

Sospechas cruzadas El problema de la educabilidad

Conferencia de **Ricardo Baquero**

Licenciado en Psicopedagogía
Docente e investigador de la Universidad
de Buenos Aires y de la Universidad
Nacional de Quilmes

*Esta conferencia fue pronunciada en el marco de la presentación del 20º número de la revista **Diálogos Pedagógicos**, como cierre de la jornada de celebración por los 10 años de la Facultad de Educación, el día 19 de octubre de 2012.¹*

La presentación gira entorno a la fuerte sospecha que se sostiene actualmente acerca de si los alumnos, sobre todo de sectores populares, estarán en condiciones de transitar una escolaridad exitosa. Baquero analiza cómo significamos esta cuestión, qué causas atribuimos y qué orientaciones tomamos, tanto en las políticas públicas como en el desarrollo de proyectos institucionales y en el quehacer cotidiano pedagógico y psicoeducativo.

"El verdadero ingenuo no es aquel que cree en la educabilidad absoluta del otro, sino más bien aquel que está convencido de que sus convicciones en este campo no tienen ninguna influencia en los resultados del educando."

Philippe Meirieu - La opción de educar

¹ Se ha intentado adaptar el discurso oral, en la medida de lo posible, a los fines de su publicación (nota de la editora).

Buenas tardes. Desde ya muchas gracias por la invitación; por la invitación que me hizo llegar la Decana Olga Bonetti y la paciencia que ha tenido para conciliar agendas Silvina Ávila Paz. Me siento gratificado por la invitación y alegre de que además coincida con la celebración tanto de la Facultad como de los números de la publicación.

Lo que probablemente no sea un motivo de tanta alegría es que nos vuelva a convocar como tema este tema, que es el hecho recurrente de que tengamos contemporáneamente que estar discutiendo las sospechas sobre la educabilidad de los sujetos. Algo que en otras épocas nos hubiera parecido impensado -tanto en la época clásica como en las épocas de gesta más popular y de apuesta a las pedagogías populares- y que, sin embargo, hoy aparece curiosamente como un tema de enorme vigencia.

Ustedes saben que el contexto de discusión de estos temas se da, por desgracia, o tal vez, sin ser lineal, como un coletazo de lo que han sido los 90 y ciertas políticas neoliberales; pero aparece, sin duda, en la producción más profesional de organismos (menos en la producción académica, pero también) como cierta sospecha acerca de si los alumnos, sobre todo de sectores populares (fundamentalmente se alude a su origen social, a las duras condiciones de vida y de crianza contemporáneas) estarán en condiciones de transitar una escolaridad exitosa. Hasta allí el tema es casi trivial, porque es obvio que, en general, los alumnos que transitan duras condiciones de vida transitan duras condiciones escolares. Somos en eso muy coherentes: les ofrecemos duras escuelas a niños que vienen de duras vidas en general. Disculpen la ironía.

Pero, algo que hemos aprendido en el tratamiento de este tema es que no se trata justamente de discutir solo ciertos acuerdos referenciales, es decir, el acuerdo acerca de que efectivamente los pibes de sectores populares suelen pasarla algo mal y tienen una trayectoria escolar que no es la deseable. Hasta allí es algo casi evidente, digamos que no vale la pena una reflexión mucho más profunda, eso se constata claro. El punto pasa por el tema de cómo significamos esta cuestión, es decir, qué causas le atribuimos y, por lo tanto, qué orientaciones tomamos, ya no solo en las políticas públicas, sino también en el desarrollo de proyectos institucionales o en el quehacer cotidiano pedagógico y, por supuesto, psicoeducativo.

El tema aquí es considerar las altas tasas de fracasos, en algunos casos encubiertas, porque nuestros bajos rendimientos no siempre son reflejados en las tasas de promoción, porque, como sabemos, un mal endémico en la región - no solo nuestro- es el hecho de que promocionamos a los alumnos sin que estos lleguen a los objetivos mínimos. Por eso, con ironía a veces hablamos de que estamos a veces ante situaciones de subsistencia educativa, más que de excelencia educativa, sobre todo en algunos bolsones. En verdad, no sabemos a ciencia cierta la gravedad o no de las tasas de fracaso, pero es evidente y palpable, en muchas situaciones, que es grave. El problema es cuando significamos las razones del fracaso de estos alumnos como problemas o carencias en sus posibilidades de ser educados en tanto capacidad que ellos portan, es decir, cuando esto aparece significado como un problema en la educabilidad de los sujetos. ¿Se comprende? Muchas veces me resulta un poco sorprendente porque eso era un tema, en todo caso, de los orígenes de la pedagogía especial a lo sumo, en donde se discutía los márgenes de educabilidad de los sujetos.



Lic. Ricardo Baquero

Quiero que comprendan que si sospechamos de los sujetos de sectores populares acerca de su educabilidad, es decir, no lo damos como un dato de partida, les recuerdo que no hemos desarrollado en pedagogía muchas alternativas; si los sujetos no son educables, les recuerdo, la única que nos proveyó de categorías alternativas fue la pedagogía especial -que además las revisa constantemente- y les recuerdo que esas categorías son la de adiestrable o entrenable, si no se es educable. Es decir, hay allí algo que me gustaría analizar brevemente con ustedes, que es una suerte de complicación ética, política y conceptual acerca de en qué sentidos es posible entender el problema de la educabilidad.

Hay una ecuación demasiado simplista que aparea educabilidad a "capacidad para aprender" y también hay una ecuación un poco simplista acerca de las razones por las cuales nuestros alumnos se muestran incapaces para aprender.

¿Se entiende? Me gustaría revisar ambas cuestiones. Por qué se significa como una carencia en la educabilidad de los sujetos, por qué hemos llegado tan lejos sería la pregunta y segundo, en todo caso, si el acuerdo referencial fuera de que los sujetos, me gustaría ser cauteloso y decir mejor aparecen como incapaces de aprender, o sea parecen incapaces de aprender, a qué puede deberse, de qué marcos teóricos disponemos como para entender; que ahí estamos realmente ante un problema complejo.

Estoy usando de prestado el aval de Philippe Meirieu (2001) como para decir este tema obviamente no es ni siquiera un tema que se agote en nuestra región. Es un tema que curiosamente atraviesa, en este momento globalizado, prácticamente toda nuestra cultura occidental. Y, curiosamente, los sospechados en su educabilidad, dicho sea de paso, los sospechados de portar siempre alguna patología, que sería el otro tema que quisiera que abordáramos, como por ejemplo, retardos mentales leves o síndromes atencionales, curiosamente con casi un nivel epidemiológico, insólito (como otras veces, recuerdan, ya hemos tenido varias epidemias, tuvimos epidemias de dislexia, tuvimos epidemias de disfunción cerebral mínima, ahora parece que tenemos epidemias de ADD) y curiosamente ahora, en este caso, además con un gran negocio de por medio. Apelo a Meirieu, porque si se fijan está siguiendo un razonamiento similar al de Jacques Rancière (2003), el filósofo de *El maestro ignorante*, está apostando a que la educabilidad siempre la hemos concebido como un principio de partida, como un punto de partida acerca de una práctica educativa, como algo que nos iguala y emparenta en tanto humanos y que, en general, quienes abogamos por la idea de que en verdad no tenemos razones suficientes para clausurar las expectativas de aprendizaje sobre los sujetos, aun en condiciones muy duras, somos tomados por ingenuos, somos tomados efectivamente por ingenuos. Por eso, Meirieu recuerda (la frase está un poco atravesada, ustedes piensen que va del francés al español) que la verdadera ingenuidad es suponer que tanto en el plano de los documentos que ordenan políticas públicas, aun de los *papers* académicos y sobre todo de nuestros discursos que circulan efectivamente en nuestras prácticas y aun en nuestro pensamiento con respecto a

«Hay una ecuación demasiado simplista que aparea educabilidad a 'capacidad para aprender' y también hay una ecuación un poco simplista acerca de las razones por las cuales nuestros alumnos se muestran incapaces para aprender.»

nuestros alumnos -y cuando digo nuestros alumnos, aunque ustedes trabajen en niveles que no sean el primario o el medio, hoy sabemos que la representación acerca de la imposibilidad supuesta de aprender de nuestros alumnos se extendió también a nivel superior y a la propia universidad, simplemente porque tenemos una larga cadena de estafas a veces en donde como sabemos que acreditamos saberes sin tenerlos en los niveles previos la sospecha acerca de si los sujetos son en realidad capaces se arrastra por toda la vida y los sujetos indudablemente lo advierten- la expectativa que tengamos sobre el aprendizaje de los alumnos (ya sé que no hacía falta que Baquero se los dijera un viernes a la tardecita, ya es sabido) incide sobre el rendimiento de los sujetos. Por eso, Meirieu nos lo recuerda, porque parece que se hubiese olvidado.

Lo más curioso es que en nuestro medio muchos de los autores que nos enseñaron acerca del "efecto Pigmalión" son los mismos que significan como problemas de educabilidad las razones por las cuales los sujetos de sectores populares muchas veces no aprenden y eso realmente sorprende. Eso nos invita en cierto modo a alguna reflexión de época.

Quisiera que comprendiéramos que este problema, más allá de ligarlo de una manera un poco evidente a lo que pueden haber sido las políticas neoliberales y demás, que probablemente se preste a algunos razonamientos un poco más de tipo lineal, creo que es síntoma también de época en un sentido más profundo. Yo invitaría a pensar, y sabiendo que no estoy diciendo nada original, a que estamos en un período muy turbulento con respecto a nuestros marcos y zócalos tanto para desarrollar prácticas de tipo escolar como para pensar acerca de ellas. Mucho más en mi campo, el de la psicología educativa donde estamos obligados a una reflexión refinada y delicada acerca de la subjetividad en tiempos realmente turbulentos.

