

LAS PRÁCTICAS PSICOEDUCATIVAS Y EL PROBLEMA DE LA *EDUCABILIDAD*: LA ESCUELA COMO SUPERFICIE DE EMERGENCIA

R. BAQUERO*, S. CIMOLAI**, A. PÉREZ** Y A. TOSCANO**

RESUMEN

El presente artículo intenta, en primer término, analizar ciertos problemas presentes en la definición, usos y supuestos que adopta la noción de «educabilidad» y de «condiciones de educabilidad» de los sujetos. En particular se analizará la presencia de supuestos psicoeducativos en las concepciones sobre educabilidad y su relación con las causas atribuidas al fracaso escolar masivo.

En segundo término, se intentará mostrar la fertilidad de un trabajo de indagación sobre dos cuestiones que escenifican la presencia de los supuestos analizados en torno a la educabilidad y el fracaso escolar: el análisis de los procedimientos y criterios psicoeducativos utilizados para el diagnóstico y pronóstico de las posibilidades de aprendizaje de los alumnos y el análisis de experiencias educativas o psicoeducativas alternativas de atención al fracaso escolar masivo.

Palabras clave: educabilidad, psicoeducativa, fracaso escolar.

ABSTRACT

The present article tries, in the first term, to analyze certain present problems in the definition, uses and supposition that he/she adopts the notion of «educabilidad» and of «conditions of educabilidad» of the subjects. Especially the presence of suppositions will be analyzed psicoeducativos in the conceptions on educabilidad and his relation with the reasons attributed to the school massive failure.

In the second term, there will be tried to show the fertility of a work of investigation on two questions that escenifican the presence of the suppositions analyzed concerning the educabilidad and the school failure: the analysis of the procedures and criteria psicoeducativos used for the diagnosis and forecast of the possibilities of learning of the pupils and the analysis of educational experiences or psicoeducativas alternative of attention to the school massive failure.

Keywords: educabilidad, psicoeducativa, school failure.

* Centro de Estudios e Investigaciones de la Universidad Nacional de Quilmes / Universidad de Buenos Aires.
Email: rbaquero@unq.edu.ar

** Maestrandas en Gestión Educativa de la Universidad de San Andrés.

Agradecimientos: Silvina Cimolai, Andrea Pérez y Ana Gracia Toscano agradecen a la Universidad de San Andrés y a la Fundación Luminis por las becas otorgadas para la realización de los estudios de maestría.

EL PROBLEMA DE LA EDUCABILIDAD Y EL EXPERIMENTO ESCOLAR MODERNO

La vieja categoría de «educabilidad» oriunda de los pedagogos clásicos y de la Educación Especial aparece crecientemente vinculada al análisis de las posibilidades educativas de los alumnos provenientes de los sectores populares o de las particularidades que plantearían las prácticas educativas en condiciones de pobreza. La apelación a los problemas en torno a la «educabilidad» o las «condiciones de educabilidad» tomó una presencia preocupante tanto en los discursos de tipo oficial como en los documentos que traslucen la inquietud de los organismos educativos de la región (Tedesco y Lopez, 2002; Lopez, N., 2004).

Más allá de la necesaria preocupación por la obvia situación de desventaja que transitan los alumnos provenientes de contextos de pobreza a la hora de enfrentar las condiciones escolares, preocupa el tratamiento del tema cuando se enfatizan los requisitos que *debería* guardar la situación de los alumnos para poder transitar felizmente su escolaridad. Tal énfasis descuida muchas veces la necesidad de una atención suficiente al carácter relacional del concepto de educabilidad en la producción de «condiciones de educabilidad». La apelación a una suerte de co-responsabilidad entre sociedad civil y Estado –o contexto familiar y escolar– no termina de atrapar el carácter situacional de todo resultado de aprendizaje o producción de desarrollo (Baquero, 2002).

En verdad, deberían distinguirse, al menos, dos modos de acercamiento al tema de la educabilidad. Por una parte, la concepción dominante, cercana a la clásica, parece entender a la educabilidad como «capacidad» de los sujetos de ser educados, como capacidad de aprendizaje que portarían los individuos. Capacidad incluso mensurable y asociada privilegiadamente –en el transcurrir de las prácticas psicoeducativas– al desarrollo intelectual medible a través de CI o edades mentales.

De todas formas, aunque esta idea guarde cierta presunta neutralidad o inocencia, o cierto aspecto de problema cuasi-técnico, toda vez que parece subsumible a la definición psicológica de grados o posibilidades de aprendizaje por parte de los sujetos, no debería distraer del problema origen de la reflexión sobre la noción de educabilidad. En verdad, ésta no sería reductible a la capacidad de aprender –la cual es compartida con otras especies–. La idea de educabilidad guarda una especificidad humana y, por tanto, habla de las características diferenciales o específicas que guardarían los procesos de constitución subjetiva o desarrollo humanos. Remiten a cierta incompletud originaria, a cierta potencialidad que debe actualizarse por medio de las prácticas educativas. En tal sentido, la educación, más allá de la producción de aprendizajes, está situada en el privilegiado lugar de constituir lo específicamente humano (Baquero, 2001).

Sea en la clave de los autores clásicos o en la versión actual de las corrientes psicológicas atentas al papel fundante de la cultura y lo simbólico en los procesos de constitución subjetiva, lo cierto es que hace lugar a un proceso específicamente humano o, incluso, a un proceso de «humanización» en el transcurso de la propia ontogénesis.

Su reducción a la cuestión de una capacidad, medible y comparable de individuo a individuo, parece cuestionar el «grado de humanidad de los humanos», como Gould había advertido con agudeza al analizar la pregnancia de ciertos usos de la matriz evolutiva de cuño darwiniano al situar poblaciones, razas, etnias o sujetos, en términos comparados como si expresaran «grados» diversos de un mismo desarrollo. (Gould, 1984; Baquero, 1997b)

La paradoja es que se apela –en los supuestos psicoeducativos en uso– o bien a una perspectiva crítica del etiquetamiento de la vieja psicometría o, sin quererlo, a una perspectiva por lo menos ingenua sobre las consecuencias que portaría el carácter «interactivo» de los procesos de aprendizaje.

Estos presupuestos son, en cierta forma, falsamente interaccionistas o interaccionistas en sentido débil; reducen el aprendizaje y el desarrollo a un proceso al fin individual dado que, a diferencia de un modelo de unidades de análisis, capaz de dar claves sobre la naturaleza sistémica del proceso y el carácter posicional de los sujetos implicados, inducen a tratar a lo social como un problema de factores incidentes. Esto es, se pierde el tratamiento de la dimensión social del propio proceso de desarrollo y aprendizaje o, si se quiere, del carácter irreductiblemente situacional que poseen los procesos de constitución subjetiva, aún en la explicación de su singularidad.

