

**LA EDUCABILIDAD COMO PROBLEMA POLÍTICO. UNA MIRADA DESDE  
LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**

**Dr. Ricardo BAQUERO**

Co-director del Programa *Sujetos y Políticas en Educación* de la Universidad Nacional de Quilmes.  
Profesor Adjunto Regular a cargo de la Cátedra II de Psicología Educacional de la  
Facultad de Psicología de la UBA..

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 9**

**LA EDUCABILIDAD COMO PROBLEMA POLÍTICO.  
UNA MIRADA DESDE LA PSICOLOGÍA EDUCACIONAL**

**Dr. Ricardo BAQUERO**

Co-director del Programa *Sujetos y Políticas en Educación* de la Universidad Nacional de Quilmes.  
Profesor Adjunto Regular a cargo de la Cátedra II de Psicología Educacional de la  
Facultad de Psicología de la UBA..

Conferencia pronunciada el 23 de Marzo de 2002 en el ámbito del SEMINARIO  
PERMANENTE DE INVESTIGACIÓN de la Maestría en Educación de la UdeSA.

Coordinadora: Dra. Catalina Wainerman

**DOCUMENTO DE TRABAJO N° 9**

Noviembre 2003

SERIE "DOCUMENTOS DE TRABAJO"  
ESCUELA DE EDUCACIÓN  
Universidad de San Andrés.

Directora de la Serie: Dra. Catalina Wainerman  
Responsables de edición: Prof. Carina Ortíz  
Lic. Julia Coria

Para obtener ejemplares de la Serie dirigirse a:

Universidad de San Andrés  
Vito Dumas 284  
(B 1644BID), Victoria, Pcia. De Buenos Aires

ISBN 987-98824-0-7

Hecho el depósito que dispone la Ley 11.723  
Impreso en Argentina - *Printed in Argentina*  
Primera edición: Noviembre de 2003

## SERIE “DOCUMENTO DE TRABAJO” DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

*La serie de Documentos de Trabajo refleja parte de las actividades de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Los documentos difunden conferencias dictadas en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación con Orientación en Gestión Educativa, y del Doctorado en Educación. También difunden exposiciones de invitados especiales.*

*El Seminario Permanente de Investigación tiene el propósito de estimular la producción y difusión de la investigación en el campo de la Educación. Tiene, además, el objetivo de familiarizar a los estudiantes de posgrado con la producción de conocimiento riguroso en el área. Entre los expositores se cuentan, fundamentalmente, investigadores formados y, eventualmente, expertos en planificación y política de la educación. También, estudiantes de posgrado con sus trabajos de tesis avanzados.*

El Seminario Permanente de Investigación es una actividad abierta a la comunidad educativa en general, que se desarrolla con una periodicidad mensual.

Quisiera discutir los temas que, me parece, van cobrando - tal vez involuntariamente, tal vez sin advertirlo- mucha presencia en nuestro discurso educativo en general y que, por supuesto, han estado siempre presentes en el discurso que podríamos llamar psicoeducativo. El tema que propongo trabajar es el de la *educabilidad* de los sujetos. Hablaré del tema de la educabilidad por recuperar la denominación clásica intentando no cerrarlo a priori bajo la figura de "la capacidad de aprender". Por eso el término es sin duda opinable pero, a efectos de convenir, me gustaría situar la discusión en términos -en cierta medida- clásicos. Intentaré mostrarles que el tema de la educabilidad también involucra el tema de la diversidad -éste último obviamente más presente-. Intentaré mostrarles que podemos hacer uso de una matriz psicoeducativa con alguna resonancia vigotskiana, para poder concebir el tema de la educabilidad como un problema político y no técnico. Es decir, la definición de grados y modos de educabilidad o educación posible, tiene menos que ver con una toma de decisiones técnicas con respecto a comprender la naturaleza del desarrollo de las capacidades intelectuales de un sujeto, y más con la configuración de los dispositivos educativos. Lo que les pido que hagan a los que trabajan en este campo es que piensen esto desde el punto de vista del campo psicoeducativo. Es decir, en psicología educacional no es habitual que pensemos a la educabilidad en términos situacionales, como voy a sugerir. Por eso, voy a estar trabajando, de algún modo, en un punto de solapamiento entre algunas lecturas que podemos hacer de las prácticas pedagógicas - particularmente escolares- y la manera en que la psicología educacional ha dado habitualmente cuenta de ellas. Por eso trabajaremos en base a que la idea del problema de la educabilidad, aun cuando se refiere a la educabilidad de los sujetos, es en verdad un problema político.

En segunda instancia, intentaré analizar qué papel tuvo la psicología educacional o qué de la psicología educacional hay en esta definición de grados y modos de educación posible. Y voy a partir de la idea de que, en

general, hay una suerte de matriz comeniana que aparece naturalizada, me interesa ver qué quiere decir eso y cómo, a mi juicio, dicha matriz traba actualmente en buena medida nuestras investigaciones y también nuestras intervenciones -eso es más grave- en el campo psicoeducativo. Esta matriz tiene que ver, básicamente, con tener una visión naturalizada de cómo se entiende al alumno, al sujeto y su desarrollo; en otras palabras, cómo se entiende el espacio escolar y, al fin, la propia intervención psicoeducativa.

En principio voy a trabajar sobre la base de la hipótesis de que la educabilidad es un problema político; segundo, que la psicología educativa está jugando un papel muy crítico en definir los grados y modos de educabilidad, no necesariamente en la práctica del psicólogo o del psicopedagogo: no estoy circunscribiendo lo psicoeducativo al rol o a la intervención del psicólogo escolar, sino a la presencia de un discurso de categorías y de prácticas vinculadas al saber psicológico que están atravesando nuestras prácticas de aula, nuestras prácticas institucionales o, al fin, nuestra mirada sobre los propios alumnos. En otras palabras, trataré de indagar cómo colaboran el discurso y las prácticas psicoeducativas en la generación -muchas veces a priori- de cierta representación sobre las capacidades de aprendizaje de los sujetos. Comprenderán que esto -si bien lo estoy presentando en términos más bien académicos- es también un problema político por las enormes implicancias que actualmente posee y que uno palpa claramente en cuanto a las lecturas que se hacen del fracaso escolar masivo y a las estrategias concretas que se desarrollan para intervenir sobre dicho fracaso. De alguna manera constatamos que hay una gran variedad de intervenciones y también de lecturas y supuestos más o menos formalizados, más o menos sistemáticos, en los que el propio sentido común -por suerte- no lleva necesariamente a la patologización o a la condena de los niños que fracasan. Pero, no obstante ello, en muchos casos sí es así y hay una suerte de carencia de categorías para poder leer cuál es la situación, sobre todo, de los chiquitos de sectores populares que en este momento están atravesando la escolaridad de una manera bastante penosa. Por desgracia, en psicología educacional tenemos pocas herramientas para leer la situación educativa de estos chiquitos, o las que tenemos, preferiría olvidarlas. Es decir que, generalmente, las herramientas que tenemos nos introducen en una rutina en la cual sólo se encuentra lo que se busca; sólo reducen este problema a una de las concepciones posibles de educabilidad.

Para dar cuenta de esta naturalización, que alude a un espacio escolar y a la propia intervención, diremos que en realidad lo que se está naturalizando es algo así como una matriz comeniana. Repasemos algunas características de lo que podemos llamar el dispositivo escolar, en algún sentido foucaultiano. Ustedes saben que vamos a sostener que muy probablemente la naturalización de la propia categoría de alumno y del espacio escolar, olvida que podríamos conceptualizar el espacio escolar a la manera de un dispositivo -decía- en un sentido foucaultiano. Este es un dispositivo que no sólo es un punto de aplicación de prácticas que tienen que ver con el poder -y que en nuestro caso podríamos entender como prácticas de gobierno del desarrollo, es decir, la propia práctica escolar- sino que también es un laboratorio de producción de saberes sobre los propios sujetos. Muchas veces trabajamos sobre la noción de dispositivo usando el carril de una mirada -más bien, una metáfora- sobre lo institucional del ejercicio de poder. Pero no deberíamos olvidar que probablemente -aunque opinable- la consecuencia más drástica de la mirada de la escuela como un dispositivo es la de concebirla en tanto dispositivo epistemológico. Apunto esto porque, en sentido estricto, buena parte de lo que aparecerá como nosografía escolar -es decir, la descripción de enfermedades escolares como la dislexia, la disgrafia e incluso la propia debilidad mental leve- sólo serán cuadros cognoscibles en el marco de los dispositivos, como si la visión del dispositivo generara algo así como la estética

trascendental de Foucault. En otras palabras, el dispositivo constituiría las coordenadas espacio-temporales para conformar, en ese espacio, objetos cognoscibles. Esto significa que el objeto no existe fuera de esas coordenadas o, por lo menos, no tiene sentido plantearse su existencia a los efectos de ser un objeto cognoscible sobre el cual intervenir. Esto quiere decir que hay objetos que sólo se configuran históricamente bajo la matriz de estos dispositivos. De allí que el alumno como objeto, como blanco de una práctica psicoeducativa, no puede configurarse fuera del espacio escolar. Aclaro esto porque, aunque parezca una obviedad, quienes trabajamos en psicología educacional a veces nos confundimos y pensamos que bastaría una psicología del niño en abstracto para dar cuenta de la subjetivación, de las vicisitudes particulares que tienen los procesos de aprendizaje-enseñanza en el seno de las prácticas escolares. Cuando digo que hay una mirada naturalizada sobre el alumno, es porque muy probablemente haya una mirada sobre la niñez abstracta y general; inclusive, como si la configuración como alumno no necesitara un análisis específico.

