



A aparecer en Cuaderno de Pedagogía Rosario Nº 9

FOTOCOPIAS DIAGONAL
Carpeta...
Folio Nº...
D/F... S/F...

La educabilidad bajo sospecha

Ricardo Baquero
Universidad Nacional de Quilmes

"..el hombre es el animal extremadamente manso y divino si ha sido amansado con la verdadera disciplina; pero si no tuvo ninguna o fue equivocada, es el más feroz animal que produce la tierra"
Comenius, Didáctica Magna

En el trabajo educativo "en riesgo", es decir, en casi todo el que abarca al de la educación pública, es recurrente la pregunta sobre los alcances o límites de nuestra acción educativa posible. Una sospecha más que se suma a las ya críticas sobre el sentido de las prácticas escolares, los fines que debería perseguir la acción escolar, muchas veces jaqueada en sus certezas por la demanda de atender a la crítica a las concepciones modernas, a la atención a al "diversidad", a conciliar una práctica inevitablemente normativa y homogeneizadora con la crisis de valoraciones uniformes, a resolver las irónicas relaciones educación-no-trabajo, al fin, al desencanto general, etc.

La pregunta por la posibilidad y el alcance de lo educativo cobra dramatismo muy cruel en la atención, por supuesto, de los alumnos provenientes de los crecientemente castigados sectores populares. La certeza sobre la dureza y condición crítica de la condición de subsistencia de nuestro niños se desliza muchas veces a una certeza sobre la imposibilidad de una acción educativa medianamente feliz. La duda es razonable tanto sea por los evidentes índices de repitencia, deserción o de ingreso tardío al sistema, como por la creciente sospecha de que la baja en los logros a que aspiramos muchas veces institucionalmente se traduce incluso en la promoción en ciertos casos de los alumnos a pesar muchas veces de no haber obtenido siquiera los aprendizajes esperados en un contexto de expectativas ya reducido.

Es decir, la pregunta por la posibilidad de la acción educativa no cobra sólo la forma de la preocupación por definir los niveles de "excelencia" a los que podemos aspirar sino, más dramáticamente, la preocupación por los niveles de subsistencia educativa a los que aspiramos llegar. Es bueno recordar que esta sospecha sobre los alcances de la acción educativa posible no se restringe, claro está, a los alcances del nivel primario o de la escolaridad primaria en sus ciclos iniciales. Bien sabemos de la encucijada de problemas que atravesamos en el tercer ciclo de la EGB, por ejemplo, en la Provincia de Buenos Aires, donde el encuentro de culturas institucionales y estilos de trabajo relativamente diferentes deja a los alumnos muchas veces en un incómodo examen de logros, posibilidades y capacidades, bajo sospechas cruzadas.

En el presente trabajo quisiéramos formular algunos de los problemas que plantea la definición de las condiciones o aspectos de la *educabilidad*, a la que entenderemos en principio como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas. Como hemos trabajado en otros sitios (cf. Baquero, 1997; 2000 y también, Baquero y Narodowski, 1994) es necesario ponderar cómo las concepciones presentes sobre la educabilidad de los sujetos se emparentan de modo bastante directo con las razones que se atribuyen al fracaso escolar masivo, con la caracterización del dispositivo escolar "común" pero también, naturalmente, con la necesidad de diseñar ofertas de educación especial o estrategias integradoras (cf. Baquero, 2001).

Comentaremos brevemente el origen y presencia actual probable de una matriz comeniana en la delimitación habitual que hacemos del problema de la educabilidad. Luego plantearemos cómo se relaciona la discusión del problema con varios puntos críticos de los desarrollos actuales en psicología educativa, en particular dentro de los problemas planteados por los modelos de tipo situacional, como la que se presentan en algunas derivaciones de los trabajos vigotskianos.

La educabilidad como problema escolar: una matriz comeniana

El tema de la *educabilidad* ha sido un tema sin duda clásico en el pensamiento pedagógico y aun filosófico. En términos generales parece hacer referencia a una suerte de inmadurez, incompletud o, visto desde su aspecto de apariencia positiva, una gran flexibilidad o posibilidad de cambio como producto de la experiencia, en sentido amplio, que parece portar de modo especial -o incluso esencial- el ser humano. Incompletud y plasticidad, al fin, parecen expresar aspectos complementarios. Habría algo de una incompletud y apertura al cambio, al moldeamiento, un rasgo de plasticidad, al fin, en el despliegue de la misma naturaleza humana que consiste precisamente en esta suerte de necesaria acción educativa para lograr su efectivo despliegue.

Sin embargo, esta primer dimensión del problema se ha articulado de diversos modos, pero con insistente recurrencia, con el problema de la educabilidad como *capacidad* de ser educado, esto es, como capacidad diferencial entre sujetos o grupos de sujetos. En tal sentido, el problema de la capacidad de ser educado, como atributo de posible humanización se enhebra con el otro clásico problema del desarrollo intelectual o inteligente. Pero, claro, no sólo con él.

