales), que ha predominado hasta fines de los años 1980, cede el paso a lo que Roiné (2009) denomina una lógica del “aislado” (poner a los alumnos aparte, pero dentro de una misma clase).

Un movimiento similar se produce en Quebec: diferenciación pedagógica, individualización de la enseñanza, enseñanza explícita, aunque con ciertas variaciones, mantienen la idea central de adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los alumnos. De este modo, la política escolar referida a los alumnos con dificultades de aprendizaje, en ambos contextos culturales, ha consistido en separarlos de la clase general y, de esta manera, hacerles vivir una realidad escolar distinta: caminos diferenciados caracterizados por proposiciones didácticas reductoras (más pobres desde el punto de vista de los contenidos de enseñanza) e interacciones estigmatizantes (ROINÉ, 2009, 2010).

3

En el original: “Les enfants des classes populaires manquent des moyens culturels, des conditions de vie correctes qui leur permettraient de réussir à l'école, ce qui les handicaperait dans leur développement psychologique par des retards linguistiques et intellectuels”.

En este artículo nos interesamos por los alumnos escolarizados en clases especiales, tanto en Francia como en Quebec. ¿Cuáles son los alumnos que entran en la categoría de “alumnos con dificultad” y que son enviados a estas clases? ¿Tienen realmente características suficientemente distintivas que los diferencien de los otros alumnos y que explicarían las causas del fracaso escolar? ¿Qué tipo de enseñanza se realiza en estas clases especiales?

MARCO TEÓRICO

UNA POSTURA NO-SUSTANCIALISTA

Un análisis esencialista considera que sería suficiente aprehender “unas u otras propiedades sustanciales, inscriptas de una vez para siempre en un tipo de esencia biológica o –lo que no sería aún mejor– cultural”⁴ (BOURDIEU, 1994) para poder poner en evidencia no solamente las causas explicativas de un problema social dado, sino también los márgenes de acción necesarios para su “erradicación”. De este modo, en lo relativo a los alumnos con dificultades, numerosos trabajos identifican características específicas de estos niños, las cuales supuestamente explicarían sus dificultades escolares (BARALLOBRES, 2016).

La recensión que hemos realizado en el campo de la didáctica de la matemática describe el prototipo de un alumno caracterizado por el retraso, la ausencia de conocimientos, la incapacidad e incluso, la mala voluntad. Citemos algunos casos no exhaustivos: (los alumnos) “no quieren aprender”; “no se comprometen con la tarea” y se “desaniman rápidamente”; “no son autónomos”; “buscan llamar la atención”; “no son capaces de realizar inferencias interpretativas”; tienen un “retraso en la estructuración de útiles de pensamiento”; tienen “dificultades de lenguaje”; sus “procesos cognitivos están perturbados” (ROINÉ, 2011). De esta manera, la caracterización se funda sobre causalidades internas, sobre todo de tipo cognitivo o conativo. Dicho de otra manera, las dificultades observadas (de las cuales no negamos su existencia) se interpretan siempre (las formulaciones lingüísticas lo denuncian) en términos de una “falta” o “deficiencia” del lado del alumno. Las condiciones en las cuales estas dificultades se manifiestan son habitualmente ignoradas.

Un simple ejercicio de sustitución paradigmática bastaría para convencerse de las desviaciones discriminatorias, desconocidas, inconscientes y no intencionales que lamentablemente vehiculan estos trabajos. Si, como Bourdieu afirma, “todo racismo es un esencialismo” (BOURDIEU, 1980b), la recíproca pareciera verosímil: todo esencialismo contiene en sí mismo potencialidades discriminatorias (aún si, repitémoslo, no son intencionales ni conscientes) en la medida en la que se corre el riesgo de atribuir a la naturaleza aquello que proviene

4

En el original: “Telles ou telles propriétés substantielles, inscrites une fois pour toutes dans une sorte d'essence biologique ou - ce qui ne vaut pas mieux - culturelle”.

de una construcción social en un espacio diferenciado y diferenciador. Si remplazamos por ejemplo, en cada una de las expresiones citadas recientemente, “alumnos con dificultades” por “alumnos judíos”, “musulmanes” o “cristianos”, “homosexuales” o “gitanos” (*ad libitum*), el resultado sería temible. Aquello que, con toda razón, sería violento puesto que se refiere a criterios de clasificación étnica o religiosa, pasa desapercibido cuando estos criterios encuadran las clasificaciones escolares y cognitivas. Los eufemismos que se esconden en el conjunto de aquellos trabajos deberían ser cuestionados. Si la ideología del “don” que Bourdieu denunciaba en su tiempo (BOURDIEU; PASSERON, 1964) aún sigue viva en el campo escolar, ¿no será a causa de este esencialismo no cuestionado que abunda en los trabajos sobre las dificultades escolares y que orienta las representaciones y las tomas de decisiones en este dominio?

¿Estamos afirmando que es necesario evitar toda caracterización o toda generalización?

Dado que la sociología se ocupa de las poblaciones creando categorías *ad hoc*, ¿debemos dejar de lado todos los estudios de este tipo sobre los alumnos con dificultades? ¿Cómo referirnos entonces a estos alumnos?

El sociologismo no es la sociología y nos parece que la epistemología de Bourdieu, en particular su teoría disposicional del espacio social, es útil para desarrollar un pensamiento que usa categorías, sin caer en la trampa de un sustancialismo *naïf* que atribuye a una clase de individuos determinadas características distintivas enunciadas frecuentemente en términos de atributos psicológicos. Efectivamente, para el autor, las propiedades de los sujetos que pertenecen a un grupo constituido son inherentes a la posición relativa que estos sujetos ocupan en el espacio social diferenciado y diferenciador: “El espacio de posiciones sociales se re-traduce en un espacio de toma de posición por medio del espacio de disposiciones”⁵ (BOURDIEU, 1994, p. 22).

Las propiedades existen en un estado virtual puesto que las clases que ellas suponen calificar son una elaboración del investigador, un recorte teórico realizado a menudo mediante una construcción estadística, con el objetivo de revelar los principios de oposición y de distinción que el espacio social estructura y genera. “El error escolástico” (BOURDIEU, 1997) consistiría, por consiguiente, en “efectuar un salto mortal de la existencia en la teoría a la existencia en la práctica”⁶ (BOURDIEU, 1994, p. 27). Cuando se trata de especificar los atributos de una clase de individuos, estamos en presencia, ante todo, de una acción específica de la actividad científica. En realidad, esta acción está destinada a describir la estructuración del espacio social más que a calificar *ad hominem* los sujetos reales.

5
En el original: “L'espace des positions sociales se retraduit dans un espace des prises de position par l'intermédiaire de l'espace des dispositions”.