La consecuencia más o menos impensada de la no atención a la necesidad de formular un modelo de unidades es que, una vez más, se retraducen los viejos déficits neuro madurativo intelectuales a déficits en las condiciones sociales que terminan expresándose, al fin, en las «competencias» –o incompetencias– de los sujetos a título individual (Lus, 1995).

Como señalamos, una parte considerable de la discusión en el campo psicoeducativo, en buena medida provocada por el ascenso de los enfoques socioculturales, apunta a poner de relieve esta necesidad de revisión profunda de las unidades de análisis en uso en la explicación psicoeducativa. Estos desarrollos parecen reclamar una doble crítica: por una parte, como vimos, a los supuestos relativos al desarrollo, advirtiendo la necesidad de ponderar su carácter histórico y situacional; en segundo término, al carácter histórico, cultural y políticamente específico que toma la organización del aprendizaje y desarrollo a partir de las prácticas educativas escolares modernas.

Un doble movimiento, al fin, que 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*. Es decir, la reflexión sobre el carácter situacional del desarrollo subjetivo debe ser complementada con una reflexión sobre el carácter histórico y contingente de las prácticas escolares modernas. De este modo se quebraría cierta naturalización de sus características que aparecen por ello invisibilizadas a la hora de ensayar explicaciones o abordajes de los alcances y límites de la acción educativa o de los aprendizajes de los sujetos.

Debe advertirse que la escuela moderna define la superficie de emergencia y los umbrales de visibilidad de la propia nosografía escolar generando las condiciones y expectativas para definir un curso de desarrollo o aprendizaje «normal». La regulación minuciosa de los tiempos, los espacios, la forma de organización graduada y simultánea de los aprendizajes, lejos de expresar una supuesta armonía con los procesos de desarrollo y aprendizaje naturales, co-configuran, en cierta forma, su misma naturaleza.

Siguiendo la metáfora vigotskiana, esto significa que el desarrollo natural y el desarrollo cultural –producidos por las prácticas educativas y escolares– presentan la figura de una «lucha», y que no debe entenderse su relación como una armonía o un proceso de convergencia de los procesos de desarrollo natural «hacia» el desarrollo cultural. De modo diferente, las prácticas educativas se esfuerzan por adecuar sus estrategias y condiciones a las características de los procesos naturales de desarrollo. De tal modo, como resultante de esta

interacción quedan delimitadas las condiciones de «normalidad», pero nunca por fuera del territorio creado por esta interacción.

Las prácticas educativas no estimulan una esencia educable más o menos dañada o completa, sino que generan, componiendo con las singularidades de los sujetos que habitan la situación, posiciones subjetivas, modos de desarrollo, posibilidades de aprendizaje. Las posibilidades de aprendizaje no pueden ni deben ser evaluadas como una condición a priori que deberían portar los individuos. Sólo pueden ser comprendidas como el efecto de una interacción de propiedades singulares y situacionales en las que están implicados los sujetos.

La educabilidad, según esta perspectiva debería ser entendida como una *propiedad de las situaciones* educativas habida cuenta de la singularidad de los sujetos. No podemos perpetrar la falacia de abstracción de la situación, porque no se trata de perder el «contexto» del aprendizaje posible sino su propio «texto».

Es de nuestro interés indagar acerca de dos tipos de cuestiones que parecen poner en escena los supuestos acerca de las razones del fracaso escolar o de la posibilidad de pronosticar los aprendizajes posibles de los sujetos. Por una parte, importa relevar y analizar parte de los procedimientos en uso para definir el destino escolar de los alumnos. En tal sentido, la mirada situacional acerca del sujeto que aprende puede extenderse sobre los docentes, directivos o profesionales que intervienen en la toma de decisiones acerca del destino escolar de los alumnos «en dificultad». Los instrumentos, rutinas y criterios que la escuela común o especial poseen para detectar, significar y derivar a los alumnos que presentan dificultad opera como posibilitador pero también como limitante de los repertorios de acción posible de los docentes y profesionales implicados.

En segundo término, parece especialmente importante dar cuenta de una serie de experiencias pedagógicas que parecen obtener logros sea en la inclusión, aprendizaje relativamente exitoso o disminución de los fenómenos de violencia escolar, aún cuando poseen condiciones equivalentes a otras experiencias atendiendo a una población considerablemente vulnerable. Nuestra intención en este trabajo es mostrar la fertilidad de una aproximación que intente capturar las condiciones que parecerían reunir tales experiencias. Privilegiaremos el análisis de la categoría de «experiencia» toda vez que una de las pistas a trabajar sostenidamente será la del problema de la recuperación del sentido de la experiencia educativa, más allá de las condiciones en que fue perfilada en la modernidad.

LAS PRÁCTICAS PSICOEDUCATIVAS CAPILARES: LA REVISIÓN DE NUESTROS PROCEDIMIENTOS Y CRITERIOS DIAGNÓSTICOS Y PRONÓSTICOS

Un terreno privilegiado para indagar las condiciones de educabilidad en el campo psicoeducativo es el del análisis de los criterios de diagnóstico, intervención y pronóstico con respecto a alumnos en situación de riesgo. Una de nuestras líneas de investigación se encuentra abocada al estudio de sus particularidades a través de los legajos escolares construidos por los Equipos de Orientación Escolar (EOE)¹ que trabajan apoyando la actividad de docentes y directivos de las Escuelas de Educación Básica públicas estatales de un distrito del cono urbano bonaerense.

Los EOE realizan en las instituciones escolares intervenciones múltiples y diversas, su trabajo resulta complejo por la gran cantidad de tareas que deben atender y por las diversas

situaciones que deben enfrentar. Según la percepción de sus miembros, en los últimos 10 años, la complejidad de las situaciones ha ido en aumento en concordancia con la degradación de las condiciones de vida de los alumnos, estableciendo duras y delicadas condiciones de trabajo. Se los requiere para intervenir en situaciones que demandan una atención urgente, llevan adelante proyectos que a veces cubren dimensiones institucionales o articulaciones con la comunidad, prestan atención a las tareas cotidianas del aula en sus aspectos pedagógicos, así como también intervienen en el seguimiento de las historias individuales de los sujetos que asisten a la institución. Dentro de este contexto general de prácticas, la conformación de los legajos se presenta como una tarea más entre otras tantas que se realizan cotidianamente².