El problema de la educabilidad no parece ser equivalente a la capacidad de aprender, a secas. Primero, porque la posibilidad de aprender parece ser un atributo compartido con otras especies no humanas. En tal sentido, la educabilidad parece emparentada con los procesos de humanización en sentido fuerte. Sea que esta cuestión tome la forma de un relato clásico y lo humano se defina en términos de acceso a lo espiritual o a algún telos trascendente o, en línea con lo que los clásicos gustaban llamar teorías inmanentistas, tal concreción de la humanización pasara por el remate de la evolución filogenética natural específica -expresada o desplegada en la ontogénesis- o, ya en modelos y perspectivas críticas, por entenderse que el acceso a la subjetividad implicaba un orden simbólico-cultural que operara como constituyente.

Se comprende que habrá un efecto particular sobre este problema con el surgimiento de las prácticas de escolarización masiva modernas. Será necesario aquí ponderar un juego de distinciones que, como veremos, aparecen con relativa claridad en el programa comeniano.

En primer lugar, debemos diferenciar la educabilidad en general, la relativa a la capacidad de ser criado de forma humana y subjetivarse, o, si se quiere la que concibe a tal atributo como esencial a lo humano, con el problema de la educabilidad en términos escolares, es decir, en términos del acceso a un conjunto de prácticas, valores y saberes específicos.

La matriz-comeniana (cf. Comenius, 1986) supone, como se sabe, un atributo de partida esencial a lo humano que justificará el ideal pansófico - aquél de "enseñar todo a todos". Es propio de la naturaleza humana la dotación de sensibilidad y entendimiento. Como señalan Narodowski y Ferreyra (cf. 2001):

"Para Comenius el hombre completo, tanto su alma como su cuerpo, tienen el fin último de conocer. El hombre está constituido de un modo, entendimiento y sentidos, cuya finalidad es la de entender el mundo visible. El Hombre tiene un destino puesto que su naturaleza constitutiva lo predispone hacia ello. Tanto su entendimiento como sus sentidos le otorgan al hombre esa aptitud, y el deseo aparece necesariamente puesto que la finalidad de ambos lo orientan hacia ello" (op.cit.: 2)

El ideal pansófico, que extiende el alcance de la instrucción a todos los hombres y mujeres, pivotea sobre el supuesto de necesidad universal y constitutiva de lo educativo para el desarrollo y completud o realización de la esencia de lo humano. Sin embargo el propio Comenius advierte los desafíos que presenta la inclusión inicial y genérica de toda la juventud, con independencia de su origen acomodado o humilde, de su sexo o de su indudable variedad de tipos de ingenio. La ingeniería del dispositivo comeniano (cf. Narodowski, 1994), como se verá, ha dejado un boceto de lo que podemos entender como la superficie de emergencia y la grilla de especificación de los modos o grados de educabilidad posibles.

La superficie de emergencia la constituirán varios elementos importantes:

- la inclusión "universal"
- la creación de un colectivo de educandos
- la presencia de un régimen de trabajo, de regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneo
- la generación de un método único de enseñanza
- la estructuración en forma graduada y simultánea de la enseñanza

- la detección, como consecuencia de la ineficacia del método, de los no educables

Es importante recordar que en los supuestos de partida comenianos -y muy probablemente, en el conjunto de la matriz evolucionista moderna - existe una noción clave: la armonía supuesta entre el hombre y el orden natural, en el caso de Comenius, armonía que expresa aquella originaria concebida en la creación divina. Este aspecto es de suma importancia ya que como recuerdan Narodowski y Ferreyra (op.cit) la diversidad de ingenios expresa defectos o excesos de una naturaleza armónica, de una armonía, que es, al fin, imprescindible reestablecer. Ya que, recordemos, lo que expresa esta sintonía armónica natural es precisamente esta apetencia por saber traducida en una equilibrada aptitud y afición por los trabajos.

El ideal pansófico encuentra un primer desafío, el más duro. Existen rarezas en la humanidad, dice Comenius, como los "monstruos humanos" que resultan, al parecer, efectivamente ineducables "son espíritus completamente ineptos para la cultura" (Comenius, op.cit.: 45). Y agrega:

"Es tan raro hallar seres en absoluto tan faltos de entendimiento como faltos de algún miembro por la naturaleza. En realidad, la ceguera, la sordera, cojera o mala salud muy rara vez nacen con el hombre, por lo común se adquieren por culpa nuestra; de igual modo la extremada estupidez del cerebro" (Comenius, op.cit.)

El ideal pansófico pasa casi a ser casi universal. De todos modos Comenius agrega que su extrema rareza lleva a no poner en duda el ideal universalizante. Por suerte, o desgracia, agreguemos, tenemos como objeto el análisis de los procesos educativos o la administración de una educación para una población y no el análisis de las inescrutables razones divinas.

Sin embargo, a pesar de la ironía, la prescripción comeniana arroja un optimismo y una mirada penetrantes: los desafíos a la educabilidad no deben buscarse necesaria ni habitualmente en fallas de la naturaleza de los hombres, sino, en todo caso, en el efecto de las prácticas de crianza o educación humanas. Como señalamos en la enumeración de elementos que entran en tensión constituyendo la superficie de emergencia -en el sentido

foucaultiano- del juego de diferencias en los ingenios y grados de educabilidad se expresa, en última instancia, en la ineficacia del método. Este es un punto que debe ser tomado en su importancia justa.

