

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS.  
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

---

**Baquero, R.; Pérez, A.V. y Toscano, A.G. (Comps). Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar.**

**Ficha bibliográfica**

**Parte I  
Viejas y nuevas herramientas**

**Capítulo 1  
De las dificultades de predecir:  
educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas  
Baquero, Ricardo**

En el presente capítulo se examina la categoría de "educabilidad" en sus usos actuales y ciertas discusiones dadas en torno a ella. Se plantea la compleja y riesgosa tarea de diagnosticar y predecir las posibilidades de aprendizaje de los sujetos. Para ello, se analizan los límites que plantean las prácticas psicoeducativas poco atentas a la complejidad y sentido de los escenarios escolares concretos.

Hace por cierto varios años ya, se ha señalado la persistente relación entre pobreza y fracaso escolar masivo y también, se advirtió sobre el riesgo de poner bajo sospecha las posibilidades de aprendizaje de los niños y jóvenes de sectores populares que esa correlación podía inspirar. Este debate ha girado en torno a la revisitada categoría de "educabilidad" y, en particular, por la empobrecida acepción dada a ella vinculada privilegiadamente y en última instancia con la "capacidad" de los sujetos de aprender. Esta sospecha se vincula estrechamente no ya con la naturaleza "biológica" de los sujetos sino con su naturaleza social, con su origen y pertenencia social.

Existe abundancia de documentos y estudios atentos a la relación entre pobreza y equidad educativa tendiendo a mostrar, la necesidad de ciertas condiciones mínimas de base en la vida social de los alumnos para que estos pudieran acceder con éxito relativo a la vida escolar. La tesis parecía encarnar una suerte de doble novedad. Por una parte, se proclamaba atenta no ya al clásico problema acerca de cuánto y de qué maneras la educación puede colaborar eventualmente con la movilidad social de los sujetos, sino que ahora la pregunta aparentemente novedosa radicaría en formular en qué medida el origen social de los alumnos coloca cierto techo o incluso imposibilidad de una acción escolar feliz. Así como, en los trabajos clásicos, un acceso pobre a los bienes educativos podía entorpecer o limitar la movilidad social, ahora se plantea que el pobre acceso a bienes materiales y culturales limita las posibilidades —e incluso, al parecer, capacidades— de los sujetos de ser educadas. En esto radicaría el segundo aspecto en apariencia novedoso. La formulación del problema, se plantea en términos de que las familias de sectores populares, no están muchas veces en condiciones de constituir a sus hijos en "sujetos educables". Lo novedoso sería la proclamación de una nueva idea de "educabilidad", menos atada al parecer a los límites o condiciones

---

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS. PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

---

médico-biológicas. "El concepto actual de educabilidad, en cambio, se refiere a condiciones que son modificables en la población mediante políticas sociales y superables en cada persona mediante estrategias compensatorias y de rehabilitación".

Como queda en evidencia, no hay prácticamente novedad entre la vieja hipótesis médico-clínica o patológica individual que veía en los cerebros de los niños las razones de su fracaso y esta otra que ve en las familias, los bienes culturales, sus pobres competencias, las razones del fracaso. A tal punto, que son sujetos que requerirían ser "rehabilitados", como aquellos del viejo modelo. Que existe una correlación entre el fracaso escolar masivo y el origen social de los alumnos es una evidencia, relativamente vieja, y el modo de significar el fracaso de los alumnos por su origen social es también, igualmente, una hipótesis al menos tan vieja como injusta. Analizado el argumento, en su fondo descansa en verdad en una cara y antigua figura del pensamiento psicoeducativo moderno como es la tentadora hipótesis del déficit. No se trata ahora —al menos inicialmente— de cerebros deficitarios, o si los hay, son producto probablemente de las condiciones sociales de vida deficitarias, pero que, porta al fin el alumno. No debe olvidarse que se trata en verdad de recuperar el problema educativo/escolar disuelto en un diagnóstico y juicio de las condiciones sociales deseables de vida de los sujetos. Condiciones que, confunden aspectos que favorecen el aprendizaje escolar con condiciones necesarias sin las cuales este aprendizaje no sería posible a tal punto de constituir a los sujetos en "no educables".

Estas supuestas razones sociológicas de las "condiciones de educabilidad" portan una serie de supuestos altamente opinables acerca de la subjetividad y las razones habituales del fracaso escolar masivo asociado a las condiciones de pobreza. En momentos en que la discusión académica y los problemas prácticos de intervención coinciden en denunciar la complejidad de los procesos educativos y la necesidad de contar con nuevas y sutiles herramientas de análisis, parece poco oportuno reenviar las razones del complejo fenómeno del fracaso escolar masivo a los déficits portados por los alumnos.