Esta línea de trabajo analiza los procesos de creación de estos instrumentos, el análisis de su estructura y los modos discursivos que los componen. Específicamente nos proponemos indagar los procesos de construcción de las problemáticas escolares y los modos de intervención registrados en los legajos, teniendo presente que las intervenciones se ven determinadas por la representación que el propio instrumento genera sobre los alumnos y sus problemáticas. Por tal motivo, se plantea su abordaje reconociendo el lugar de producción, y no sólo de registro, de ciertas categorías y prácticas psico-educativas. Es decir, si bien reconocemos que los legajos escolares son una fuente sumamente útil para la extracción de información sobre las particularidades del alumnado y sobre los procedimientos de intervención, no obstante, cuando la intención es analizar la complejidad de las situaciones educativas que determinan los diferentes destinos de éxito o fracaso escolar de los alumnos, se vuelve necesario considerar a este instrumento no sólo como una fuente de información, sino como parte del objeto de estudio mismo.

En este contexto, un problema crítico de las prácticas psicoeducativas es el de la definición de criterios y procedimientos para la toma de decisiones en relación al destino escolar de los alumnos. Los supuestos sobre la «educabilidad» se expresan de modo privilegiado cuando se evalúa como estrategia necesaria para un alumno o bien su derivación a una Escuela Especial o su incorporación a alguna modalidad de integración. Esta decisión se constituye como el último recurso luego de haberse intentado una gran cantidad de medidas y estrategias en el marco de la escuela común. Aquí los legajos cobran una función estratégica ya que sobre la lectura de la información reunida se tomará esta decisión.

En este sentido, el análisis de los legajos escolares se presenta como una línea fecunda para abordar el problema de la educabilidad, en la medida en que pueden ser considerados como instancias en las que se objetiva una serie de supuestos y criterios en torno a las posibilidades de aprender de los niños.

La textualización de las prácticas y sus efectos

Las investigaciones realizadas por Hugh Mehan en Estados Unidos constituyen un aporte relevante para las indagaciones iniciadas. Este investigador se propone dar cuenta de cómo, a partir de la ambigüedad de la vida cotidiana, se llega a la claridad de los hechos sociales como «la inteligencia», «la normalidad», «la anormalidad» (Mehan, 2001). Desde su perspectiva, los acontecimientos, las personas y los objetos del mundo se presentan siempre de una manera ambigua. La manera de significarlos o representarlos depende del interjuego entre las diferentes formas de representación por lograr que su modo de concebir el fenómeno

se imponga sobre otras. Esta negociación por la significación de los objetos, personas y acontecimientos ha sido llamada por diferentes autores como: «Política de la representación» (Holquist, 1983; Mehan, 2001).

En este sentido, el proceso de evaluación, diagnóstico y pronóstico de un alumno recoge heterogéneas y hasta contrapuestas representaciones sobre el alumno y sus problemas. Las representaciones de los padres, maestros y profesionales del EOE no siempre confluyen hacia la misma definición. En los legajos escolares encontramos la construcción de una definición que es efecto de una política de representación, es decir, como se verá, es el resultado de la convergencia o conflicto de una pluralidad de discursos con influencias heterogéneas.

El encuentro de diferentes representaciones sobre el alumno ha sido descrito por Mehan como proceso de textualización del alumnado, el cual puede ser observado en el circuito de rutinas que se pone en marcha ante una demanda de intervención del EOE. Por lo general, esta rutina se inicia con el pedido de intervención de un docente ante las dificultades que observa en el desempeño escolar de un alumno. El docente escribe un informe al Equipo de Orientación Escolar comentando los hechos y apreciaciones relevantes. A partir de ello, el equipo de orientación escolar sostiene una serie de entrevistas con el alumno, con algún/os familiares, aplica pruebas psicológicas y psicopedagógicas, eventualmente realiza informes fonoaudiológicos y socioambientales, almacenando los registros en un legajo.

Podemos identificar en este circuito un proceso continuo de transformación de las interacciones persona-persona en interacciones persona-texto, donde los discursos generados en interacciones cara a cara con el alumno (interacciones persona-persona) se transforman en un texto (interacción persona-texto) que servirá de base para las interacciones persona-persona de la etapa siguiente. En este proceso se produce la objetivación del alumno que, transformado en objeto de evaluación, se convierte en un conjunto de textos que quedan, al fin, divorciados de la situación social que los creó. El autor de este estudio remarca que el texto que representa al niño es un texto descentrado y descontextualizado «...Al principio el niño participa del discurso junto con la maestra y sus condiscípulos. Pero en determinado momento su contribución al estatus de su propia carrera termina. El niño pasa a estar representado por un texto. La única manera en que podemos acceder a ese niño es a través de las representaciones textuales de sus interacciones...». (Mehan, 2001: 282)

La problemática que se presentó en el aula y en la interacción con el docente ha puesto en marcha una serie de medidas y mecanismos institucionales para su atención, entre ellos podemos identificar el proceso de textualización y objetivación del problema. Pero ¿qué es lo que se objetiva en los textos? Observamos que el «dictamen» recae, la mayoría de las veces, en una definición de la naturaleza del alumno o de su entorno social o familiar.

Tipos de discurso: Un complejo entramado de discursos

Como dijimos, un legajo escolar reúne, en gran medida, información de diversas disciplinas con valor diagnóstico, información que intenta capturar una imagen del niño, su historia y su contexto social y familiar. Desde una mirada descriptiva, el heterogéneo contenido del legajo podría ordenarse según los diferentes aportes disciplinares que vuelcan en él categorías y criterios analíticos y diagnósticos. Se encuentran aportes técnicos de un discurso médico, de un discurso psicológico, de un discurso pedagógico y de los análisis socioambientales, los que colaboran con la construcción de hipótesis y explicaciones del desajuste encontrado con respecto a las expectativas institucionales.

Si bien la información escrita presente en el legajo cobra una función estratégica en el proceso que considera reubicar a un alumno en una oferta educativa diferente a la de la escuela común, los estudios anteriormente citados han avanzado en reconocer las notas diferenciales de distintos tipos de relatos característicos de los actores participantes en la negociación de las representaciones y significaciones sobre el niño. Entre ellos:

- a) Un tipo de *relato técnico psicológico* frecuentemente propio de los informes psicológicos o médicos que incluye proposiciones absolutas y categóricas acerca de la capacidad de aprendizaje del alumno, constituyendo un tipo de descripción abstracta y descontextualizada.
- b) *Un relato de tipo «sociológico»*, propio del discurso de los docentes, que pondera factores situacionales y contextuales en la consideración de variables pedagógicas (la presentación de las tareas, la motivación del niño, la utilización de materiales, etc). Sus juicios sobre el niño suelen ser sensibles a las situaciones en que se lo observa.
- c) Y un *relato histórico*, más usual en los padres, que toma en consideración detalles sobre la biografía y trayectoria escolar del niño, señalando cambios y mejoras producidas en el tiempo, así como también circunstancias que pueden haber influido sobre su desempeño escolar (Mehan, 2001).