De los monstruos infrecuentes a los alumnos comunes

La doble insistencia comeniana en no sospechar inicialmente de la naturaleza original e irremediabilmente dañada del alumno -así sea porque se trata de una sospecha sobre la obra divina- sino en la insuficiencia del método de enseñanza, es crucial. Por una parte, por el llamado a aceptar el desafío del diseño de prácticas educativas que deberían capturar con acierto a una amplia variedad de sujetos, tendiendo al universo. En segundo término, pero no de menor importancia, la operación comeniana muestra al desnudo lo que en buena medida ha quedado fosilizado en nuestras prácticas psicométricas o psicoeducativas: el problema de la educabilidad se dibuja sobre la relación del sujeto con el dispositivo de enseñanza propuesto.

Esto es, la sospecha última sobre la educabilidad obturada de un alumno es correlativa al límite del método. Dicho de otro modo, la educabilidad se define en la relación educativa misma, no en la naturaleza del alumno. La educabilidad sólo puede ser definida como recepción o reluctancia a un método que aspira a ser universal y justo en su armonía con la naturaleza humana, pero que resulta de una construcción y de un oficio, y en tal sentido de una historicidad o una contingencia posibles. De allí la prescripción comeniana de no apresurar el juicio sobre la naturaleza ineducable de un sujeto y la necesidad de sospechar del método cuando los aparentemente ineducables sean muchos.

Debe notarse también que la propia educabilidad de un sujeto expresa no sólo la naturaleza originaria sino, principalmente, como se dijo, los efectos de la vida social o de la crianza. La sospecha por el cerebro se desliza a la sospecha por los padres. Como se verá, no hemos inventado gran cosa en nuestras estrategias de diagnóstico actuales. La prescripción comeniana de suma importancia es la de que es posible y necesario trabajar sobre las

4

condiciones de educabilidad de los sujetos. Esto es, la educabilidad no sólo se expresa en la superficie de emergencia de las prácticas educativas, sino que estas pueden tomar como objeto de su trabajo a la generación de condiciones para la educación posibles, incluso aquellas condiciones que parecían ser privativas de la naturaleza del sujeto:

"si el espejo se encuentra cubierto de polvo o manchas, límpiase antes; si la tabla es áspera y desigual, puede ser cepillada; de este modo ya no habrá dificultad para su uso. Razonamiento igual es aplicable para la juventud: si se pule y estimula antes, unos serán pulidos y estimulados por los otros para que todos aprendan todas las cosas" (Comenius, citado en Narodowski y Ferreyra, op.cit:)

Se comprenderá, que, fosilizadas varias de las sutilezas de la perspectiva comeniana y algo atenuado su optimismo, sí parecen haber quedado aquellos elementos duros del formato escolar que instituyeron, claro, a los propios dispositivos normalizadores y también la persistencia de una grilla de sospechas sobre la variación de los ingenios y la posibilidad y necesidad de establecer modos, pero fundamentalmente grados, de enseñanza posible o deseable.

La diversidad de ingenios es presentada por Comenius como una suerte de tipología donde es posible atrapar la diversidad:

"Viene aquí muy a punto la ocasión de decir alguna cosa acerca de la diferencia de los ingenios; esto es, que unos son agudos y otros obtusos, unos blandos y dúctiles y otros duros y quebradizos; algunos ávidos en las letras y otros más aficionados a las cosas mecánicas, y de esta última doble especie en los tres modos anteriores resultan seis temperamentos de los ingenios" (Comenius, op.cit:46)

Como señalan Narodowski y Ferreyra:

"...la referencia a la diversidad no remata en la necesidad de crear diversos métodos, puesto que como lo diverso es concebido como aquello que se aleja del ideal de normalidad, tarde o temprano se corregirá...El método tiene que encontrar alabanza en la naturaleza humana, y de acuerdo a la naturaleza educable del hombre -aptitud y afición al conocimiento racional y armonía en las

costumbres- éste tiene como objetivo eliminar las diferencias, puesto que todo tiende a un único patrón de identidad" (Narodowski y Ferreyra, op.cit.:12)

Es interesante notar, entonces, cómo aparece un juego de diferencias que no atentan necesariamente con la posibilidad de ser educado, sino en principio parecen orientar los ajustes posibles a un método único. Esta necesidad de un método único que expresaría la reinstalación y resonancia posible con la armonía natural recuperada o a recuperar, constituirá también, retraducida, uno de los supuestos de nuestra concepción moderna y persistente en buena medida hasta nuestros días en la matriz evolucionista de curso único y en la lectura de la diferencia como retardo, detención o desvío de un curso único de desarrollo deseable.