El dispositivo en tanto escolar, porta una serie de prácticas que producen una serie de efectos. Uno de ellos es producir ciertos saberes sobre sujetos y objetos que de algún modo él mismo produce (que no es lo mismo que decir que él mismo inventa). No es que la escuela fabrica acusaciones de debilidad mental leve, de dislexia, discalculia indiscriminadamente sobre cualquier niño. No. Casualmente lo hace sobre los niños pobres, lo hace sobre los niños con “problemas afectivos”, lo hace con los niños de “familias separadas”, lo hace sobre todo con los “sospechosos” para la cultura occidental. Y no es que las escuelas inventan el rendimiento bajo de un niño en una prueba de inteligencia. No es que estamos diciendo la tontera de que en realidad la escuela inventa y fabrica injustamente enfermedades escolares. La pregunta que nos hacemos es por qué la escuela *significa* como enfermedad la diferencia que muchos sujetos portan -que es otra cosa-. Entonces, en términos del dispositivo foucaultiano, las preguntas son: ¿por qué aparece recortado conceptualmente como cierto objeto?; ¿por qué importa el problema del rendimiento temporal de los alumnos?; ¿por qué importa la relativa homogeneidad que debería guardar un grupo escolar?; ¿por qué es un dato significativo la sobreedad de un sujeto, atributo que parece ser del sujeto pero que, paradójicamente, resulta imposible de definir si no es en relación a los demás sujetos y a la expectativa institucional?

En términos de dispositivo en general, ya describimos que había fabricación de objetos; en tanto dispositivo escolar, recordemos rápidamente algunas de sus notas. El dispositivo escolar moderno pretende una inclusión “universal” de los sujetos en su seno. Pongo universal aquí entre comillas porque si bien el discurso y la práctica apuntan - y de hecho se logró en muchos países y en muchas situaciones- a una escolarización muy amplia, la idea de universalidad va a estar problematizada, no sólo porque no logramos escolarizar a todos los sujetos y no a todos con éxito, sino también porque escolarizamos universalmente pero no de la misma manera. Es decir, una cosa es llenar la matriz de la escuela especial y otra cosa es llenar la matriz de la escuela común. Nuestra inclusión universal presume cierta clasificación de los sujetos con respecto a su educabilidad, entendida en principio como capacidad de ser educado. Esto tiene que ver con la matriz comeniana. Hay una creación de un colectivo de educandos que luego va a aparecer en la grilla que tendrá que ver con la organización simultánea. La matriz comeniana leída en clave foucaultiana resultaba muy interesante (como aprendimos junto a Mariano Narodowski, Silvina Gvirtz, y otros) para comprender que estos rasgos que hacen a la escuela moderna resultan coordenadas fundamentales para

entender la situación desde el punto de vista de un sujeto del aprendizaje. No sólo de cómo queda condicionado a practicar la enseñanza sino, muy claramente, cómo se constituye una suerte de régimen de trabajo para los sujetos que están fijados al dispositivo. Una cuestión -que supongo ustedes ya conocen pero saben que es bastante comprensible- es que la imagen probablemente más verosímil del dispositivo escolar es aquella que lo entiende como un régimen de trabajo. Distintas tradiciones, como la propia sociología francesa, ya describían de algún modo esto, aunque a veces sea un poco más caricaturesco. Recuerden la figura de Perrenoud, "el oficio de alumno", es decir, la necesidad del sujeto de no meramente cumplir con ciertas tareas cognitivas - que es la imagen caricaturesca y abstracta que solemos hacer desde una mirada psicológica cuando tenemos que decir que un sujeto tiene que enfrentar cierto objeto del conocimiento- sino más bien de enfrentar una tarea entendida socialmente condicionada, una tarea que no implica la mera resolución cognitiva sino el cumplimiento de las expectativas de cierto régimen de trabajo. Esta es una noción clave sobre la cual vamos a volver. Nosotros solemos decir, a partir del diagnóstico psicopedagógico, que los niños no logran aprender a leer y a escribir en el tiempo que se esperaría que lo hicieran pero no aclaramos que no logran aprender en las condiciones que la escuela propone. Esta no aclaración, no es una omisión voluntaria e interesada del discurso psicológico. Justamente, habla de lo que yo estoy llamando aquí una naturalización del espacio escolar. Damos por obvio que la condición de aprendizaje es esa, de forma tal que termina siendo una condición impensada de nuestro propio diagnóstico. Es decir, analizamos algún sujeto colocado en una situación y, aunque lo que decimos o podemos predecir de él tiene que ver con lo que predecimos acerca de la situación, ese segundo elemento aparece omitido. Este punto - que parece inocente desde el punto de vista de la psicología educacional- es donde se juega, en este momento, una de las batallas más duras entre modelos en la propia psicología del desarrollo y educativa.

Algo que podríamos llamar como la generación de un método único de enseñanza, parecería ser también de algún modo algo particular en el dispositivo escolar. Yo sé que no es exactamente así la idea del método único pero a lo que quiero ir es a que, en general, el dispositivo escolar tomado como unidad presume un régimen único de trabajo para los alumnos que captura. Aunque las escuelas sean relativamente diferentes entre sí, tanto en lo curricular como en lo didáctico, al fin hay algo que tiene que ver con esta simultaneidad del orden de la organización escolar que presume que la población que capta aprenderá más o menos bajo un mismo régimen de trabajo. Lo llamo método único - aunque parezca equívoco- por salir de la matriz comeniana, por seguir la idea acerca de concebir este método como eficaz para todos.

La estructuración en forma graduada, la simultaneidad a la que nos hemos referido, es también muy cara, un aspecto muy importante para entender cómo se potencian mutuamente el discurso de la psicología -sobre todo del desarrollo- y la propia pedagogía. Mutuamente colaboramos en juzgar que los progresos graduales en los aprendizajes del niño - mágicamente acompañados por la edad cronológica -, están hablando de algo así como un marcador natural en las posibilidades de aprendizaje de los sujetos. Obviamente, no es que hable meramente de la maduración de los sujetos. Cuando hablo de una imagen naturalizada no me refiero a que hay una imagen biologizada de estos procesos. Lo naturalizado se vincula con la idea de que



hay algo de la naturaleza humana esencialmente incompleta que busca su completamiento a través de una práctica educativa. Se entiende que ya hay algo de natural allí y que por tanto hay formas naturales de entrar en armonía con esa esencia ya dada por la naturaleza humana. Entonces no es que la configuración de un método sea un acontecimiento natural en el sentido biológico. Claramente es una construcción histórica. No obstante, lo que persigue ese método es estar en armonía con la naturaleza única, humana, que lo define como educable. Por eso -insisto- más allá de lo que es la configuración del dispositivo, en la propia concepción acerca de cómo es que deberíamos estar ocupados estudiando la naturaleza de la educabilidad humana, hay indicios para estar atentos a las características que debería tener un método que armonice con esa naturaleza. El problema exageradamente esencialista de la subjetividad nos lleva además a una mirada atenta a la diversidad -pero atenta a la diversidad con saña-, y a considerar a la diversidad como el problema y no como algo inherente a lo humano.

Lo que más nos interesó de Comenio es que había inventado una nueva ingeniería para detectar anormales porque -sigamos el razonamiento comeniano- si la naturaleza humana precisa para su propio completamiento de la educación y si se supone que todos los humanos son en algún grado educables, entonces debemos dar en el clavo con el método adecuado que entre en armonía con esta esencia humana. Comenio, como ustedes saben, tenía muy clara la dispersión de caracteres, temperamentos, voluntades y gustos de los sujetos. No obstante, se advierte que el ideal pansófico de "enseñar todo a todos", en verdad se ajusta por el hecho de que todos no son TODOS. Es como una democracia ateniense: sacando a los esclavos está todo bien, es un pequeño detalle... El pequeño detalle comeniano era este en realidad: podemos educar a todos salvo a los *monstruos*. Es muy interesante al fin la definición del monstruo. A ciencia cierta no sé a qué llamaba monstruo, pero tenemos un método, sabemos cómo detectar monstruos, eso es muy importante y útil para la vida cotidiana. En verdad, se define al no educable por el límite del método de enseñanza. Es decir, Comenio dice: "insista usted en diseñar un método que incluya lo más universalmente posible. Parta de la premisa de que debe ser muy poca - algo así como estadísticamente irrelevante- la porción de población que usted no puede educar". No tenga usted esa mirada autocompasiva, no diga que cómo me llegan los niños, que así no podré educarlos, qué quiere que haga yo con éste que no trae lápices - no, eso Comenio era más optimista. Fíjense que el razonamiento comeniano era muy interesante, no tanto por sospechar de los diagnósticos psicopedagógicos - que a la sazón no existían- sino por diferenciarse de nuestra impune mirada moderna de sospecha inmediata sobre la capacidad de aprendizaje de los niños, esto de que hasta el portero deriva al neurólogo: ve al chico en la entrada y le dice a los padres ¿por qué no lo lleva?, ¿ve que no abre el alfajor como los demás?. Fíjense que lo nuestro es una herejía tremenda, porque en verdad, dentro de la lógica comeniana de lo que estamos sospechando es de la obra divina. Esta idea de mandar a hacerse un electroencefalograma a cuanto niño aparece, es una especie de control de calidad de la obra divina. ¿Por qué sospechar que nuestra naturaleza ha de venir estropeada y en ese grado? Sólo un espíritu moderno e industrial que sabe que efectivamente las cosas producidas a escala ameritan el control de calidad y que existe el abaratamiento de costos, puede ser tan impuro de sospechar de Dios, como si hubiera utilizado material de mala calidad o algo así. No puede ocurrir que si es esencial a la naturaleza humana exista un alto porcentaje que no lo sea; la falla entonces ha de estar en el método. La expectativa comeniana es que el método debería atrapar a la inmensa mayoría. No queda resto casi para lo que hoy entendemos como fracaso escolar. Lo que quiero decir entonces es que para la ingeniería comeniana era un problema político definir la educabilidad de un sujeto. La educabilidad se definía básicamente en la eficacia del método pedagógico utilizado. Aun cuando no sepamos lo que es un