Hay un texto que salió editado en español hace poco de Miguel Benasayag y Gerard Schmit que se llama *Las pasiones tristes* (2010), alude por supuesto a Spinoza, alude a una época en donde estamos realmente agobiados, no por las pasiones alegres spinozianas, sino las tristes, aquellas que llevan a deteriorar el lazo social, a pérdida de confianza en nuestra potencia, a no seguir nuestros tropismos, a estar realmente tomados por épocas de incertidumbre y sensación de impotencia. Miguel Benasayag es un filósofo, epistemólogo, es psi-

coanalista, autor de obras de mucha profundidad, en este caso la obra que estoy citando es un ensayo más de divulgación pero interesante en el resumen de estas cuestiones.

Miguel Benasayag nos dice que es una época evidentemente muy paradójica. Me gustaría señalar, de entre las muchas cosas que afirma, la caída de dos mitos que para nosotros son fundamentales para entender un poco la pérdida de orientación que por momentos sentimos, qué nos está sucediendo en el cotidiano de nuestras prácticas escolares y en la manera de leer lo que allí sucede. Uno es la caída del mito moderno de progreso, de un progreso muy particular, de un progreso entendido como progreso indefinido en el sentido de interminable, en sentido de que no tenía fin de algún modo, aunque no indefinido en el sentido de que tenía una dirección muy clara. El progreso entendido por la modernidad confiaba muy ciegamente en la racionalidad científico-técnica y, como ustedes saben, aparejado a esto, por supuesto, la sensación de que esto traería justicia, salud, emancipación, es decir todos los bienes iban a ir detrás de nuestra avanzada, sobre todo fundamentada en la racionalidad científico-técnica. Ya sé que no es nuevo para ustedes y por eso no los voy a deprimir con un balance de lo que sucedió. Y por algo ha sido un tema tan clásico, la realidad de Auschwitz o del nazismo, como por supuesto reveladora incontestable de que la racionalidad científico-técnica, o mejor el progreso científico-técnico, aun entendido en su máxima exposición, no necesariamente iba asociado a ningún bienestar ni a ninguna plenitud de la experiencia humana sino que fue capaz, justamente en la propia Alemania, de producir algo de las experiencias más atroces en occidente.

Los autores señalan algo interesante, por ponerle un calificativo, que es que epocalmente hemos perdido de algún modo el hilván dramático que nos unía de algún modo en el relato moderno, porque al fin íbamos hacia cierto puerto medianamente imaginado, nos ordenaba cierta utopía positiva, en claves muy distintas, pero aun, si se quiere, las más paradigmáticas, las propias al fin de la emancipación de tipo democrática, republicano-liberal o aun de la emancipación marxista, todas estaban sostenidas por algún momento de llegada, algo que le da una identidad muy particular a esta cultura moderna y que estos autores reparan mucho en eso, que es que fuimos la única cultura, la cultura moderna occidental, que se propuso derrotar el mal, las enfermedades, la injusticia y,

paradójicamente, no solo no lo logra, sino que queda algo desarmada para enfrentar al mal, la injusticia. ¿Se comprende? Es decir, antropológicamente mirada, estos autores nos señalan que no ha habido culturas que se hayan propuesto directamente la derrota de esas esferas, es decir, la supresión. Entonces, decía con razón Benasayag un médico en los años 70 si le hubieran preguntado cómo iba a ser la medicina del año 2012 estaba convencido de que seguramente hubiéramos derrotado el cáncer, que tendríamos vacunada a toda la población, que prácticamente íbamos a tener resueltas las enfermedades originales. Y, como saben (aunque yo prometí no deprimirlos), tenemos nuevas enfermedades emergentes; al contrario, producimos nuevas formas de cáncer por justamente la producción de la propia racionalidad técnica, es decir, hay algo en donde eso no solo no se cumple, sino que por el contrario quedamos como más indefensos por ese exceso, si se quiere, de confianza.

«La expectativa que tengamos sobre el aprendizaje de los alumnos [...] Incide sobre el rendimiento de los sujetos.»

Miguel Benasayag estuvo exiliado en Francia, trabajó con Alan Badiou, con filósofos de mucho interés, conoció a Sartre. Él llega exiliado a Francia, creo que en el año 78, a raíz justamente de la descompresión que la dictadura mili-

tar tenía que hacer por la atrocidad del secuestro de las monjas francesas y como era ciudadano francés, llega allí y conoce a Sartre. Y él comenta algo que le llamaba poderosamente la atención; Sartre, en sus últimos años, muere con culpa por no haber ido a pelear a la guerra civil española. Es decir, él todavía tenía culpa por no haber hecho lo que muchos otros intelectuales habían hecho, que era haber ido a batallar allí. Claro, era como que para la época no había necesidad de explicar por qué uno se sentía obligado, convocado. Estoy refiriéndome al relato dramático de época que aunaba en general a un proyecto emancipatorio que podía hacer que alguien que estuviera en Francia en una actividad que no lo vinculaba inmediatamente a la Guerra Civil, no obstante se sintiera obligado a ello. ¿Se entiende? Como que por allí pasaba la historia.

El propio Miguel Benasayag comenta que hace pocos años un colega de él en París dijo que iba a viajar a Kosovo, al conflicto por Kosovo, porque se sentía convocado. Entonces, decía Benasayag, ha desaparecido tanto el relato que ordenaba el supuesto progreso de la historia en el que la primera pregunta que uno se hacía era para qué lado iría a pelear, para

empezar, no era claro que hubiera un lado bueno y un lado malo, parecían todos los lados malos o todos los lados buenos. Segundo, no había otro modo de explicarlo más que por razones privadas: tendrá parientes en Servia, o, lo más sencillo de explicar era: tendrá algún problemita psiquiátrico, psicológico. Es decir, ¿qué puede llevar a alguien a sentirse obligado a ir a pelear a Kosovo?, parecía incomprensible. ¿Se entiende la diferencia? Cuando en los 70, por poner una década, parecía todo ordenado con más facilidad, se estaba más claro, se estaba a favor de la historia o se era "reaccionario" (entre comillas), pero había algo, un relato que los aunaba y ordenaba.

La pérdida de ese mito de progreso, comprenderán, la traigo a colación porque precisamente es aquella creencia en un progreso indefinido y, sobre todo, sobre la base de la racionalidad científico-técnica, indudablemente la que ordenó el proyecto escolar moderno. Nuestro proyecto escolar sigue sosteniendo criterios de progreso que están basados en buena medida en esa racionalidad de tipo iluminista, en esa confianza, también, en que de algún modo la manera de cumplir con la emancipación de los sujetos es en verdad imbuirlos de una racionalidad científico-técnica. Yo creo que hoy todavía sostenemos un poco confusamente objetivos cognitivos confundidos con objetivos emancipatorios, políticos, en donde nos parece que la emancipación de los sujetos pasa de algún modo por desarrollar, por decirlo simplemente, aprendizajes significativos, como si llegar al operatorio formal y pensar críticamente fuera más o menos lo mismo.

Bien, la paradoja que señalan Benasayag y Schmit (2010) es que el incremento exponencial del desarrollo científico-técnico se ve además con la pobreza de posibilidad de control del propio dominio científico-técnico. Ellos analizan, sería más largo de desarrollar, una tendencia a la artefactualización en la vida contemporánea, todos los desarrollos que tienen que ver no solo con la manipulación genética, sino con todas las formas de hibridación, con cuestiones que ya se expresan hasta en la legislación. Benasayag comentaba, en una visita a Buenos Aires (suele venir periódicamente), que en Inglaterra se está discutiendo una legislación de protección a los derechos del robot, por ejemplo. Ya no estamos pensando en cuestiones sagradas, sino que técnicamente, efectivamente, podemos producir incluso formas de hibridación como conocemos, como las prótesis de mayor nivel en donde justamente lo que se pone como acuciante es dónde termina lo orgánico y dónde

comienza lo artefactual o, por supuesto, lo que también Meirieu vería con horror que es el intento al "frankensteiniano" de fabricación.

Se acaba de editar un libro de Angélique del Rey (2012), que es la esposa de Miguel Benasayag, una filósofa francesa, que se tradujo como *Las competencias en la escuela* (el original en francés es *La escuela de las competencias*). Ellos vinculan la idea de artefactualización, en cierto modo, con el auge de la pedagogía por competencias. Por supuesto que ustedes saben que la pedagogía por competencias tiene versiones infinitas y la definimos elásticamente como aquel discurso de la calidad educativa, vieron que se va acomodando y va siendo demasiado versátil de modo que cuando uno lo critica no sabe bien qué critica, porque siempre es escurridizo. Pero se está refiriendo, por supuesto, al auge de la pedagogía por competencias cuando vino de la mano, sobre todo, de la reforma del mercado laboral, de la formación de recursos humanos, de justamente nuestra discusión sobre la flexibilización; pero, sobre todo, de una idea acerca de una formación, al fin artefactual en el sentido de que la formación por competencias nos puede llevar con facilidad sin quererlo a la fabricación modular de un sujeto; y mucho más cuando esto aparece en contextos de globalización donde los sujetos justamente parece que peleamos porque se formen según currículas y competencias globales que no pueden ser otra cosa que modos de formación desterritorializados. En el sentido de que pierden la diacronía, pierden lo telúrico, en el sentido folclórico y no folclórico del término, es decir, el arraigamiento sobre la propia historia de los sujetos.

El segundo mito que estos autores nos invitan a pensar que ha caído es el mito moderno que sostenía la creencia de que el individuo podía ser pensado como una instancia autosuficiente y autónoma. Es decir, no es la puesta en duda de la singularidad subjetiva sino la puesta en duda de que el individuo sea la unidad primigenia y última de la explicación, sea en ciencias sociales o aun en psicología, o a aun en filosofía política, por supuesto me estoy refiriendo a un tema conocido y es el hecho de que predomina el lazo sobre el individuo y que en todo caso la figura subjetiva de un individuo es derivada del lazo social.