La ficción de la homogeneidad de la población escolar común

Como señalamos al inicio, forma parte de nuestro discurso educativo *standard* la necesidad de atender a la diversidad. Es claro que si aparece como una urgencia relativa para la regulación de nuestras prácticas obedece en parte al hecho de reconocer la injusta exclusión habitual que había operado el sistema educativo con un enorme cúmulo de diferencias o, como, había logrado o logra asimilarlas bajo al figura de una inclusión excluyente (cf. Skliar, 1999). La problemática de la diversidad se ha originado más sistemáticamente y con mayor vigor en el área de la educación especial pero, obviamente, apareció también de relieve ante la atención educativa de niños de otras etnias, inmigrantes recientes cercanos o remotos que colocaron mayores signos de lo diverso en el cotidiano de nuestras escuelas. Como todo lugar común de un discurso corre el riesgo de transformarse en un elemento no pensado del sentido común. No es siempre claro el fundamento ni los objetivos que anima o persigue esta intención, al menos declarada, de atender a la diversidad, que aparece en el cotidiano de nuestras prácticas y discursos (cf. Skliar, 1999; y Duschatzky y Skliar, 2000). Lo que con seguridad muchas veces termina produciendo es al fin una sospecha sobre la educabilidad posible de la población diversa a atender.

5

Por supuesto que el repertorio enunciado es claramente estrecho. Sería pertinente señalar, sin duda, que los estudios de género, de educación de adultos o los que ensayan miradas alternativas ante el fracaso escolar masivo, constituyen también un ejemplo notable de preocupación por la necesidad de atención a la diversidad. Sin embargo, lo que interesa notar es que, por extensa que se hiciera la lista de lo diverso, el problema no radica en su posible expansión sino, algo paradójicamente para el sentido común, en lo que ahora se excluye. El problema radica en los criterios bajo los cuales definir lo diverso. Pensar la heterogeneidad puede hacerse según una versión débil o según una versión fuerte, en cierto modo, de acuerdo a la sensibilidad frente a la diferencia.

La versión débil, percibe lo diverso como una alteridad con respecto a un tipo de homogeneidad. Esta homogeneidad, puede ser relativa al punto de partida de los sujetos de la educación -su nivel de conocimiento previo, su CI, sus estructuras de personalidad, su lengua materna, etc.- o bien la homogeneidad puede pensarse también con respecto a las metas: un mismo logro relativamente homogéneo sitúa a los aprendices en un punto de diversidad. En verdad, parece plantearse la existencia de un conjunto o tipo relativamente homogéneo de sujetos en tanto su punto de partida o características son relativamente comunes y, por tanto, su distancia a los logros buscados o los medios a través de los que estos piensan conseguirse resultan también relativamente homogéneos. Es probable que la lógica de la escolaridad "común" este fuertemente impregnada de esta concepción de lo diverso, como hemos visto, en cierto sentido de marcada matriz comeniana.

La versión fuerte o radical entendería que la atención de la diversidad debería hacerse cargo de la provisionalidad o carácter político de todo enunciado de homogeneidad relativa, más aun cuando se lo piensa a la manera de parámetro para la delimitación de una frontera de inclusión/exclusión. En este caso, la diversidad debe pensarse como una característica de toda población escolar, aun de aquella que ilusiona con su aparente homogeneidad. En tal sentido, puede hablarse de *diferencia* como una manera de señalar aquellos elementos singulares - o propios de una identidad cultural- de la subjetividad bajo la perspectiva de atender a su propia identidad más allá de las intenciones homogeneizadoras de las prácticas de enseñanza.

Aunque la diferencia entre ambas perspectivas no muestra claramente ni en forma directa cómo debería rematar en criterios para orientar las prácticas de enseñanza tienen, a mi juicio, la virtud de resaltar elementos muchas veces impensados del discurso y prácticas educativas y psicoeducativas. En cierto modo el problema, debemos confesarlo, es muy viejo. Hace mucho ya que hemos advertido cómo la escuela ha desarrollado prácticas de enseñanza bajo la premisa falsa de la homogeneidad de puntos de partida. Hemos incluso, advertido sobre las consecuencias injustas que trae sobre los niños que poseen un acceso nulo o muy pobre, por ejemplo, a prácticas lectoras y su punto de partida relativo con respecto a otros niños se traduce en una desventaja cuando la escuela no atiende a este elemento diverso, en cierto modo, a las condiciones de educabilidad.

También, en cierto sentido, sería poco riguroso afirmar que la escuela no ha atendido a la diversidad. Hemos visto el ejemplo comeniano. En verdad, buena parte de la historia de la psicología educacional consistió en el desarrollo o uso de instrumentos y técnicas que permitieran dar cuenta de las diferencias individuales de tiempos de aprendizaje, de niveles de inteligencia, de hábitos personales, etc. En cierto modo atendió a la diversidad definiendo los criterios que otorgaban identidad al "alumno común", sano, normal.

Claro que, retomando la cuestión arriba apuntada, el problema es qué suerte o tipo de colectivo aparentemente homogéneo u homogeneizable constituyó en la misma práctica de reunirlos. La homogeneidad, en la lógica escolar, parece partir, en buena medida, de la posibilidad de obtener logros relativamente homogéneos por medios homogéneos -por métodos relativamente únicos orientados por haber capturado al naturaleza del desarrollo o esencia humanas-, habida cuenta de la diversidad relativa de los sujetos. Es decir, los alumnos, aun los agrupados en un mismo grado y sección de una escuela común, poseen evidentes diferencias entre sí, pero estas, en la medida en que no afecten su educabilidad en términos de los tiempos y formas del dispositivo escolar, no resultan relevantes.