6
En el original: “Opérer un saut mortel de l'existence en théorie à l'existence en pratique”.

Sin embargo, estos sujetos, posicionados en un cierto lugar del espacio social, no están al margen de los dispositivos y de las prácticas discursivas (en el sentido de Foucault, 1969) que los mantienen en ese lugar en el que han sido identificados. Efectivamente, “el espacio social tiende a re-traducirse, de manera más o menos deformada en el espacio físico, bajo la forma de un cierto acuerdo entre los agentes y las propiedades”⁷ (BOURDIEU, 1997, p. 162).⁸ La estructuración del espacio social y los mecanismos diferenciadores que allí se despliegan se encuentran inscritos en los cuerpos, bajo forma de disposiciones tendientes a orientar los esquemas de percepción, de apreciación y de acción, es decir, bajo forma de habitus (BOURDIEU, 1980a).⁹ Lo que el investigador construye son “clases de habitus posibles de caracterizar estadísticamente” (BOURDIEU, 1980a). Por lo tanto, para abordar la problemática de los alumnos con dificultades, es necesario tomar en cuenta las construcciones culturales que hacen que esta categoría de alumnos sea pertinente en tanto que objeto de análisis, sin contentarse en dar por sentado las definiciones, preceptos y lugares comunes que supuestamente la caracterizarían.

COMPRENDER LAS RAZONES DE ACTUAR

La práctica tiene una lógica que no es la de la lógica y, por consecuencia, aplicar a las lógicas prácticas la lógica lógica es exponerse a destruir [...] la lógica que se desea describir. (BOURDIEU, 1994, p. 157)

Como lo hemos señalado en la introducción, el Estado ha fomentado y fomenta aún ciertas formas de acción pedagógica destinadas a los alumnos con dificultades, basadas en sus especificidades psicológicas o cognitivas. Por su parte, las instancias de formación de profesores han transmitido y transmiten todavía las preconizaciones ministeriales, así como aquellas que provienen de ciertas investigaciones educativas, instando a los futuros profesores a adaptar sus intervenciones a las necesidades y características de los alumnos (BERGERON, 2017). Esta “lógica de la adaptación” (GIROUX, 2007) adquiere dos formas *ad hoc*: la diferenciación pedagógica y, más recientemente, la individualización de la enseñanza (la última ocupa un lugar prioritario, en relación a la primera, en los discursos oficiales (HOUSSAYE, 2003)). Sin embargo, es posible constatar que, al menos en el contexto francés, estas prescripciones no superaron el estatus de consignas apoyadas por una “jerga” psicologizante que deberían supuestamente indicar a los profesores cómo organizar la enseñanza (trabajar las representaciones mentales, practicar una pedagogía de la metacognición, actuar en la

7

En el original: “L'espace social tend à se retraduire, de manière plus ou moins déformée dans l'espace physique, sous la forme d'un certain arrangement des agents et des propriétés”.

8

Como Bourdieu afirma: “el lugar puede ser definido como el espacio donde una cosa o un agente adquiere existencia” (1997, p. 158). En el original: “Le lieu peut être défini comme l'endroit où une chose ou un agent a lieu”.

9

Desde nuestro punto de vista, el sujeto no se reduce solamente a esta incorporación de clasificaciones sociales. El universo simbólico que orienta los esquemas de percepción y de significación proviene ciertamente de una intersubjetividad que no puede reducirse a un espacio de dominación social y de conflictos. Los ciclos de significaciones que dispone el sujeto en un espacio “dado” hacen referencia a un orden signifiante inconsciente, discurso del “otro”; haremos la hipótesis, siguiendo a Lacan (1966) que estos ciclos se tejen también en un juego de deseo inscripto al interior de y por las generaciones en la historia específica del sujeto.

zona proximal de desarrollo...). Efectivamente, los informes publicados por la Inspección General de la Educación Nacional en Francia muestran que la puesta en marcha de estos dispositivos pedagógicos siguen siendo “falsas apariencias institucionales” (GLASMAN, 2003), “formatos vacíos” que los profesores llenan aleatoriamente con prácticas diversas: repetir la misma cosa, volver a explicar, bajar el nivel de exigencia, simplificar, modificar la cantidad de trabajo solicitado, proponer manipulaciones concretas (GOSSOT, 2003; DO, 2007).

Por su parte, el ministerio de educación de Quebec ha elaborado guías y documentos destinados a los profesores (QUÉBEC, 2014) en los cuales la diferenciación pedagógica es presentada de manera genérica, haciendo referencia solamente en ciertas ocasiones a la especificidad de las disciplinas escolares: fraccionar las tareas complejas en tareas más simples, favorecer la manipulación de objetos concretos con el objetivo de ayudar a comprender los objetos abstractos, proponer soportes visuales, etc. (BERGERON, 2017). A pesar de un cierto consenso discursivo de las instancias decisionales (Ministerio de la educación, programas de estudios) e incluso de los investigadores (KOZOCHKINA, 2009) sobre los supuestos beneficios de la diferenciación pedagógica, la situación efectiva en Quebec no difiere de la de Francia: los profesores no adoptan estas proposiciones de manera explícita y sistemática (MOLDOVEANU; GRENIER; STEICHEN, 2016).

Se podría acusar a los profesores de no ser lo suficientemente receptivos a las prescripciones que les son propuestas, de no comprender lo que se espera de ellos, de no hacer esfuerzos para modificar sus prácticas... Estos reproches, sin ser necesariamente explícitos, forman parte de las creencias en diversos ámbitos de formación o de investigación. Sostenemos que estas recriminaciones se sustentan en un error epistemológico: la especialización mentalista que supuestamente deberían tener los profesores presupone una racionalidad lógico-lógica de la práctica docente que no corresponde formalmente a la acción de enseñanza. Estos presupuestos al origen de la idea según la cual los profesores son susceptibles de considerar los aspectos mentales de los alumnos y de orientar sus acciones en función de sus constataciones provienen de un “epistemocentrismo escolástico” (BOURDIEU, 1997). Efectivamente, la postura que consiste en inscribir en el objeto que se observa la relación intelectual con este objeto, relación propia a la posición de observador, constituye el parangón del error escolástico, el cual olvida las condiciones de “la inclusión en el mundo” y las *implicatio* y los implícitos que las mismas conllevan puesto que procede de una “mutilación de las lógicas prácticas”. Como lo afirmaba Bachelard (1993, p. 139): “el mundo donde se piensa no es el mundo donde se vive”¹⁰.

10

En el original: “Le monde où l'on pense n'est pas le monde où l'on vit”.