Si bien en el proceso de negociación de representaciones y significaciones se encuentra una pluralidad de percepciones sobre el alumno, en los legajos, sin embargo, observamos la presencia hegemónica de los discursos técnicos –psicológico o psicopedagógico–. Esto debe comprenderse por la política de representación que establecen las rutinas y procedimientos puestos en marcha para la definición del destino escolar de los niños, ya que se textualizan de manera objetiva algunas imágenes sobre el alumno y éstas se ven significadas por los actores que tienen mayor poder de representación en la situación de evaluación. Generalmente son los profesionales psicoeducativos quienes realizan los informes técnicos, quienes traducen y describen los aspectos relevantes de las entrevistas, quienes aportan una lectura e interpretación a los sucesos que se destacan y que son incluidos en el legajo.

El discurso especializado de las disciplinas utiliza con frecuencia categorías que gozan de la legitimidad de un lenguaje «técnico», y suele ubicar la fuente de los problemas de aprendizaje en los niños utilizando marcos interpretativos heredados de las teorías psicológicas sobre los procesos de aprendizaje y desarrollo centrados en el individuo (Wertsch 1993, Baquero, 2000; Baquero, 1997a). El discurso técnico se caracteriza por realizar un análisis de las capacidades infantiles extraído de las condiciones del contexto que las significan. Centra su mirada en la descripción de aspectos del desarrollo del niño como nota suficiente para dar cuenta, al fin, del fracaso de muchos procesos escolares que abarcan aspectos didácticos, la adaptación de los contenidos a las posibilidades del niño o las relaciones sociales que intervienen en el proceso de construcción de conocimientos, etc.

La puesta en cuestión de la educabilidad

El análisis de legajos presentados por las escuelas a la Inspección de Psicología del distrito y de legajos almacenados en escuelas nos ha permitido identificar algunas diferencias en su construcción que están en cierta medida relacionadas con las decisiones que se han tomado con respecto al destino escolar del alumno.

Por un lado, existe un tipo de legajos que hemos denominado, en una primera aproximación, «legajos de uso interno». Estos permanecen dentro de cada escuela y parecen estar destinados a un uso interno en la misma institución. Representarían las medidas y acciones de carácter correctivo que los EOE han activado para tratar de remediar un problema identificado en un alumno. En este sentido, pareciera que el legajo cumpliera una función predominantemente de registro de hitos del proceso de intervención, a modo de ayuda memoria para los mismos actores que están trabajando para solucionar el problema identificado.

En cambio, existe otro tipo de legajo que los EOE de cada escuela presentan a las Inspecciones de la Rama de Psicología del distrito con el objeto de solicitar la derivación o integración a Educación Especial de algún alumno en particular. A estos legajos los denominamos «legajos para presentar a Inspección». En ellos se evidencia una mayor formalidad y direccionalidad de la presentación hacia un interlocutor externo y se apela de manera más taxativa a categorías psicológicas y médicas para explicar el problema. Las apreciaciones registradas en estos legajos y el hecho mismo de que la decisión acerca de la derivación o integración a educación especial se tome sobre la lectura de este documento, muestran en este caso su lugar estratégico en la pérdida de esperanzas acerca de las posibilidades de educar a estos niños dentro del sistema de educación común. En este sentido, estos legajos se presentan como la evidencia de los límites de acción que han encontrado los profesionales y docentes de la escuela para educar al alumno en el seno de dicha organización, y objetivan la sospecha en torno a la educabilidad del sujeto en el sentido tradicional de este concepto.

Las expectativas acerca de los alcances y límites de la acción educativa posible en cada uno de los casos quedan evidenciadas en las categorías que etiquetan el problema del alumno en uno u otro legajo. Mientras que en los primeros las categorizaciones se presentan en términos escolares (problemas de aprendizaje, de adaptación, de conducta, ausentismo), en los segundos remiten predominante a discursos médicos y psicopatológicos (retardo mental leve, problemas madurativos, insuficiencia intelectual).

Como se ha venido desarrollando a lo largo del presente artículo, la puesta en cuestión de las condiciones de educabilidad es un tema sensible que puede generar efectos paradójicos en las intenciones de las mismas prácticas. El cuestionamiento a las posibilidades de ser educado desde una perspectiva que explica el problema como un déficit individual, familiar o social que porta un alumno y que condiciona sus posibilidades de desempeño escolar, genera efectos de sentido en las prácticas de intervención muy diferentes a las perspectivas que entienden a la educabilidad como un atributo de humanización y como efecto de las prácticas educativas empleadas (Baquero, 2001). En esta encrucijada, la estructura misma de los legajos se presenta en mayor consonancia con la primera acepción de educabilidad mencionada, por el hecho de que estas prácticas de registro se han institucionalizado en la realización de una recopilación de información de la historia familiar y escolar y una descripción de las capacidades del alumno, promoviendo de este modo una lectura centrada predominantemente en el alumno donde las condiciones sociales, familiares y escolares son definidas como factores que inciden en el rendimiento o desempeño escolar esperable. La pregunta por las condiciones que establece la acción educativa para trabajar ante la diversidad de sujetos es un aspecto naturalizado y sin efectos frente al entramado discursivo que se establece en el legajo (Baquero, 2001).

Existen importantes desarrollos (Lus, 1995) que han puesto su acento crítico en la descontextualización de las categorías empleadas al intentar capturar un fenómeno complejo mediante cuadros clínicos (Retardo Mental Leve) que no consideran las variables contextuales de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. Cuestionan también, la imposibilidad de estas categorías de capturar teóricamente las diferencias entre sujetos sobre otra dimensión que no sea la de una deficiencia (Mc Dermott, 2001).

Es probable que las rutinas y procedimientos de detección y diagnóstico resulten opacas o invisibilizadas para los propios agentes, que perciben de un modo naturalizado o deshistorizado su presencia. Esto es consistente con hipótesis fuertes de los enfoques socioculturales. Como señaláramos, desde la perspectiva de los enfoques socioculturales en psicología educacional, se ha planteado con recurrencia la necesidad de adoptar nuevas unidades de análisis para la comprensión de los fenómenos de desarrollo así como para el abordaje de las prácticas de los sujetos. Tal variación desplaza la mirada de los «individuos» a las situaciones en las que están implicados con su singularidad. Dentro de estas situaciones cobran especial relevancia los vínculos intersubjetivos y los instrumentos semióticos o de mediación que configuran la situación y el modo de acción de los sujetos.