De algún modo muchas de las concepciones presentes sobre la integración de niños con necesidades especiales o sobre la inclusión de niños de etnias o culturas minoritarias,

parecen basarse en una discusión sobre los criterios de educabilidad de los sujetos en las condiciones actuales o levemente alterables del dispositivo escolar. El riesgo es que estemos dando una discusión sólo atenta al problema de la eficiencia o eficacia de la escolarización de estos niños, con poca atención a la necesidad de preservar su identidad o a la necesidad de leer su diferencia como tal. Es decir, la discusión parece darse en el plano de si es posible variar en cierto modo las estrategias de enseñanza, la organización de las aulas, etc. a efectos de incluir en esta suerte de colectivo relativamente homogéneo de "alumnos comunes" a los niños que poseen diferencias que, de este modo, no resultarían ahora pertinentes para una escolarización diversa, ya que no afectarían su educabilidad bajo la condiciones de la escuela común.

Es bueno aclarar, que lo que se intenta en este análisis no es oponerse a la idea de integrar a los niños con necesidades especiales o pertenecientes a etnias minoritarias -temas sumamente complejos que exceden en mucho mis posibilidades de pensarlos en toda su especificidad- sino, en verdad, lo que se persigue, es notar que el tema de lo diverso no fue ignorado por la escuela sino tramitado de un modo naturalizado bajo la premisa de un tipo de alumno ideal, normal, sano que cada alumno expresaría en cierto porcentaje. Si la dispersión con respecto al tipo ideal resultaba no gobernable según la gestión de una práctica escolar común, se prescribía la necesidad de una práctica diferente, que claramente, en muchos casos, implicó una segregación o una violencia particular en la persecución de los logros relativamente homogéneos que animan al proyecto escolar, común o no.

El caso de los niños con necesidades especiales o de las minorías, es solo un pretexto para poder advertir que la escuela genera identidades particulares sostenidas sobre las grillas de evaluación de la educabilidad de los sujetos, sus tiempos de aprendizaje o resolución de problemas, su posibilidad de regular sus tiempos en función de la regulación colectiva, de sus posibilidades de comprender las visiones o conceptualizaciones alternativas del mundo que la cultura ha desarrollado por siglos y valorado como necesarias a inculcar. En tal sentido, volviendo al tema inicial, lo que debería preocuparnos sería tanto los criterios para delimitar lo heterogéneo como lo homogéneo. Ambas aparecen como construcciones

políticas animadas por la eficiencia o eficacia relativa en el logro de los objetivos perseguidos al escolarizar.

Sólo se propone que esto es *parte* del problema. Estamos obligados a pensar también en cuánto ignoran nuestras prácticas de escolarización sobre los sujetos y sus diferencias. Estamos poco atentos a pensar la diferencia como algo no solo a respetar sino incluso a promover. Es sin duda complejo gestionar e imaginar, siquiera, un espacio educativo en donde conciliemos el acceso a saberes y prácticas que juzgamos indispensables, con el respeto o la promoción efectiva de la expresión o construcción de singularidades. Es complejo imaginar una práctica, al fin de gobierno del desarrollo, que intente de algún modo dar lugar a lo incierto, a la novedad, a lo irreductible.

El riesgo está, y de hecho hemos caído con frecuencia en él en las prácticas psico-educativas- en naturalizar el problema de la diversidad y la homogeneidad. Como si los sujetos sólo fueran grados, estilos o perversiones de lo que hemos logrado atrapar como canon en nuestras prácticas psicológicas. Como si el arsenal psicológico nos revelara al sujeto real, al sujeto auténtico, que se expresa en cada uno por la presencia o ausencia de ciertos rasgos o capacidades. Y sólo eso. Sabemos en verdad, que las prácticas y los discursos psicológicos, al calor de las prácticas de escolarización masiva, colaboraron a constituir las subjetividades -como la de la infancia moderna- que nos relata como objetos que sólo descubre o describe.

En realidad, la agenda psicológica está poblada del problema de la diversidad. No sólo en lo que hace al problema del deseo, la identidad o la singularidad, que es sin duda viejo, sino en su mismo aspecto cognitivo o en las maneras de concebir los procesos de desarrollo. El elemento de la diversidad o la diferencia cobra un primer plano en problemas como los que plantean los modelos contextualistas, o en el abordaje de las concepciones alternativas, o en la cuestión de la especificidad de dominios en el desarrollo y la construcción cognitiva, etc., todos ellos expresan los límites de un intento algo simplificado por encontrar cierta homogeneidad incluso al *interior* de los sujetos.

La educabilidad en una matriz vigotskiana: el fracaso escolar y los usos de la ZDP

En el apartado anterior hemos intentado mostrar que, desde una perspectiva psico-educativa, los abordajes teóricos y prácticos de la diversidad están muchas veces atravesados de una paradoja constitutiva: delimitan criterios de normalidad que permiten definir -o en verdad, son definidos por- las condiciones de educabilidad de los sujetos según el régimen del dispositivo escolar, privilegiadamente en su modalidad común.