monstruo tenemos el método para detectarlo y el método, o mejor dicho, la monstruosidad es, en última instancia, la renuencia a una práctica educativa.

Ahora nosotros, modernamente, nos hemos quedado con un Comenio cosificado, obramos bajo el supuesto de que ya hemos elaborado un método único que va acorde con la naturaleza no dañada de la esencia humana, por lo tanto podemos estar tranquilos: si hay niños que fracasan, será porque tienen algo alterado en su esencia, no hay algo alterado en el método. Por supuesto no hay ningún maestro que diga esto, no hay ningún psicólogo. La pregunta que me hago es si no operamos de esta manera, si la escuela no opera de esta manera. Y me pregunto sobre su presencia cuando aun en el discurso educativo o socioeducativo aparece crecientemente la sospecha sobre la posibilidad de ser o no educado de un niño en sectores populares cuando la pobreza se halla en extremo. Por supuesto que se entiende claramente lo que se quiere decir, y se atiende al carácter reivindicativo de la cuestión: alimente usted a los niños, genere condiciones mejores de vida porque si no será imposible que tengan una educación exitosa y de calidad. Pero la contracara pareciera ser, y eso es lo peligroso, que la imposibilidad de ser educados de estos sujetos, tal vez, no radique tanto en que no contamos con condiciones socioeducativas adecuadas, sino en la capacidad de aprender del sujeto. La recíproca de la sospecha sobre la educabilidad de los niños pobres está en que tenemos un discurso tramposo. La posibilidad de ser educados se concreta, simplemente, en que no tiene la tranquilidad el alma como para aprender o en la sospecha de que la desnutrición, por generaciones, va creando una debilidad endógena a ellos, en que hay algo alterado en su propia posibilidad de aprender. Esto es muy importante, porque la balanza de la responsabilidad de ser un fracaso va variando de platillo en platillo. Vale la pena aclarar que justamente estoy intentando colocar el punto de mira no en cargar la responsabilidad sobre las prácticas docentes -ni siquiera sobre las psicoeducativas - sino en cómo el propio dispositivo nos hace ver de cierta manera a estos niños, nos hace resignarnos a determinadas situaciones. La escisión entre lo educativo y lo social se torna entonces un abismo de modo que ambos no formarán parte de una misma condición a ser contemplada.

Lo que nos queda de Comenio fue la ilusión de un método común, el intento de un método unificado para enseñar a los niños - con la relatividad que he marcado -. No es que no tengamos diversidad de estrategias, de curriculum y de escuela. Pero suele haber, en la mayor parte de los casos, cierta idea de que una vez que hemos adoptado un método hay una especie de maquinaria de trabajo que se aplica de una forma bastante homogénea a todos. Por eso son excepciones las estructuras no graduadas, las experiencias en donde uno puede tener una real flexibilidad del trabajo con los niños, en aquellas cosas que son determinantes de su capacidad o de su éxito. Yo puedo alterar mil veces la forma de trabajo pero tiene que trabajar; a octubre ya tengo que saber si repite o no repite. Hay ciertas instancias en que ya no tengo oxígeno. Sé que implementé una serie de herramientas y las hemos usado unas veces -a veces perversamente-, que he flexibilizado las fechas (esta posibilidad de los recuperatorios en marzo, el arrastre de materias), pero nosotros no nos ponemos de acuerdo en si estas son herramientas que vinieron bien para flexibilizar la mirada sobre los procesos de los alumnos o si es un proceso de negociación con los inspectores para ver si los índices de repitencia nos cierran según la campaña de distrito. Nosotros mismos no sabemos tampoco si esa herramienta de verdad está siendo funcional para esto o está siendo funcional para otras cuestiones. Obviamente la vida es un poco más complicada de lo que imaginaba Comenio. Nos ha quedado la ilusión de que tenemos que encontrar un método que naturalmente armonice con la naturaleza de los sujetos. Me sigo preguntando si buena parte de nuestros desvelos didácticos -sobre todo aquellos que han ido derivando hacia la psicología-, si toda la cruzada piagetiana o vigotskiana, no descansa sobre la ilusión de que debe haber una

disciplina que nos hable de la naturaleza humana, de la verdadera realidad última, del sujeto verdadero o algo así. Como si hubiera un saber para realmente medir al sujeto y con el cual entonces poder diseñar una estrategia que encaje bien en su naturaleza. Pienso que la mayor parte de esos intentos de didáctica o de pedagogía, que yo mismo he perpetrado -no me estoy disculpando de todo esto- han cometido el pecado del universalismo y la abstracción. Realmente pareciera que esos intentos se han entusiasmado con captar el proceso más esencial o natural humano. Sin embargo, da la impresión que cuanto más nos acercamos a la descripción abstracta y general cada vez más nos alejamos de lo que es la naturaleza de la práctica educativa como práctica cultural. No es que nuestro discurso carezca de elementos o conceptos universales, abstractos, presentes en casi todos los sujetos. El problema es que cuanto más nos acercamos a ellos, más nos alejamos de lo que es la naturaleza de la propia práctica cultural educativa, la que trabaja sobre la diferencia. Por eso es que nuestros programas de didáctica excesivamente psicologizados terminan pareciéndose a los programas de estimulación evolutiva. Como si nos acercáramos a parámetros que nos ilusionan con una universalidad cada vez mayor en tanto cachorros, en tanto mamíferos.

Lo que quisiera sostener al fin es una idea trivial. Hay algo de la escuela de herencia comeniana que trabaja sobre una idea que para nosotros ya es muy gastada, que es la homogeneidad en la búsqueda de logros, homogeneidad también que a veces olvidamos que opera en los medios y situaciones que se proponen para obtener resultados. O por lo menos, hay algo que algunos autores trabajan como aspectos duros del dispositivo escolar que obedece a aquello que generalmente no se negocia: la gradualidad, el carácter simultáneo, esos aspectos que a veces no tocamos y hacen a la matriz de expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos. Entonces, se trata de concebir la homogeneidad no sólo en los logros que se persiguen sino en los medios que se utilizan. Esta homogeneidad es la que nos permitiría, aparentemente, dejar despejada la naturaleza humana alterada o no alterada -estoy repitiendo lo que dije hace un momento-. La idea que me gustaría que pensáramos es sobre la pregunta clave de qué es un alumno y -básicamente- qué es un alumno común. Hago la pregunta adrede desde la propia lógica escolar porque aunque parezca una obviedad, no tenemos otra manera de definir a un alumno común más que como el alumno que cumple, mínimamente, los objetivos que la escuela se propone según los medios que la escuela dispone en los tiempos en que la escuela espera y de la manera en que la escuela tolera. No es lo mismo aprender a los gritos y clavando compases en la espalda del compañero, aún teniendo un cociente de 150, porque hay algo ahí que falla, hay un límite difuso que no sólo involucra la competencia intelectual. Pero a lo que voy es a lo siguiente: no tenemos manera de definir al alumno común más que por su grado de adaptación al sistema que hemos definido como escuela común. Yo sé que esto no tiene nada de nuevo. Lo que quiero decir es que no hay ninguna otra cosa, ningún otro concepto que defina lo que es un alumno común. Hay cosas que yo descubro ya de grande, discúlpenme, y esta no la descubrí hace tanto, en el sentido de que uno siempre cree que la definición del alumno es una definición claramente positiva y en verdad la positividad del alumno común es derivada de la posibilidad del alumno ciego, sordo, del débil mental leve, del que tiene déficit atencional. No hay ninguna otra manera de definir lo que llamamos el alumno común más que por su adecuación al régimen de expectativa y trabajo que la escuela propone. Yo sé que parece una trivialidad, pero no lo es cuando

uno piensa en el origen de la matriz comeniana y en los dilemas que podemos tener en este momento en psicología educacional a la hora de capturar conceptualmente ese sujeto que aprende.