Los profesores no son actores libres e independientes de las situaciones al interior de las cuales su acción se desarrolla. Su

experiencia y su dominio de trabajo provienen más de un sentido práctico (BOURDIEU, 1980a) orientado por “maneras de hacer” (DE CERTEAU, 1990) que de una racionalidad de estrategia que seguiría al pie de la letra las reglas y los principios de acción aprendidos durante la formación.¹¹

Los profesores que enseñan a alumnos con dificultades de aprendizaje son de esta manera confrontados a una situación paradójica ya que, en primer lugar, las prescripciones que reciben (mentalistas) no les dan ningún medio de acción y, en segundo lugar, ellos no pueden concretamente actuar según las reglas de una razón de la acción que no tiene en cuenta su implicación en el mundo práctico. El error que consiste en atribuir a los agentes una racionalidad “sabia” liberada de las urgencias prácticas es preocupante, ya que se introduce progresivamente en el lugar mismo que funda y transmite la disposición escolástica propia a los campos científicos y se sustenta sobre una forma de “poder de la ciencia” cuyo efecto de “violencia simbólica” sobre los profesores no es menospreciable.

El modelo antro-po-didáctico desarrollado por Sarrazy (2002, 2006) intenta evitar esta trampa teniendo en cuenta los trasfondos (“arrière-plans”, SEARLE, 1985) que forman e informan, estructuran y organizan las prácticas de enseñanza. Este modelo se sitúa en la intersección de dos campos teóricos: el campo didáctico que estudia los fenómenos de enseñanza considerando el rol que juegan la estructura conceptual del saber y la organización del dispositivo de estudio en la génesis y apropiación por los alumnos de los saberes escolares (BROUSSEAU, 1998) y el campo antropológico, que se interesa por la dimensión cultural que encuadra las lógicas prácticas de los profesores y alumnos y que considera especialmente los trasfondos que, como los habitus, inscriben estas lógicas en un universo de capacidades y de procedimientos.

Efectivamente, cuando los profesores enseñan, actúan e interactúan de acuerdo a ciertas razones a la vez éticas y funcionales (la mayoría desconocidas o no conscientes en el transcurso de la acción): avanzar el tiempo didáctico (CHOPIN, 2011), evitar que los alumnos con dificultades se desanimen (ROINÉ, 2009), provocar interacciones, tomas de consciencia, trabajar los errores (ROINÉ, 2009), permitir la participación de todos los alumnos, motivarlos... La práctica docente debe comprenderse como el efecto de una doble coerción: didáctica y no didáctica. Didáctica: el profesor actúa en función del saber que debe enseñar, las condiciones didácticas que caracterizan la situación de enseñanza propuesta, el avance del tiempo didáctico, los obstáculos que los alumnos confrontan durante la adquisición de un saber. No didáctica: el profesor toma también decisiones de orden pedagógico, en función de sus referencias políticas, representaciones sociales,

11

Aún si no es impensable imaginar que estas reglas influyen las prácticas en situación, no es posible postular que ellas constituyen *stricto sensu* el principio praxeológico de las mismas. Como Bourdieu escribe, “La mayoría de las acciones humanas tiene por principio absolutamente otra cosa que la intención” (1994, p. 182). En el original: “La plupart des actions humaines ont pour principe tout à fait autre chose que l’intention”.

percepciones referidas a sus alumnos, ideas relativas al fracaso escolar... Evidentemente, las interacciones del profesor con los alumnos en la acción efectiva son contextualizadas por las acciones de éstos últimos y sus reacciones a la acción del profesor, pero toman forma a partir de este trasfondo antro-po-didáctico. Embarcados (para retomar la expresión de Pascal) en la contingencia –componente esencial de la situación de enseñanza que ponen en práctica–, no indemnes de representaciones, juzgamientos, creencias y ideas de su contexto (profesional y social), los profesores no son actores racionales y estrategias, como suponen ciertas prescripciones actuales.

El estudio de esta doble dimensión, didáctica y no didáctica, ha guiado nuestro trabajo con la intención de analizar e interpretar las prácticas de enseñanza en clases de alumnos con dificultades, no tanto para identificar reglas de acción susceptibles de aportar elementos para confrontar el problema del fracaso escolar, sino más bien para comprender las razones que guían las acciones de los profesores en este contexto específico.

ASPECTOS METODOLOGICOS

El lenguaje vulgar el cual, por vulgar, pasa desapercibido, encierra en su vocabulario y su sintaxis, toda una filosofía petrificada de lo social siempre dispuesta a resurgir, palabras comunes o expresiones complejas construídas con palabras comunes que el sociólogo utiliza inevitablemente.¹² (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1983, p. 36-37)

En primera instancia, intentaremos comprender los juegos de lenguaje (en el sentido de Wittgenstein, 1965) que delimitan las formas potenciales de vida, con el objeto de desnaturalizar lo que el lenguaje vulgar nos “da a ver” como categoría reificada. ¿Cómo se ha construido la figura del alumno en dificultad? ¿Ha existido siempre? Desde un punto de vista de la construcción histórica de la enseñanza especial, ¿es posible identificar períodos relevantes, continuidades, rupturas?

Siguiendo a Bourdieu (2012), formulamos la hipótesis siguiente: lo que se esconde en el lenguaje vulgar (en una especie de inconsciente social) emerge en el estudio de la génesis de un campo (en este caso, el campo de la enseñanza especial) en la medida en que las luchas y las cuestiones esenciales se tornan más explícitas.

En segunda instancia, si bien la génesis del dominio de la enseñanza especial nos permite identificar lo esencial en el juego constitutivo de este campo, es necesario comprender también el “poder simbólico” que contribuye a “hacer ver y hacer creer, (a) confirmar o

12

En el original: “Le langage ordinaire qui, parce qu’ordinaire, passe inaperçu, enferme, dans son vocabulaire et sa syntaxe, toute une philosophie pétrifiée du social toujours prête à resurgir, des mots communs ou des expressions complexes construites avec des mots communs que le sociologue utilise inévitablement”.

(a) transformar la visión del mundo y, de esta manera, la acción sobre el mundo, es decir el mundo...”¹³ (BOURDIEU, 1980b, p. 210). ¿Cómo se definen los alumnos con dificultades? ¿Qué se dice de ellos? ¿Qué discursos dirigidos a los profesores relativos al trabajo contra el fracaso escolar emanan de las instituciones? ¿Qué dispositivos de intervención se preconizan?

Hemos analizado el contenido de los diferentes discursos constituyendo la *noosphère*¹⁴ del campo de la enseñanza especial: discurso institucional (análisis de documentos provenientes de los ministerios de educación de Francia y Quebec), discurso sociológico (estudio de notas de síntesis de la *Revista Francesa de Pedagogía* relativas a la sociología de la educación y trabajos sociológicos recientes relativos al fracaso escolar), discurso pedagógico (estudio de textos de pedagogía que han tenido cierta influencia sobre el sistema educativo en los últimos años).¹⁵ Nos preguntamos si el conjunto de estos discursos conforman una trama ideológica suficientemente homogénea y coherente como para orientar las representaciones de los diferentes actores del campo de la enseñanza especial y constituir, al mismo tiempo, una red de significaciones fundando el trasfondo (*arrière-plan*) de los discursos y las prácticas de los profesores que trabajan en este campo.

