

EDUCABILIDAD: UN ENFOQUE PSICOEDUCATIVO

Sergio Antonio Leiva Giardinieri

ISFD J.M. Estrada, docente.

Correo: licsergioantonioleiva@gmail.com

ORCID 0009-0009-1206-1488

Palabras clave: Educabilidad – giro contextualista - Formación docente

Resumen

Se aborda la noción de Educabilidad desde dos enfoques, por un lado, la concepción clásica de corte comeniano, por otro, la concepción del giro contextualista de corte vigotskiano. El objetivo del artículo es contribuir a hacer explícita la diferencia entre estos dos enfoques claramente distintos sobre la noción de Educabilidad, que pueden considerarse vigentes, pero en tensión y pugna. Dicha diferenciación, se articula a partir de la determinación de la unidad de análisis, el individuo para la concepción clásica, o el sujeto en situación para la concepción contextualista. El artículo propone una argumentación a favor de pensar la educabilidad no desde el déficit, sino desde un posicionamiento contextualista del sujeto en situación, basado en las potencialidades de aprendizaje y desarrollo, desde una concepción de la noción de Educabilidad que no disocie sujeto y situación. El artículo se destina, en principio, como contribución bibliográfica al trayecto de formación pedagógica en Psicología Educacional de las carreras de formación docente inicial y la formación docente continua, en temas de Educabilidad.

Introducción

Punto de partida

A continuación, se aborda la noción de Educabilidad desde dos enfoques o concepciones, distintas en su matriz conceptual. Por un lado, la concepción clásica de corte comeniano, por otro, la concepción del giro contextualista de corte vigotskiano. La relevancia de distinguir esta diferencia radica en que todo posicionamiento conceptual, efectivo y operante, más allá de lo declarativo, tiene consecuencias prácticas, e implica por lo tanto un posicionamiento técnico-político del acto de educar.

El desarrollo del artículo pondrá en relación cuatro aspectos solidarios entre sí, a saber, la concepción clásica de educabilidad, el ideal pansófico comeniano, la escolarización moderna y el fracaso escolar masivo. Por otro lado, a modo de contraste y posicionamiento a favor del giro contextualista, desde una perspectiva situacional de la educabilidad, superadora de la teoría del déficit y a favor de una concepción político-técnica de la educación basada en las potencialidades, el artículo ofrece una aproximación a los aportes del enfoque sociocultural vigotzkiano y el concepto de zona de desarrollo proximal, como herramientas conceptuales para comprender la noción de Educabilidad.

El presente artículo se produce a partir de las horas contracuatrimestrales del Instituto Superior de Formación Docente J.M. Estrada, y se destina, en principio, como contribución bibliográfica al trayecto de formación pedagógica en Psicología Educacional de las carreras de formación docente inicial y la formación docente continua en temas de Educabilidad desde un enfoque psicoeducativo. Si se observan los diseños curriculares de las cinco carreras de profesorado que ofrece el Instituto, para lo Niveles Inicial, Primario, Secundario y Superior, se encuentra la Unidad Curricular de Psicología Educacional, en cuyos programas de contenido, la noción de Educabilidad está presente en el marco de las teorías del aprendizaje y de desarrollo estudiadas, como en la articulación con el trayecto de la practica en tanto una concepción del aprendizaje y del desarrollo está siempre presente, implícita o explícitamente, en el pensamiento y la práctica docente a la hora de definir las finalidades de la enseñanza.

Asimismo, la noción de Educabilidad es necesaria para fundamentar una concepción de la relación docente alumno, dado que indica la función de andamiaje del docente y la zona de desarrollo potencial donde dicha relación encuentra lugar, para fundamentar una concepción del sujeto del aprendizaje de corte constructivista, que permite distribuir las responsabilidades del éxito y fracaso escolar entre las condiciones del estudiante pero también de las estrategias didácticas del docente y pedagógico-políticas de la institución educativa.

Objetivo del artículo

El enfoque que los docentes asuman respecto de la noción de Educabilidad, orienta la vida institucional por sus consecuencias prácticas en la relación con los estudiantes y en la vida en las aulas. Estas consecuencias prácticas están siempre operantes, ya sea que las concepciones del pensamiento docente sean implícitas o explícitas. Por tal motivo, el objetivo o propósito del presente artículo, en tanto producción académica, es contribuir a hacer explícita la diferencia entre dos enfoques o concepciones claramente distintos sobre la noción de Educabilidad, ambas de honda raigambre en la tradición del pensamiento docente, que pueden considerarse vigentes, pero en tensión y pugna.