Voy a pasar a la parte más psicológica -hasta aquí Comenio y escuela, y cómo definir o no al alumno común-. Si yo cuento en la escuela media con un traductor de señas, el alumno sordo se vuelve un alumno común en la medida en que yo simplemente crea que en las condiciones naturales del dispositivo, de las medidas estándar, sean algo que deba estar. Aunque parezca trivial, inmediatamente cambia la frontera de lo común y lo especial, sólo por eso. El sentido común nos lleva a pensar que la identidad del sordo, en tanto alumno común, no especial, es algo esencial a él, no algo dependiente de la naturaleza del dispositivo. Lo que estoy diciendo es problemático, porque en muchos casos la grilla que importa no es la del alumno común especial, sino que es la de la identidad del que viene. Son varias las trampas que tenemos por delante, porque aún vencida la trampa de lo especial o común nos queda todavía la impronta de la categorización en cuanto a que el reconocimiento de la diferencia tiene que estar signado bajo una mirada de deficiencia.

Lo que voy a intentar mostrar ahora en términos de psicología educacional, es que si nos hacemos cargo incluso de este relato -el de la matriz comeniana, de nuestra mirada sobre la posibilidad de aprender y la definición de un alumno común- probablemente tenemos al menos, por simplificar mucho el problema, dos maneras de entender la educabilidad. 1) Una manera suele coincidir con nuestro sentido común y entiende a la educabilidad como una capacidad subjetiva, es decir como un límite que el sujeto porta para ser educado. Lo que podríamos llamar potencial de aprendizaje, capacidad de aprendizaje o competencia intelectual de un sujeto. Generalmente esto se reduce en muchos casos a través de lo que sería un diagnóstico de capacidades intelectuales. Al hacerlo estamos evaluando muchas cosas más que la cuestión técnica de lo que nuestro instrumento pondera como habilidad intelectual, estamos casi en línea con la matriz comeniana, midiendo el grado de animalidad de los sujetos -si ustedes quieren, de humanidad- porque la distancia que nos separa del animal es nuestra posibilidad educable, es decir nuestro intelecto. 2) La otra manera está en resonancia con la discusión que hay con los modelos contextualistas en psicología del desarrollo, y sostiene que la educabilidad debe ser definida como una propiedad de las situaciones más que como una propiedad de los sujetos. De algún modo hemos avanzado en el argumento.

En verdad, si hay algo que entendemos como límite a la educación posible de los sujetos implicados en una práctica, es tanto un límite que tiene el docente como el alumno, es un límite que la situación tiene según alguna expectativa que nos trasciende. Es un límite en la medida en que nosotros tracemos expectativas definidas y previsibles, no en la medida en que lo analicemos como un potencial incierto de la propia situación. La diferencia no es menor. La modernidad, y sobre todo la escolaridad, han reducido la práctica educativa a la acumulación de la experiencia en el sentido filosófico del término. La ha reducido casi al experimento por el cual logra los resultados que esperaba, y en general, los que no esperaba y se producen, y son no deseados

o peligrosos. La búsqueda de logros homogéneos tiene que ver con la capacidad de predicción sobre el comportamiento humano: todo lo que la psicología avanza en este sentido lo pierde en libertad sobre el sujeto; lo que podemos predecir sobre los sujetos es su aspecto no libre. En general la educación escolar no se lleva muy bien con la idea de generar sujetos libres,. Por eso, la idea de entender a la educabilidad como propiedad de una situación implica que la consideremos un potencial en buena medida incierto. Para entender en qué medida la educabilidad entendida como capacidad o como propiedad situacional se vincula con las discusiones en psicología del desarrollo les voy a presentar algunos puntos que nos parecen centrales en la discusión que se viene realizando en este campo.

Vamos a conversar acerca de algunos problemas de la agenda actual psicoeducativa. El problema que he descripto suele aparecer en la literatura - aunque no expresamente vinculado con el tema mencionado- como el problema de la definición de unidades de análisis para explicar el desarrollo de la constitución subjetiva o aún el propio aprendizaje. Ustedes saben que en la literatura en general aparece la unidad de análisis más bien vinculada a la unidad recolectora de datos de la investigación empírica o bien, en términos teóricos, en relación al recorte conceptual que consideremos como unidad suficiente para entender la complejidad del problema que vamos a abordar. La unidad de análisis debería tener los elementos suficientes y necesarios para entender la naturaleza del problema que queremos explicar, pero ni más ni menos. En general, la discusión psicológica -la de Piaget, la de Vigotsky- está ligada a una visión de principios de modos estructurales, a la idea de que si yo sigo descomponiendo en partes un proceso no gano el potencial explicativo del proceso -aunque el sentido común me ilusione con que sí. De acuerdo con el sentido común, si tengo muchos alumnos que fracasan y voy examinando uno a uno los alumnos que tengo, al final de todo debo tener un conocimiento mucho mejor de la naturaleza del fracaso. Siguiendo este procedimiento tal vez efectivamente tenga un conocimiento mayor que el que tenía inicialmente de los componentes que forman parte del problema, pero lo que no es seguro es que yo tenga un conocimiento del problema. No obstante, cierta práctica instituida me lleva dentro del dispositivo escolar a recortar a priori determinadas unidades de análisis sobre las que indago o intervengo que ni siquiera importa, a veces, que estén expresadas en la representación que los sujetos tienen. Lo que quiero decir es que hay una diferencia entre el conocimiento de los componentes de un problema y una explicación que debo dar en el nivel en que se constituye ese problema de una manera más compleja, si es que ha variado en su naturaleza. Lo que sucede es que nuestros modelos en psicología del desarrollo minimizan, incluso, sobre la unidad de análisis más básica: ya no sobre cómo se leen las prácticas pedagógicas sino sobre cuáles son los elementos que deben aparecer en la explicación del propio desarrollo humano. Para los modelos contextuales, las unidades de análisis que se utilizan habitualmente - en los hechos, en la práctica, para intervenir o explicar- son totalmente pobres, huérfanas, incompletas, sesgadas, muy reductivas, porque básicamente se centran en el individuo como unidad de análisis. Partimos del sujeto, o si se quiere, de los aspectos que hacen a su concepción psicológica individual y a cómo enfrenta él lo que definimos como un objeto de conocimiento o de aprendizaje. Cometemos entonces algo así como una

*falacia de abstracción de la situación.* Intervenimos en un problema, analizamos uno de sus componentes y con la hipótesis de déficit de un sujeto psicológico realizamos un diagnóstico: tenemos una población de niños "fracasados" ya que tomándolos a título individual, cada uno de ellos arroja un resultado deficitario. Así, se puede no avanzar más y explicar rápidamente en diagonal que el fracaso escolar masivo de un grado, de una sección, de toda la población se debe a una suma de fracasos que tienen que ver con fracasos individuales, por el carácter deficitario de su lenguaje, de su cociente intelectual, etc.

Lo que digo es que perdimos la pista de si la naturaleza de las prácticas educativas que estamos ofreciendo, logra o no generar algo que tenga que ver con alguna mejora en el impulso del desarrollo o si hay algo que queda anulado por características de la naturaleza de este sujeto. Aquí hay un límite con respecto a la acción educativa que se ofrece y al rango de dispersión que puede tener un sujeto. No hay manera de operar naturalizadamente y atribuyendo a una sustancia individual una serie de propiedades. Los modelos contextualistas se desplazan a lo que podríamos llamar la actividad intersubjetiva mediada por signos, la cual puede ser considerada un contexto mínimo para la constitución de los sujetos que va más allá de un individuo enfrentado con un ambiente.

Entonces, la primera discusión fuerte en psicología del desarrollo es si no deberíamos cuestionar al sujeto a título individual como la unidad de análisis de la propia psicología. Esto me parece muy contra el sentido común, porque el saber psicológico, en general, ha sido conceptualizado muy de la mano de la idea de una psicología del individuo. En otras palabras, no es que los modelos contextualistas renuncien a la idea de que hay algo que tenga que ver con la singularidad del sujeto, lo que dicen es que no es posible comprender los pliegues de la propia subjetividad por fuera de las situaciones que lo constituyen y que no existe manera de protagonizar una subjetividad individual fuera de las situaciones. Entonces, no se reduce lo subjetivo a lo situacional pero no hay manera de dar cuenta ni de lo situacional ni de lo subjetivo más que con un modelo que nos hable de su reciprocidad. Así como nuestro modelo escolar tiene una matriz comeniana, los modelos contextualistas tienen cierta matriz vigotskiana, por eso voy a mencionar algunas nociones. Vamos a ir sólo con las más populares. Una es la de zona de desarrollo próximo; y el segundo problema de la agenda que va de la mano de este, es la comprensión de los procesos de desarrollo como una suerte de despliegue natural (a la manera de la metáfora de la maduración) de propiedades que ya esencialmente posee un organismo o un sujeto como si fuera un despliegue de potencialidades, aun cuando se incorpore a ellas alimento cultural. Nuestras metáforas en psicología evolutiva suelen tener ese carácter relativamente naífe: el chiquito aprende a comunicarse, el crecimiento del niño es como una cruzada en la cual el niño va conquistando el planeta, a los padres, a la relación con los demás objetos, y se va como apropiando de herramientas; lo que va ganando es una expansión de autonomías, pero una autonomía que casi damos por sentado desde un inicio. Es interesante el hecho de que en psicología evolutiva nos planteemos como un problema cómo es que el bebé interactúa con el entorno. Si es un problema explicar cómo el bebé interactúa con el entorno es que también es un problema