Por supuesto, para nosotros en la discusión psicológica, tanto desde las versiones psicoanalíticas como desde las ver-

siones psicosociales, este es un tema viejo, en donde la figura de la subjetividad aparece como derivada de la actividad intersubjetiva. Pero algo más tardíamente llegó a nuestra psicología educacional, vía la propia psicología del desarrollo, con el ascenso de ciertos modelos que hemos trabajado bastante en ellos, como los modelos, por ejemplo, de los enfoques socioculturales de cuño más vigotskiano, en el sentido de también darle un predominio teórico a la actividad intersubjetiva como precursora genética de la actividad subjetiva. Por supuesto, con todos los cuidados y reparos que puede tener el riesgo de la reducción de la vida psicológica o subjetiva al plano de lo social. Justamente el desafío tanto teórico como práctico es cómo sostener la tensión entre procesos intersubjetivos y procesos subjetivos propiamente dichos. De lo que estamos hablando aquí es de que ontológicamente no existe el sujeto sin el lazo, ese es el punto. Y que el lazo no podría ser entendido como un agregado de sujetos, sino al revés. Perdónenme que me estoy refiriendo a temas conocidos pero estoy tratando de reunirlos a los efectos de poner un poco el marco de época, en el cual persiste esta discusión a propósito de la educabilidad.

«Yo creo que hoy todavía sostenemos objetivos cognitivos confundidos con objetivos emancipatorios, en donde nos parece que la emancipación de los sujetos pasa de algún modo por desarrollar [...] aprendizajes significativos, como si llegar al operatorio formal y pensar críticamente fuera más o menos lo mismo.»

Bien, Benasayag y Schmit (2010) nos dicen que caído el mito de progreso y caído el mito del individuo tenemos un "pequeño" problema y que afecta a nuestro cotidiano y la posibilidad de cualquier proyecto educativo escolar se ve afectado por él, que es el cambio de signo de futuro. Lo que decíamos hace un momento, así como en los 70 nos ordenaba un futuro promesa, un futuro emancipatorio (emanciparnos de todo, de los males, de las enfermedades, de la injusticia), hoy lo que nos desordena, más que nos ordena, es la idea de un futuro amenaza. Y los síntomas de eso son múltiples, el repliegue a lo privado, el repliegue a prácticas defensivas, justamente una pedagogía por competencias donde, como nos ocurre en los países centrales en el kínder ya elegimos un tercer idioma en la sala de tres, porque ya que está que vaya aprendiendo árabe o chino, o ruso, porque especulamos con que cuando el niño tenga 30 años ese va a ser su valor diferencial, no el inglés o el francés por supuesto ya, entonces lo vamos preformando, lo vamos artillando para un futuro obviamente

amenazante. No hace falta que les recuerde en este momento la crisis que se suponía que era del tercer mundo, y no sé de qué me río. Me río simplemente del hecho de que por desgracia se cae el decorado, las bambalinas, les recuerdo que tenemos en España una tasa por arriba del 25% de desempleo, el crack de la propia economía americana. Es decir, efectivamente estamos ordenados por un futuro amenazante y es muy comprensible que el tipo de lazos y proyectos que generemos frente a un futuro amenazante sea muy diverso al que generemos frente a un futuro promesa, ante un futuro construible mediante el lazo. Por ejemplo, el auge de la ideología de la seguridad también, suponen Benasayag y Schmit, tiene que ver con esta idea de futuro amenaza, el repliegue de los lazos como si la seguridad estuviera en artillarse a lo sumo en los vínculos privados.

Bien, ¿he logrado amargarlos? Era la primera etapa, todo lo que sigue de acá en más es pura felicidad y jolgorio, o sea, peor que esto ya no creo que haya nada, así que todo lo que siga va a ser mejor. Eso es como el cuarto de mis hijos en general, vieron que hay veces que uno llega al desorden absoluto, como el cuarto de los adolescentes, entonces ustedes mueven algo y ya empieza a ordenarse, cuando llegaron al punto máximo del desorden.

Bien, quisiera, para que nos pongamos serios de nuevo, pensar que el panorama que describí tiene consecuencias, como fui enumerando, tanto para el pensamiento acerca de lo escolar como para el pensamiento acerca de cómo entender las subjetividades y, dentro de ellas, las capacidades o potencias de los sujetos porque estoy tratando de inscribir en ese campo el problema de por qué aparece tan naturalmente esta sospecha sobre -insisto- la educabilidad de los sujetos. Por qué aparece como una respuesta muy inmediata e incluso muy en sintonía con el sentido común. Si algo nos ha preocupado y casi lo hemos tomado como una causa militante ha sido el debatir este tema y esto se ha expandido en la región (les puedo asegurar, creo que me han invitado prácticamente a casi todos los países en la región, a debatir este tema, es porque esto fue originado también en documentos de la región, en documentos del IPE-UNESCO, en algunos documentos pocos felices de principios de los 2000), es indudablemente porque persiste y tiene una notoria gravedad y sobre todo porque refuerza un sentido común con el que uno batalla en el cotidiano escolar y entiende con empatía que el maestro de a pie, los

que están realmente batallando en el día a día de la escuela, sí sientan esto, sí sientan que tienen delante sujetos que parecen incapaces, sí sientan que no hay esperanza, que no ven la manera. Es decir, en ellos es comprensible que haya una sospecha que uno no obstante trata de batallar para que pueda entenderse de otra manera, pero lo puede ver como efecto de época. Cuando eso aparece en documentos que ordenan una discusión técnico profesional, y a veces incluso ordenan políticas, eso se pone más grave. Y es por eso que hemos salido, no sólo yo sino una cantidad de autores, a discutir fuertemente este tema precisamente convencidos de lo que Meirieu dice, que no es inocente nuestra sospecha sobre los sujetos y no carece de efectos.

Ustedes saben que nosotros veníamos desde hace muchísimo tiempo trabajando eso en psicología educacional, mucho antes de que saliera la discusión sobre la educabilidad, ya meramente por pensar que las prácticas rutinarias de la psicología educacional, en muchos casos, justamente abonaban esta idea de sospecha sobre la educabilidad de los sujetos, aun cuando esto no se vinculara necesariamente al origen social de los sujetos, sino al campo que se rozaba con la pedagogía especial, al campo que estudia la pedagogía especial, sobre todo al movimiento de *overrepresentation*, la cuota de sujetos que están sobrerrepresentados en la matrícula de educación especial y que no se corresponde con los parámetros poblacionales. Por ejemplo, en EE.UU. la población chicana, negra o india está igualmente representada en cuanto a ciegos, sordos, *down* sin embargo, está sobrerrepresentada en aquellas categorías que hacen a disturbios emocionales, dificultades de aprendizaje, aquellos etiquetamientos más lábiles, que son realmente más subjetivos en eso. Y, curiosamente, no sólo está sobrerrepresentada esa población, sino que están sobrerrepresentadas en los estados racistas o cuando hay generalmente una tendencia a gobiernos más conservadores de derecha, y disminuye ante gobiernos no tan conservadores. Curiosamente, fluctúa la naturaleza de los niños, o mejor, claro está, la naturaleza de nuestro criterio de normalidad.

Hay algunos problemas que aparecen como centrales en nuestro campo y que forman parte de este paisaje de época y uno de ellos, técnicamente, es el que se discute en psicología del desarrollo como el problema de la definición de unidades de análisis para la explicación psicológica. ¿Esto qué significa? Es decir, qué recorte operaremos sobre lo real a efectos de

explicar en nuestro caso, el desarrollo y el aprendizaje humano, o sea, qué unidad, por tanto, teóricamente ordenada, tenemos para explicar el fenómeno humano. La modernidad, por defecto, y nuestra psicología, por defecto, habían adoptado al individuo como una suerte de unidad autosustentable, como una unidad que porta ya ella una suerte de esencia natural (más o menos dañada en nuestro caso, que eso era lo que íbamos a explorar), pero que se autosostiene en su explicación. Es decir, por ejemplo, la clave para comprender si un alumno fracasa o no en la escuela la portaría el propio alumno; luego trataré de detallar un poquito esto. Nuestra tendencia dominante en lo que fue la psicopedagogía más clásica, la psicología educacional más de corte psicométrico aplicado a la dificultad de aprendizaje, lo primero que hizo fue sospechar de los cerebros de los sujetos o de la naturaleza de los sujetos, de la biología de los sujetos. Por supuesto, esto era solidario con una concepción del aprendizaje más vinculada a un asociacionismo más primitivo, a la idea de que los mecanismos de aprendizaje eran todos *button up*, o sea que provenían de los sentidos, de la actividad sensorial, o sea lo que ordenaba nuestras prácticas de aprestamiento. Por ejemplo, para la lectoescritura y los criterios que considerábamos para juzgar

«Así como en los 70 nos ordenaba un futuro promesa, un futuro emancipatorio [...], hoy lo que nos desordena, más que nos ordena, es la idea de un futuro amenaza.»

si un niño estaba o no ya en condiciones de aprender, estaban todos ligados más que nada a su aparataje neuropsicológico, por así decir, por tanto, cuando un niño no aprendía las sospechas estaban dirigidas hacia allí. En ese sentido, había una unidad por defecto que se autosostenía.