### ***Sobre la posibilidad de pronosticar***

La Psicología Educacional ha sido llamada con frecuencia y casi excluyentemente a la difícil y delicada tarea de juzgar sobre las posibilidades y capacidades de los alumnos. Parece, en principio, poseer un cuerpo de saberes y de procedimientos pertinentes y suficientes para ello. Sin embargo, es imprescindible atender a ciertos desarrollos de la misma disciplina que orientan la mirada sobre los supuestos que han animado a muchas de sus prácticas y que forman parte de muchos de los procedimientos en uso en nuestras prácticas escolares.

A los efectos de evaluar el potencial de aprendizaje de los sujetos, ha sido y sigue siendo usual apelar a las técnicas de medición del desempeño intelectual sea en términos de cociente intelectual, edades mentales o puntuaciones relativas con respecto a los baremos disponibles para las diferentes poblaciones.

El desarrollo de estrategias clínicas de abordaje ha permitido muchas

---

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS.  
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

---

veces relativizar, interpretar de modo adecuado o contextualizar de acuerdo a la singularidad de los sujetos, los resultados de dichas técnicas de medición. Pero resulta necesario revisar las prácticas escolares habituales de evaluación de las capacidades o posibilidades de aprendizaje de los sujetos y, en ese marco, juzgar con cuidado acerca de la pertinencia o suficiencia de los abordajes clínicos.

Los juicios producidos en ciertos casos por los maestros o padres de los mismos sujetos ofrecen otra mirada sobre el alumno, incluidos sus logros relativos y posibilidades, mirada en la que los contextos de los que participa el alumno poseen mayor relevancia. Los maestros pueden ensayar un abordaje más "sociológico", en el sentido de que pueden comparar los desempeños relativos del alumno de acuerdo a la situación de la que participa. Esto es: el alumno en cuestión puede ver facilitada su tarea si participa en ciertos grupos o no, o de acuerdo al área curricular de que se trate, o sí existe un clima distendido en la clase o se utilizan actividades ligadas a lo lúdico. Existe muchas veces, una mirada "histórica" por parte de los padres, quienes observan los progresos relativos del niño a lo largo de su vida y pueden ponderar sus avances relativos de una manera que no logra atrapar una evaluación que no se efectúe a lo largo de un lapso razonable y con una convivencia natural con el niño.

Cuando las diversas perspectivas se enfrentan —la del maestro, la de los padres y la del psicólogo, esquematizando un poco el problema— es usual que el peso decisivo, lo posea la mirada de tipo psico-lógico/descontextualizada. Es una clase de saber que, goza de mayor "cientificidad" y suele poseer un poder predictivo considerable.

Sin embargo, esas predicciones se cumplen generalmente porque se cumple también la predicción acerca de que poco o nada se podrá cambiar en la oferta de experiencias de aprendizaje o en el diseño de estrategias de enseñanza, en las condiciones muchas veces rigurosas que impone el cotidiano escolar. La predicción completa sería: este niño difícilmente progrese en la escolaridad común habida cuenta de lo que indican los resultados de la exploración y dado que se debe considerar improbable que se modifiquen de modo sustantivo las condiciones de la enseñanza escolar.

### ***La mirada psicoeducativa sobre el desarrollo y el aprendizaje en contextos escolares***

La crítica a las modalidades clásicas de diagnosticar las posibilidades de aprendizaje de un alumno, ha descansado, en muchos casos, sobre la base de analizar, algunos de los supuestos de partida de los enfoques psico-educativos. Entre ellos hay tres cuestiones que parecen ligarse. Por una parte, la no apreciación suficiente de las especificidades que guardan los procesos de aprendizaje escolar. En segundo término, la naturalización del espacio escolar y de las prácticas pedagógicas como prácticas de potenciación de un desarrollo que se supone en buena medida un proceso cuasi-natural. En tercer término, suele referirse al problema de la definición de las unidades de análisis con que suele operarse en los hechos un recorte del problema de la descripción o explicación de los logros o dificultades en la producción de aprendizajes.

Con respecto a la primera cuestión, se ha señalado habitualmente la tendencia en educación a utilizar categorías psicológicas y los procedimientos y

---

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS.  
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

---

resultados de la indagación en este campo sin realizar las adecuaciones o mediaciones necesarias. Los resultados de la investigación "básica" psicológica —aquella investigación no necesariamente ocupada de los problemas de intervención en el campo educativo— eran aplicados a los terrenos prácticos de intervención bajo la idea de que resultaban un conocimiento suficiente.

Por supuesto, los resultados de la indagación básica resultaron siempre pertinentes para poseer una mejor comprensión de los fenómenos escolares, el límite no se ve en su pertinencia sino en su carácter suficiente.