En la tercera parte de la metodología, nos hemos basado en los trabajos de Roiné (2009) sobre una población determinada de alumnos identificados con dificultades de aprendizaje y que forman parte de una estructura escolar adaptada. Estos alumnos pertenecen a una sección especial de las escuelas secundarias en Francia (Segpa) y se los define como “alumnos con dificultades escolares graves y persistentes”. En esta estructura escolar particular (circulars del 29 de agosto del 2006 et del 24 de abril de 2009; circulars no. 2015’176 del 28 de octubre del 2015), los alumnos realizan sus estudios durante cuatro años orientados hacia dos objetivos: la formación general (posibilidades de seguir estudios preuniversitarios y universitarios) y la formación profesional (destinada a la formación de *métiers*). En estas clases, la enseñanza de las disciplinas generales resulta de una adaptación de los programas de la escuela secundaria, realizada bajo la responsabilidad de los profesores. De esta manera, el diseño curricular prescrito no está definido de antemano, como para los alumnos de la escuela secundaria regular, sino que varía en función de la consideración de los profesores sobre las “dificultades de cada alumno” y del “proyecto individual de formación” elaborado por el equipo educativo (FRANCE, 2009). Sin embargo, éstos estudiantes pasan los mismos exámenes que aquellos que asisten a las clases regulares.

Con el objetivo de comprender lo que distingue a los alumnos de éstas clases especiales de los alumnos del mismo nivel de escolaridad de clases secundarias regulares, Roiné (2009) analiza las evaluaciones

13

En el original: “Faire voir et faire croire, [à] confirmer ou [à] transformer la vision du monde, et par là, l'action sur le monde, donc le monde...”.

14

La *noosphère* corresponde al mundo de las ideas: lo que circula, lo que se dice, se manifiesta, se desarrolla, se conceptualiza en un campo teórico dado a propósito de un medio particular (SARRAZY, 2002).

15

Un análisis del discurso sindical nos ha quedado pendiente.

nacionales en Francia en una región específica (Aquitaine) y compara los datos relativos a los alumnos de las clases especiales con aquellos de los alumnos de la enseñanza secundaria regular, en 100 ítems de matemática y 100 ítems de francés. Esta comparación tiene en cuenta los orígenes sociales de los alumnos de Segpa y aquellos de los alumnos de clases regulares y, al mismo tiempo, el origen geográfico (urbano-rural/ zonas geográficas ricas o pobres).

A *priori*, según los discursos de la *noosphère*, los alumnos de enseñanza especial tendrían especificidades cognitivas o comportamentales que los distinguirían de los otros alumnos. Estas especificidades condicionarían la categorización que se realiza. Rechazando todo sustancialismo espontáneo, nuestro propósito es de validar o invalidar lo que Roiné (2010) ha denominado “la hipótesis de especificidades” de los alumnos de Segpa.

En el caso de Quebec, los datos de las evaluaciones realizadas por el Ministerio de Educación no permiten acceder de manera diferenciada a los resultados obtenidos por los alumnos que pertenecen a clases especiales (clases que funcionan en las escuelas secundarias tradicionales) ni a los de los demás alumnos (resultados de exámenes ministeriales, 2012, 2013, 2014, 2015: <http://www.education.gouv.qc.ca/etablissements-scolaires-publics-et-privés/examens-et-epreuves/traitement-des-resultats/>). La información se presenta de manera global por escuela y por región.

En cuarto lugar, nos interesamos por el análisis de las representaciones de los profesores de Segpa en Francia a partir del análisis de un cuestionario presentado por Roiné al conjunto de profesores de la región de Aquitaine, y por entrevistas realizadas a ocho de estos profesores. El cuestionario ha sido enviado a 220 profesores repartidos en las 64 escuelas Segpa de la región de Francia mencionada; el 57% (126 profesores) ha respondido a la demanda. Alrededor del 50% son de sexo femenino y el resto de sexo masculino, 20% tienen entre 20 y 30 años, 30% entre 30 y 40 años, 25% entre 40 y 50 años y 25% entre 50 y 50 años.

En Quebec, estudiamos las representaciones de los profesores relativas a las intervenciones destinadas a alumnos con dificultades en matemática, a partir del análisis de diferentes trabajos (MARTIN; MARY, 2010; MARY; SQUALLI; DEBLOIS, 2014; HOULE, 2016). En este caso, se trata de estudios cualitativos con grupos pequeños de profesores a los cuales se los observa en el desarrollo efectivo de las clases.

¿Qué ideas de los discursos institucionales o científicos parecen ser retenidas por los profesores? ¿Qué conceptos o qué nociones podrían orientar o modificar sus prácticas? ¿Qué relaciones establecen los profesores entre lo que emerge del orden del discurso y de las ideas y de aquello que proviene de su acción pedagógica cotidiana?

Finalmente, Roiné (2009) y Barallobres (en prensa) analizaron algunas clases de matemática en el contexto de la enseñanza especial (escuelas secundarias). Hemos decidido centrarnos en la enseñanza de las matemáticas puesto que esta disciplina, de naturaleza formal y en gran parte “algorítmica”, parece a priori menos sujeta a diferentes prácticas sociales, como podría ser el caso de las prácticas del lenguaje (lectura, escritura o aprendizaje de una lengua extranjera). El marco de referencia para nuestro estudio ha sido la teoría de situaciones didácticas (BROUSSEAU, 1998). Esta teoría estudia las condiciones de producción de conocimientos matemáticos escolares (una especie de génesis artificial), bajo la hipótesis que éstos no se construyen de manera espontánea, a través de dos procesos fundamentales: el análisis de los objetos de saber y sus propiedades (análisis epistemológico, ergonómico, etc.), necesarias a la construcción lógica y a la invención de “situaciones”; la confrontación empírica de la adaptación de estos modelos y de sus características con la contingencia.

RESULTADOS PRINCIPALES

Los resultados de nuestras investigaciones, así como los de los autores que hemos mencionado nos llevan a pensar que la problemática de los alumnos con dificultades proviene más bien de una fabricación cultural que de una naturalidad inherente a los atributos individuales de esta población de alumnos. No solamente un discurso de legitimación relativamente homogéneo permite repartir y clasificar los alumnos en función de supuestas capacidades individuales sino que, aún más, un conjunto de procedimientos de orientación de las prácticas de enseñanza naturaliza aquello que proviene de clasificaciones sociales organizando la repartición de roles que dicho discurso distribuye. Por otra parte, la incorporación de estas prácticas discursivas, tanto del lado de los profesores como de los alumnos conduce, in fine, a mantener en un cierto estado “eso” que ha sido creado. Cuanto más los alumnos son designados en dificultad de aprendizaje, más probable es que las tengan, dado que, por un lado, la enseñanza que se les brinda se diferencia notablemente de la de las clases regulares y, por otro lado, las intervenciones destinadas a ayudar a los alumnos con dificultades, centradas en estrategias cognitivas, ignoran las condiciones didácticas que permiten la adquisición de los saberes escolares, lo que evidentemente tiene un impacto sobre la naturaleza de los aprendizajes realizados.