Bien, la caída de este mito del individuo, por supuesto, atraviesa el pensamiento filosófico, social, político, pero también el psicológico y la llegada de esta discusión, yo les decía, provino no sólo de la presencia de modelos o paradigmas como el psicoanalítico o los de la psicología social sino, en nuestro campo del ascenso de los llamados enfoques socioculturales. Entonces, esto puede verse por ejemplo, en categorías ya populares como la de la divulgación de la obra vigotskiana, como la misma categoría de Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1988), esa categoría que habitualmente la leemos de un modo un poco trivial, en donde es bueno confesarse que cuando uno no tuvo contacto con la obra vigotskiana y toma contacto a partir de esa categoría, es un poco decepcio-

nante que a uno le digan que el descubrimiento vigotskiano era que la gente hace más cosas con ayuda que sola y que las cosas que hacemos con ayuda mañana las haremos solos es un saber que se deriva simplemente de haber criado a un niño; digamos, no hacía falta mucha elaboración psicológica. O sea, la complejidad de esa categoría en verdad no radica en esa afirmación meramente, sino en una cuestión que es una sutileza en la diferencia pero es radical y es que en verdad tendemos a pensar esa categoría como una suerte de acompañamiento a un individuo al que lo vamos auxiliando mientras él se desarrolla. O sea, lo que hoy no puede hacer solo y mañana sí lo hará, nos lo representamos como que hay un desarrollo que protagoniza básicamente el niño, lo cual es cierto, pero que tiene una suerte de motor endógeno al cual solo alimentamos o con combustión motivacional o con buenos estímulos que alienten su camino. Al fin, como decía el propio Vigostky (1988) no deja de ser una suerte de modelo botánico del desarrollo, como si al fin las escuelas fuesen una suerte de invernaderos -son "jardines" de infantes les recuerdo-, donde plantamos niños y todo se trata de regarlos de manera adecuada. Y luego, con buenas condiciones de luz y demás lo que germina es el niño. O sea, hay algo que es propio y que si no germina será porque habrá algo en su esencia dañado. La metáfora es muy usual deslizarla, a veces hasta con fines didácticos terminamos poniendo ejemplos que llevan a la idea de que en verdad lo que estamos diciendo allí es que meramente la actividad intersubjetiva, es decir, este desempeño asistido, esto de hacer algo en colaboración con un adulto, con un par más capaz, que recitamos un poco de memoria, eso consistiría meramente en una suerte de práctica asistida que no hace más que auxiliar al otro mientras él se desarrolla.

Ustedes saben que la idea teórica es bien diferente, la idea teórica es mucho más dura. Supone que en verdad la actividad intersubjetiva no *acompaña* el desarrollo, no *auxilia* el desarrollo, sino que *produce* el desarrollo. Claro, no cualquier desarrollo. Ustedes recuerdan bien que en la obra vigotskiana hay un componente de desarrollo que es natural y compartimos con otras especies, ese no es culturalmente producido, pero el que nos interesa, en tanto inaugura la subjetividad, lo propiamente humano y mucho más los fenómenos de naturaleza escolar, ese sí claramente es producido intersubjetivamente. Es decir, hay otro tipo de desarrollo. Está presente en el mismo texto que nosotros recitamos en general, si uno lee con

atención dice la zona de desarrollo próximo expresa una ley del desarrollo, del desarrollo cultural, en donde el aprendizaje (aprendizaje que debe ser entendido como aprendizaje en contexto de enseñanza, hay un problema de traducción, el término ruso que usaba refería a aprendizaje en contexto de enseñanza, no aprendizaje solo) constituye un momento interno y necesario de los procesos de desarrollo culturalmente organizado, de tal modo que el aprendizaje dispara una cantidad de procesos internos evolutivos (es decir que no se reduce desarrollo a aprendizaje) que no se producirían si no fuera por esta actividad intersubjetiva. Es decir, la actividad intersubjetiva mediada semióticamente como es el punto de partida vigotskiano produce formas de desarrollo específicas y particulares, entre ellas las curricularmente orientadas, las que conformaron la subjetividad del infante/alumno moderno, las que nos llevarían a formas de pensamiento científico, a la apropiación de la escritura. Es decir, estoy insistiendo en la idea de que ontológicamente es primigenio el lazo, es decir, la actividad intersubjetiva por sobre el desarrollo de la subjetividad individual. Es más, aunque resulte paradójal, no hay posibilidad de una subjetividad autónoma, en los términos que entendamos esa autonomía, más que como derivada de esta relación primigenia; al contrario, heterónomamente regulada, asimétricamente regulada, inevitablemente, como son las prácticas de crianza y de escolarización. Justamente el supuesto de que los sujetos naturalmente y por propio desarrollo endógeno llegarían a un desarrollo autónomo, emancipado y libre sería una manera de dejar librados a los sujetos a su propio destino. Porque o confiamos que en ellos está ese potencial y que no requieren de ninguna condición para desarrollarlo, o si no lo desarrollan es porque en verdad no tenían ese potencial, había en ellos una esencia dañada. Es decir, la forma de una subjetividad autónoma o libre es inevitablemente derivada de una práctica que la permita y la sostenga. En nuestro campo, ese sería el "pequeño problemita" de las unidades de análisis. De deslizarnos de la idea, en este caso, de la figura de un individuo auxiliado a lo que podríamos llamar mejor un sujeto en situación (Baquero, 2006).



Recibieron al Lic. Baquero la Decana actual y los decanos anteriores de la Facultad de Educación y la editora de la revista *Diálogos Pedagógicos*

Es decir, un sujeto que no podemos escindir de las situaciones que habita y del que no logramos explicar ni su capacidad ni incapacidad haciendo abstracción de la historia, de las situaciones que habita y de la naturaleza de las situaciones que habita. Es decir, estamos, para usar una metáfora actual, permanentemente *on line*, estamos permanentemente en situación.

Una cuestión que descubrimos análoga a esta, y que va de la mano de esta, es una cuestión que primero vivimos como mala noticia y en verdad es una buena noticia, y es que hay una inevitable asimetría entre nuestra capacidad de explicar y nuestra capacidad de predecir, sobre todo en el campo psicológico. Nosotros, en verdad, nos enorgullecemos de que se cumplan nuestras predicciones psicodiagnósticas. De que cuando dijimos que un alumno no iba a aprender el alumno no aprendió. Perfecto, se cumplió la predicción. Y en verdad, comprenderán que en términos filosóficos, pero también en término de las teorías psicológicas, el hecho de que se cumpla a rajatabla la predicción sobre el destino escolar de un sujeto no puede ser más que bajo el precio de que hemos prácticamente cerrado los grados de libertad de la situación y de posibilidad de ese sujeto. Por tanto, curiosamente el que nuestros diagnósticos sean falibles habla bien de nuestros diagnósticos, sobre todo si se cumplen para bien alguna vez. Si nuestros diagnósticos en verdad incorporaran el elemento de incertidumbre inevitable del desarrollo humano. Eso estaba ya enunciado y supuesto en la propia categoría de Zona de Desarrollo Próximo. Nosotros la hemos usado muchas veces para ajustar nuestras prácticas diagnósticas pero solo en el sentido de comparar los niveles de desempeño individual con los niveles de desempeño asistido. Y luego incluso en lo que fueron los procesos de "evaluación dinámica", para comparar los progresos de los sujetos una vez que han sido auxiliados, para ver cuánto han progresado. En verdad, esa es una manera de reducir un poco la cuestión a una suerte de psicometrización de la zona y aun de lo didáctico, de lo pedagógico.

«Es muy comprensible que el tipo de lazos y proyectos que generemos frente a un futuro amenazante sea muy diverso al que generemos frente a un futuro promesa, ante un futuro construible mediante el lazo.»

Lo más interesante, aunque también nos genera cierto desasosiego al inicio, es que autores como Valsiner y Van der Veer (1993), de los más serios y refinados en el análisis de la obra vigotskiana, hace mucho en un *paper* del año 93 nos se-

ñalaban que la categoría de Zona de Desarrollo Próximo llevada a su consecuencia más potente en la propia obra vigotskiana, significa una renuncia a poder pronosticar el futuro de los aprendizajes de los sujetos. ¿Por qué? Porque simplemente el futuro de los aprendizajes de los sujetos no se deriva de ningún análisis que yo pueda hacer del sujeto solamente ni de la fotografía que yo pueda sacar de la situación que actualmente habita el sujeto. ¿Por qué? Porque el desarrollo futuro de los sujetos es función de una combinatoria más compleja que tiene que ver con, justamente, el tipo de actividades intersubjetivas, el tipo de mediaciones semióticas, el tipo de prácticas culturales, que ofrezcamos y que permitamos que produzca cierta habilitación del sujeto o no. Es decir, no tenemos elementos para poder predecir con certeza cuál será el futuro del desarrollo de los sujetos. Y eso, paradójicamente, es una buena noticia. Cuando nuestros pronósticos se cumplen es para preocuparse porque quiere decir que poco hemos podido hacer para generar combinatorias alternativas. Esto es lo que entendemos como asimetría entre explicar y predecir y espero que comprendan que toca el corazón del tema. Cuando significamos el "fracaso" escolar de nuestros alumnos (el fracaso entre comillas) como carencias en la educabilidad, en verdad, estamos haciendo uno de los juicios más lapidarios que podemos hacer con respecto a los pronósticos de aprendizaje de los sujetos. Por eso, lo traigo a colación. Es decir, no tenemos solo razones ideológico-políticas de reivindicación de los pibes de sectores populares, incluso alcanzarían con ellas, pero no se trata de eso sino de poder debatir teóricamente.

Epocalmente es un problema muy grave porque hasta ahora los dedicados a la psicología, a la psicopedagogía éramos los encargados de enjuiciar las luces y posibilidades de aprendizajes de los sujetos, y yo creo que reaccionamos muy indignadamente sobre todo porque salieron ahora a competir en el mercado los sociólogos educativos a decirnos que por razones de origen social los sujetos no aprenderían, cuando ese era un oficio nuestro. Condenar y etiquetar a la gente era parte de nuestro mercado y nos están quitando deslealmente el trabajo, porque además atacan un mercado mucho más amplio; nosotros íbamos agarrando a los niños uno a uno a medida que iban llegando a la escuela pero juicios lapidarios sobre asociar la pobreza a la imposibilidad para aprender nos quita mercado, lo cual nos indignó sobremanera. Espero entiendan la ironía nuevamente.