Pero, al definir *lo diverso* por la imposibilidad de su inclusión en la escolaridad común -imposibilidad que se intenta revisar con las políticas de integración- generan la representación de los incluidos como la de un colectivo homogéneo, esto es, la de un colectivo con serio riesgo de que los sujetos incluidos en él, se encuentren sin un reconocimiento de sus diferencias. Es decir, el discurso de la diferencia cuando es situado sólo, o privilegiadamente, en el campo del problema de la atención a sujetos con necesidades especiales produce un efecto en cierta forma paradójico, de cierta ignorancia de la diferencia de los incluidos o de cierta ficción de homogeneidad.

Curiosamente este problema que aparece en relación a los sujetos con necesidades especiales pero que ofrece un prisma para el análisis, en verdad -como la mayor parte de la agenda de la educación especial-, para la escuela común, se replica en el problema de la atención de niños o sujetos de etnias o nacionalidades diferentes, de nuevo, de la mayoritaria, dominante u oficial. Esta reciprocidad que plantean los mutuos problemas de la escolarización de "los diversos" dejó aquí en forma evidente, como dijimos, la ya vieja observación acerca del criterio *político* de toda decisión de inclusión/exclusión.

Como afirmamos al inicio, el problema de la educabilidad y su sospecha jaquea ahora con insistencia en torno al problema del fracaso escolar masivo -ligado estrechamente a los niños pertenecientes a los sectores populares- como uno de los más significativos y graves en cuanto al efecto de ignorancia de la diferencia. De modo deliberado o encubierto, sea como expresión de la deserción o rezago escolar o de la habitual "promoción social", sin

correlato en logros efectivos en el aprendizaje, el fracaso masivo expresa generalmente dos lugares comunes del sentido común que delatan problemas de gravedad: en primer término, existe una suerte de justificado pesimismo, en parte, sobre el carácter difícilmente reversible del deterioro de las condiciones vitales de los niños de los sectores populares y, en segundo lugar, suele tenerse desconfianza sobre la educabilidad de estos niños, es decir, sobre su educabilidad entendida como *capacidad de ser educado*. Es por ello que hemos considerado de importancia indagar sobre las concepciones de educabilidad de los sujetos en relación con las concepciones habituales acerca del fracaso escolar masivo¹ (cf. Baquero, 2000).

Por otra parte, es evidente, que la agenda actual de la psicología educacional permite colaborar con una revisión de los criterios y concepciones psicoeducativos sobre la educabilidad de los sujetos. Dentro de esta agenda varios temas aparecen de un modo central y delineados, probablemente, sobre los efectos impensados que ha arrojado la constitución de la propia psicología educacional en contrapunto con la matriz comeniana de la escolarización moderna y la propia pedagogía (cf. Baquero y Narodowski, 1994; Baquero, 1997):

- 1) el relativo a la definición de *unidades de análisis* adecuadas para la explicación de los procesos de desarrollo y constitución subjetiva.
- 2) el relativo a la manera de concebir el *desarrollo subjetivo* revisando su habitual abordaje de un modo *naturalizado* y al propio *sujeto* de un modo sustantivo, como unidad atómica y poseedora de atributos, generalmente fijos o, de ser variables, lo serán según secuencias, ritmos y modalidades predecibles en una secuencia evolutiva normal
- 3) la percepción de que estos últimos criterios sobre el sujeto y su desarrollo esperable, configuran una matriz *normativa* acerca del desarrollo deseable y una grilla clasificatoria donde toda diferencia será leída como desarrollo deficitario o un desvío inquietante.

Los desarrollos de la llamada Psicología Cultural -y varias derivaciones del programa de la psicología de cuño vigotskiano- ilusionaron con la posibilidad, más o menos cercana, de revisar algunos de estos problemas de manera radical. Sin embargo, ha habido varias

¹ En el contexto del Programa Sujetos y Políticas en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes,

limitaciones a esta esperanza y generalmente parecen explicarse por una nueva confianza en el impacto posible de un nuevo marco psicológico sobre las prácticas educativas sin advertir la larga cadena de mediaciones que existe entre los desarrollos teóricos -muchas veces de campos básicos de la propia psicología- y el cotidiano de las aulas.

Pero también, como se verá, aunque parezca algo paradójal, no siempre un desarrollo teórico atento a la naturaleza inherentemente social del desarrollo humano advierte el carácter *político* de los procesos educativos entendidos como procesos de *gobierno del desarrollo*, en sentido foucaultiano. Es decir, una concepción no naturalizada del desarrollo ontogenético puede sin embargo aparecer acompañada de una suerte de naturalización de la propia historia o los contextos de enseñanza como el escolar. Es por ello que creemos necesario resituar la misma discusión psico-educativa en aquella matriz comeniana que bocetó la superficie escolar donde aparecen dibujados o constituidos buena parte de nuestros desvelos actuales.

Es decir, por encima -o antes- de revisar aquellos límites casi técnicos relativos al desarrollo de innovaciones o novedades -inspiradas o fundadas en los desarrollos de la psicología del desarrollo-, se nos impone ahora, revisar dos problemas centrales. Por una parte, los riesgos de volver a caer en concepciones reductivas y aplicacionistas exageradamente enfáticas en las consecuencias que parecen portar los desarrollos de la psicología a la manera de un cuerpo prescriptivo sobre lo educativo, sin advertir su carácter, por momentos, inherentemente normativo. En segundo término, los riesgos de no advertir la historia, sentido y naturaleza de las prácticas psicoeducativas emplazadas en los dispositivos escolares modernos. Los discursos y prácticas psicoeducativas han colaborado fuertemente a legitimar la exclusión de los sujetos sospechados de su competencia para ser educados y en la producción de la propia infancia moderna y los criterios para evaluar su secuencia evolutiva esperable saturada de normalidad.