Los alumnos con dificultades que frecuentan las clases descriptas precedentemente son, según las orientaciones oficiales, aquellos que tienen un retraso escolar de 1 o 2 años con respecto a los alumnos sin dificultades, pero que no presentan ningún tipo de deficiencia

intelectual ni discapacidad demostrada. Sin embargo, los análisis de los documentos estudiados, tanto en Francia como en Quebec (sociológicos, didácticos, pedagógicos), nos permiten afirmar que a estos alumnos se les atribuye una “pseudo-discapacidad” cuyo “cuadro clínico” más o menos elaborado reposa sobre caracterizaciones que priorizan la pobreza de sus aptitudes, sus trastornos de conducta, sus carencias afectivas o el disfuncionamiento en algunos de las funciones cognitivas.

La amalgama, históricamente situada,¹⁶ entre “alumnos discapacitados” y “alumnos con dificultades de aprendizaje” contribuye a una cierta “patologización”. Al mismo tiempo, un discurso relativamente homogéneo (proveniente de ámbitos oficiales, de investigación...) configura un marco conceptual del fracaso escolar que tiende a considerar las dificultades de aprendizaje como problemáticas inherentes a los individuos, a sus capacidades o incapacidades, pasando por alto toda responsabilidad colectiva o institucional, lo que conlleva a una especie de negación de la forma escolar. En este sentido, hemos pasado de una lógica de “indiferencia a las diferencias” (la clase tradicional) a una lógica de “sobreevaluación de las diferencias” (ayuda individual para todos). Desde nuestro punto de vista, se trata de una ideología mentalista que caracteriza los discursos contemporáneos, tendiente a abstraer al alumno de las contingencias situacionales y culturales que atraviesa (y que lo atraviesan) y que considera que el aprendizaje es independiente de las condiciones de la forma escolar que permiten su manifestación. Esta ideología preconiza una enseñanza basada prioritariamente (o exclusivamente) en un conocimiento previo de las operaciones mentales que se ponen en juego en el aprendizaje, fundada sobre formas de regulación directamente orientadas por dichas operaciones. La enseñanza se interesa por cada individuo (o más bien “por el cerebro de cada individuo”) y debe adaptarse a las dificultades cognitivas de los alumnos. En este contexto, el aprendizaje es consecuencia de una apropiación individual y no de una aculturación colectiva en la cual la epistemología de los saberes específicos cumpliría un rol fundamental. Ciertos trabajos de la psicología cognitiva, así como otros más recientes en neurociencias, constituyen el “brazo armado” de esta ideología.

Si una ideología de este tipo fuera sustentable, bajo la hipótesis de “especificidades” deberíamos esperar encontrar competencias escolares diferenciadas y diferenciadoras en estos alumnos, comparadas con las de los que asisten a clases regulares. Sin embargo, el análisis de las evaluaciones nacionales en Francia hecho por Roiné no confirma esta hipótesis. Muchos alumnos del sector de la enseñanza especial tienen resultados similares (bajos, pero similares) al de los alumnos de las otras clases. Es decir, otras variables (diferentes al rendimiento escolar) tienen más peso cuando se toma la decisión de enviar a los alumnos a

16

Históricamente, el campo de la enseñanza especial reagrupa, en una misma forma institucional, las estructuras que provienen de la adaptación y de la integración-inclusión.

clases especiales: el status social y el lugar geográfico; de esta manera, la decisión de enviar a los alumnos a clases especiales en la región de Aquitaine, parece depender más de variables no escolares que de resultados escolares *stricto sensu* (ROINÉ, 2011). Si bien estos resultados no son novedosos, nos hace pensar en la importancia de considerar la manera en que estos alumnos son orientados hacia las clases especiales (Segpa) en un *continuum* con los mecanismos previos a la cuestión de la segregación escolar. Por otra parte, la comparación de los resultados escolares de los alumnos de Segpa con los de los demás los alumnos, considerando un dominio de saber específico, nos ha permitido poner en cuestión ciertos presupuestos o prejuicios hasta ahora no interrogados. Efectivamente, nuestro análisis muestra que los alumnos de clases especiales no son diferentes, desde un punto de vista didáctico, a los alumnos de las clases regulares: los alumnos de Segpa y los alumnos del sistema regular dan respuestas erróneas o se equivocan en *los mismos ítems*.¹⁷ Si los alumnos se equivocan en un ítem, no es necesariamente por una deficiencia en la comprensión de los enunciados, en el tratamiento de la información o en las capacidades de atención... sino simplemente porque estos ejercicios son más difíciles que los otros. La naturaleza del ejercicio, es decir los aspectos didácticos, son determinantes en la explicación de la dificultad o el éxito en la resolución de un ejercicio.

Las diferencias entre los alumnos de Segpa y los otros son de grado y no de naturaleza (los primeros cometen el mismo error de manera más frecuente, pero el tipo de error cometido es el mismo en los dos casos). En consecuencia, la noción de alumno con dificultad, como categoría genérica que justifica caracterizaciones psicocognitivas y para la cual se proponen regulaciones didácticas y pedagógicas *ad hoc* nos parece cuestionable. Considerar a estos alumnos como casos “aparte”, porque serían diferentes desde el punto de vista de las características específicas que los separarían o los excluirían de facto del campo de interpretación de los mecanismos de reproducción, nos parece completamente aleatorio. La naturalización de los alumnos con dificultades en la comunidad educativa nos parece sumamente preocupante, sobre todo porque parece adquirir legitimidad a través de numerosos trabajos de investigación que no interrogan los modos propios de construcción de esta categoría de alumnos.

Las prácticas de enseñanza, tanto en Francia como en Quebec (BARALLOBRES, 2016; BERGERON, 2017; MARTIN; MARY, 2010), están inmersas en esta cultura de las especificidades. La convicción de una especificidad natural de las dificultades lleva a los profesores a realizar proposiciones didácticas diferentes a las dirigidas a las clases regulares: convencidos de que las dificultades de los alumnos tienen origen en una cognición deficiente o en una relación con el saber empobrecida, los profesores de la enseñanza especial reivindican acciones particulares

17

El coeficiente de correlación entre los resultados de los alumnos de Segpa y los otros, calculados por el test de Bravais-Pearson, es superior a 0,80 (0,81 para los 100 ítems de matemática y 0,83 para los ítems de francés).