Esto nos lleva a que, en verdad, para poder comprender la situación por la cual los sujetos aprenden o no aprenden, o la nuestra, en qué medida nuestras prácticas de enseñanza resultan más potentes o impotentes, indudablemente debemos recuperar la especificidad de los escenarios escolares, aun en el contexto epocal en el que hemos visto que no hacen más que advertirnos que se multiplican las crisis de lo escolar. Ya sé que es un lugar común hablar de la crisis de lo escolar. Tal vez no sea tan común, y me gustaría generar esa diferencia, hablar de las múltiples crisis de lo escolar. Porque así como tenemos una evidente crisis de calidad en el sentido de no obtener los rendimientos que deseáramos (reduciendo calidad a rendimiento, lo sé, pero para entendernos), pareciera que el ideal pansófico comeniano, de "enseñar todo a todos" quedó adeudado, porque el "enseñar todo", claramente no lo alcanzamos, y "a todos", aun tenemos largas deudas en inclusión educativa; porque si bien nos vanagloriamos, como buenos argentinos, sobre todo porteños, de que tenemos altísimas tasas de escolaridad inicial y que por lo tanto está resuelto en nuestro país el tema de la inclusión, lo venimos diciendo hace décadas a eso, es evidente que nuestras tasas de egreso en ciertos niveles son pobres y el perfil de nuestros egresados, en muchos casos es lamentable, con lo cual hay una larga cadena de estafas en este sentido, por tanto no podríamos haber agotado el tema de la inclusión y, de hecho, tampoco abordando el tema de inclusión a la diversidad, a la interculturalidad.

Yo sumaría, como dato diagnóstico para agravar la situación, que probablemente la crisis más profunda y la que amerite una atención particular para entender sus efectos en el cotidiano escolar y en el cotidiano de nuestros aprendizajes o no aprendizaje, es la que en la literatura suele aparecer bajo la denominación de crisis de sentido de las prácticas escolares. Es decir, qué ordena hoy el proyecto escolar. Insisto que el proyecto escolar estaba profundamente ordenado por aquel mito de progreso, por la idea de fabricación de individualidades que desplegarían una esencia educable, por este predominio de esta racionalidad científico-técnica, por cierto ideal común emancipatorio que al menos aunaba en proyectos nacionales, sociales, comunales y que parece en algún punto quebrado o con una urgente necesidad de ser reconstruido. Por eso cuando Benasayag y Schmit (2010) nos decían cuidado!, si hay algo riesgoso en esta época es la creencia de que los lazos son opcionales, que los lazos son una lista de contactos en las

redes en las que les damos de baja o de alta, como si nuestra vida no dependiera de la subsistencia del lazo. Es como un problema de ecología de las relaciones humanas. Desde cualquier paradigma, desde el mismo paradigma cristiano si todo lo que nos ordena es el afán de lucro indudablemente vamos a terminar destruyendo lo que hay. En este plano, lo que estos autores nos advierten es cuidado!, porque hay una destrucción del lazo inadvertida por la artefactualización de los lazos, por la consideración de que estos lazos son opcionales, porque hay un repliegue a lo privado en lugar de un retejido de un tejido social bajo valores que no sean obviamente los del utilitarismo que ha regido más que nada la sociedad neoliberal.

Bien, aunque no lo crean esta charla era sobre educabilidad ¿no? Ahora llegamos. Es en este pequeño contexto nada más que me permití entonces unas breves reflexiones sobre por qué y cómo recayó esta sospecha sobre la educabilidad de los sujetos.

Vuelvo a recordarles, que mencionamos en algunos documentos, me he ahorrado ahora el exponerlos, da un poco hasta de pudor, pero ustedes saben que hay documentos que dicen taxativamente que la escuela tiene sus límites, que no se le puede pedir que ante un sujeto, por ejemplo que proviene de medios urbanos marginales, sea capaz de transformarlo en un egresado exitoso del nivel medio, cualquier sea su origen social, capaz de compensar todos los déficits con los que llega. Por ejemplo, hay documentos del IIPE-UNESCO de 2001, 2002 que tienen afirmaciones de este tipo; comprenderán la gravedad. Tiene la única ventaja de una torpeza muy honesta que es efectivamente poner en palabras lo que es un pensamiento del sentido común. Es más, un pensamiento que yo admitiría que ustedes también tuvieran, porque nuestro sentido común nos lleva a ver con una enorme fuerza, una especie de autoevidencia; de que las condiciones de pobreza generan sus propias condiciones de fracaso y que efectivamente hay un círculo de pobreza allí que se alimenta. Y es muy cierto también y cuesta mucho en términos teóricos y prácticos salir de esa mirada, cuesta mucho no ver en nuestros alumnos sujetos incapaces, sujetos deficitarios, porque vemos efectivamente un compendio de déficits.

Quisiera analizar brevemente ese problema. Primero recordar que la idea de educabilidad para la tradición filosófica, primero que nada es una categoría filosófica, no una categoría

pedagógica, recuerdo que ser educable no era algo opcional. Estos documentos nos insinúan la idea de que los sujetos son potencialmente educables, pero se actualizan en tanto educables sólo si tienen unas adecuadas condiciones de crianza y son, en algún modo, perfilados adecuadamente para el aprendizaje escolar. Hay un texto de Emilia Ferreiro, también, muy actual del 2012, donde nos dice que la afirmación de este tipo prácticamente es una declaración de derrota de la escuela, porque es como decir, si la familia no nos presenta ya un alumno con determinadas actitudes, competencias, como para el aprendizaje escolar, poco podremos hacer. Como si la escuela, agreguemos no fuera capaz de generar esas condiciones. Estamos hablando, por Dios, de la escuela básica, estamos hablando de cómo ingresar a la escuela pública común; como dice Flavia Terigi (en Terigi, F., Tenti Fanfani, E., Baquero, R. & Narodowski, M., 2004) cada vez parece ser más larga la lista de requisitos que le pedimos a un alumno al ingresar para aprender exitosamente y cada vez parece ser menor la lista de niños que los poseen, eso es lo riesgoso. En una sutil afirmación, Flavia Terigi dice que el problema es confundir lo que son condiciones que favorecen indudablemente el aprendizaje escolar con condiciones necesarias para el aprendizaje escolar. ¿Qué duda cabe de que un sujeto que venga mejor estimulado y dispuesto, con mayor familiaridad con la cultura escolar, obviamente va a salir un poco más airoso de la experiencia escolar?; pero eso no significa que el sujeto que no provenga con esa estimulación, llamémosle así, se nos haya vuelto un alumno ineducable.

Recuerdo que en la tradición filosófica, la educabilidad estaba ligada a la incompletud de lo humano, a la no confusión entre cachorro humano y sujeto humano. El humano, de algún modo, estoy usando una jerga genérica, se constituye en tanto sujeto humano por obra y operación justamente de un vínculo intersubjetivo al que llamamos educación, una educación en un sentido amplio, que abarca la crianza; o podemos llamarla en términos amplios la enculturación de los sujetos. Es decir, el sujeto humano en cierto modo no se subsume ni reduce a la cachorridad de lo humano. Como decía Pascal, somos indudablemente la caña más débil de la creación y por tanto indudablemente, tanto biológica como psicológicamente "terminamos" de constituirnos expuestos a la cultura y por obra de la cultura misma. Por tanto, ese es el atributo diferencial de ser educable. Hay algo muy interesante y es que con la mo-

dernidad comienza a darse un tratamiento a la categoría de educabilidad que insensiblemente aparece apareada a la idea de *escolaridad*.

«El hecho de que se cumpla a rajatabla la predicción sobre el destino escolar de un sujeto no puede ser más que bajo el precio de que hemos prácticamente cerrado los grados de libertad de la situación y de posibilidad de ese sujeto.»

Estamos urgidos, realmente por tener una reflexión profunda acerca de lo escolar, no solo por la obviedad de que es un terreno de emergencia de nuestras intervenciones, sino porque lo escolar como forma, como forma moderna de educación ha sido un organizador, por decirlo así, un formateador de nuestra manera de concebir prácticas educativas posibles y formas subjetivas

también posibles. Lo escolar aparece como la forma canónica de ordenar las prácticas educativas en la modernidad; parece como si hubiésemos dado por concluido el programa comeniano de generar un método único que pudiera abordar la población, ahora veremos.

Entonces, me interesa señalar que educabilidad siempre fue en la tradición filosófica y pedagógica un atributo de humanidad. Segundo, esto no se confundía con la capacidad de aprender, porque aun cuando en el hombre obviamente haya una variable versátil e indefinida potencialidad y capacidad para aprender es obvio que esa es una capacidad que compartimos con el resto de las especies, por tanto, esa no es una marca diferencial de lo humano.

Me gustaría señalar que entonces con la modernidad se da una ecuación curiosa: la educabilidad no aparece como patrimonio de la humano sino como patrimonio de los individuos. Es decir, es algo similar al efecto, curiosamente, que tuvo el darwinismo en las ciencias sociales. Recuerdan ese brillante libro de Stephen Gould *La falsa medida del hombre* (1984), donde hace una historiografía de lo que ha sido la forma de medición de las capacidades mentales de los sujetos, la obsesión por la medición, las estafas en la medición, como la de Cyril Burt, recuerdan, donde mintió sobre su investigación sobre gemelos monocigóticos con tal de mostrar su argumento de cociente intelectual inmodificable. En ese texto, Stephen Gould dice algo muy interesante: cuando Darwin irrumpe en las ciencias sociales trae una serie de ventajas, de poder inaugurar una mirada del hombre, por supuesto, acercada a ciertas miradas académicas; pero también ocurrió algo impensado que

era lo que él dice, con un poco de ironía, apareció la presencia del mono en todos nosotros, dice la teoría de la evolución que todos tenemos una dosis de monidad, es decir, un animal que llevamos a cuestas. Pero, el problema vino en la modernidad no con la presencia del mono en todos nosotros, sino la presencia del mono *en algunos de nosotros*. La antropología criminal, la psiquiatría y, por qué no, la sospecha sobre la educabilidad de los sujetos están emparentadas sobre eso, es decir, como todos provenimos de un origen al fin animal, a algunos se nos nota más y a otros menos, ese sería el punto.