Lo que se percibe como balance de los usos de los desarrollos psicológicos es que, en muchos casos, estos no atendían a la especificidad y complejidad de los procesos escolares. La naturaleza específica de los procesos de aprendizaje escolar no sólo mostró la insuficiencia de los abordajes psicoeducativos sino que planteó nuevos problemas a la indagación básica misma. Lo escolar no constituye un mero contexto más para la producción de desarrollo y aprendizaje sino que resulta un contexto que produce formas específicas de desarrollo, de apropiación de usos de recursos simbólicos sofisticados, de regulación de las formas de usos del lenguaje, de variación en los modos de pensamiento, etcétera. Es decir, hay procesos que pueden explicarse sólo en ese contexto. Todo aprendizaje o desarrollo debe estar relacionado con contextos específicos de actividad cultural. Los habituales juicios inapelables sobre las posibilidades de aprendizaje y su "techo" deberían al menos relativizarse o explicitarse con relación a las particularidades de las prácticas escolares, tanto en sus aspectos comunes como en la singularidad de cada situación educativa.

La segunda cuestión hace referencia a la percepción habitual del espacio escolar, precisamente, como una suerte de ámbito natural para amparar o potenciar un desarrollo percibido bajo los mismos términos. Sin embargo, la escuela impone a los alumnos un ritmo unificado de producción de conocimientos y un régimen de trabajo bastante homogéneo. Parecen subsistir, supuestos fuertes acerca de la dirección relativamente única que deberían guardar los procesos de desarrollo y de la deseabilidad de cierto ritmo común, al menos entre los sujetos de edades similares.

Lo que quiere afirmarse es que subsiste la apreciación contradictoria, por una parte, acerca de la diversidad constatable de ritmos y modos de aprendizaje en los sujetos —y hasta su carácter en buena medida deseable— con la apreciación, por otra parte, de que la organización de la enseñanza escolar moderna con su formato simultáneo y graduado, por ejemplo, resulta un ámbito ajustado o al menos neutral para la promoción de tales aprendizajes.

### ***Del individuo a la situación***

La tercera cuestión es la de revisar algunos supuestos que ordenaron la concepción clásica sobre el desarrollo y el aprendizaje y que parecen seguir animando esta suerte de expectativa de deseable o esperable armonía natural entre sujetos y escuela. El potencial para aprender o desarrollarse aparecía definible o medible —en sus alcances y límites— como una propiedad o atributo de los individuos: cada uno de ellos expresaría al fin cierta capacidad de ser educados.

---

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS. PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

---

Se está obligado a ponderar en el alumno los efectos de las prácticas educativas o los resultados de un proceso de aprendizaje, pero esto no equivale a considerar que el aprendizaje, como el desarrollo, es un proceso que se puede explicar de modo autosuficiente por procesos internos del individuo.

Algunos autores han señalado la presencia en los últimos años de un giro contextualista o situacional en la psicología educativa. Tal giro implicaría centralmente un cambio del individuo como unidad de análisis a la actividad intersubjetiva mediada semióticamente y regulada por formas culturales específicas de organización de la actividad. El sujeto con su irreductible singularidad a resguardo, sólo puede explicarse por su historia como habitante de actividades semióticas e intersubjetivas.

Por supuesto que los aspectos relativos a la singularidad de los sujetos inciden de una manera importante en la posibilidad o no de que se produzca o frustre un aprendizaje, pero en tanto componentes de una situación. Un ejemplo clásico: un sujeto ciego podía ser considerado naturalmente "ineducable" con relación a las prácticas de lectoescritura, previo a la invención del Braille u otros soportes alternativos al visual para la producción de textos escritos. Al introducirse el Braille, nada se modificó en su naturaleza pero la situación, habida cuenta de su singularidad, fue capaz de producir apropiación de la escritura. Son las situaciones las que producen o no aprendizajes en los sujetos implicados en ellas. Se debería pensar en la educabilidad más como un potencial de las situaciones educativas para producir —o no— desarrollo y aprendizaje que una capacidad de los individuos.

En todo caso, las diferencias o singularidades de los sujetos pueden ser significadas como deficiencias sólo con relación a las propiedades de una situación.