saber qué es un bebé. Nuestro problema es cómo se nos despega de la panza, luego cómo se nos despega de la teta. Tenemos puesto el carro delante del caballo. Partimos de la base de que esto llegará a ser un individuo y ya vemos un individuo en él y por lo tanto lo que hay que explicar es cómo este individuo se las arregla para establecer un lazo social, porque “él está –pobrecito- tan solo y aislado”. Desde cualquier mirada que tengamos, sea psicoanalítica o piagetiana, lo que uno entiende es que hay un proceso de constitución, lo que ahora entendemos como privilegiado es esa instancia de individuación. No obstante sería como una especie de sustancia que ya tiene atributos individuales, entre ellas, de llegar a apropiarse del lenguaje, de que da posibilidades de comunicarse. Es bueno también notar que nuestra propia noción de desarrollo como evolución y como expectativa de crecimiento también nos ilusiona con que hemos resuelto el tema de entender al niño de una manera benévola, cambiante, de alguna manera romántica, en tanto “pura potencia” o “puro crecimiento”. El niño que se despierta a la mañana no es el mismo que se acostó a la noche, y esto nos ilusiona con que en verdad estamos teniendo una mirada sobre el niño sumamente interesante sobre su desarrollo creativo. Insisto que la matriz psicoevolutiva nos da ya una línea de previsibilidad sobre lo que este niño será. En cuanto el niño se aparta de lo previsible corremos al pediatra, al psicólogo, y en realidad nuestra idea de que el niño es pura potencialidad es casi peligrosa; en realidad es una pura potencialidad cuya expectativa es “la de cierto modo”.

Por último es evidente que, con este primer recorte de unidad de análisis más esa expectativa de desarrollo centrada en parámetros más o menos naturalizados, la discusión se nos traslada a una mirada normativa sobre el propio desarrollo. Nuestras psicologías evolutivas - más que describir- han colaborado en constituir el objeto que estudian. El niño que nos describen suele ser un niño normativamente cargado de este modelo más vinculado a los procesos de constitución de la infancia moderna que a una lectura un poco más adánica. Es decir, nuestros modelos evolutivos están cargados normativamente y no meramente como un sesgo en cómo leen ciertas cosas sino en cómo encaran su programa de indagación sobre el propio niño. ¿Mienten, están errados? No, en absoluto. No es que no existan diferencias entre los niños - incluso dificultades por parte ellos-, el punto es por qué algunas se signan valorativamente de cierto modo, por qué los cambios que advertimos en los niños siempre tienen que tener una lógica de progreso. Por qué la expectativa de evolución -que responde más a una vía política en el sentido foucaultiano- tiene más que ver con una expectativa sobre la población y cómo operar sobre ella según el criterio de normalidad cada vez que se indaga sobre un sujeto particular. Ese es el problema, no la existencia de las diferencias, sino cómo se tramitan, se significan.

La discusión dentro de la matriz vigotskiana estuvo de la mano de lo que podemos llamar la zona de desarrollo próximo, que sería aquella diferencia entre lo que un sujeto hace solo por sí mismo y lo que es capaz de hacer en situaciones colaborativas; esta diferenciación es lo que constituiría una zona de desarrollo próximo. Al definir la zona de desarrollo próximo estoy distinguiendo entre un nivel de desarrollo real en un momento dado y su diferencia con un nivel de desarrollo potencial en ese mismo momento, es decir, hace a la zona lo que alguien hace solo y lo que hace en situación

colaborativa. Ahora, la idea vigotskiana sigue. Lo que no se sigue diciendo hoy es que lo que era el momento uno, que es un nivel potencial -algo que podemos hacer sólo en situación colaborativa- será mañana un nivel de desarrollo real sobre el momento dos. De algún modo esto se produce por participar en una situación colaborativa, a la manera de un andamiaje. Mientras yo colaboro con alguien más capaz o experto puedo establecer una diferencia entre lo que soy capaz de hacer solo y con ayuda. Para la indagación clínica habitual occidental lo que se resuelve en colaboración es casi un dato espúreo, porque la unidad de análisis así claramente lo pide, y también porque lo pide la vida institucional, la vida laboral. En los hechos, las prácticas instituidas nos llevan a que valoremos aquello que podría llamarse competencia individual, su capital individual. Vigotsky dice que eso describe bastante pobremente lo que son las situaciones efectivas ya que en la vida cotidiana nos movemos en actividad intersubjetiva, nos movemos en colaboración con otros. Entonces, implica una diferencia notable si un sujeto es capaz de valerse de la ayuda en un contexto colaborativo a que si es totalmente inútil en ese contexto; son dos sujetos distintos y probablemente, colocado esto en una matriz, este hecho de participar en una actividad colaborativa -en tanto guarde cierta regularidad y ciertas características- terminará traccionando el desarrollo subjetivo y provocando este pasaje, de modo que lo que antes se hacía en situación colaborativa hoy se hace en situación individual.

Lo que quisiera que tomemos en cuenta es que lo que está planteando Vigotsky es el problema del recorte de la unidad de análisis del que veníamos hablando hace un momento. No es una mera recomendación técnica de cómo diagnosticar niños sino que, en realidad, lo que está diciendo es: usted en esta misma situación debería ponderar si es que hay alguien o no que esté colaborando con el niño. Habitualmente no colaboramos con el niño, eso es lo que llamamos indagarlo clínicamente. ¿Qué es lo que varía o no cuando al niño le damos una ayuda? Lo que varía es que se le está dando instrumentos para moverse en esta situación, porque siempre algo le damos: un poco de tiempo, un papel, lápiz, cara de apuro. Nuestro encuadre clínico nos ilusiona con que la indagación es asituacional, como si indagar a sujetos en el laboratorio fuera a carecer de la situación de indagación - probablemente una de las situaciones más complicadas para indagar a un sujeto-. Lo que pasa es que volvemos a hacer abstracción de ella porque está estandarizada -obviamente ese es el motivo- y tiene que ver más con una lógica experimental que con una lógica de indagación sobre la situación del sujeto; son lógicas distintas. Obtengo cierto conocimiento y hay que ver si ese que obtengo es relevante y suficiente para dar cuenta de lo que yo quiero dar cuenta. Entonces, si usted quiere saber realmente el nivel de logro -por así decirlo- en un momento dado, de un sujeto frente a un problema, usted varíe la relación que tiene con él y varíe los instrumentos que usted le está dando, porque ellos también forman parte de la situación. Que usted mida dejándolo lo más fijo e invisible posible al sujeto que colabora o no y al instrumento que utiliza es una manera de proceder, pero es deliberada, no es natural. Incluso en la propia indagación psicológica aparece ya el análisis del desarrollo conceptual que hace Vigotsky. El ve como limitado el análisis, por ejemplo, del desarrollo conceptual basado en conceptos artificiales, precisamente porque la indagación sobre cómo surgen conceptos artificiales se hace en el seno de una acción clínicamente regulada que no reproduce cuestiones esenciales que se dan en la interacción social común. Por ejemplo, no es idéntica la situación por la cual categoriza y clasifica un niño usando etiquetas verbales en situación experimental. Recuerdo esa prueba de Vigotsky, en la que usaba un conjunto de figuras geométricas. Se le ponía una etiqueta verbal a cada figura utilizando palabras que no querían decir nada en el lenguaje