Sin embargo, yo digo, entonces es la modernidad la que trae este apareamiento entre educabilidad y atributo de los individuos entendido como capacidad para aprender y paridad entre educabilidad y escolaridad. Es decir, como decía al inicio, las alternativas que tenemos a la categoría de educabilidad son las de ser adiestrable o la de ser entrenable, nos la proveyó la pedagogía especial muy duramente porque le dimos la tarea sucia como siempre hacemos con los pedagogos especiales de vérselas con aquello que no progresaba en nuestra escuela común. Y el criterio de ser educable se transformó en el criterio de ser escolarizable y, de hecho, cada vez menos, pero persiste en nuestra jerga de educación especial. O decimos los sujetos son educables pero, al fin, son potencialmente educables. Ahora, en los hechos, miren si no llega a alfabetizarse, no llega al cálculo, no llega a ciertas nociones elementales, si la currícula se nos volvió, que aprenda a vestirse solo, que controle esfínteres, que coma con autonomía, claro esos son objetivos de la crianza, se entiende, y eso parece que no nos vuelve educables contra lo que era la tradición, nos vuelve solo educables progresar en la currícula, y progresar en la currícula de una escuela como si la escuela fuera realmente el jardín del Emilio donde vamos retozando con felicidad o el de Heidi, juntando flores del saber en un ámbito libre, estimulante. Perdón mi ironía con la escuela, pero honestamente tengo serias sospechas de que sea el ámbito para poner a prueba la educabilidad de los sujetos.

«Cuando significamos el 'fracaso' escolar de nuestros alumnos como carencias en la educabilidad, en verdad, estamos haciendo uno de los juicios más lapidarios que podemos hacer con respecto a los pronósticos de aprendizaje de los sujetos.»

Por eso me gustaría repasar, cómo aparece en Comenius (1632/1986) en la obra comeniana, la categoría de educabilidad. Por supuesto, estamos estudiando a Comenius

no a Baquero. No podemos reinventar la categoría de educabilidad como si eso no tuviera efectos, como si no tuviera la larga historia de la pedagogía especial en este ámbito, como si no tuviera esa connotación la categoría de no educable. Y por eso muchos autores salieron a hablar de una nueva categoría de educabilidad, aunque nos dicen que esta nueva categoría de educabilidad no es como la clásica que se refería a problemas no modificables; la educabilidad en la nueva versión, se nos dice, es modificable en la poblaciones mediante políticas sociales o en los individuos mediante estrategias compensatorias o de rehabilitación. Es decir, los sujetos pobres ya no solo son sospechados de educables sino que son objeto ahora de compensación -esa ha sido la lógica de muchos programas "compensatorios"- y de rehabilitación; tenemos que rehabilitar a los sujetos, a los sujetos que están ingresando a la escuela y que no provienen simplemente de la crianza que hubiéramos esperado.

Pero por eso volvamos a la mirada un poco más esperanzadora, más cristiana si se quiere, como la de Comenius, un poco más benévola. Recuerden cuando Comenius escribe la *Didáctica magna* (1632/1986) refiere a lo educable y lo toma como un atributo universal de lo humano, está por eso sosteniendo ese ideal pansófico, la idea de que puede ser enseñando todo a todos. Él en la *Didáctica magna* ya parte de la idea de que nos vamos a encontrar, cuando expandamos la escolarización de modo masivo, con una gran diversidad de talentos y voluntades. La diversidad no la descubrimos en Salamanca, la diversidad ya la descubrió hace rato la escuela moderna desde el momento en que se fundó. El punto es qué hacemos con la diversidad. Comenius ya nos advertía *a priori*, usted va a encontrarse todas las combinatorias: alumnos muy talentosos pero de flaca voluntad, alumnos medianamente talentosos y de mediana voluntad, alumnos muy talentosos y de muy buena voluntad. Luego tenemos las combinatorias, el que es muy talentoso pero tiene poca voluntad, etc.; tenía un mapa, tenía una cuadrícula que nos advertía sobre la diversidad a encontrar.

Es más, decía Comenius, se va encontrar usted con sujetos que parecen no educables, usted va a probar y probar y parecen no educables, pero fíjese difícilmente no sean educables. Porque Comenius era un buen cristiano y confiaba en la obra divina, y sospechar como hacemos tan herejemente de la naturaleza de los niños (que todos tienen ADD, todos

tienen disfunciones cerebrales mínimas, todos tienen daños cerebrales presuntos) es algo así como sospechar de la calidad de la obra divina. Comenius no se podía permitir esa licencia, si nos la tomamos en un pensamiento mucho más laicizado como el moderno, donde el poder sacerdotal pasó a estar en manos de médicos y neurólogos si se quiere, como para orientar nuestras conciencias. Comenius no podía hacer eso. También, como para que vean que no hemos inventado absolutamente nada en la pedagogía y psicopedagogía contemporánea, Comenius decía: cuando aparentemente se encuentre usted con un niño que parezca un sujeto no educable, seguramente eso no es obra de la naturaleza, es decir, de la creación divina, sino muy probablemente obra de la crianza y de los padres, porque como la mayor parte de las malformaciones humanas son productos de los accidentes humanos, son productos en su mayoría de la vida humana misma, es muy probable que la apariencia de no educabilidad de los sujetos obedezca a la crianza. Es decir, es culpa de los padres, eso ya lo había inventado Comenius en el siglo XVII, no hemos inventado nada nuevo.

Pero, a diferencia de nuestra condena masiva actual, Comenius, simplemente decía que es tarea del pedagogo reponer las condiciones de educabilidad. Recuerdan, él decía: si la tabla no viene bruñida, brúñala; si el espejo no viene bruñado, brúñalo. Es decir, forma parte de su tarea reponer las condiciones para que transcurra allí una educación feliz. A tal punto que genere un método único capaz de atrapar esa diversidad de talentos y voluntades. Una creencia algo inocente y con consecuencias sobre los formatos altamente homogéneos, estaba "inventando" la escuela, claro. Probablemente en ese momento inauguramos el problema de la atención a la diversidad, por esta confianza exagerada en que hay una esencia educable en todos los sujetos que hay que buscar, por lo tanto, un método único que resuene en esa al fin aparente diversidad.

Pero como hemos escrito en otros sitios, fíjense que la idea de educabilidad en Comenius es relacional con respecto a la elaboración de un método, no es algo que se descifra de la esencia humana misma, sino que es el resultado de la propia operación pedagógica. No es algo que yo pueda advertir en el sujeto meramente, sino que es algo que yo en todo caso deberé concluir después de haber insistido, insistido, insistido, con el intento de métodos que atrapen la inmensa diversidad de talentos y voluntades. Es una construcción y es un oficio,

es un problema histórico; cómo construyo yo un método, insisto, que resuene en esa diversidad de talentos, es decir, aun en los no talentosos y flacos de voluntad. Esos no son no educables simplemente requieren, como los demás, de un refinamiento del método para que el método resuene en todos ellos. ¿Me siguen hasta aquí? A tal punto, como verán que Comenius nos decía, si efectivamente usted se tomó todo ese trabajo, advirtió la diversidad de talentos y voluntades, construye un método, prueba, prueba, prueba, al fin es probable que quede un resto insignificante, en términos numéricos, en términos de importancia, de sujetos que serán renuentes a toda práctica pedagógica. Ese resto, ese sí, parece ser de sujetos no educables. ¿Cómo los llama Comenius? ¿Recuerdan hasta allí? "Monstruos humanos". Fijense hasta qué punto la educabilidad era esencial a lo humano que aquel que mostrara que, por lo pronto, no habíamos encontrado la manera de educarlo y parecía renuente a toda educación posible quedaba bajo la figura de la monstruosidad, bajo una figura aberrante. Comprenderán que la extensión de nuestros juicios de sospecha acerca de la educabilidad no podría jamás, en términos comenianos, hacerse con esa ligereza.

Me gustaría mostrar brevemente, para cerrar, que tenemos dos tipos de argumentos centrales bajo los cuales se abona la idea de sentido común de que nuestros niños no son educables en aquellas condiciones. Una es una hipótesis más vieja, que es la hipótesis patológico individual, la que dice que los niños portan probablemente una patología o algún déficit de cierto tipo. Ya María Angélica Lus (1995), hace muchos años, había señalado, antes de que este tema volviera a aparecer en boga, que en verdad podríamos detallar tres concepciones sobre el fracaso escolar en uso, en curso: una es la que suscribe efectivamente esta idea de hipótesis patológico-individual o también llamada médico clínica, en donde las razones del fracaso la portan los propios sujetos, los propios individuos. Y, por tanto, hay que (digo yo ahora, no ella), sospechar, por ejemplo, de sus cerebros.