Dos concepciones sobre la Educabilidad

Puede identificarse dos concepciones sobre la noción de Educabilidad (Baquero,2001; Cimolai y Toscano,2008, entre otros). Entendiendo por Educabilidad la posibilidad de un sujeto o individuo de ser educado, de definir sus potencialidades de aprendizaje, formación y desarrollo, de apertura al cambio, al moldeamiento, a partir de una acción educativa intencional.

Puede considerarse que delimitar y distinguir estas dos concepciones sobre educabilidad es fundamental, no por una inquietud abstracta, sino porque las mismas determinan y guían la definición de unidades de análisis en la comprensión y diseño de las intervenciones y prácticas, tanto docentes como psicoeducativas, constituyendo lo que serían “dimensiones de lo visible” (Cimolai y Toscano,2008).

Por un lado, una concepción clásica o estándar, solidaria del pensamiento de la educación de masas, homogeneizadora y normalizadora, encarnada en los componentes duros del dispositivo escolar moderno, centrada en la noción Moderna de individuo, concibe a la educabilidad como una capacidad intrínseca del individuo para aprender y ser educado. Es decir, un centramiento en los atributos, propiedades y capacidades que el individuo posee. Por ejemplo, capacidades cognitivas, intelectuales, afectivas, emocionales, socioeconómicas, socioculturales, simbólicas, madurativas, etc.

Si este enfoque se centra en las capacidades del individuo, en consecuencia, el correlato o contracara ante la ausencia de estas capacidades es una carencia. Por lo tanto, desde una concepción del déficit, localiza en el individuo un trastorno. De este modo, todas las diferencias individuales, particularidades subjetivas, son ubicadas en el terreno de la anormalidad, de la insuficiencia.

Hay una variación de la concepción clásica, que la amplía sin modificarla. Es aquella que, para ponderar los atributos y propiedades del individuo, sus capacidades y recursos, incluye las variables de cuño social, referidas a las condiciones contextuales, tomadas como parte de los recursos o capital del individuo. Por ejemplo, sus condiciones materiales de vida, el grado de satisfacción de las necesidades básicas, la organización familiar, la accesibilidad a atención en salud, la buena alimentación o la red de contención socio-afectiva. El listado que ofrecen López y Tedesco (2002) amplían estos ejemplos, referidos a las condiciones necesarias con las que debe contar un individuo para un pronóstico favorable de adaptación a la escolaridad. Plantean estos autores que “la experiencia escolar... presupone un niño con un conjunto de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de la familia” (p.10). Nótese que, si bien son de cuño contextual, siguen siendo atributos del individuo.

La crítica que recibe esta variación de la perspectiva clásica, es que en apariencia incluye la variable contextual o social, destacando la influencia o incidencia que puede tener las condiciones sociofamiliares de vida en las posibilidades de aprender, pero en realidad, sigue sosteniendo la concepción clásica antes referida, ya que deposita esas condiciones sociales como parte de los atributos individuales del sujeto que le conferirían así mayor o menor capacidad para el aprendizaje escolar, por lo tanto el éxito o fracaso de la acción educativa escolar seguiría dependiendo y recayendo en el propio individuo alumno. Así, las falencias son carencias del bagaje de recursos esperables del individuo y sus adquisiciones de desarrollo psicosocial. Ya sean faltantes en recursos sociales, económicas, familiares, simbólicos, o de cualquier tipo, la educabilidad se pondera en clave de una concepción del déficit individual

Es decir, se define la educabilidad como el conjunto de condiciones que un individuo posee y que se consideran una base necesaria para lo que serían indicadores de éxito o fracaso escolar, del pronóstico de inserción, tránsito, permanencia y egreso en el sistema educativo y particularmente en la institución escolar. En palabras de López y Tedesco (2002) “las condiciones que el niño debe tener para poder participar del proceso educativo formal tal como hoy está estructurado, aptitudes y predisposiciones que debe adquirir en el seno de la familia” (p.27)

Por otro lado, una segunda concepción sobre la educabilidad, a diferencia de la primera, ya no está centrada en el individuo como unidad de análisis e intervención, sino que opera un corrimiento conceptual. Para los estudios socioculturales, de la Psicología cultural, del llamado giro contextualista, la unidad de análisis cambia. Para esta perspectiva, la educabilidad sería un efecto de la relación que establece el alumno con la escuela, es decir un corrimiento del individuo a la relación, del sujeto a la situación, del sujeto del desarrollo humano ontogenético al sujeto en situación sociohistórica, institucional y relacional.