### ***De la interiorización a la apropiación y del experimento a la experiencia***

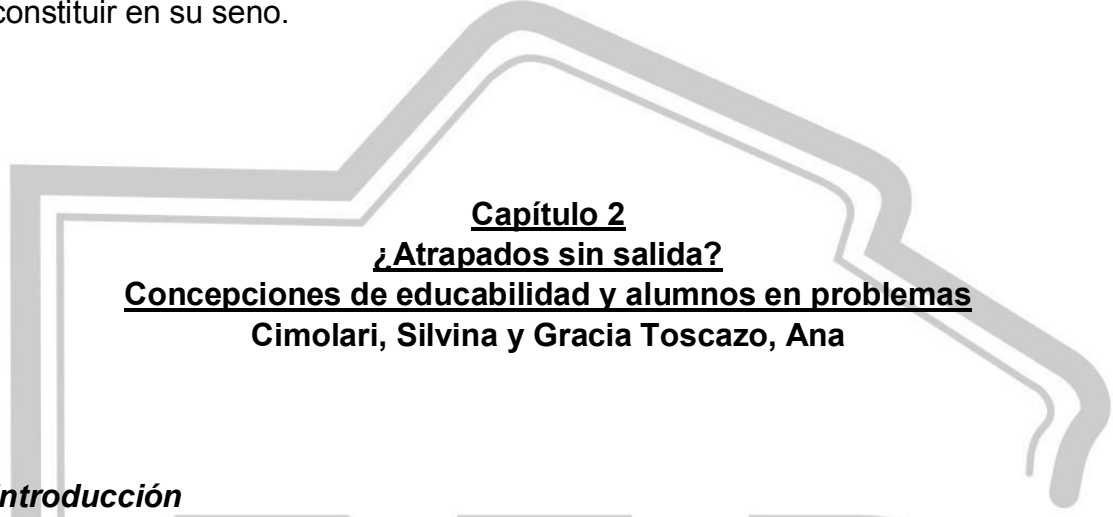
Dentro de estas perspectivas, es de sumo interés recordar la discusión en torno a los mecanismos que producen el desarrollo subjetivo. La manera de interpretar el desarrollo más cercana a las formas de apropiación que los sujetos despliegan en las prácticas educativas específicas atiende al carácter más amplio, molar, a dar a nuestras lecturas de los aprendizajes y sus vicisitudes.

Los procesos de interiorización pueden arrojar como producto una suerte de dominio de los saberes desplegados en las prácticas pero dar lugar, a su vez, a posiciones de resistencia, no identificación, relativa exterioridad con el saber en juego. Cuando se despliegan formas de apropiación, aparece en juego un sujeto dispuesto en una situación que lo implica de maneras variadas, lo interpela, compone con él a su vez nuevas situaciones que como toda experiencia arroja una incertidumbre fundamental.

Probablemente, interiorización como dominio e interiorización como apropiación no resulten categorías excluyentes ni procesos que se opongan, y es posible que la identificación con ciertas comunidades y prácticas implique, desde ya, un dominio de ellas, pero la virtud de la distinción parece radicar, precisamente, en la imposibilidad de unidimensionalizar los complejos

procesos de desarrollo y aprendizaje.

No se puede pronosticar el potencial de aprendizaje o de desarrollo de un sujeto por fuera de la situación o de las situaciones que habita, habitó y, fundamentalmente, habitará y de los sentidos posibles que los sujetos puedan constituir en su seno.



**Capítulo 2**  
**¿Atrapados sin salida?**  
**Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas**  
**Cimolari, Silvina y Gracia Toscazo, Ana**

***Introducción***

El debate sobre el concepto de educabilidad se apoya en fundamentos filosóficos, pedagógicos y psicológicos de fuerte implicancia para las prácticas educativas. Su definición sigue las pautas de una norma social, histórica y política que recorta las formas de lo normal y lo anormal en el ámbito educativo. Esta norma construida se apoya fuertemente en aportes heredados de tradiciones psicológicas, particularmente, las del campo de la Psicología del Desarrollo y Educativo, y en las unidades de análisis empleadas para la descripción de los procesos de aprendizaje y desarrollo. Pero también se construye cotidianamente en la compleja trama de criterios y expectativas escolares expresadas a través de las múltiples voces que pueblan la escuela.

En este capítulo se presentan algunas reflexiones surgidas de los trabajos de investigación que tomaron como objeto de estudio la construcción de legajos escolares de alumnos señalados con problemas en su desempeño escolar. Los legajos escolares, elaborados por los equipos técnicos de especialistas se presentan como la superficie de emergencia que refleja ciertos criterios de educabilidad en uso para la evaluación de las problemáticas y las posibilidades de aprender de los niños

Una de las investigaciones se propuso un acercamiento exploratorio a los legajos como productos escolares en el marco institucional en el que se construyen. La investigación se concentró en el proceso de construcción de estos documentos dando cuenta de los criterios plasmados en sus informes.

La segunda investigación, trabajó con el total de los legajos almacenados durante tres años en dos escuelas públicas del mismo distrito escolar. Su objetivo fue analizar la estructura interna de los legajos escolares y los modos en que los mismos contribuyen a la construcción de los problemas de los alumnos.

En ambas investigaciones, se consideró que la observación de las rutinas

---

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS. PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

---

institucionales, los procedimientos técnicos, sus formas de instrumentalización, la hegemonía de determinadas voces y miradas y los criterios que sustentan, permiten identificar criterios implícitos en torno a la evaluación de las dificultades escolares.