Como decíamos hace un rato, por eso pasamos por epidemias de disfunción cerebral mínima, que era uno de los cuadros más interesantes. Recuerdan que una disfunción cerebral mínima significaba una disfunción, no nada que tuviera una marca anatómica sino un problema en el funcionamiento; era cerebral no periférica, con lo cual no tenía manifestaciones sintomáticas evidentes, porque no era periférica, no era un

temblor de manos, era un temblor en alguna zona del cerebro; y además era mínima, casi intangible, por tanto no era reconocible casi por ningún aparataje y, sin embargo, tenía una gran versatilidad. En una época trabajé con Juan Azcoaga en temas de neuropsicología y nos dedicamos a explorar eso, porque él era un enemigo del etiquetaje de la disfunción cerebral mínima y me acuerdo una vez haber recorrido cierta literatura americana y aparecía en un estudio de unos americanos neuropsicólogos de los 60, cómo la disfunción cerebral mínima aparecía en los niños bajo el síntoma de dificultades en el aprendizaje escolar. Se seguía longitudinalmente esa población y se advertía que en la adolescencia la disfunción se manifestaba con disturbios sociales, tendencia a delinquir, comportamientos violentos, todo atribuido a la disfunción cerebral mínima. En un momento, al pasar, el estudio indica que estaba hecho sobre una población de jóvenes adolescentes del Bronx, o sea una población negra del Bronx, que por supuesto había tenido dificultades en el aprendizaje en la escuela y luego comportamientos violentos, era todo reenviado a la idea de que todo no era más que un síntoma de su disfunción cerebral mínima y hay una suerte de circularidad, porque va a haber un mix de razones biológicas y sociales, nos lo dice María Angélica Lus.



"No parece haber ninguna posibilidad de una práctica educativa eficaz sin la recuperación de la confianza en la posibilidad del otro", señaló Baquero

Dice que una segunda concepción que surge ya no es tanto de esta tradición medico-clínica -que es la más vieja-, sino que las razones del fracaso de los alumnos están en su origen social. Esto tomó versiones aparentemente muy progresistas, incluso la que yo relaté y pongo bajo crítica, tiene la forma de una denuncia de las condiciones de vida de los niños. Y cuando nosotros encendemos una defensa de las aun así posibilidades de aprendizaje de los niños, muchas veces, se nos acusa de estar minimizando la dureza de las condiciones de vida de los niños, como si estuviéramos distrayendo esfuerzos, como si dijeran hay que atender a esa urgencia y no decir que aun así podrían aprender.

Porque, por supuesto extremado es un argumento terrorista; por supuesto, cuando un sujeto está en condiciones

durísimas de vida, obviamente no puede aprender, no puede vivir, por supuesto, eso desde ya. Pero lo que no podemos permitirnos es esperar que mejoren las condiciones de vida, cosa que nos llevará una década, dos décadas, y ese sujeto ya no estará siquiera en la escuela, no nos podemos dar ese lujo, no podemos decir que en el entre tanto simplemente estamos frente a una población no educable.

Bien, María Angélica Lus nos da una segunda concepción de fracaso, entonces, en donde se aducen razones de este tipo, razones de origen social. Aparecían bajo argumentos pseudoprogresistas, por ejemplo, son problemas en el capital cultural de los sujetos (en jerga de Bourdieu), o problemas del código restringido versus el código elaborado (Bernstein), todo aparecía con un ropaje de ese tipo. Y María Angélica Lus señala ya en los 80, con mucha lucidez, dice, discúlpenme pero esta hipótesis en verdad no es de la naturaleza social del fracaso porque en verdad allí no hay ninguna explicación social del fracaso, ¿en qué sentido?, en que lo social allí aparece solo como contexto de origen del alumno, nunca aparece lo social analizado en tanto la escolarización como una práctica social en todo caso, de encuentro, de conflicto, de confrontación de cultura. Cuando analizamos la escolaridad solemos hablar de "lo social" como el contexto de origen o el contexto de destino del niño. Qué me demanda el mercado laboral, el mercado académico, entonces allí está lo social, por tanto, según eso evaluó la relevancia de mis contenidos o lo social aparece generalmente atribuyéndole déficits o superávits al origen que porta el niño, pero lo social en la escuela no aparece, como territorio de conflicto, territorio de relaciones, lugar donde se juegan las relaciones de autoridad, los modos de contacto con el saber, eso no es una experiencia social en apariencia para nuestros abordajes de sentido común.

Entonces, con toda razón María Angélica Lus nos decía, esta segunda hipótesis, perdónenme, es igual a la primera, no tiene nada de distinto. ¿Por qué? Porque en el fondo sigue siendo la vieja y querida hipótesis de déficit, lo que encontramos ahora es que los déficit que portan los alumnos no son de tipo neuropsicológico, sino ahora son de tipo cultural, familiar, vincular o lingüístico, pero, al fin, el fracaso escolar queda reducido en su explicación a déficits que porta el niño.

Bernard Charlot (2008) en *La relación con el saber*, tiene muy buenas reflexiones, por ejemplo, sobre el fracaso escolar.

Bernard Charlot, nos dice algo interesante, en verdad, sobre la hipótesis de déficit. Él analiza incluso los usos de Bourdieu para atribuir el fracaso escolar al origen social y al carácter reproductivo del sistema escolar y dice es un mal uso de Bourdieu, porque Bourdieu no está diciendo eso. Se abusa de la metáfora de origen, porque origen representa la posición social que se tiene, pero connota la causa de; como si el fracaso escolar estuviera originado en la posición social. Dice que en Bourdieu nunca existió esa relación de causalidad; solo estableció homologías, relaciones isomórficas entre la posición que se ocupa en el sistema social y la que se ocupa en el sistema educativo, pero no enunció ningún principio de causalidad. Justamente ese es terreno nuestro, ver en todo caso por qué sucede que nuestros alumnos pobres tienden a fracasar, ese es otro problema, eso es lo que hay que explicar, justamente no se autoexplica, ese es el problema, no es la explicación del problema.

Entonces nos dice, curiosamente lo que ordena la explicación vuelve a ser la hipótesis de déficit. Y es muy bueno el razonamiento de Charlot, porque rastrea la noción de hándicap (porque en francés, como en inglés, la discapacidad está más significada por la noción de hándicap, de handicappe, quien aparece como discapacitado), y nos recuerda que históricamente hándicap era la carga supletoria que se le ponía al jugador más experto, el hándicap era una carga que se le ponía al más experto Y sigue siendo así, por ejemplo, en el juego de Go cuando juega un maestro de Go con un novato en Go, al novato se le asigna la posibilidad de que ponga ya varias fichas en el tablero (vieron que el Go consiste en ir situando fichas en el tablero y ocupando territorios) entonces lo leemos como fichas de ventaja al novato pero en verdad son fichas de recarga al experto para que se vea él en un territorio de mayor complejidad y establezcamos más simetría en el juego. Entonces, hándicap era la carga supletoria que se le ponía al de mayor desarrollo. Se fue transformando en lo que le falta al de menor desarrollo. Entonces, dice con razón Charlot, primero se cosificó algo que era simplemente una relación diferencial entre un experto y un novato, se cosifica como una entidad que debiera tener el novato y no tiene. Y él dice es como un principio de causalidad de la ausencia, por eso dice que se cosifica e inmediatamente se nihiliza, es decir, deja de existir; pero no obstante se le atribuye un principio de causalidad. Si este hombre tiene razón -y yo creo que la tiene- es una falacia

absoluta el razonamiento de la hipótesis de déficit, porque es la atribución de lo que ocurre a una causalidad de un elemento que no existe. Es decir, hay una carencia que ocupa el lugar de razón de lo que ocurre. La ausencia de algo es productiva. Es un argumento, convengamos, bastante misterioso y que, sin embargo, queda cosificado en el sentido común. Pero; ¿por qué? Porque se reifica, se cosifica la idea de capacidad (como la de discapacidad), se elimina su origen que era un término relacional, comparativo entre sujetos, porque no hay otra manera de definir, no hay ninguna manera de definir ni una discapacidad, ni un déficit, más que bajo un criterio de norma y normalidad, no tenemos ninguna otra manera sustantiva. ¿Recuerdan? Spinoza de vuelta y también Vigotsky. ¿Recuerdan? Al ciego no le falta nada, le falta solo en comparación con una idea de sujeto normal, de un cuerpo normal. Y en nuestras prácticas precisamente de etiquetamiento otorgamos una identidad de careciente a alguien que en verdad tiene una existencia positiva. A tal punto que, incluso, Benasayag trabaja sobre eso en un libro que se llama *Medicina y biopoder* (2012) dice justamente que avanzamos incluso sobre los deseos que el otro debiera tener y no siempre tiene. En el caso del sordo, su vida no podría estar ordenada por otra cosa que por su deseo de escuchar, el ciego por su deseo de ver. Es decir, como si su vida estuviera identificada por la superación de su carencia y no por la expresión de lo que son sus rasgos en términos positivos.

Ya voy cerrando, no se me asusten. Por eso el título, "si los alumnos, si las familias no fueran lo que son" o agreguemos, "si los docentes, los psicólogos", etc. no fueran lo que son, todos sería diferente. Trivial y falaz. Porque por eso llamé a esto "sospechas cruzadas", porque no bien nosotros dejamos de enfocar, de poner (como dicen los mexicanos) el "foco rojo", la luz roja, la mira, en el alumno, cuando decimos "basta de sospechar del alumno", no se desactiva la mira sino que la mira se nos vuelve hacia nosotros, el sospechoso ahora es el maestro. Ah, entonces, si la razón del fracaso no está en el alumno, ha de estar en el maestro, y por qué no en el directivo, en los inspectores, en los académicos... En los académicos no, porque somos los que creamos los criterios, eso es lo bueno.