Si en la concepción clásica, el individuo es mensurado en términos de adquisiciones evolutivas, para la concepción del giro contextualista, el sujeto en situación es ponderado en términos de internalización de mediadores semióticos, del desarrollo adquirido en perspectiva cerrada teleológicamente, predictiva, al desarrollo potencial en perspectiva abierta relacional, y agregaríamos, esperanzadora y liberadora.

En términos de Cimolai y Toscano (2008) “el acento está puesto en una concepción del desarrollo sujeto a los contextos sociales, culturales e históricos y relacionales e interpersonales que lo producen, entre ellas las que configuran el escenario escolar” y de Baquero (2001) “la educabilidad se piensa como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre los sujetos particulares en situaciones definidas”. Es decir, no nos apoyamos en la teleología que predetermina expectativas y cursos de desarrollo sino en las potencialidades del sujeto puesto en situación, ya que el desarrollo es producido en la llamada zona de desarrollo proximal, siendo las potencialidades de aprendizaje un efecto de la relación del estudiante con la escuela. Nótese que no se utiliza aquí el término alumno a fin de cuestionar la acepción terminológica de sin luz que connota dicho término. La educabilidad entonces es un resultado de la acción educativa y no un atributo del individuo.

Concepción clásica de educabilidad, ideal pansófico comeniano, escolarización moderna y fracaso escolar masivo.

A continuación, se articulan cuatro aspectos solidarios entre sí: concepción clásica de educabilidad, ideal pansófico comeniano, escolarización moderna y fracaso escolar masivo. Señala Baquero (2001) que el surgimiento de las prácticas de escolarización masiva, propias de la Modernidad , convierte el proceso de aprendizaje -propio de todo ser vivo- y el proceso de subjetivarse -propio del ser humano- en un problema de educabilidad en términos escolares. (Baquero,2001). Entonces, si la educabilidad es un problema escolar, esto implica la intervención regulatoria de una institución del Estado –el Sistema Educativo- sobre la formación de las subjetividades. Por lo tanto, según Baquero, Tenti Fanfani y Terigi (2004), la educabilidad no debe ser entendida sólo como problema técnico-instrumental, sino como un problema político.

Consideremos que la escolarización moderna, en sus componentes duros de gradualidad secuenciada, anualizada y homogeneizadora, descontextualización del aprendizaje y conocimiento escolar, obligatoriedad, simultaneidad, anualidad, masividad, normalización, presencialidad, control disciplinar del tiempo-espacio y del cuerpo, artificialidad de actividades y artefactos, es solidaria del ideal pansófico de matriz comeniana, consistente en un dispositivo de enseñanza que sólo contempla las condiciones iniciales del aprendizaje y no su proceso, y no contempla las características de los aprendientes mas que en las expectativas de logros, homogéneos, que se espera de éstos.

Así, el ideal pansófico de matriz comeniana puede resumirse en el famoso aforismo: enseñar todo, a todos, al mismo tiempo y ritmo. Para tal ideal comeniano, por lo tanto, el dispositivo debe organizarse de tal manera que las condiciones iniciales del punto de partida de los alumnos sean lo más parecido posible entre ellos. Este ideal comeniano es matriz de la ilusión del aula escolar homogénea, y matriz del imperativo moderno de homogeneidad escolar, encarnado de diferentes maneras en las políticas educativas, la gestión institucional, las didácticas docentes, las intervenciones de los distintos técnicos psi, etc. En tal sentido cobra relevancia el problema de la educabilidad, ya que para el buen funcionamiento del dispositivo comeniano, es necesaria “la detección...de los no educables” (Baquero,2001).