De tal modo, autores como James Wertsch entienden que la acción humana debe leerse en la clave de «agentes que actúan con modos de mediación». Esto es, los sentidos y efectos de la acción inmersa en escenarios culturales específicos cobran propiedades específicas de acuerdo a la naturaleza de los escenarios y de los instrumentos de mediación en uso. El argumento principal de este autor da cuenta de que la acción humana emplea «instrumentos mediadores» tales como las herramientas y el lenguaje y que estos instrumentos semióticos dan forma a la acción de manera esencial (...) la relación entre acción e instrumentos mediadores resulta tan fundamental que es más apropiado –al referirse al agente involucrado– hablar de «individuos que actúan con instrumentos mediadores» que hablar simplemente de individuos. Así la respuesta a la pregunta sobre quién lleva a cabo la acción, identificará invariablemente al individuo en una situación concreta y a los instrumentos mediadores empleados» (Wertsch, 1991: 29).

En este sentido, el análisis de las prácticas que llevan a la construcción de los legajos no pretende hacer una evaluación la actuación de los agentes en términos de la correcta implementación de las técnicas o las evaluaciones realizadas, sino poder dar cuenta de la compleja interacción entre los instrumentos con los que contamos, su carácter institucional, social e históricamente situado y sus efectos en la construcción de los fenómenos observados, por ejemplo: el fracaso escolar.

Desde esta perspectiva, las acciones de clasificación y diagnóstico de los alumnos en riesgo presentes en los legajos derivan de categorías institucionalmente situadas y de los modelos de representación utilizados por los agentes involucrados. Este doble carácter, situacional y mediado, resulta de gran relevancia para el análisis de los procesos indagados.

Wertsch destaca dos características sobre los instrumentos que deberemos tener presentes. En primer lugar, nos advierte sobre su carácter histórico. Se trata de instrumentos culturales producidos ante emergencias sociales particulares y fuerzas socioculturales específicas. Por ejemplo, la necesidad de dar cuenta de los rendimientos diferenciales que dio origen a no pocos de nuestros instrumentos psicotécnicos con la intención de medir los rendimientos individuales a los fines de clasificar una población. Esta dimensión histórica

de los instrumentos suele pasar desapercibida a los ojos de los actores que las utilizan, presentándose desfases entre el sentido y los escenarios que le dieron origen y la manera en que los mismos son aplicados luego. En segundo lugar, los agentes suelen no advertir el poder y los efectos de estos instrumentos, naturalizando las categorías o sistemas de representación que aportan. Es por ello que los procesos clasificatorios escolares que analizamos no implican una decisión consciente de los actores que los producen sino que son efectos de instrumentos institucionalmente situados. Interpretando que generalmente los sistemas de categorías empleadas, es decir, los instrumentos que se ponen a disposición de los agentes, no describen los objetos que observan. «...en lugar de reflejar o describir simplemente algún tipo de realidad acerca de determinado estudiante, «se constituye» o «se construye» la identidad del estudiante de acuerdo con supuestos de carácter socio-cultural...» (Wertsch, 1991: 54).

Probablemente la ilusión de captar una esencia del individuo a través de instrumentos que capturan su especificidad en un vacío cultural institucional e histórico, la búsqueda de una medida que evidencie el desarrollo del sujeto, así como la implementación de estrategias de identificación de aquello que ha contribuido a desviarlo del curso deseable, configura el sentido más radical de la existencia de los legajos en las escuelas.

El sentido de estas prácticas, reiteramos nuevamente, debe comprenderse entramando de manera compleja las emergencias históricas y los objetivos que han atendido las herramientas que disponemos, (medidas del desarrollo en términos de coeficientes de inteligencia o edades mentales) como así también los sentidos institucionales otorgados a estos instrumentos en un dispositivo que pretende ordenar lo diverso al ideal homogeneizante de lo esperable apelando a explicaciones que dan cuenta de las diferencias en términos de deficiencias.

En esta última explicación debe considerarse que en nuestros recursos teóricos, provenientes de la psicología del desarrollo y educacional, las unidades de análisis presentes han ubicado en el centro de la escena al individuo y han recurrido a él como razón explicativa suficiente de los múltiples fenómenos complejos que atañen a lo escolar propiamente dicho. Nuestras tradiciones teóricas han considerado que el individuo y el despliegue de su desarrollo puede presentarse en consonancia o disonancia a un contexto específico, ubicando de esta manera al contexto como un factor que colabora o perturba en desarrollo, y no un elemento inherente para comprenderlo. Además, se ha configurado esta imagen del individuo sobre una matriz evolutiva teleológica que omite la superficie de emergencia que constituyen las expectativas escolares ubicadas en las coordenadas de su organización particular, logrando, de esta manera, la operación que tiende a significar las diferencias en deficiencias.

Los enfoques socioculturales nos permiten, entonces, poner en relieve el carácter situacional y mediado de las prácticas de los diversos sujetos en el contexto escolar. Del mismo modo que los desempeños y aprendizajes posibles de los alumnos son inescindibles de las características del formato escolar en situaciones específicas, las acciones educativas deben ser comprendidas también dentro de las posibilidades y límites que impone la situación escolar con su repertorio particular de procedimientos y estrategias históricamente configurados. De tal modo, la comprensión profunda del sentido que toman prácticas como las de enseñanza, o la evaluación, diagnóstico y pronóstico sobre los aprendizajes, etc. implica comprender la naturaleza de los procedimientos, rutinas, instrumentos y categorías institucionales presentes en las situaciones analizadas (Wertsch, 1993, 1999). El problema de la educabilidad obliga a migrar del individuo a la situación o del alumno al escenario escolar.

LA CRISIS DE LO ESCOLAR Y EL ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS ALTERNATIVAS EN EL ABORDAJE DEL FRACASO ESCOLAR

Como desarrolláramos al inicio, el segundo aspecto que interesa a los efectos de analizar la penetración mutua de discursos y prácticas psicoeducativas en el abordaje del problema de la educabilidad, y con ella, de los supuestos acerca de las razones del fracaso escolar masivo, es el del análisis de experiencias educativas alternativas en el abordaje de este tema.

Como se anticipó, desde una perspectiva crítica, el problema de la educabilidad es considerado desde un enfoque situacional, el cual insiste en la necesidad de no ponderar a la educabilidad como una capacidad subjetiva -como una suerte de atributo sustantivo de los sujetos- y en poner en cuestión aquellas explicaciones que centran su mirada en el *individuo* como unidad última de análisis. Como resultado de este «giro contextualista» el abordaje habitualmente utilizado en términos de «capacidades diferenciales de adaptarse al formato escolar previsto» parece invertirse, en tanto que es la institución escolar la que debería adecuarse a las particularidades de su matrícula. Es decir, es la situación escolar, la que debe entenderse como superficie de emergencia de las condiciones de educabilidad.