Algunos ejemplos de este plano relativo a los "usos" de las teorías y prácticas psicológicas en lo educativo y emplazados en la lógica del propio dispositivo escolar, a veces de una

dirigido por Mariano Narodowski y Codirigido por el que suscribe.

manera inadvertida, pueden encontrarse en el uso ya divulgado de nociones como la de Zona de Desarrollo Proximal, de la obra vigotskiana. Como se sabe, originalmente este concepto se refiere a la diferencia a ponderar entre los desempeños autónomos de un sujeto en un dominio dado y los que logra ante el mismo problema inserto en situaciones colaborativas, generalmente en relación con un sujeto "más capaz" (cf. Vigotsky, 1988).

La hipótesis vigotskiana, más allá de esta aserción casi trivial, consistía en dos ideas cruciales: 1) será la actividad intersubjetiva -culturalmente situada y mediada semióticamente- la que *produce* el desarrollo -para ser más precisos el tipo de desarrollo *cultural* específicamente humano,- y 2) esto trae como consecuencia una variación significativa de las *unidades de análisis* adecuadas para explicar el desarrollo o los aprendizajes de los sujetos. Esto último, toda vez que los desempeños subjetivos, aun cuando se expresan en un desempeño individual, constituyen el remate de un desarrollo siempre -aunque no exclusivamente- cultural y se escenifican en una situación también culturalmente significada.

Es decir, y veamos si se advierte su importancia para el abordaje del tema de la educabilidad de los sujetos y el fracaso escolar, la unidad de análisis adecuada para comprender los desempeños subjetivos y predecir los desarrollos y aprendizajes posibles, implica elevar la mirada -habitualmente posada sólo sobre el sujeto- y comprender las propiedades situacionales que explican el desempeño actual y contienen claves sobre el desarrollo posible. Esto es, la educabilidad de los sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación.

Para decirlo en otros términos, los límites o fronteras de la escuela común son culturales o al fin políticos toda vez que definen dispositivos de tracción o producción de cursos específicos de desarrollo no-naturales, aunque deban entrar en resonancia con la naturaleza del desarrollo subjetivo, claro, pero reconociéndolo siempre como un efecto de articulaciones entre aspectos "naturales" del desarrollo y elementos decisivamente culturales. Se exprese esto en las condiciones aparentemente universales de un proceso de

3)

subjetivación o en las particularidades que estos procesos de subjetivación y desarrollo encuentran en las formas modernas de escolarización o en la conformación de los procesos de tipo "avanzado", en jerga vigotskiana o de "tipo 4" en la jerga de Rivière (cf. Baquero, 2001).

Si esta advertencia cabe es porque con relativa frecuencia se reduce el uso o interpretación de la compleja categoría y el conjunto del marco vigotskiano a:

- a) una especie de "psicometrización" de la Zona de Desarrollo Proximal, o al menos una reducción de su implicancia a una suerte de ajuste de los procesos diagnósticos habituales
- b) la ponderación de la actividad intersubjetiva sólo como un *medio* para el desarrollo -al fin- individual
- c) los criterios de desarrollo normal son reconocidos como de naturaleza cultural, pero con mayor dificultad en su naturaleza política quedando en buena medida también naturalizados
- d) la idea de que la ZDP está llamada a legitimar las prácticas docentes o instruccionales *per se*, esto es, incluidas aquí las tradicionales, sin advertir, muchas veces la necesidad de discriminar el componente descriptivo/explicativo de la ZDP, en tanto ley del desarrollo ontogenético, de la concepción pedagógica o didáctica deseable.
- e) la idea de que la mediación semiótica como inherente a la actividad intersubjetiva, expresada, claro está, en la ZDP, es reducible a un proceso en última instancia *comunicativo*. Algo así como si la *buena enseñanza* fuera aquella que produce una comunicación sin ruidos o la construcción de significados compartidos sin reparar en el carácter inherentemente asimétrico de las interacciones docente-alumnos de las prácticas escolares y de las concebidas en la propia noción de ZDP, al menos cuando es referida a la escolarización.