Una concepción clásica que resulta dominante en las formas de organizar ciertas prácticas escolares concibe a la educabilidad como una capacidad intrínseca de los sujetos para ser educados. Desde esta perspectiva, las capacidades asociadas privilegiadamente al desarrollo intelectual se tornarían mensurables con las tecnologías desarrolladas por disciplinas psicológicas, como en CI o las edades mentales, y podrían ser evaluadas independientemente del contexto en el cual se requieren dichas habilidades.

En esta posición se ubicarían incluso aquellos desarrollos más recientes que destacan la influencia que tienen las condiciones de la vida familiar o social del niño en las capacidades de aprender. Estos desarrollos presentan a la educabilidad de los sujetos como una construcción social, que requiere de determinadas condiciones sociales básicas, como es el desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida y la socialización primaria, mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela. Si bien se considera aquí la incidencia de ciertos aspectos sociales, económicos o culturales en el análisis de las condiciones, términos y posiciones que definen una acción educativa, el éxito o fracaso de esta acción, al fin y al cabo, recae nuevamente en el niño, ahora, en el niño y su contexto, en el niño y sus condiciones preexistentes, en el niño y su bagaje cultural.

Se reconoce que en estas concepciones sobre educabilidad opera un individualismo metodológico que define al niño como la unidad de análisis y transforma en déficits todas las diferencias que se presentan en el rendimiento. Otros autores proponen otras formas posibles de concebir la educabilidad, donde las posibilidades de aprender no son una posesión individual del niño sino un efecto de la relación que establece el niño con la escuela. Desde esta perspectiva, la educabilidad se piensa como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos particulares en situaciones definidas.

Sin embargo, es posible afirmar que, en gran parte de las prácticas actuales de abordaje del fracaso escolar, sigue operando una concepción clásica sobre la educabilidad, que funciona muchas veces inadvertidamente, generando efectos paradójicos.

Estas concepciones, que guían los diseños de intervención, resultan invisibilizadas en las prácticas cotidianas, y por ello, sus efectos son difíciles de identificar, y aún más, de modificar.

### ***Una mirada sobre los legajos***

#### *a. Circuitos y rutinas de evaluación e intervención escolar*

---

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS. PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

---

Los legajos escolares son documentos que contienen información confidencial sobre el alumno en forma de un conjunto heterogéneo de registros e informes. Su apertura refiere generalmente a problemas que presenta en su paso por la escuela. En ellos es posible leer la historia de los procedimientos e intervenciones que los profesionales y docentes de la institución ponen en marcha para evaluar e intervenir sobre las dificultades.

Cuando los tropiezos y las dificultades entorpecen el desempeño escolar de un alumno de manera reiterada, generalmente suceden diferentes cosas en la escuela. En primer lugar, el maestro convoca a los padres para hablar de las dificultades, surgen los pedidos de intervención para los profesionales, quienes sugieren recomendaciones y estrategias. Cuando los tropiezos se reiteran y las repitencias se acumulan, entre los profesionales y docentes comienza a consolidarse la hipótesis de que el alumno estaría mejor en una oferta educativa especial. Institucionalmente, implica seguir procedimientos preestablecidos y especificados en las normativas oficiales. Los legajos técnicos de los alumnos se constituyen en la referencia objetiva de este proceso. Sobre la lectura de la información en ellos reunida se evaluará la factibilidad o conveniencia de las medidas propuestas.

Si bien las rutinas y procedimientos de intervención, evaluación y derivación son idiosincrásicos a cada escuela, es posible encontrar algunas regularidades. Pueden identificarse cuatro momentos:

1° Establecimiento de una demanda: el pedido de intervención del EOE, generalmente solicitado por los maestros, se constituye en la primera objetivación del problema. El maestro mediante un informe escrito o una charla informal pide ayuda a los profesionales

2°. Evaluación del alumno: la evaluación que realizan los profesionales generalmente tiene una intención diagnóstica. En primer lugar, se indaga pedagógicamente al alumno con pruebas y ejercicios que evalúan sus conocimientos. Pero a medida que el tiempo pasa y que las dificultades en los aprendizajes se profundizan, la mirada en la evaluación de los profesionales se torna más psicológica, es decir, comienzan a utilizar *tests* y técnicas de exploración psicodiagnósticas para indagar las capacidades o aptitudes mentales de alumno.

En esta instancia, es común convocar a los padres a una entrevista. Éstas se realizan antes, durante o después de las sesiones de evaluación con el alumno. Se indagan aspectos generales de la historia del niño, lo que da paso a la construcción de informes

3°. Implementación de estrategias de intervención: según el caso, los profesionales elaboran estrategias de intervención muy variadas. Estas van desde intervenciones *directas* con el niño para apoyar el trabajo pedagógico de los docentes, hasta intervenciones *indirectas* donde se colabora con la tarea del docente a través de la sugerencia de estrategias pedagógicas, el aporte de materiales didácticos o el armado de talleres específicos.