En virtud de lo mencionado, resulta de interés generar conocimiento sobre las *experiencias educativas existentes*, articulando la producción académica con las condiciones efectivas de las prácticas escolares del conurbano de la Ciudad de Buenos Aires que parecen obtener buenos logros en la atención educativa a poblaciones crecientemente vulnerables. La sistematización y circulación de esta producción debería poseer un efecto «mostrativo» importante sobre las potencialidades de la acción escolar y sobre la necesaria atención a la singularidad, no sólo ya de la población de alumnos sino de las condiciones locales de las experiencias escolares.

Uno de los problemas teóricos de mayor relevancia está asociado fuertemente al de la especificación de los criterios más adecuados para la identificación y posterior sistematización de las experiencias, en especial, si se tiene en cuenta la gran diversidad que presentan las mismas, no sólo en cuanto a las problemáticas que les dieron origen, sino también a la dimensión que alcanzan al interior de las escuelas, al impacto que logran o pretenden lograr en la comunidad, a los actores más activamente involucrados, a los principales «destinatarios» de la iniciativa, a las dificultades presentadas, a la articulación con otras instituciones, etc.

Tal problema teórico apunta a considerar que dentro de la diversidad de estrategias, innovaciones o actividades posibles de relevar interesan en particular aquellas que parecen componer una práctica educativa *alternativa*, en uno o varios aspectos, al formato escolar clásico. Tal carácter alternativo debiera atender a algunas de las cuestiones que parecen ocupar el debate central en torno a la cuestión escolar. La «crisis» de lo escolar parece abarcar diversas dimensiones que remiten, en cierta forma, a los orígenes fundacionales del propio proyecto escolar moderno. Podemos discriminar entre una crítica a lo escolar centrada en: 1) la necesidad de un mejoramiento de la *calidad* educativa; 2) en la necesidad de poseer un alcance realmente democratizador e *inclusivo* y, crucialmente 3) la necesidad de recuperar el *sentido* de la experiencia escolar. Desde ya que esta preocupación por la calidad, la inclusión y el sentido, se solapan y expresan de diverso modo pero espejando en cierta forma la deuda con el cumplimiento del ideal pansófico comeniano y la formación de ciudadanía del proyecto escolar moderno.

Las experiencias a analizar pueden estar atendiendo a alguno de estos puntos de urgencia, sea intentando mejorar los logros de los aprendizajes, sea desarrollando proyectos más inclusivos para mejorar la retención, o, simultáneamente, permitiendo desarrollar experiencias educativas en las que los sujetos se agencien según la singularidad de las situaciones y generando proyectos vitales encarnados en sus situaciones personales y sociales diversas. Un problema teórico crítico es el del carácter limitado de las acciones que, apuntando al problema de los logros en el aprendizaje o el desarrollo de estrategias, por ejemplo, de «atención a la diversidad», desconocen o no atienden al profundo problema de la crisis de función y sentido de la experiencia escolar moderna. Lejos de suponer que debe abandonarse un intento emancipador y generador de un pensamiento crítico, se quiere subrayar la posibilidad de que el mismo formato escolar moderno y la distribución de posiciones subjetivas que propone, opere como un limitante severo a la hora de ensayar experiencias educativas genuinas.

En lo que respecta a la *calidad*, es pertinente considerar, aunque sea brevemente, el exhaustivo análisis desarrollado por Marchesi y Martín. Para estos autores, el problema de la calidad puede ser entendido, en un sentido estrecho, básicamente centrado en el problema de los resultados «académicos», o en un sentido más amplio o «integral», toda vez que «los procesos educativos que se realizan en los centros y en las aulas, y que son los que explican los cambios que se producen en los aprendizajes de los alumnos, tienen un valor propio a la hora de explicar la calidad de la educación» (Marchesi y Martín, 1998: 32). Lo anterior implica un giro importante en la propia concepción de una oferta educativa de calidad, en tanto ésta estaría considerando de un modo crítico las condiciones que las escuelas o el sistema en su conjunto presentan para conciliar el ideario universalizante con la atención a las desiguales condiciones vitales -a la diversidad de la población al fin- de los alumnos, y por tanto, a la *inclusión*.

Como adelantáramos, una pista crítica en la discusión teórica contemporánea la otorga, a nuestro juicio, la reflexión en torno a la categoría de «experiencia», como opuesta o al menos contrastante con la de «experimento» (Agamben, 2001). En consonancia con la discusión en psicología del desarrollo y del aprendizaje, que advierte sobre lo limitado de ponderar los procesos de aprendizaje como procesos individuales, mentales, relativamente homogéneos, predecibles en detalle y de carácter ‘fundamental’ o ‘excluyentemente’ cognitivos, esta discusión sobre la experiencia aplicada a la cuestión educativa, advierte sobre lo limitado de una lógica escolar en cierta medida «experimental». Experimental toda vez que aspira a que, dadas ciertas condiciones iniciales, se obtengan logros predecibles por la aplicación relativamente sistemática y homogénea de ciertas estrategias. Piénsese que aún cuando diversifiquemos nuestras estrategias didácticas difícilmente revisemos, por caso, la organización graduada de la enseñanza. En verdad, la crítica al aprendizaje como fenómeno individual y mental, se toca de una manera ineludible, como veremos, con la atinente a la caracterización de una experiencia genuina, en tanto ésta implica vivencialmente al sujeto en su singularidad como participante, como parte, de una práctica intersubjetiva y, aunque no azarosa, esencialmente local e incierta.

Es interesante recordar algunas de las discusiones que presenta el tratamiento de esta categoría, tanto por sus particularidades teóricas y su fertilidad como herramienta de pensamiento, como por su emplazamiento en el problema planteado acerca de la fertilidad de analizar experiencias educativas/escolares que estén generando prácticas alternativas y

diversos efectos de *sentido*. La cuestión no es menor, toda vez que, como se verá, para algunos autores, la experiencia escolar moderna estaría agotada.

Acerca del sentido de la experiencia

El diagnóstico contemporáneo sobre la escuela moderna posee una recurrencia destacable sobre los aspectos negativos y limitados de su acción, aunque en verdad, deben distinguirse los tipos de críticas diferentes, que de modo no excluyente se formulan sobre sus sentidos y prácticas.

Lewkowicz, por ejemplo, analiza la crisis de la institución escolar mediante una fuerte distinción entre los fundamentos y criterios de existencia que acompañaron sus inicios y desarrollo en tanto institución disciplinaria típica de los Estados Nacionales³ –con todo lo que ello implica en términos de subjetividad–, y los rasgos que actualmente la rodean en lo que el autor caracteriza como *tiempos de permanente fluidez* (Lewkowicz y Corea, 2004).