convencional, como “lag”, “mur”. No obstante, en el sistema que le mostrábamos al niño, “lag” quería decir “grande, verde y cuadrangular”. Entonces se levantaba un prisma verde y grande y se le mostraba que ese era un “lag”, grande, verde y cuadrangular. Lo que se le pedía al niño era que infiriera que eran los “lag”, entonces el niño tenía que ir probando con distintas hipótesis a fin de dar respuesta a esa pregunta. La pregunta de Vigotsky era en qué medida la etiqueta verbal -que funciona como un instrumento- era recuperada realmente como un instrumento poderoso para marcar la condición de la clasificación. Lo que pasa es que si uno utiliza etiqueta verbal sólo como un elemento cuasi material, como una marca más del objeto (como su color, como algo que sólo está a la vista y aparece un atributo que está pegado al objeto) tiene una funcionalidad totalmente distinta hacia “lag”, que si esta se tratara de una palabra en uso en una comunidad hablante, donde un niño cualquiera aprendería que eso no es “lag” fácilmente en la propia práctica del habla. Entonces, la clasificación que encontramos en situación experimental es muy distinta a la que encontraríamos en situación vital cotidiana. No es que Vigotsky esté diciendo que entonces es espúreo el conocimiento obtenido, no. Es un conocimiento obtenido en situación experimental que no tiene que ser exactamente la vía que a mí me explique cómo adquieren los niños sus conceptos en la vida cotidiana. Probablemente sea parte del problema, pero no es todo el problema. Esa variación, por ejemplo, hace a la presencia de instrumentos, pero además el instrumento vale respecto de cierta práctica que los sujetos tienen en el uso de esos instrumentos para referirse al mundo. Acá está la palabra “lag”, acá están los objetos que se supone que son “lag” y acá hay un usuario que conoce el significado de la palabra “lag” y otro que todavía no sabe lo que es la palabra “lag”. Entonces es muy distinto cómo se comporta este usuario usando este instrumento frente a los objetos del mundo. Esto es crucial para entender cómo va a construir la definición de la palabra “lag”. El concepto de zona, entonces, se refiere a lo que un sujeto hace cuando está con sujetos distintos en situaciones distintas. A los efectos de traccionar hacia cierta dirección su aprendizaje, nos interesa que con quien el sujeto interactúe sea más experto o sepa más que él. Lo que estoy diciendo es que si usted varía la situación, varía con quién interactúa el sujeto y, por lo tanto, variará también la posibilidad de acceso a ese sujeto. Ahora, ¿hay manera de definir el desarrollo posible a futuro o los niveles en que alcanza, incluso ahora, un sujeto, haciendo abstracción de la situación? En el modelo vigotskiano, no. El sujeto siempre está en situación; si llega a cierto nivel, es en función de la situación, no sólo del sujeto, no hay manera de conceptualizar el desarrollo como una variable exclusiva del sujeto. Dicho en términos de la teoría, la manera de entender cómo se constituye un sujeto y cómo se explica su propio comportamiento es siempre en el seno de una actividad instrumental, es decir, mediada por instrumentos, y de una actividad intersubjetiva que depende de la acción social. Los sujetos son inexplicables, como tales, como humanos, fuera de una trama de interacciones y fuera de una trama de uso de instrumentos, y particularmente de instrumentos semióticos. Sin instrumentos semióticos y sin interacción no se explica el sujeto que tenemos ahí por explicar, no sería sujeto educativo. Si usted me quiere hablar de ese sujeto hábleme de la historia de sus situaciones de interacción, de las herramientas semióticas disponibles de esa situación, si no, no hay manera de definirlo.

Fíjense que Vigotsky arriesga esto como hipótesis a futuro; es decir, está tomando implícitamente aquí una categoría de interiorización. Se supone que lo que motoriza este pasaje de que algo se pueda hacer en situación colaborativa a que se haga luego a título individual, es lo que llamaba proceso de interiorización de prácticas culturales que se empiezan a acumular como un conjunto de competencias del sujeto a título individual. Esto es lo que explica el pasaje del nivel potencial al nivel real. Ahora, si esto es así, la dirección del desarrollo, la posibilidad de acceso a los dos niveles, es también función de las situaciones que transita el sujeto. No es función sólo

del sujeto, tampoco la recíproca que da lo mismo qué sujeto pongamos ahí porque lo que importa es la situación, no. La situación la define también el sujeto. Entonces, no es lo mismo un débil mental profundo puesto allí que lo que llamamos un débil mental leve. Estamos obligadísimos a hacer esa diferencia. Vigotsky era muy optimista y aún entre el débil profundo y el leve para él había una diferencia de no haber acertado con las herramientas correctas. Era muy optimista y es muy interesante porque en algunos lados hemos trabajado sobre la noción de la diversidad en Vigotsky y hay metáforas muy fundantes. Una fue la metáfora de la ceguera, prácticamente la más fuerte con la cual él piensa lo que podríamos llamar diversidad natural, es decir, aquella producida por problemas orgánicos. El Braille, como un recurso, como un instrumento que permite el acceso a la práctica escrita, para él era una metáfora de lo más iluminadora. Nadie hubiera pensado antes de la existencia del Braille que un ciego pudiera acceder con autonomía a una práctica de la lectoescritura. Todo consistió en que la cultura se tomara el trabajo de atender a las minorías y generar prácticas alternativas o instrumentos alternativos que hicieran que llegáramos a logros relativamente homogéneos pero por medios heterogéneos. Pareciera ser que a la propia debilidad mental en algún momento podríamos "derrotarla" o eliminarla como obstáculo para el acceso de la cultura, si siguiéramos como con un Braille del pensamiento. No estoy convencido de que tenga anulado su acceso porque en realidad nada de lo que signifiquemos por lo orgánico nos dice mucho de nada; nadie sabe lo que un cuerpo es capaz de hacer, lo que un cuerpo puede. El desarrollo, aún el orgánico, es lógicamente incierto, todo es incierto y justamente como todo es efecto situacional lo que signa el desarrollo en buena medida es la incertidumbre, porque lo que conocemos como cierto es el resultado de nuestras prácticas de gobierno rutinarias.

Ahora, la tecla a tocar no es la cabeza del niño -ese es el problema-. No son cirugías de cerebro para recuperar bits de cociente intelectual. El modo de operar es operar en situación. Usted lo que quiere es que la mayor parte de sujetos posible acceda a ciertas prácticas culturales; los quiere más felices; varíe entonces usted la práctica, no varíe tanto al niño y tampoco se resigne ni se autocompadezca cada vez que le aparece un niño mal alimentado. Comentaba una inspectora de psicología cómo con la creación de jardines a partir de la ley en provincia empieza "a caer" un tipo de matrícula diferente por cómo se había empobrecido la infancia, por cómo habían variado las prácticas de crianza o las familias. Empezaron a llegar niños que las maestras decían que "no los reconocían" como alumnos. Eran niños que no parecían previsibles con respecto a la matriz que tenemos para leerlos, no coincidían ni con los patrones evolutivos ni con los niños que conocían -ni aún los pobres-, eran niños distintos. Tenemos dos alternativas: o decir que este niño no se acomoda a la práctica educativa, no entra en el rango de lo que puedo, con lo cual la mayor parte de nuestros niños pobres se vuelven "educativamente especiales", o me pongo a pensar en si las condiciones del propio dispositivo deberían flexibilizarse o adecuarse o articularse de una manera diferente con respecto a los niños que ingresan. En lo que trato de insistir es, básicamente, en que en el discurso psicoeducativo hay una cantidad de elementos -no siempre pensados- que van a caballito de los intentos o resignaciones del discurso educativo sobre los cuales no siempre se repara. El sentido común -cuando no pensamos algo de esto, cuando obra por defecto, cuando no le damos valores alternativos-, siempre se refugia en hipótesis del déficit. Esto ocurre en todos los países del mundo y no somos la excepción, es decir, cuando hay que explicar por qué un sector social o una subcultura o un niño termina no aprendiendo bajo ciertas condiciones que consideramos como más o menos las disponibles, la explicación se cierra, para el sentido común, en la hipótesis del déficit. Esto no es casual, no es que inventemos déficits en los niños sino que los niños efectivamente terminan teniendo comportamientos leídos como "deficitarios" cuando están puestos en situaciones de múltiple examen. Es circular. No es tanto que falseemos los datos como que producimos artefactos, generamos las condiciones del déficit o generamos,

al menos, las condiciones de visibilidad de un comportamiento deficitario. Hemos generado, en tanto cultura, millones de oportunidades para mostrarle a la gente lo que no puede. La importancia de limitar lo que uno puede es enorme, en el sentido de cómo entra en la visibilidad no sólo del psicólogo sino también del propio docente todo un régimen de expectativas colocado y una mirada contra el niño como si él portara atributos en este sentido.

Volviendo al inicio, lo que intentamos mostrar es que en una matriz vigotskiana, entonces, podría pensarse que el problema de la educabilidad aparece como un problema político porque no se define en términos de una capacidad del sujeto sino como una propiedad de la situación. Lo que queremos decir es que lo que habitualmente llamamos capacidad de un sujeto, entra como un elemento de la situación y no sabemos en verdad lo que un sujeto puede, haciendo abstracción de la situación en la que está o en la que estaba. Esto es por definición, no por una propuesta romántica. Por definición, teóricamente en estos modelos no hay manera de explicar lo que un sujeto hace haciendo abstracción de su contexto. Hay una base fuertemente empírica en esto, que es el análisis de los mismos niños que -ustedes saben- se comportan de un modo muy diferente estando en contextos distintos, lo que nos impide definir de modo abstracto qué puede o no puede un niño. Están, por ejemplo, los estudios de Emilia Ferreiro donde se ve la cantidad de habilidades que tienen los niños en contexto no formal, habilidades que no despliegan luego en el contexto formal y no porque las reprima, sino porque simplemente los sujetos estamos *on-line* en la situación, aunque no lo advertamos. Un ejemplo de esto lo veíamos en el caso de Adam, relatado por Mc Dermott, en el que el niño cuando estaba en contexto escolar no resolvía plenamente la tarea de sacar una cuenta sino la tarea de actuar como si él supiera sacar esa cuenta y resolvía la tarea de disimular frente a sus compañeritos que intentaban mostrar, a todas las luces, que él no sabía sacar las cuentas. Entonces, lo que uno tiene que descifrar es un personaje, que es mucho más complicado. Resolver la cuenta pasa a ser un tema absolutamente menor para que casi no quedaresto cognitivo. Es muy difícil despegar la noción de sujeto y capacidad del contexto en el que se está, del instrumento del que disponga y de las características de la situación de interacción. A tal punto que esto, en el campo, ha traído problemas metodológicos serios. Incluso para autores como Newman, Griffin y Cole, del famoso libro de *La zona de construcción del conocimiento*. Hay mucha información distinta, hay muchas discusiones, y entre las discusiones que ellos se plantean como muy fuertes, está la de si pueden compararse tareas propuestas en distintos contextos. Es que aún el propio dispositivo peligra si decimos: a ver cómo resuelve un sujeto la tarea de matemática en el contexto escolar. Ahora, frente a una tarea casi idéntica pero que no sea en contexto escolar, o a una tarea casi idéntica pero en un contexto semi-formal, la pregunta que cabe es, en el fondo: ¿será la misma tarea? Como parte de la tarea es la representación que los sujetos construyen de ella, el problema se nos vuelve infinito. No podemos más que disecar algunos componentes de la tarea que son los que intentamos comparar pero, en sí, como situación, es incomparable. En ese sentido la tarea es singular, por tanto el propio sujeto se comporta de modo singular en ella.