Más fuerte aún que esto último de la ilusión de una suerte de transparencia comunicativa, es no advertir que lo que se *comunica* en los modelos de *cuño* vigotskiano es algo más fuerte aún que los significados o contenidos culturales concretos, siendo en sentido estricto o primario la propia subjetividad. Es decir, lo que la cultura *comunica* al cachorro humano -y convengamos en que es una metáfora poco feliz y equívoca- es su *subjetividad*. de allí la discusión en el seno de la misma corriente de la psicología cultural, en sentido amplio,

sobre la noción de *interiorización* vigotskiana -y también neovigotskiana. Es claro que la idea de "traspaso" de contenidos de un exterior a un interior es fatalmente estrecha para comprender la naturaleza compleja de los procesos de constitución subjetiva. No alcanza tampoco con la idea de que la interiorización resulta una reconstrucción relativamente idiosincrática por parte del sujeto, hay que advertir que -en sentido estricto- la interiorización es el proceso de formación del propio plano interior, de la propia interioridad. Es necesario advertir, por lo tanto, el carácter complejo de la noción de ZDP, fundamentalmente en lo que hace al carácter potencialmente incierto -seguramente "inquietante" para nuestra matriz evolutiva- que señala acerca del desarrollo humano. Cuestión que ha recuperado centralmente Valsiner en sus trabajos sobre "indeterminación restringida" del desarrollo (cf. por ejemplo, Valsiner, 1987).

Lo que se quiere mostrar es el riesgo posible de considerar que una posición psicoeducativa que diga o intente enrolarse en una concepción vigotskiana considere que por el hecho de serlo o enunciarlo pareciera portar, en sí, una sensibilidad particular a la diferencia cultural, cuando en verdad, si no se revisa en detalle la concepción de sujeto sustentada y la del propio desarrollo en situaciones escolares o educativas en sentido amplio, probablemente arribemos a explicaciones del fracaso masivo que ponderen la diferencia cultural o social como causa del fracaso pero sin advertir el carácter relacional o situacional del propio desarrollo o aprendizaje y por tanto de su éxito o fracaso relativos. Operaremos así, sin advertirlo, como si estuviéramos ahora ante déficits o retrasos "culturales", con la ambigüedad deliberada del término. No ha estado lejos de esto la idea -o *el uso* de la idea de Bernstein- de código restringido/elaborado o la esencia de muchos programas compensatorios o de estimulación temprana. La diferencia, como problema educativo, plantea desafíos más profundos a la propia noción de subjetividad y a nuestras concepciones sobre el desarrollo. Parece esencial, por ello, advertir el carácter inherentemente político de nuestras prácticas educativas.

A decir verdad, el marco vigotskiano - al menos en su origen- no parece preocupado por revisar el sesgo político cultural de las prácticas escolares modernas sino, en todo caso, aparece preocupada por definir las condiciones para que los sujetos accedan a ella y no

encuentren vedadas formas de desarrollo que parecen ser idiosincráticas de la vida escolar. Sin embargo, al desnaturalizar la mirada sobre el desarrollo mismo y las condiciones culturales de su producción deja al desnudo, al fin, su carácter político (cf. Baquero, 1996). Como intentamos mostrar al inicio, la matriz comeniana también ofrecía a la vista la arquitectura de la escuela común y el método único, que produciría los umbrales del juego de diferencias de los sujetos en cuanto a la posibilidad de ser educados.

El marco vigotskiano permite reconocer que las condiciones de definición de la educabilidad, como se dijo, dependen siempre de la naturaleza de la situación de la que es parte el sujeto. Todo parece indicar que, ante el fracaso masivo, deberíamos dejar de sospechar, tan de inmediato, de las capacidades de los niños y operar sobre las situaciones, sobre las condiciones de la educabilidad al fin.

Nota del autor

Ricardo Baquero. Centro de Estudios e Investigaciones. Universidad Nacional de Quilmes.
Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Ricardo Jorge Baquero, Centro de Estudios e Investigaciones. Universidad Nacional de Quilmes.

Roque Saénz Peña 180 (1876) Bernal Provincia de Buenos Aires. Argentina.

TELFAX: 054-1-4365-7182

Email: rbaquero@unq.edu.ar

Referencias

- Baquero R. (1996) Vigotsky y el aprendizaje escolar, Buenos Aires:Aique.
- Baquero Ricardo (1997) "La pregunta por la inteligencia", Propuesta Educativa Año 8 , N 16, FLACSO, Bs. As.
- Baquero R. (1997) "Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educativa", Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires.
- Baquero, R. (2000) "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual" en Avendaño y Boggino (comps) La escuela por dentro y el aprendizaje escolar, Rosario:Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2001) "Angel Rivière y la agenda post-vigotskiana de la psicología del desarrollo", en Rosas, R. (Ed.) (2001) La mente reconsiderada: En homenaje a Angel Rivière. Santiago: Psykhé Ediciones
- Baquero R. y Narodowski M. (1994) "Existe la infancia?" en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires,
- Comenius, Juan.A. (1986-1632) Didáctica Magna, Madrid:Akal.
- Duschatzky, S y Skliar, C (2000) "La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas" Cuadernos de Pedagogía Rosario N. 7
- Narodowski, M. (1994) Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna, Bs. As.:Aique.
- Narodowski, M. y Ferreyra, C. (2001) "Comenius e a educabilidade" en Narodowski, M Comenius e a educacao , Belo Horizonte: Editora Autentica.
- Skliar, C. (1999) A Invenção e a Exclusão da Alteridade Deficiente a partir dos significados da normalidade. Educação & Realidade, vol. 23, pp.12-28.

- Valsiner, J. (1987) Culture and the Development of Children's Action. A cultural-historical theory of developmental psychology, Chichester :John Wiley & Sons.

- Vigotsky Lev (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Crítica Grijalbo, México



FILADD.COM