Pero, si se fijan vuelve a ser lo mismo, es la vieja hipótesis de déficit, es decir, lo que explicaría la razón del fracaso es la carencia ahora en las competencias del maestro, no en las competencias del alumno. Por supuesto, que uno podría llegar

a fáciles acuerdos referenciales, por supuesto que ojalá los alumnos vinieran, como decía, con niveles de motivación y familiaridad con la cultura escolar distintos; ojalá que los maestros pudieran tener una formación mucho más versátil y dinámica. Pero la sospecha que tenemos es que tanto alumnos como docentes están de algún modo prisioneros de un formato escolar altamente normalizado como es nuestro formato escolar moderno. Algo que parece insostenible es que nuestras prácticas sigan ordenadas bajo un formato simultáneo y graduado en donde tenemos expectativas de progreso atadas a la edad, aun hasta en los niveles medios de enseñanza, y que sigamos hablando de los desfases en edad de los alumnos como si fueran una enfermedad escolar, no una realidad de nuestra matrícula. La expectativa de organizar nuestro grado por edades ya es un artificio psicoeducativo, porque la dispersión de los niños, aun de la misma edad es -aun en términos psicológicos, psicométricos, psicogenéticos, en los que quieren- altísima; y por otra, porque la realidad de las trayectorias escolares no se sostiene de ese modo. Recién estamos explorando tímidamente -lo está haciendo Córdoba, ya lo había hecho la ciudad de Buenos Aires, lo hace provincia de Buenos Aires- formatos de la escuela media que no sean expulsivos como son *a priori* ya, aquellos formatos, como el formato clásico de la escuela secundaria -me estoy refiriendo a cosas como esa-, en donde el régimen académico obliga a nuestros alumnos a asistir todos los días a clase y aprobar todas las materias en bloque. Ese es el formato clásico. De modo que si un alumno aprobó la mitad de las materias, pero desaprobó la otra mitad, le damos por no aprendido nada. ¿Hay algo más expulsivo que eso? Estamos alarmados de las tasas de embarazo adolescente; eso parece que fuera una enfermedad de los jóvenes no que nuestros jóvenes se están transformando en padres y que, por tanto, varían enormemente su estatus, su posición, sus necesidades, sus motivaciones. Lo van haciendo gradualmente, tenemos que buscar -de hecho estamos buscando por supuesto- estrategias para saber cómo acompañar ese proceso, pero una parte de esa estrategia es advertir que esos sujetos empiezan a tener un nivel de responsabilidad y participación social que no puede reducirse a una vida infantil en el sentido que la modernidad lo concibió. Por tanto, no podemos exigirle en el nivel medio, como formato único, que asistan obligadamente, por ejemplo, todos los días a la escuela, que aun si llegan tarde se les da por no haber asistido en total del día, aunque haya estado en varias

materias. Entiendo que en Córdoba están ensayando formatos más flexibles, creo, el proyecto 14-17 creo que es uno, están los proyectos en las escuelas de reingreso en la ciudad de Buenos Aires, hay varios. En donde simplemente, en ciertos casos se flexibiliza el régimen académico de modo que se pueda cursar por materias, asistir por materias. Es mucho más complicado de armar como oferta, por supuesto, pero yo quiero que comprendan que este no es un problema técnico-pedagógico es un problema de inscripción subjetiva de nuestros jóvenes. Que no sientan y se les transmita que no pueden acoplarse a lo que ha sido definido como el modo normal de ser escolarizado. Se opera como que si hubiera una anomalía que portan ellos y no nuestro absurdo formato escolar que busca de algún modo, modos de escolarización, que decimos igualitarios por el hecho de que ofrecen lo mismo a todos, a pesar de que sus condiciones sean de las más diversas. Lo que viejamente llevamos estudiado como igualitarismo formal. Es por eso que aducimos justamente que la hipótesis de déficit como causante del no aprender de los sujetos comete lo que hemos llamado hace mucho la *falacia de abstracción de la*

situación. Es decir, como si pudiéramos evaluar las competencias de los sujetos haciendo abstracción de lo que fue su historia educativa, la realidad de la situación que les estamos imponiendo en términos generales, la misma posición de infantilización a los que los estamos sujetando, que es enormemente violenta y despreciativa.

«El problema es confundir lo que son condiciones que favorecen indudablemente el aprendizaje escolar con condiciones necesarias para el aprendizaje escolar.»

Un punto de vista alternativo es la idea de que muy probablemente nuestro formato escolar altamente normalizado, esto de la enseñanza simultánea y graduada que debiéramos revisar y que no revisamos ni siquiera en las legislaciones ni nacionales ni provinciales más actuales, sea lo que más urge revisar, para terminar con una idea de pedagogía algo más experimental, en el mal sentido de lo experimental, como lo que critica Meirieu, como las metáforas ingenieriles, donde yo manipulo ciertas variables de entrada y obtendré ciertos productos de salida, la metáfora al fin, de la fabricación. Da la impresión de que hay que buscar alternativas que recuperen la posibilidad de experiencia, experiencia en el sentido más profundo de la categoría de experiencia, algo que involucre lo subjetivo y objetivo, algo que reinserte esa categoría de incertidumbre que pedía-

mos asociada a la libertad de los sujetos, y que tiene tan escaso margen en nuestras prácticas escolares.

Por otro, como decía, la misma afirmación de Meirieu del epígrafe, se sostiene como decía en aquella idea de Jacques Rancière (2003), del principio de igualdad de las inteligencias, en el sentido, de nuevo, de que la inteligencia no es una categoría psicológica sino que la categoría de educabilidad aparece de nuevo como una categoría filosófica que hace a la especificidad de lo humano. Y la especificidad de lo humano, y por la cual atribuimos inteligencia al otro, es que compartimos un mundo igualmente inteligible. O sea, tenemos una inteligencia sobre ese mundo compartible, compartible ya incluso esperanzadamente con el cachorro humano, es por eso que nos abisma el cachorro autista, cuando no parece capaz de inmediato, por la vía usual, de compartir el mundo de experiencia; es decir, cuando no logra aquellos protodeclarativos de señalar algo por el solo gozo de compartir la experiencia que aparece tan tempranamente solo en el cachorro humano como rasgo distintivo, como ese intento de compartir en común una experiencia. No parece haber ninguna posibilidad de una práctica educativa eficaz sin la recuperación, como dice Laurence Cornu (1999), de la confianza, una confianza clara en la posibilidad del otro. Una confianza que debe al fin *donarse*, como dice Graciela Frigerio (2004) en el sentido de que no debe ser extorsiva, no puede ser de la forma: "yo confío en ti en tanto y cuanto tú me muestres que". Una cosa es hacer responsable a los sujetos, por supuesto, dotarlos y acompañarlos en procesos que incrementen su responsabilidad y otra cosa es extorsionarlos bajo la idea de que solo serán educables/inteligenetes/confiables en tanto cumplan con ciertos requisitos.

Déjeme cerrar con una reflexión muy tierna que hacía Ángel Rivièrre, el entrañable psicólogo español, probablemente el mejor psicólogo cognitivo que nos ha dado España, por desgracia fallecido muy joven; él no llegó a conocer a sus nietos, pero llegó a formular una idea que en verdad es un corolario de los últimos veinte años de la psicología evolutiva, que es haber advertido que justamente el desarrollo se produce por confianza. El desarrollo se produce porque atribuimos a los sujetos mayores capacidades que, incluso, las que realmente tienen. Si no, ningún bebé humano hablaría. Porque si fuéramos constructivistas ortodoxos, a la vieja usanza constructivista, estaríamos esperando que emerja en él la com-

petencia gramatical para empezar a hablarles. Claro, nadie hace eso. Justamente, damos barajas en el juego del lenguaje humano al niño desde el momento en que nace, con la esperanza -que se cumple- de que logramos contacto con él, logramos comunicarnos, que logra comprender que la lengua ocupa un lugar en un guión dramático más amplio, que sí logra captar (si es una situación de juego, de regocijo, de reto, de enojo) que está pasionalmente ordenado y donde la lengua ocupa un lugar allí -de dotar de sentido, de salvar ambigüedades- y de la cual se irá apropiando, pero en ese escenario. No hay desarrollo posible sin atribución "exagerada" (entre comillas, exagerada para la situación actual) de competencias al otro. Eso es lo que Rivière, llamaba con ternura en sus entrañables charlas "efecto abuela", como diciendo: las abuelas parecen en nuestra cultura las mejores especialistas en atribuir mayores capacidades a sus nietos que las que tienen, particularmente a los suyos. Por eso, con sabiduría la cultura ha inaugurado para los pedantes la idea "se ve que no tiene abuela", alguien que haya cumplido por él la sobreatribución de capacidades.

Ahora permítanme una broma que hemos hecho ya muchas veces y hasta la hemos escrito, el problema que tenemos con la escuela es que en vez de producir esta confianza en las posibilidades sin extorsión de los sujetos, esta confianza de abuela, lo que produce, más que "efecto abuela", es un "efecto suegra". Es decir, desconfía sistemáticamente de nuestras capacidades y eso es realmente desconsolador. Era en verdad el cierre, pero permítanme solamente dejarles una mirada esperanzadora, me consta (lo he hecho tres veces) que se puede transformar una suegra en abuela y es una tarea muy gratificante, se las recomiendo.

Muchas gracias.

Referencias bibliográficas

Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones*, 16, 123-151.

- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Benasayag, M. & Del Rey, A. (2012). *Medicina y biopoder*. Buenos Aires: Cuadernos de Crisis.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Comenius, J. A. (1632/1986). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi & D. Korinfeld (Comps.), *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Frigerio, G. (2004, abril). La (no) inexorable desigualdad. *Revista Ciudadanos*.
- Gould S. (1984). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Antoni Bosch.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Merieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes.
- Terigi, F., Tenti Fanfani, E., Baquero, R. & Narodowski, M. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades educativas*, 168, 18-31.
- Valsiner, J. & Van der Veer, R. (1993). The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. En R. R. Cocking & K. A. Renninger (Eds.), *The development and meaning of psychological distance* (pp. 35-62). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vigotsky, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Gedisa.