## **PREGUNTAS**

**PREGUNTA:** Cuando usted hablaba de los monstruos decía como que aquel niño que no es atrapado se lo consideraba monstruo porque tiene alterada la esencia humana y decía algo de lo educable por el método de la enseñanza, es decir, que el método de la enseñanza hacía a lo educable, No me quedó muy claro qué quiso decir con eso.

RESPUESTA: Lo que yo estaba diciendo es que en Comenio aparece historizada la manera en que construimos a lo normal. Es decir, partimos de una base en que la esencia humana está dispuesta a ser educable; tenemos que llegar al momento que capte lo más posible. Recién como un residuo último de haber intentado y construido un método que sea universal, ahí podremos decir que el renuente a esto queda definido al fin como el que ha de tener algo alterado en su naturaleza. Como si eso hubiera quedado cosificado, como si ya hubiéramos cumplido la tarea de Comenio, entonces damos por sentado que el dispositivo de la escuela común está proponiendo las condiciones naturales para que aprendan los sujetos normales. Lo monstruoso se define funcionalmente de acuerdo a la naturaleza de la práctica escolar, no lo podríamos detectar con sólo mirar al sujeto. En este sentido hay de hecho una mirada de tipo "situacional" entre comillas, pero no la hay en el comienzo puesto que, en el fondo, la diferencia va a estar al fin en la carga de atributos esenciales que el sujeto tenga. Y la expectativa es que todos debiéramos tener la misma esencia e ir hacia el mismo sitio. No estoy diciendo que Comenio era un visionario de la diversidad, sino que desnuda la naturaleza política de la educabilidad en el sentido de que es el efecto de nuestras propias prácticas sobre los sujetos lo que delimita lo normal. Yo digo que hoy en día olvidamos este proceso y queda cosificada la práctica escolar como si fuera un detector de anormales per se. Esto es importante porque cuando recortamos -por lo menos opinablemente- una unidad de análisis en los hechos, cuando recortamos como causa del propio problema al alumno, operamos sobre él, sobre su cerebro. Cuando un chico es pobre y tiene un rendimiento pobre, lo que sospechamos es de su cerebro y este es un problema de concepción. Tendemos, en el sentido común, a sospechar de los individuos en vez de flexibilizar el formato como si éste fuera una condición no tocada. Es probable que materialmente no podamos hacer nada pero no hay que confundir la imposibilidad material de cambiar algo con que eso no está operando en la verdadera causa del problema. Ese es el delito que no podemos cometer. Decir "ya no sé qué hacer" o, es más, "lo derivaría a especial porque es la puerta que más tengo a mano", no es lo mismo que decir "mire, usted es realmente anormal y no puede aprender en las mismas condiciones que los niños normales lo hacen".

P: ¿Piensa que la educabilidad es un concepto que usan las políticas para resolver el acceso de los niños de sectores pobres, a la escuela?

La sospecha instalada sobre la educabilidad -en términos amplios- aparece ligada a veces incluso a sectores sociales, como las sospechas sobre que las condiciones de pobreza limitan y vulneran la posibilidad de educar. Esto se vuelve un problema político mayor. Pero efectivamente, es la matriz con la que negocian toda la situación.

P: Usted comentó que los programas compensatorios son bien intencionados pero no tiene resultados positivos ¿Piensa que las estrategias de asistencia son más apropiadas?

R: Creemos que buena parte de las estrategias de intervención que tenemos en psicología educacional responden a una lógica de tutelado o asistido. El accionar generando situaciones que permitan la inclusión de un sujeto con propio derecho terminan siendo como ajustes o compensaciones a lo que el sujeto no trae o no tiene, que si bien en ciertos casos son menos nocivas que la derivación a especial siguen teniendo la lógica de que el espacio común no está para amparar a este sujeto tal como viene. Yo diferenciaría qué efectos pudieron haber tenido ciertos programas compensatorios (aún benignos) de esta posición que genera otra concepción de partida. Yo suscribiría a la crítica de la lógica del tutelado que, me parece, implica la lógica de la tolerancia.

Me parece que lo que están insinuando los modelos contextualistas es que el desarrollo humano es inherentemente diverso, por lo tanto la definición de qué cosa hay que compensar es normativa, porque no hay ninguna expectativa natural de cómo debiera ser el desarrollo. Es muy claro que la expectativa es sobre el desarrollo deseable, es una expectativa normativa. Entonces, como tal, se corre el riesgo político-cultural de querer allí compensar. La lógica de la diversidad se invierte en los modelos contextualistas: se aspira a la homogeneidad, es decir, la pregunta es cómo es que hemos logrado -a partir de una situación tan incierta- tantas regularidades. Parte de esta concepción descansa también en alguna noción de diversidad "natural". Sobre todo eso se nota trabajando en un colegio especial, en el sentido de cuáles son nuestras prácticas de subjetivación o humanización más universales. Tal es el caso, por ejemplo, del autismo, que nos reclama vínculos de otro tipo y no nos alcanza para responder ni al dispositivo familiar - ya no el escolar- con un reflejo adecuado, porque es muy atípico a lo que son nuestras prácticas de crianza. No es que el niño autista no seacriable, no escriable a la manera en que habitualmente criamos al resto de los niños. Hay aspectos que parecen ser de una universalidad muy fuerte porque están ligados a cosas muy básicas de lo que por lo menos concebimos como humanización. A partir de ahí todo es diversidad. La homogeneidad es un efecto político, es un efecto de nuestra crianza. Para mí hay una cuestión no saldada que es el propio sentido cultural de la experiencia escolar. Es una discusión que no tiene que ver sólo con las políticas educativas y su manera de gobernarlas en tanto sistema sino, incluso, con qué implica lo escolar, qué implica escolarizar a los sujetos en el sentido de hacerlos acceder a ciertas prácticas. Y cuando uno empieza a tomar más en serio el tema de la diversidad empieza a aparecer esto: ¿por qué es tan desgraciado para la vida de alguien no llegar a la currícula, cuando realmente no se puede? Cuando tienen que resignarse a no lograr todos esos objetivos, ¿por qué se vuelve una desgracia?. ¿Por qué seguir viviendo como una desgracia tener un niño con síndrome de Down? Claro, porque generalmente debemos temer una vida desgraciada e incluso que el niño la tenga, pero eso nos lleva por ecuación a pensar que la existencia propia del niño con Síndrome de Down es una desgracia. El problema de la lógica de los sistemas escolares modernos para hacerse cargo de la diversidad - en el sentido fuerte- es complicado.. Lo que me parece importante es conservar distintas lógicas si pensamos cada uno en su clave. Quiero decir, que hagan en principio a la toma de decisiones del sistema de políticas públicas, que vayan dando márgenes de libertad institucional, que al pensar en un nivel no se obture el otro. Probablemente, la lógica de un problema compensatorio es inevitable para cierto estado de las políticas públicas; no hay otra forma de hacer entender que den dinero para hacer otras cosas. Ahora, la manera en que se concreten muchos programas, aún dentro de programas de lógica compensatoria, también puede ser distinto. Es decir, el sistema nos muestra que puede ser muy diverso.