de orientación mentalista. Con frecuencia, se prevén de antemano ayudas especiales destinadas a “entrenar” las competencias cognitivas o metacognitivas, a perfeccionar las representaciones mentales o a explicitar los procedimientos. Estas ayudas tienen como objetivo, en general, actuar directamente sobre la cognición de los alumnos (bajo el supuesto de que estas competencias cognitivas son condiciones necesarias para el aprendizaje). La fuerza de la imposición de la ideología mentalista que hemos descrito rápidamente marca las prácticas de enseñanza. El análisis que hemos realizado en estas clases muestra que, paradójicamente, las ayudas (intervenciones del profesor) aparecen como un elemento central de la relación didáctica. En efecto, nuestro trabajo muestra que estas ayudas centradas sobre estrategias cognitivas tienen como consecuencia modificar el trabajo de búsqueda matemática de los alumnos, desnaturalizándola a tal punto de suspenderla. La “ayuda” se transforma en el objeto de enseñanza y la búsqueda inicial de los alumnos se convierte en ejecución o reproducción de un procedimiento. En este sentido, las posibilidades de decisión, justificación e identificación de los conocimientos por parte de los alumnos son afectadas, a tal punto que terminan respondiendo a la tarea planteada en función de índices exteriores a la situación. Aunque el profesor propone un dispositivo particular de ayuda con la intención de facilitar las condiciones de aprendizaje de los alumnos (desde el punto de vista del profesor se trata de un “enriquecimiento” de la relación didáctica), los efectos producidos son contrarios a los que se pretenden: desde el punto de vista del alumno, este enriquecimiento actúa como una *complejización* que perturba las condiciones de aprendizaje. Este efecto ha sido denominado por Roiné (2012) como el “efecto *pharmakéia*”, en referencia al término griego clásico que significa al mismo tiempo “remedio” y “veneno”. El *pharmakéia* es una sustancia que, según los casos, las circunstancias y las dosis empleadas, es susceptible de producir una acción favorable (remedio) o desfavorable (veneno) sobre las personas. En la mayoría de nuestros análisis de las clases observadas, el dispositivo de ayuda propuesto, supuestamente el “remedio” destinado a sostener a los alumnos con dificultades, resulta más bien ser un “veneno” potencial puesto que se ignoran completamente las condiciones didácticas de su uso. Esta ignorancia parece manifestar una cierta “ceguera didáctica” (ROINÉ, 2011), es decir, la dificultad por parte de los profesores en considerar los parámetros (didácticos y situacionales) sobre los cuáles podrían actuar para ayudar efectivamente a los alumnos. En los casos estudiados, la ayuda es considerada como un objeto en sí mismo, no interrogada didácticamente, lo cual complica el trabajo de los alumnos a tal punto de desorientarlos. En las clases observadas en Quebec, un caso paradigmático permitirá ilustrar nuestro propósito. Una guía de ayuda a la resolución de problema es propuesta a los alumnos (a

quienes se les exige completarla, como primera tarea), compuesta de siete etapas: leer varias veces el problema, reformularlo, visualizarlo (hacer un dibujo), proponer una hipótesis, estimar, calcular y verificar. Un alumno levanta la mano y pregunta: “Profesor, después de haber hecho todo esto, hay que resolver el problema?” (BARALLOBRES, 2016).

Al mismo tiempo, la teoría de situaciones didácticas nos permite poner en evidencia el impacto que estas intervenciones de ayuda “genérica” tienen sobre la naturaleza misma de los saberes matemáticos que se desean enseñar. Diversas investigaciones en didáctica de la geometría (BERTHELOT; SALIN, 1994; HOUEMENT; KUZNIAK, 1999; LABORDE, 1989; ...) muestran que la conceptualización de la noción de figura geométrica requiere un trabajo de cuestionamiento de la idea según la cual la representación de una figura geométrica permite “visualizar” todas las propiedades que caracterizan dicha figura y que ciertas propiedades del “representante-papel” no deben ser consideradas (la posición, el color...). En este sentido, es fundamental que el alumno comprenda que la representación gráfica (el dibujo), no permite determinar las propiedades características de la figura geométrica en cuestión, sino que ellas deben ser controladas por definiciones, por un marco teórico. De esta manera, la proposición de ayuda de “visualizar” (que figura entre las 7 etapas recientemente mencionadas) puede transformarse en un obstáculo a la construcción de ciertos conceptos geométricos, por ejemplo, cuando no se considera el rol que las representaciones tienen (objeto intermediario entre los objetos concretos y los objetos teóricos) en la elaboración de la noción teórica de figuras de la geometría.

Es importante señalar que no se puede considerar a los profesores como responsables de esta situación. Efectivamente, ellos no pueden abstraerse de la cultura que inscribe su lógica práctica en las redes de significaciones que la institución, la *noosphère* y más prosaicamente el sentido común imponen a sus razones de actuar (BOURDIEU, 1994).

CONSIDERACIONES FINALES

Lo que el mundo social hizo, el mundo social puede, a partir de este saber, deshacerlo.¹⁸ (BOURDIEU, 1993, p. 944)

Los datos recogidos en dos dominios culturales diferentes (Francia y Quebec) en el ámbito específico de la enseñanza especializada, ponen en evidencia que el rechazo de las determinaciones culturales y sociales que conduce a la constitución de una categoría social o escolar y a la creación de dispositivos institucionales asegurando la perennidad, orienta numerosos trabajos de investigación en el sentido de una

18

En el original: “Ce que le monde social a fait, le monde social peut, armé de ce savoir, le défaire”.

naturalización de lo social y de una psicologización de los actores a los que les atribuye características individuales explicativas de sus “problemas”. Una naturalización de lo social difícil de poner en evidencia: en el lenguaje, el sentido común es un fuerte instrumento de cristalización de las categorías visibles puesto que están institucionalmente perennizadas. Los discursos referidos a los alumnos con dificultades olvidan, frecuentemente, que esta categoría es el resultado de un doble proceso, por un lado, de producción de dispositivos institucionales que crean diferencias entre las personas, generando estructuras o procedimientos *ad hoc* (clases especiales; métodos de identificación de los alumnos, de orientación; formaciones especiales para los profesores) y, por otro lado, un discurso de legitimación que organiza el conocimiento del mundo social, naturaliza las clasificaciones sociales que crea, organiza la repartición de roles que distribuye (creación de un grupo de expertos; trabajos de investigación sobre los alumnos con dificultades, muchos de ellos financiados directamente por el ministerio de educación, quien evidentemente orienta lo que se puede o no se puede investigar; discursos públicos de legitimación de los dispositivos y procedimientos creados para luchar contra el fracaso escolar).

Desde un punto de vista etimológico, una categoría es una palabra pública acusatoria (*katêgorein*, de *kata*: contra y *agoreuein*: hablar en una asamblea, dando como resultado: acusación, culpa) y, en la lógica aristotélica, una cualidad atribuida a un objeto (sentido actual). Las dos acepciones están íntimamente ligadas: la atribución de cualidades a “actores colectivos” que las prácticas discursivas no paran de (re-)generar conducen inevitablemente a designar “lo que no les funciona”.¹⁹

En el caso de los alumnos con dificultades, esta manera de proceder no está exenta de consecuencias sobre la realidad escolar que viven estos alumnos, ya que el “trato” especial que reciben los excluye poco a poco de los *lineamientos generales* de los cursos escolares y de los diseños curriculares regulares, así como de la cultura común del resto de los estudiantes que frecuentan la escuela secundaria. Los trabajos de investigación realizados en Francia y en Quebec (SARRAZY, 2002; GIROUX, 2007; ROINÉ, 2009, 2011; CHOPIN, 2011; HOULE, 2016; BERGERON, 2017, etc.) muestran, desde puntos de vista didácticos y no didácticos, ciertas particularidades de las clases especiales en relación con las clases regulares, como por ejemplo, el empobrecimiento de los saberes escolares a transmitir (en matemáticas, por ejemplo, vía la algoritmización de los saberes). El efecto es acumulativo y nos atrevemos a decir que cuanto más se los declara “alumnos con dificultades”, más corren el riesgo de transformarse en ellos.