Para Lewkowicz «sin Estado-nación que asegure las condiciones de operatividad, la escuela en particular –y las instituciones disciplinarias en general– ve alterada su consistencia, su sentido, su campo de implicación, en definitiva, su propio ser» (Lewkowicz y Corea, 2004: 30).

En la misma línea, Antelo advierte que nos encontramos aún atravesando un pasaje por el cual los ‘tribunales exteriores’ que decían a los sujetos lo que debían hacer, ser y desear (Dios, Ciencia, Tradición, Padre, etc.) se encuentran ausentes: «Nadie está al mando. Nadie parece decirnos más qué hacer y si es posible identificar alguna forma del ejercicio del poder, se trata de un raro poder, un *poder sin poder*» (Antelo, 2003: 13).

Ante este panorama, Corea propone dejar de considerar los problemas escolares en términos de ‘deterioro’, ya que, desde su perspectiva, de esa manera no se hace más que caer en un sentimiento de «traición» respecto de las expectativas y los ideales creados en torno del dispositivo escolar. Para esta autora, el análisis centrado en la idea de deterioro contribuye a la imposición de una estrategia que no hace más que plantarse en la añoranza con el fin de intentar recuperar lo que ya, de hecho, se ha perdido, impidiendo esto «...que pensemos el problema en su radical novedad.» (Lewkowicz y Corea, 2004: 88)

En línea con la preocupación acerca de lo que implicaría un carácter ‘alternativo’ de la experiencia escolar, Dustchazky afirma: «...hay dispositivos múltiples a los que acudir frente a lo que acontece: programas de violencia, ciclos de charlas, textos, consejos de convivencia, pero todo esto parece no producir el sujeto del consenso, de la pluralidad, de la democracia que seguimos enunciando. Entonces, un enunciado, un programa, un proyecto puede ser muy erudito, muy seriamente elaborado pero si no logra cohesionar a sus interlocutores, activar nuevas ideas, habilitar otras posiciones, es mera opinión o simplemente moral» (Dustchazky, 2003: 39).

Y es precisamente aquí donde la noción de «experiencia» muestra (y advierte) su carácter polisémico, y donde sus sentidos se interconectan en su uso habitual.

En los trabajos educativos una categoría en uso es la que Woods denomina «experiencias educativas *críticas*» (Woods, 1997). Este autor refiere a las experiencias críticas como programaciones educativas de lapso y naturaleza variable pero que poseen un efecto de importancia en las historias profesionales y vitales de los sujetos implicados –tanto para los alumnos como para los docentes–, lo que la torna una «experiencia», en el sentido de

Dewey, por su combinación de elementos objetivos, subjetivos, su relativo grado de incertidumbre y la implicancia afectiva que suponen. Promueven fuertes aprendizajes e impulsan «el desarrollo conceptual y moral, promoviendo tanto la acción autodeterminada como las relaciones con los otros» (Woods, 1997: 18).

Otra forma de acercamiento a la categoría de ‘experiencia’ es haciendo referencia a la tradicional distinción entre «teorías» –por un lado– y «prácticas/experiencias» –por el otro–, que Diker presenta como dos itinerarios posibles a seguir, aclarando que si bien confluyen en varios aspectos, también mantienen ciertas particularidades que es necesario destacar. Para esta autora, el principal obstáculo de *las teorías* radica en la necesidad de ubicarse, de manera simultánea, tanto dentro como fuera del campo que delimitan, «...y es dentro de estos límites que algunos niños y niñas, adolescentes y jóvenes, se vuelven *infancia* o *adolescencia*, mientras que otros se vuelven *menores, delincuentes, marginales, excluidos, vulnerables, pobres*»⁴ (Diker, 2004: 9).

Respecto de lo que existe «fuera» de las teorías y disciplinas, Diker hace referencia a Deleuze para concluir: «Es en las fronteras de las disciplinas donde pueden comenzar a correrse las líneas de lo visible, lo pensable, lo decible. Es allí donde nuevos objetos y nuevos horizontes conceptuales pueden ser construidos. Es en ese punto donde puede aprehenderse teóricamente lo que la experiencia, todavía muda, ya reconoce: el desborde» (Diker, 2004).

Además de revelar el carácter crítico o limitado de nuestras categorías para atrapar la experiencia, esta situación puede ser interpretada también como una potencialidad, en la medida en que aparentemente se «toca fondo», y se toma conciencia de que algo distinto o nuevo está sucediendo, y que requiere ser comprendido para que se pueda actuar efectivamente sobre él.

Larrosa, por su parte, realiza una crítica a la categoría de experiencia que subyace a los principios de la ciencia moderna, en tanto, en ese marco, la experiencia «...es objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada, convertida en experimento (...) Pero con eso, elimina lo que la experiencia tiene de experiencia, y que es, precisamente, la imposibilidad de objetivación y la imposibilidad de universalización (...) Por eso, en la ciencia tampoco hay lugar para la experiencia, por eso la ciencia también menosprecia la experiencia, por eso el lenguaje de la ciencia tampoco puede ser el lenguaje de la experiencia» (Larrosa, 2003: 3).

Siguiendo las reflexiones de este autor, lo anterior implicaría una serie de precauciones a considerar. Entre otras cosas, Larrosa propone no pensar la experiencia en términos científicos ni técnicos, sino ‘a partir’ y ‘en’ su singularidad; pensarla en su carácter relativo y contingente, y desde la pasión más que desde la acción. Mientras que en las prácticas predomina un acto de exteriorización, una acción sobre nuestro entorno, en la experiencia, predomina la interiorización, la transformación «de uno mismo» mediante la reflexión de los sujetos sobre sí mismos. En términos de Diker, «...la experiencia irrumpe en las prácticas, interrumpe su devenir y las pone en cuestión» (Diker, 2004: 10).

Por otro lado, Larrosa propone pensar la experiencia «...no como lo que es, sino como lo que acontece»; «...no desde una ontología del ser sino desde una lógica del acontecimiento» (Larrosa, 2003: 5). Desde la particular perspectiva de este autor, esto implicaría nombrar la experiencia con la palabra más que de manera conceptual, ya que a su juicio, mientras

que los conceptos *determinan* la realidad, las palabras *abren* lo real. Aquí se enfatiza el hecho de que la experiencia no es sólo «lo que es», sino que además es interpretada por cada sujeto de manera diferente, y en cada momento y lugar, también de manera diferente, definiéndose, por tanto, por su indeterminación. Esto implica también evitar hacer de la experiencia un fetiche, que es lo que ocurre con términos como ‘alma’, ‘vocación’, ‘inconciente’, ‘conciencia crítica’ –que son «... cosas que nos dicen qué tenemos aunque no lo sepamos, que nos dicen qué deberíamos tener aunque nunca hayamos sentido la necesidad...» (Larrosa, 2003: 6)–, evitando caer en las modas, en los imperativos, y fundamentalmente, en la normativización de la experiencia.