*P: Si ponemos en duda el método que utilizamos - porque puede haber otros métodos- si ponemos en duda los objetivos a los que queríamos llegar, entonces, ¿en qué consiste el acto de enseñar?*

R: Sí, creo que algo de lo que insinuaba recién. Creo que en los espacios académicos son cosas en las que tenemos el deber de pensar, porque en los espacios académicos e incluso en los profesionales, estamos urgidos a tomar una intervención de corte que no nos deja ver eso. Cada vez que me pregunto sobre el sentido de la experiencia educativa, me hace enorme ruido entender en qué consiste esa experiencia, incluso la escolar. En el sentido al menos de una experiencia educativa que sea experiencia en el sentido filosófico del término, es decir, que comprometa vitalmente, que sea incierta, que genere una articulación nueva, que genere un encuentro de los sujetos. Entiendo

que el espacio educativo -contra todo esto- está siendo un espacio enormemente valioso en la medida en que podemos flexibilizar y dar lugar, por ejemplo, a los adolescentes, en el otro espacio de la escuela media, y sin duda también a los niños en el espacio escolar más básico. Porque hay veces que obramos delictualmente, porque los niños o los jóvenes están buscando un uso del espacio escolar como espacio de encuentro y tal vez hasta les cerramos la puerta, ni siquiera logramos generar ese espacio, incluso como propio. Es decir, no se apropian de la escuela, no viven ese espacio como valioso. Ni siquiera, tal vez, tengan en cuenta los aprendizajes pobres que les damos y mucho menos como instancia de encuentro. Hay lugares, en algunas partes del país, donde la escuela media es el lugar de encuentro adolescente y seguimos echándolos, no dejando que ese lugar sea apropiado para prácticas distintas. La mirada es pesimista con respecto a nuestra lógica sobre ella. Me da la impresión de que somos muy pacaos para pensar experiencias educativas alternativas, o cuando pensamos en alternativas nos salen cosas edulcoradas, medias tontas o triviales. Cambiamos la música: en vez de ponerle Mozart, ponemos Divididos, pero después es lo mismo. Quiero decir, no hay un encuentro genuino.

Yo sé que es muy difícil la tensión entre la idea de sistema y la idea de experiencia. Es decir, ¿cómo tener una experiencia genuina y sistemática a nivel nacional? Digamos que son niveles distintos que no se llevan bien. No obstante, daría la impresión de que las evaluaciones nacionales de calidad educativa son un control sobre ciertos epifenómenos que lo escolar tiene, y que es necesario y que es políticamente correcto además controlar, y que puede ser muy injusto no hacerlo para mostrar realmente cuál es la oferta que tiene nuestro niño. Pero además, creo que si realmente nos queremos hacer cargo de la existencia de un espacio de libertad, ahí tiene que haber algo incierto, hay que estar dispuestos a que no controlemos todo. Pero es complicado.

P: ¿Para plantear estrategias que atiendan efectivamente a la diversidad, sugiere que se revise la práctica docente?.

R: Yo creo que más que el rol docente es cómo está instituida esa práctica. Algo por ahí que no llegamos a comentar -y que quisiera abreviar- es que Comenio tiene otra idea interesante: dice, que cuando se sospecha de la educabilidad de un sujeto, debiéramos tener en cuenta que hay veces que los niños no vienen "arruinados por naturaleza" -porque por defecto tenemos que pensar bien de Dios- sino por nuestra acción. Lo que a veces sucede es que los "arruinan los padres". Si no tienen el cerebro arruinado, pensamos que tienen la familia arruinada. Comenio dice algo así como: "si la tabla ingresa dañada al espacio escolar, límpiela". ¿Se entiende la idea? Aun cuando "la tabla" entre "mal", trabajemos sobre las condiciones de educabilidad del propio niño, aun cuando sean atribuidas a él. Por eso al final le quedaron nada más que los monstruos. Vuelvo a la pregunta: no sé si siempre pasa por un problema didáctico en cuanto a instrumentación, o si en realidad pasa por la mirada institucional sobre las características de la población que tenemos y la manera de organizar el propio trabajo docente. Es algo así como que si yo tengo una alta tasa de fracaso masivo, es evidente que ese no es un problema del maestro, ese es un problema del tipo de población al que la escuela atiende y debería haber recursos del sistema puestos a analizar qué hago aquí, cómo lo hago. Los recursos que tenemos -cuando los tenemos- son de detección de dificultades individuales, nunca del desarrollo de estrategias de enseñanza. Los psicólogos no sabemos desarrollar estrategias que atiendan a la diversidad, a

resolver problemas de interacción en clase, a buscar maneras alternativas de desarrollo didáctico, situaciones conflictivas. Lo que sí sabemos -y generalmente lo hacemos bien- es detectar en las historias individuales, dónde están los puntos de ruptura, las fallas, los obstáculos. Y no mentimos, también está eso. El problema es que eso no puede operar en el nivel del sistema. Porque es cierto, cualquier niño pobre del conurbano que atravesase cualquier matriz de un pediatra, de un psicopedagogo, de un psicólogo, obtendrá malos resultados.

Me preguntan por el desarrollo de una estrategia que verdaderamente atienda a la diversidad. En ese sentido, puedo decir que hay muchas más experiencias no formales que formales -que no hacen a la lógica del sistema pero sí a la lógica de las instituciones- y que sí están quebrando estrategias poco inclusivas. Por eso es que uno puede ser todavía optimista. Pero hay algo más o menos implícito o explícito que tiene que ver con una variación en cuanto a qué lógica de atribución hago de la responsabilidad por el fracaso. Nuevamente ahí entiendo que el punto de presión, la válvula de escape, no debería ser el docente. Lo que pasa es que no tenemos capacitadores que nos digan cómo se hace eso. Son cuestiones que hay que construir más in situ, singularmente. Lo que probablemente sí tengamos son personas que puedan colaborar para construir eso.

Una crítica habitual en los modelos contextualistas es que si ponen de relieve el tema de la diferencia cultural, anulan el problema del poder, anulan el problema social. En eso estoy de acuerdo. Es más, por eso yo insistía en el optimismo vigotskiano, que tiene que ver con el contexto de la revolución soviética y donde no existe la mínima mirada crítica sobre el espacio escolar, ni lo que implica hacer pasar a los campesinos a la mentalidad científica. Una mirada atenta a la diferencia cultural no tiene por qué no estar atenta al carácter político. Hay que poner de relieve que hay temas de decisión, de gobierno, de pactos.

P: ¿Qué opina sobre los modelos de integración como respuesta a la diversidad?

R: La vida me llevó a ser muy respetuoso de ese tema. En realidad, de lo que me di cuenta es que al tema de la diversidad hay que tratarlo de un modo diverso, en el sentido de que pronunciarse por o en contra de la integración no tendría mucho sentido. Hasta donde llego a entender, hay situaciones en donde parece ventajoso ir a la integración y hay otras donde parece una experiencia penosa, violenta, en donde no se entiende la ganancia. Lo que sí me parece que sería opinable es que la idea implique una integración a priori. Ya descreo de este ideario de la escuela universal común, como ideario benigno para el desarrollo humano. En el fondo, la sospecha ya no es sobre el problema del ciego y del sordo, sino el del alumno que quedó encerrado en el corralito del alumno común. Porque el gran problema del discurso de la diversidad es la homogeneidad que supone en el alumno común. El otro día discutíamos esto y yo decía: cuidado que la reivindicación de la diferencia por la identidad sorda nos lleve a generar un colectivo inexistente que es el de los oyentes". Es cierto que oyente-sordo, en términos sociales y culturales, es una diferencia notoria en cuanto a tipo de práctica y demás. Pero volcados al espacio escolar es muy tonta la identidad del alumno común como alumno

oyente, porque además lo que hay allí es una serie de particularidades sobre las cuales la escuela no atiende. La recíproca de la idea -que yo decía que parecía trivial- de que no hay otra manera de definir al alumno común más que como aquel que cumple con las expectativas de aprendizaje a ritmo normal en condiciones que la escuela define como normales es que frente al “niño especial” el resto del grupo es toda universalidad. La trampa del discurso intercultural como discurso de necesidades especiales está en que nos coloca a todo el resto en una sórdida identidad homogénea. En ese sentido es que habría que barajar y dar de nuevo en lo que entiendo yo como un espacio público. Deberíamos preguntarnos si este espacio público debería definirse como común y homogéneo para todos, bajo qué identidad y, entonces, quién decide dicha identidad. Si yo decido por el sordo, si el sordo decide por él, si el padre sordo decide sobre su niño sordo, si los adultos decidimos por sobre los niños, ¿quién define cuál es el espacio de identidad?



OTROS DOCUMENTOS DE LA SERIE  
"DOCUMENTO DE TRABAJO" DE LA ESCUELA DE EDUCACIÓN

- Nº 1 OIBERMAN, Irene Beatriz.** La creación de un sistema de información educativa para la gestión. Mayo de 2001; 20 páginas.
- Nº 2 ABDALA, Félix. **Los excluidos del sistema educativo argentino: resultados preliminares de una investigación.** Septiembre de 2001; 14 páginas.
- Nº 3 GALLART, María Antonia. **La escuela como objeto de investigación.** Septiembre de 2001; 8 páginas.
- Nº 4 FISZBEIN, Ariel. **Análisis institucional de la descentralización educativa: el caso de los países de Europa Central.** Agosto de 2002; 14 páginas.
- Nº 5 CARUSO, Marcelo. **La relación pedagógica moderna: cultura y política de la didáctica.** Octubre de 2002; 21 páginas.
- Nº 6 TEDESCO, Juan Carlos. **Una política integral para el sector docente.** Mayo de 2003; 11 páginas.
- Nº 7 WAINERMAN, Catalina. **Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria.** Junio de 2003; 14 páginas.
- Nº 8 BEECH, Jason. **El discurso de la era de la información y la educación en Argentina y Brasil.** Noviembre de 2003; 16 páginas.