El sentido común está repleto de estas “acusaciones” destinadas a los “actores colectivos” y cristalizadas en el uso de un vocabulario no cuestionado. Como escribe Bourdieu:

19

Nos referimos a los trabajos de Mac Dermont et Varenne (1995, p. 339) “Estos últimos treinta años, la antropología de la educación ha estado dominada por la cuestión de saber cómo hablar con rigor y respeto de los niños, particularmente de los niños minoritarios que fracasan en la escuela. Debe haber algo en su vida que no funciona, es lo que se piensa generalmente. ¿Cómo hablar de otra manera del hecho de que no han aprendido a leer o de que no han adquirido los conocimientos básicos de matemáticas? Ciertamente, debe haber algo que no funciona en sus vidas. Pero, ¿decir esto, sirve de algo? ¿Y si el mismo acto de ponerlo en palabras (término tan impropriadamente contextualizado), de decir concretamente que hay algo que no va en sus vidas, hace que la situación sea peor?”. [En el original: “Ces trente dernières années, l’anthropologie de l’éducation a été dominée par la question de savoir comment parler avec rigueur et respect des enfants, particulièrement des enfants minoritaires qui échouent à l’école. Il doit y avoir quelque chose dans leur vie qui ne va pas ; c’est ce que l’on pense généralement. Comment autrement parler du fait qu’ils n’ont pas appris à lire ou qu’ils n’ont pas acquis les principes de base des mathématiques ? Oui, il doit vraiment y avoir quelque chose qui ne va pas dans leurs vies. Mais est-ce que dire cela sert à quelque chose ? Et si le véritable acte de parole de le dire (terme si improprement contextualisé) à savoir qu’il y a quelque chose qui ne va pas dans leurs vies, rendait la situation pire ?”.

Lo que da poder a las palabras y a las palabras de orden, poder mantener el orden o subvertirlo, es la creencia en la legitimidad de las palabras y de quien las pronuncia, creencia cuya construcción no le pertenece a las palabras.²⁰ (2001, p. 210)

Una de las ambiciones de los trabajos de investigación en educación podría ser precisamente poner en evidencia lo que se esconde en el uso de los términos. En este artículo, hemos intentado mostrar cómo la epistemología de Pierre Bourdieu puede ayudar a realizar este proyecto.

REFERENCIAS

ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES, n. 180, 2009.

ACTES DE LA RECHERCHE EN SCIENCES SOCIALES, n. 183, 2010.

BACHELARD, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique: contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1993. 304 p. (Bibliothèque des Textes Philosophiques).

BARALLOBRES, Gustavo. Diferentes interpretaciones de las dificultades de aprendizaje en matemática. *Educación Matemática*, México, v. 28, n. 1, p. 39-68, 2016.

BARALLOBRES, Gustavo. Reflexions sur les liens entre neurosciences, mathématique et éducation. *McGill Journal of Education*. No prelo.

BAUTIER, Elisabeth. *Pratiques langagières, pratiques sociales: de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris: L'Harmattan, 1995.

BERGERON, Laurie. *Étude théorique sur la référence aux processus d'abstraction en mathématiques dans la noosphère du champ de l'éducation au Québec*. Mémoire de maîtrise. Québec: UQAM, 2017.

BERTHELOT, René; SALIN, Marie-Hélène. L'enseignement de la géométrie à l'école primaire. *Grand N*, n. 53, p. 25-27, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Le sens pratique*. Paris: Editions de Minuit, 1980a.

BOURDIEU, Pierre. *Questions de sociologie*. Paris: Editions de Minuit, 1980b.

BOURDIEU, Pierre. *La misère du monde*. Paris: Seuil, 1993. (Points).

BOURDIEU, Pierre. *Raisons pratiques: sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil, 1994. (Points Essais).

BOURDIEU, Pierre. *Méditations pascaliennes*. Seuil: Liber, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Seuil, 2001. (Points).

BOURDIEU, Pierre. *Sur l'État, cours au collège de France*. Paris: Raisons d'Agir, 2012. (Cours et Travaux).

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *Le métier de sociologue, préalables épistémologiques*. 5. ed. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1983.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Les Editions de Minuit, 1964.

BROCCOLICHI, Sylvain; BEN AYED, Choukri; TRANCART, Danièle. *École: les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. Paris: La Découverte, 2010.

BROUSSEAU, Guy. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1998.

20

En el original: "Ce qui fait le pouvoir des mots et des mots d'ordre, pouvoir de maintenir l'ordre ou de le subvertir, c'est la croyance dans la légitimité des mots et de celui qui les prononce, croyance qu'il n'appartient pas aux mots de produire".

CHARLOT, Bernard. *Du rapport au savoir: éléments pour une théorie*. Paris: Anthropos, 1997.

CHOPIN, Marie-Pierre. *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Rennes: PUR, 2011. (Paideia).

DE CERTEAU, Michel. *L'invention du quotidien: numéro 1: Arts de faire*. Paris: Gallimard, Folio, 1990. (Essais).

DO, Chi-Lan. Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants: année scolaire 2005-2006. *Les dossiers évaluations et statistiques - D.E.P.P.*, Paris, n. 182, mars 2007.

DUBET, François. *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil, 1994.

DUVAL, Luce; LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école: le champ de l'adaptation scolaire. *Recherches Sociographiques*, v. 38, n. 2, p. 303-334, 1997.

FEYFANT, Annie. La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, Lyon, n. 113, p. 1-32, nov. 2016.

FOUCAULT, Michel. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969. (Tel).

FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale. Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré. *Circulaire n. 2009-060 du 24 avril 2009*.

GIROUX, Jacinthe. Adapter l'enseignement en classe d'adaptation scolaire (La TSD à la rescousse des difficultés d'enseignement aux élèves en difficulté d'apprentissage). In: SYMPOSIUM BORDEAUX, 2., 2007. Bordeaux, 2007. *Entre didactique et politique: actualités de la théorie des situations didactiques à propos de quelques questions vives sur l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*. Bordeaux, 2007.

GLASMAN, Dominique. Questions sur l'aide individualisée. *Education et Formations*, Paris, n. 65, p. 143-154, janv./juin 2003.