En el legajo quedan almacenados los informes y las evaluaciones realizados. Pero muchas de las intervenciones realizadas no quedan registradas. Estas prácticas pasan a ser elementos poco visibles del legajo

4°. Solicitud de derivación: en determinados casos, se define la derivación



---

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS. PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

---

del alumno a una escuela especial o a una estrategia de integración. La decisión final sobre el destino escolar del niño se toma con los inspectores, en base al análisis de la información que los profesionales presentan en los legajos técnicos como resumen de su historia y trayectoria escolar.

El registro de la información puede constatar varios años.

En los legajos analizados, se encontró mayor presencia de aquellas intervenciones que arrojan precisiones sobre un sujeto de evaluación psicodiagnóstica, donde las pruebas psicométricas y proyectivas tienen un fuerte protagonismo, en desmedro de elementos que den cuenta del sujeto y su relación pedagógica o información que permita sostener una pregunta sobre la relación del niño con sus docentes, sus compañeros, la institución o con el saber.

Al finalizar cada una de las instancias se construye un texto que toma el lugar de la situación de interacción originaria. La situación cara a cara entre el docente y el niño se transforma en un texto, el informe del docente objetiva un conjunto de problemas que hacen referencia al niño. Los profesionales a veces no tienen acceso a la situación original más que a través de su relato oral o escrito. Asimismo, las autoridades de inspección de la rama encargadas de tomar la decisión final, tampoco tienen acceso a la situación originaria entre el docente y el alumno o a las posteriores instancias de evaluación con los profesionales, sino que generalmente acceden sólo a la información contenida en los textos del legajo. En ciertas rutinas, quien define el destino escolar del niño nunca llega a conocerlo o a tener un contacto directo con él.

En este recorrido la situación y el alumno se "textualizan", es decir, pasan a ser representado por un texto.

#### *b. Jerarquización de voces en los legajos escolares. La hegemonía de una perspectiva psicológica*

Si bien las voces de todos los actores mencionados pueden ser identificadas en la construcción del problema, la forma de participación de cada una es diferente. Ciertas voces poseen más autoridad que otras, ciertas formas de empacar el habla tienen más poder de decisión que otras

Las voces de ciertos actores tienen una presencia mucho más alta en la definición del problema.

La perspectiva psicológica permea de manera muy evidente la mayoría de las situaciones de enunciación.

El segundo trabajo analiza en detalle el caso de las pruebas pedagógicas, uno de los componentes más comunes en los legajos, en las cuales con frecuencia se encuentran evaluaciones psicogenéticas sobre el desarrollo de la escritura. Los niveles de conceptualización de lecto-escritura definidos por Ferreiro se constituyen como herramientas para establecer el nivel alcanzado por los alumnos. En este sentido, el nivel alcanzado por el niño corre el riesgo de ser interpretado refiriendo a una secuencia normalizada de desarrollo, en este caso, del desarrollo de la lecto-escritura. Y al establecerse como un modelo normativo, funciona a modo de parámetro de lo que los niños deben alcanzar a determinada edad.

---

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS. PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

---

Así, la significación de "silábico", tal como aparecen evaluadas las producciones infantiles, quiere decir en este caso: retrasado según lo esperado, o ajustado a la norma. Resulta interesante observar, en estos casos, que el aporte teórico de la tradición constructivista no siempre es recuperado como herramientas para pensar el problema pedagógico de la adquisición del sistema de lecto-escritura, ni tampoco parece ser utilizado para diseñar estrategias didácticas para superar los niveles alcanzados por el alumno. Más bien se presenta con valor diagnóstico contrastado a un parámetro de normalidad esperada. La voz predominante en los legajos es psicológica, no sólo porque es el psicólogo el principal actor que escribe en ellos, sino porque también se hace presente a través de las voces de otros actores.

No obstante, la participación de cada uno de los actores en la construcción de esa voz que los excede es desigual, y está estrechamente ligada al propósito de quien está guiando la entrevista. El entrevistador es quien hace las preguntas que considera relevantes y también es quien hace un segundo filtro al seleccionar de las respuestas lo que considera relevante registrar. El entrevistador es quien, a través de los modos en que formula las preguntas y de las reformulaciones que hace a las mismas, establece una serie de estrategias para conducir al entrevistado a la construcción discursiva que pretende generar.

Otro estudio analiza cómo la información suministrada por los padres del alumno es sometida a este procesamiento.

El relato de los padres presenta dimensiones temporales amplias que refieren a la historia del niño, señalan eventos importantes y la manera en que fueron vividos. Con la mediación del formato de la Historia Vital Evolutiva, estos eventos se suelen transcribir como fenómenos indicativos de la temporalidad del desarrollo, o como puntos en una cronología de su desarrollo.