La experiencia supondría entonces reflexionar sobre lo que ella transmite, lo que significa para los sujetos que en ella participan, más que en la posibilidad de inducir y proyectar una réplica capaz de ser generalizada a otros ámbitos posibles de intervención, de acuerdo a modas o corrientes teóricas. A los fines de nuestro estudio esto cobra especial interés en la medida en que, como hemos advertido en otras oportunidades (Baquero, 1997b; 2000; Baquero y Narodowski, 1994) pretendemos indagar algo tan delicado como los supuestos que entran en juego en las instituciones escolares cuando se diagnostica y deriva a los alumnos de acuerdo a imperativos y prácticas que no hacen más que poner en cuestión las capacidades de los alumnos sin tener en cuenta «... las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas» (Baquero, 2001) Si la escuela no logra captar la atención de los niños o adolescentes o no logra motivarlos en las áreas de conocimiento que se desarrollan; si son frecuentes las dificultades de adaptación de los alumnos a los ritmos y espacios escolares, y si cada vez se torna más distante el vínculo y el diálogo entre las distintas generaciones que conviven en la escuela ¿por qué, al momento de definir el destino escolar de los alumnos, terminamos perpetuando la sospecha sobre ‘sus’ grados de ‘educabilidad’, como si se tratara de atributos sustanciales? Si ni siquiera nosotros podemos reconocernos como parte de una experiencia ¿por qué se sigue esperando de los alumnos que actúen como si al interior de las escuelas les ocurriera algo relevante para sus vidas?

En otras palabras, y retomando el desarrollo de Larrosa, al no poder elaborar experiencias y darles un sentido propio y en relación a la propia vida o la propia identidad, las experiencias no pueden denominarse estrictamente ‘experiencias’, y por lo tanto, no pueden transmitirse. Este es precisamente el punto en el que se sitúa Agamben al afirmar que en rigor «...para efectuar la destrucción de la experiencia no se necesita en absoluto de una catástrofe y que para ello basta perfectamente con la pacífica existencia cotidiana en una gran ciudad» (Citado en Larrosa, 2003).

Esta afirmación, de algún modo ‘desoladora’, quizás nos permita, al decir de Larrosa, «...abrir un espacio para pensar la experiencia de otro modo, no como algo que hemos perdido o como algo que no podemos tener, sino como algo que tal vez se da ahora de otra manera, de una manera para la que quizá aún no tenemos palabras» (Larrosa, 2003: 11).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Agamben, G. (2001) *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
2. Antelo, E. (2003) Lo que queda del maestro. En AA. VV., *Lo que queda de la escuela*, Rosario: Laborde Editor.

3. 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*.
4. Baquero R. (1997a) Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: Algunas tensiones en psicología educacional». En *Revista del instituto de investigaciones de ciencias de la educación de la Universidad de Buenos Aires*.
5. Baquero, R. (1997b) *La pregunta por la inteligencia*. Propuesta Educativa, FLACSO, Año 8 N.º 16, 18-23, 1997.
6. Baquero, R. (1999) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
7. 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.
8. Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de pedagogía*, Rosario, Año IV(9), 71-85. Rosario.
9. Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La «transmisión» educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, XXIV(97-98), 57-75. México.
10. Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós.
11. Diker, G. (2004) «Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias». En *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Novedades Educativas / Fundación CEM.
12. Dustchazky, S. (2003) «El maestro no tiene quién le escriba». En *AA.VV. Lo que queda de la escuela*, Rosario: Laborde Editor.
13. Gould, S. (1984) *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Antoni Bosch. [Edición original: *The mismeasure of man*, NY: Norton, 1981].
14. Harf, H. (1998) «Legajos escolares: ¿Portadores de información o prontuarios?» En *Revista novedades educativas*. Noviembre/Diciembre, 1998.
15. Larrosa, J. (2003) *La experiencia y sus lenguajes*. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf
16. López, N. (2004) *Educación y equidad. Algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>
17. Lus, M. A. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
18. Marchesi, A. y Martín, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
19. Mc Dermott R. (2001) «La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje». En *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Chaiklin S. y Lave J. (comps.) Buenos Aires: Amorrortu.

20. Mehan H. (2001) «Un estudio de caso en la política de la representación». En *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Chaiklin S. y Lave J. (comps.) Buenos Aires: Amorrortu.
21. Tedesco, J. C. y López, N. (2002) *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Disponible en <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/>
22. Werscht, J.(1991) *Voces de la mente*, Madrid: Visor.
23. Woods, P. (1997) *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Notas

- ¹ Los EOE están conformados, por un Orientador Educacional (Psicólogo, Psicopedagogo o licenciado en Ciencias de la Educación) un Orientador Social (Trabajador Social) y un Maestro Recuperador (Docente). En el distrito en el cual nos encontramos trabajando el 85% de las escuelas de EGB cuentan con EOE, lo que implica que en algunos casos un mismo equipo atiende la población de dos instituciones. Estos equipos trabajan anualmente con una población que oscila entre los 300 y 1500 alumnos.
- ² Un legajo escolar es una carpeta individual de un alumno, sólo los alumnos sobre los que se requiere la intervención de los profesionales del EOE tienen legajo. En ellos se encuentran informes de entrevistas realizadas, evaluaciones de pruebas psicológicas y psicopedagógicas, informes de docentes acerca del desempeño del niño en el aula, informes socio-ambientales, fonaudiológicos, neurológicos, etc. Se trata de un registro escrito que plasma algunos aspectos de la relación interpersonal que establece el niño con los actores institucionales a lo largo del tiempo que permanece en la escuela. De la gran riqueza de fenómenos que se suceden en el cotidiano de la interacción entre los sujetos se seleccionan algunos y quedan objetivados aquellos que se consideran relevantes para la historia de cada sujeto.
- ³ Las instituciones disciplinarias (o de encierro) son entendidas en el texto de Lewkowicz desde una perspectiva foucaultiana, y por tanto, implican procedimientos de control, jerarquía, sanción, etc. Además suponen la existencia de un tipo de vínculo particular entre las distintas instituciones, que Deleuze caracteriza como 'relación analógica': el lenguaje común de los distintos agentes institucionales permitía la producción de las mismas operaciones como también la relación tranferencial entre las instituciones. (Lewkowicz, 2004)
- ⁴ El destacado es del original.