La exigencia de homogeneidad de la escolarización moderna para la educación de masas, pone de relieve dos problemas. El problema de la diversidad (Baquero,2001), ya que las diferencias por exceso o por defecto romperían la armonía de la igualdad de aptitudes y aficiones necesarias para la enseñanza comeniana. Asimismo, el problema de la anormalidad, del cual Cimolai y Toscano (2008) realizan un interesante análisis del problema del fracaso escolar masivo desde la perspectiva del clásico trabajo de Canguilhem sobre lo normal y lo patológico, ya que lo normal puede ser visto como lo descriptivo de lo común o frecuente, pero también como lo normativo y prescriptivo de lo esperable, frente a lo cual todo aquello categorizado como lo no-esperable es derivado a un circuito diferenciado.

Como ejemplo de lo recién dicho, es dable encontrar, en el estado del arte, referencias a la equidad y desigualdad educativa asociadas a circuitos de escolarización diferenciada, al interior de un sistema educativo pretendidamente homogéneo. De igual forma, una lectura histórica del campo psicoeducativo, muestra el uso educativo de la teoría y técnica psicológica al servicio de mensurar las aptitudes de alumnos, clasificándolas en términos de capacidades, de déficit, y actualmente, en término de trastornos. Es decir, una tendencia a ponderar la educabilidad desde el marco de la concepción clásica, estándar o tradicional. En la misma línea, el discurso sobre la equidad educativa corre el riesgo de ser una pretensión homogeneizadora, que niegue las diferencias bajo la retórica de la igualdad, en lo que sería una “inclusión excluyente” (Skliar,1999 citado en Baquero,2001) en tanto la escolarización seguiría sin ser una situación que aloje la diferencia.

Sin embargo, dejemos de lado por un momento la relación entre matriz comeniana y homogeneización escolar, a favor de ponderar en su justa medida un aspecto que puede valorarse como positivo del legado de Comenius. Puede considerarse que, así como el dispositivo de enseñanza no tiene en cuenta las particularidades del sujeto, entonces tampoco lo responsabiliza de los fracasos del aprendizaje. Por lo tanto, atribuye dicho fracaso a la ineficacia o mal uso del método, es decir del dispositivo de enseñanza, y no a la naturaleza carente, deficitaria o trastornada del alumno o de su origen socioeconómico preescolar

Pensar la educabilidad desde las potencialidades: el enfoque vygotskiano y la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP)

La perspectiva vigotskiana tiene distintas consecuencias constitutivas de la concepción misma del campo psicoeducativo (Baquero, 2001). Esta perspectiva supone un cambio en la definición de la unidad de análisis, la cual pasaría del individuo a la situación. Asimismo, la puesta en relativa incertidumbre para definir una teleología natural -o psicogenética- del desarrollo esperable a partir de una matriz normativa. Si la unidad de análisis ya no es el individuo sino la situación, se debilita la intención de predecir o pronosticar el curso del desarrollo a partir de las condiciones y atributos del individuo, descontextualizado como unidad atómica y no molecular.

El descentramiento que supone dicha perspectiva en nuestro campo psicoeducativo es particularmente importante en un contexto donde el fracaso escolar masivo se correlaciona estadísticamente –lo cual describe, pero no explica- con poblaciones vulnerables o pobres, en un sistema escolar normatizado por la ficción homogeneizadora del alumno común y justificado por el enfoque psicométrico de los primeros aportes psicológicos a las ciencias de la educación.

En particular, a partir de la teoría de Vygotsky y los enfoques neovigotskianos –por ejemplo, Engeström, Wertsch, y otros- el llamado giro situacional o contextualista desplaza la unidad de análisis del individuo a la situación. Esto nos permite asumir que el aprendizaje y el desarrollo pasarán a depender ya no de las capacidades del individuo, sino que podrán ser vistos como efecto de la interacción o del arreglo contextual de las prácticas educativas, abarcando por contexto desde el marco sociohistórico cultural hasta comunitario, institucional, grupal y de las mismas prácticas de enseñanza, dispositivos didácticos y organizacionales. Es decir, “el problema de la educabilidad se dibuja sobre la relación del sujeto con el dispositivo de enseñanza propuesto” (Baquero, 2001).

Por lo tanto, a modo de signo mediador, el enfoque del giro contextualista o situacional es una herramienta conceptual y operacional para intervenir en la educabilidad operando en la generación de condiciones facilitadoras o potenciadoras de la zona de desarrollo proximal, no entendida ésta como una ayuda compensatoria, sino como la generación de condiciones de pasaje de la heteronomía a la autonomía. Sin embargo, muchas veces la intervención docente, encubierta bajo términos de andamiaje o enseñanza asistida, sigue sosteniendo una concepción de individuo auxiliado y no de sujeto en situación.