En este caso, el instrumento organiza la voz de los padres. La información que recoge transforma la historia de vida del alumno en un conjunto *ordenado* de hechos continuos. Posteriormente, los datos recogidos se analizan obteniendo una rápida imagen del desarrollo del niño según los patrones establecidos del desarrollo esperado. El instrumento parece priorizar la información que permite comparativamente, obtener una medida del desarrollo normal y ajustado a tiempos, más que la historia singular del niño.

Los ejemplos muestran que, a pesar de la participación de actores tan diversos, y del reconocimiento de la necesidad de captar diferentes perspectivas de análisis, un cierto discurso psicológico es hegemónico en el ordenamiento de las definiciones e intervenciones.

### *C. Las dimensiones que conforman los diagnósticos. Unidades de análisis que transforman un problema en un alumno en problemas*

Las investigaciones realizadas permitieron identificar una serie de dimensiones integrando la definición que se hace del problema en cuestión, y que estaban presentes en casi todos los casos analizados.

Estas dimensiones son:

*El niño en su desarrollo:* se trata de una observación minuciosa y extensa,

---

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS. PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

---

desde los criterios de la psicología del desarrollo, del desarrollo tanto emocional (estilos de personalidad y vinculares, estructuración del yo) como cognitivo o intelectual (inteligencia, lenguaje, función gnestáltica visomotora, atención).

*El niño en tanto alumno:* el niño es observado en su desempeño en el oficio de alumno. Se considera la relación con los objetos de conocimiento, donde se constatan contenidos alcanzados según estándares esperados. También se evalúa su trayectoria escolar, sus relaciones con la autoridad escolar y los pares, y su habilidad para comprender y actuar en el contexto de las reglas de juego del dispositivo escolar.

*El niño en sus condiciones de vida:* se realiza una observación de las condiciones de alimentación, vestimenta, vivienda, situación educativa de los familiares, y situaciones de riesgo, en la búsqueda de datos que puedan estar identificando situaciones de pobreza o vulnerabilidad.

*El niño en su vida cotidiana:* se trata de una observación de los hábitos, relaciones y actividades que el niño realiza por fuera de la escuela (horarios de sueño, comidas, amistades, actividades recreativas y del hogar) y de los vínculos y modos de relación en la familia {que generalmente son comparados con las formas de establecer vínculos en el contexto escolar}.

*El niño en su organicidad:* se observa al niño en su desarrollo madurativo o biológico, se identifican todas las enfermedades (actuales o pasadas), embarazo, parto, y se sugieren consultas médicas en ciertos casos.

Estas dimensiones tendrían la posibilidad de mostrar un intento de abordaje no-reduccionista del problema. Sin embargo, en su base está presente una matriz de organización y de visibilidad que actúa produciendo efectos paradójicos en las mismas prácticas que luego se realizan. Las condiciones de vida, las situaciones pedagógicas, las relaciones vinculares funcionan como factores externos que influyen en la problemática que porta el niño. Se trata de una perspectiva que concibe al problema como la consecuencia de la interacción de estos múltiples factores.

Tanto en las perspectivas individualistas como en las multifactoriales, el conocimiento y los aprendizajes son considerados objetos que debe adquirir y almacenar el alumno esperando que surjan situaciones en las que se puedan utilizar. El problema de los déficit de aprendizajes radicaría, entonces, en aquellos niños que entran a la escuela con dificultades de atención o procesamiento de la información que implican que acumular conocimientos se convierta en una tarea difícil. Se considera al aprendizaje como una posesión individual y no una interacción entre sujetos definida socialmente.

## **Conclusiones**

### *a. La ilusión del alumno común o normal*

Los ejemplos desarrollados en las secciones anteriores han mostrado estrategias posibles de identificación de las concepciones de educabilidad que operan en las prácticas de evaluación e intervención psicoeducativa. Estos aportes colaboraron fuertemente en definición de la norma que construye la normalidad escolar.

---

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS.  
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

---

Pero la idea de *normal* tiene diferentes significaciones. Por un lado, lo normal refiere a aquello que se encuentra habitualmente, lo común, es decir, no sobrepasa un aspecto más que descriptivo de la realidad. Pero, por otro lado, lo normal señala un deber ser, designa un juicio de valor sobre un objeto, hecho o acontecimiento, es lo que la norma indica, es decir, posee un aspecto normativo. Este doble sentido de lo normal es fundamental para comprender las tendencias descriptiva y prescriptiva de los discursos psicológicos ligados a lo escolar.

La definición del alumno común se sostiene en la ilusión de un tipo de homogeneidad presente en la población escolar. Ilusión refrendada fundamentalmente en la expectativa de cierta igualdad inicial y de cierta uniformidad en los rendimientos finales en el proceso de aprendizaje escolar.