GONÇALVES, Gustavo; LESSARD, Claude. L'évolution du champ de l'adaptation scolaire au Québec: politiques, savoir légitimes et enjeux actuels. *Canadian Journal of Education*, v. 36, n. 4, p. 327-373, 2013.

GOSSOT, Bernard. L'aide individualisée à l'école primaire. *Education et Formations*, Paris, n. 65, p. 75-84, 2003.

HEINICH, Nathalie. *Pourquoi Bourdieu*. Paris: Gallimard, 2007. (Le débat).

HOUEMENT, Catherine; KUZNIAK, Alain A. Sur un cadre conceptuel inspiré de Gonsseth et destiné 'à étudier l'enseignement de la géométrie en formation des maîtres. *Educational Studies in Mathematics*, v. 40, n. 3, p. 283-312, 1999.

HOULE, Virginie. *Fondements didactiques pour une intervention orthopédagogique sur la notion de fraction*. 2016. Thèse (Doctorat) – Université de Québec à Montréal, 2016.

HOUSSAYE, Jean. L'arrêt de mort de la pédagogie différenciée. *Penser l'Éducation, Philosophie de l'Éducation et Histoire des Idées Pédagogiques*, n. 13, p. 63-74, 2003.

HUSSENET, André; SANTANA, Philippe. *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire*. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Ministère de l'Éducation Nationale, 2004.

KAHN, Pierre. La pédagogie primaire entre 1945 et 1970: l'impossible réforme ? *Le Télémaque*, v. 2, n. 34, p. 43-58, 2008.

KHERROUBI, Martine; ROCHEX, Jean-Yves. La recherche en éducation et les Z.E.P. en France. 1. Politique Z.E.P., objets, postures et orientations de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, Paris, n. 140, p. 103-131, 2002.

KOZOCHKINA, Tiia. Differentiation among schools as a factor of the quality of general education. *Russian Education and Society*, v. 51, n. 11, p. 3-9, 2009.

LACAN, Jacques. *Écrits*. Paris: Seuil, 1966.

- LABORDE, Collete. L'enseignement de la géométrie en tant que terrain d'exploration de phénomènes didactiques. *IREM de Rennes*, S 6, p. 9-11, 1989.
- LAHIRE, Bernard. *La raison des plus faibles*. Rapport au travail, écriture domestiques et lectures en milieux populaires. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1993.
- LAHIRE, Bernard. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*. Edition revue et corrigée. Paris: La Découverte, 2001.
- LESSARD, Claude; CORMIER, Richard; VALOIS, Paul; TOUPIN, Louis. La réforme scolaire au Québec. Quelques éléments d'un bilan. *McGill Journal of Education*, v. 16, n. 2, p. 149-164, 1981.
- MAC DERMOTT, Ray; GOLDMAN, Simon; VARENNE, Hervé. The Cultural Work of Learning Disabilities. *Education Researcher*, Florida, n. 35, p. 12-17, 2006.
- MAC DERMOTT, Ray; VARENNE, Hervé. Culture as disability [traducteurs D. Peret, P. Clanché]. *Anthropology & Education Quarterly*, New York, n. 26, p. 324-348, 1995.
- MARTIN, Vincent; MARY, Claudine. Particularités de l'enseignement des mathématiques à des élèves en difficulté en classes régulières ou spéciale. In : COLLOQUE DU GROUPE DE DIDACTIQUE DES MATHÉMATIQUES DU QUÉBEC, 2010. *Anais...* Québec, 2010.
- MARY, Claudine; SQUALLI, Hassan; DEBLOIS, Lucie. *Recherches sur les difficultés d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques*. Québec: Presses de l'Université de Québec, 2014.
- MOLDOVEANU, Mirela; GRENIER, Naomi; STEICHEN, Charles. La différenciation pédagogique: représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education*, v. 51, n. 2, 2016.
- PHILIP, Alain. Inégalités sociales et élèves en difficulté. *Nouvelle Revue de l'AIS*, n. 31, p. 67-78, 2005.
- PINELL, Patrice; ZAFIROPOULOS, Markos. La médicalisation de l'échec scolaire: de la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 24, p. 23-49, 1978.
- POUPEAU, Franck. *Une sociologie d'état, l'école et ses experts en France*. Paris: Raisons d'Agir, 2003. (Cours et Travaux).
- QUÉBEC. Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport – MELS. *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*. Québec: Les Publications du Québec, 2014.
- RAVON, Bertrand. *L'échec scolaire*. Histoire d'un problème public. Paris: Press Éditions, 2000.
- ROINÉ, Christophe. *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A.: une contribution à l'étude des inégalités*. Thèse (Doctorat) – Université Victor Segalen Bordeaux 2, 2009.
- ROINÉ, Christophe. Les spécificités des élèves de SEGPA à l'épreuve des évaluations nationales. *Dossiers des Sciences de l'Éducation*, Toulouse, n. 25, p. 69-87, 2010.
- ROINÉ, Christophe. Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de SEGPA. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, n. 52, p. 73-87, 2011.
- ROINÉ, Christophe. Analyse anthropo-didactique de l'aide mathématique aux « élèves en difficulté: L'effet Pharmakéia. *Carrefours de l'Éducation*, n. 33, p. 133-148, 2012.
- SARRAZY, Bernard. *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques: contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, Bordeaux 2, DAEST, 2002.
- SARRAZY, Bernard. Théorie de l'équilibration et théorie des situations: quelques remarques sur les rapports entre constructivisme et didactique des mathématiques. In: SBARAGLI, S. *La matematica e la sua didactica*. Prefazione B. D'Amore. Roma: Carocci Faber, 2006. p. 253-256.
- SEARLE, John. *L'Intentionnalité: essai de philosophie des états mentaux*. Traduction par C. Pichevin. Paris: Les Éditions de Minuit, 1985.

SICOT, François. Intégration scolaire: le handicap socioculturel a-t-il disparu? *Revue Française des Affaires Sociales*, n. 2, p. 273-293, 2005.

SUCHAUT, Bruno. Le collégien en difficulté: un constat local et des propositions d'aide individualisée. *Education et Formations*, Paris, n. 65, p. 95-110, 2003.

TERRAIL, Jean-Pierre. *De l'inégalité scolaire*. Paris: La Dispute, 2003.

WATZLAWICK, Paul; WEAKLAND, John; FISCH, Richard. *Changements: paradoxes et psychothérapie*. Traduit de l'anglais par P. Furlan. Paris: Seuil, 1975.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Le cahier bleu et le cahier brun*. Suivi de Ludwig Wittgenstein par Norman Malcom. Traduit de l'anglais par Guy Durand. Paris: Gallimard, 1965. (Tel).

Recibido en: 9 MARZO 2018 | Aprobado para publicación en: 12 JUNIO 2018



Este es un artículo de acceso abierto que se distribuye en los términos de la licencia Creative Commons hace tipo BY-NC.