Puede considerarse –y no es difícil de verificar en el cotidiano escolar- que aún en discursos que sostienen la interacción y la participación colaborativa para referirse al proceso de aprendizaje, sin embargo, consideramos que responden a un error de lectura en la interpretación de la noción de zona de desarrollo proximal, ya que se sostiene la idea subyacente de individuo auxiliado en cuyos atributos o carencias subjetivas se apoyan las expectativas de aprendizaje y desarrollo. En términos de Baquero (2016) “algo que lleva por momentos a referir a la ZDP como un atributo subjetivo mas que como una propiedad de las interacciones”. Como ejemplo de esto último, nótese que el fracaso escolar masivo muchas veces es visto como una sumatoria de fracasos individuales y no como un efecto del dispositivo escolar contextual situacional en que se genera dicho fracaso.

Así, el rendimiento de los estudiantes ya no dependerá de las competencias del sujeto sino de la relación de dos aspectos: las características del sujeto singular y las propiedades de la situación. En términos de Baquero (2001) “la educabilidad de los sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de la situación”. Puede considerarse que la cita precedente constituye un argumento para sostener que cualquier teleología del desarrollo y concepción de educabilidad conlleva un carácter cultural y sobre todo político. Pueden encontrarse distintas elaboraciones neovigotskianas de la noción de zona de desarrollo proximal, por ejemplo, Wertsch (1998) o Rogoff (1993), referidos en Baquero (2016).

En la zona de desarrollo proximal se ubicarán las actividades intersubjetivas semióticamente mediadas, es decir la interacción entre sujetos y con objetos materiales con objetos simbólicos en tanto mediadores semióticos (Baquero, 2016). Como referencia para la reflexión, consideramos que la noción de educabilidad es un mediador semiótico.

Conclusión

En términos generales, podemos sostener el carácter esperanzador sobre las potencialidades de aprendizaje y desarrollo a partir de un posicionamiento psicoeducativo que no disocie sujeto y situación, ubicando la tarea pedagógica, educativa, docente y psicológica en ese ámbito incierto, abierto y no predecible del curso del desarrollo. En otras palabras, pasar de una perspectiva ontogenética a una histórica, pasar de la metáfora lineal –propia de las etapas del desarrollo psicogenético- a la metáfora espacial de Zona, propia del giro situacional o contextualista.

Bibliografía

- Baquero, R. (2016) De las dificultades de predecir: el fracaso escolar en los Enfoques Socio Culturales. En D' Antoni, M., González V. y Rodríguez, W. (coord.) Vygotski y su legado en la investigación en América latina, INIE-U. de Costa Rica. [Archivo PDF]
https://www.academia.edu/36649907/De_las_dificultades_de_predecir
- Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha, en Cuadernos de Pedagogía Rosario, 4(9), 71-85. [Archivo PDF]
https://www.dgeip.edu.uy/IFS/documentos/2015/actividades/barquero/La_educabilidad_bajo_sospecha.pdf
- Cimolai, S. y Toscano, A (2008) ¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas. En Baquero, R.; Pérez, V.; y Toscano A. (Comp.) Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar, Homo Sapiens. [Archivo PDF]
<https://www.researchgate.net/profile/Silvina->

Cimolai/publication/366556360_2_Atrapados_sin_salida_Concepciones_de_educabilidad_y_alumnos_en_problemas/links/63a656daa03100368a23bd5a/2-Atrapados-sin-salida-Concepciones-de-educabilidad-y-alumnos-en-problemas.pdf?

origin=publication_detail&_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uRG93bmxvYWQiLCJwcmV2aW91c1BhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbiJ9fQ&_cf_chl_tk=LRQ2_jUh8DWN4rglCXjMy5a9tXoqtGkfrzfAEeD3geg-1782140081-1.0.1.1-zuXh6xwY_1tNr7SKuTWsVy7mFBwqBDtwVhgyENdnDM

López, N. y Tedesco, J. C. (2002) Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina. Documento para discusión. Versión preliminar. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), UNESCO. [Archivo PDF] <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371338>

Baquero, R., Tenti Fanfani, E. y Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. En Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis. Novedades Educativas, 16(168) [Archivo PDF] <https://es.scribd.com/document/757701920/2-La-educabilidad-en-tiempos-de-crisis>