La demanda de rendimientos comunes en relación a las metas y ritmos escolares impuestos por todos por igual genera la expectativa de resultados homogéneos en los alumnos. Así, la organización escolar dispone de ciertas pautas ligadas a aspectos temporales, por ejemplo la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción o la organización del sistema por niveles, que establecen patrones temporales arbitrarios para los aprendizajes. El tiempo se convierte en una condición para la organización escolar. La organización por niveles de enseñanza marca diferentes segmentos del trayecto de formación en el sistema escolar (inicial, básica, secundaria). La gradualidad del curriculum establece el ordenamiento en grados de los aprendizajes de todas las asignaturas, establece el compás de presentación de los contenidos en cada disciplina. La anualización establece tiempos para el desarrollo del curriculum.

En tercer lugar, en construcción de la ilusión del alumno común o normal también han colaborado diferentes disciplinas asociadas a las prácticas de escolarización masiva. La psicología construyó aportes conceptuales y categorías que colaboraron en la definición de una identidad de alumno común o normal, permitieron ajustar las prácticas de enseñanza y las estrategias didácticas a este perfil y elaboraron instrumentos para la consideración de las diferencias individuales propias de la heterogeneidad de la población.

La deficiencia está relacionada con la propia idea de la normalidad y con su historicidad"

Todo ocurre como si lo anormal fuera más una construcción social que médica o biológica. Lo que está en juego en la construcción del alumno común o normal, es la definición social, histórica y cultural de las normas escolares. La normalidad refiere a las formas de la vida ajustada a esas normas. Se debería ponderar que se trata también de normas escolares.

La normalidad por lo tanto, no es un problema del sujeto, de la biología, de su cuerpo o su naturaleza, sino de las normas sociales que la ordenan.

#### *b. Desmitificando algunos supuestos sobre la normalidad*

- *Lo normal y lo anormal*

Al construir la polaridad normal-anormal como fenómenos idénticos, la medicina moderna ubicó las diferencias en términos cuantitativos. Los estados

---

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS. PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

---

anormales se comportarían como variaciones y graduaciones de los estados normales, esto implica la reducción de la cualidad a la cantidad.

- *Lo normal y lo común*

Canguilhem permite desarticular la idea que emparenta norma a frecuencia, es decir, la idea de que lo común, lo frecuente, es lo normal. Lo común demuestra frecuencia, no normalidad. La norma expresa un juicio de valor, ese juicio de valor da cuenta de la forma y las relaciones que establece lo viviente en un determinado contexto y en determinado momento histórico.

- *Lo normal y lo diverso*

La anomalía es aquel hecho de variación individual que impide que dos seres puedan reemplazarse mutuamente de manera completa. La anomalía no es por sí patológica, expresa otra posible norma de vida. La anomalía sólo es reconocida por la ciencia cuando ha sido antes sentida por la conciencia como obstáculo para el ejercicio de las funciones, como molestia o nocividad. Es decir, no se está enfermo en relación a los otros, sino fundamentalmente en relación a uno mismo.

c. *Otras herramientas para pensar el problema de la educabilidad*

La intervención en las dificultades de aprendizaje de los alumnos es realmente una tarea compleja. Las investigaciones realizadas permiten observar los circuitos de evaluación e intervención, la presencia hegemónica de la mirada psicológica y las particulares dimensiones que recortan.

Sin embargo, desde la propia Psicología Educativa, surgen otras herramientas para pensar el problema de la educabilidad. Los modelos socioculturales de cuño vigostkiano permiten abrir la interpretación del desarrollo subjetivo considerando unidades de análisis más amplias. El *giro contextualista* ha logrado desplazar la mirada, que, clásicamente, recae en los individuos, a las situaciones en las que están implicados con su singularidad, poniendo en relieve el carácter situacional y mediado del desarrollo de los sujetos, sentando una fuerte pregunta por el papel del contexto.

Estos enfoques han señalado la necesidad de abordar las dificultades de aprendizaje no como problemáticas individuales sino considerándolos como efectos de la interacción de los sujetos, con sus diferencias individuales, identidades sociales o culturales, etcétera, en las situaciones particulares que proponen las instituciones y dispositivos escolares.

Desde esta mirada, el contexto adquiere un lugar de inherencia en el proceso de desarrollo, se transforma en el propio texto de la constitución subjetiva.

Al reclamar un desplazamiento de la mirada del individuo a la situación, reclama ahora una puesta bajo crítica de la situación misma. Situación que debería ser atrapada no sólo en su especificidad educativa sino en ésta en tanto escolar.

El concepto de educabilidad coincide con aquella afirmación de que el hombre no está encerrado en su naturaleza y de que su naturaleza tiene la ori-

---

MATERIAL DE DISTRIBUCIÓN GRATUITA CON FINES DIDÁCTICOS. PARA USO EXCLUSIVO DE LOS AFILIADOS.  
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN O VENTA

---

ginalidad de poder rebasar siempre los límites de la naturaleza. Como sostiene Paturet "la educabilidad da testimonio de que ninguna figura singular es jamás definitiva"

