

La educabilidad y la definición destino escolar de los niños

Los legajos escolares como superficie de emergencia

Ana Gracia Toscano *

Introducción

En las escuelas existen situaciones, siempre complejas, en donde los reiterados fracasos y tropiezos en la trayectoria escolar de los alumnos plantean a los actores educativos preguntas y decisiones de importantes consecuencias para el futuro de los niños. Estas ponen en duda la continuidad del recorrido escolar del alumno en el marco de la escuela común.

En estos casos, diferentes actores y recursos institucionales intervienen aportando su mirada para la evaluación de la situación, se despliegan múltiples estrategias y mecanismos institucionales que intentan sortear las dificultades, pero en ocasiones la derivación del alumno a una oferta educativa especial parece presentarse como la única alternativa que resta.

Así las *expectativas* depositadas en el niño se transforman, lenta e institucionalmente, en *sospechas*, sospechas sobre su *educabilidad*. Diferentes procedimientos y mecanismos se ponen en marcha para

* Magíster en Educación con orientación en Gestión Educativa. Becaria de investigación en el Centro de Estudios e Investigaciones de la Universidad Nacional de Quilmes y docente de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.

E-mail: anagracia@unq.edu.ar

evaluar la situación y tomar una decisión. Las definiciones tomadas se apoyan en criterios psicoeducativos cimentados en prácticas y rutinas institucionales. El presente trabajo pretende acercar una mirada, entonces, a la problemática de la *educabilidad* a través de su definición en las situaciones de evaluación, intervención y derivación de alumnos de escuela común al circuito de educación especial¹.

El presente trabajo se propone analizar el conjunto de herramientas y criterios considerados en la evaluación de alumnos, describiendo aquellos criterios que prevalecen en la definición de las posibilidades de aprender de los niños, como así también, aquellos que sorprenden por su falta de consideración.

Resultará de importancia recorrer las notas fundamentales del debate en torno al concepto de “educabilidad”. Si bien se trata de un antiguo concepto presente ya en los manuales de pedagogía o en los textos pedagógicos clásicos como la Didáctica Magna de Comenius (Narodowski & Ferreira, 2001), el mismo presenta una importante tradición en el campo de la Educación Especial. La noción de “educabilidad” se asocia, así, a las condiciones biológicas de maduración y desarrollo individual, definiendo los límites de categorías de normalidad y anormalidad. Cabe recordar, por ejemplo, la clásica distinción de sujetos “límitrofes”, “educables” y “entrenables” para aludir a las expectativas o al pronóstico educativo de los sujetos con discapacidad. Estas categorías se definen según valores psicométricos o puntajes relativos a la edad mental y coeficiente intelectual. El concepto articula aportes de diversas disciplinas y tradiciones teóricas, fundamentalmente de las psicologías del desarrollo y el aprendizaje.

Sin embargo, en el cotidiano escolar la sospecha sobre la educabilidad de los sujetos se expresa en diversos aspectos del discurso. Se anuda a diversas representaciones de los actores institucionales constituyendo escenarios plenos de efecto (Kaplan, 2001). Por ejemplo, en las concepciones que se construyen sobre las condiciones de los

aprendizajes “exitosos”, en los criterios que se encuentran para explicar el “fracaso”, en las mismas prácticas y rutinas de intervención y atención a los alumnos o poblaciones que presentan dificultades escolares, incluidas las políticas y criterios de derivación de alumnos al circuito de la escolaridad especial.

Interesa desentrañar los criterios y supuestos sobre la *educabilidad* que subyacen a estas prácticas, ya que los mismos juegan un papel relevante en la definición de las dificultades que presentan un niño en el curso de sus aprendizajes escolares.

El debate teórico: la Educabilidad

La discusión acerca de las condiciones de *educabilidad* ha atravesado tradicionalmente la pedagogía y la filosofía y, actualmente, tiene una fuerte presencia en los discursos políticos y agendas educativas. En los autores clásicos, “*se presenta como el punto de partida de toda acción educativa*” (Luzuriaga, 1950:201); por ejemplo, Locke consideraba que la posibilidad del hombre de ser educado era inagotable; Kant, en cambio, creyendo en ella, señalaba sus límites. Desde la filosofía de la educación, se define como una característica de la naturaleza humana, la que demuestra que “*en su naturaleza el hombre tiene la originalidad de poder rebasar siempre a la naturaleza*” (Paturet, 2003:113). Refiere a aspectos, al fin de cuenta complementarios. Por un lado, la incompletud o inmadurez humana que requiere de una acción social y educadora. Por el otro, incluye también a la ductilidad y plasticidad de una figura flexible y nunca definitiva que presenta amplias posibilidades de cambio a través de la experiencia (Baquero, 2001).

En los campos psicológicos y educativos, la educabilidad se ha presentado, de manera insistente, como una capacidad que portarían los individuos orientada al aprendizaje y al desarrollo intelectual. Esta efectiva representación no carece de aristas y complejas definiciones

propias del campo. En la actualidad, subyace a esta idea un fuerte debate en torno a las unidades de análisis utilizadas en el campo de la psicología del desarrollo y educacional para definir los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Paul Pintrich (1994) señaló la existencia en el campo psicoeducativo de un cambio de paradigmas y metáforas en la comprensión de estos procesos. Desde la década del '70, por un lado, la influencia del pensamiento vigotskiano (Vigotsky, 1934) y los trabajos europeos neo-vigotskianos (Engeström, 1987) y, por el otro, los estudios transculturales del desarrollo humano que llevaron posteriormente a la Psicología Cultural norteamericana (Cole & Scribner, 1974; Wertsch, 1988; Lave, 2001), ubicaron en el centro de sus preocupaciones el problema de las relaciones entre sujeto y contexto para la comprensión de los procesos de desarrollo y aprendizaje. Estos enfoques permitirían poner bajo cuestión la naturaleza de las explicaciones del paradigma dominante, fuertemente centrado en el *individuo*, como unidad de análisis de la explicación psicológica. Lo que se denomina como *giro contextualista* ha logrado complejizar la mirada, que clásica y exclusivamente recae en los “individuos”, considerando también las “situaciones” en las que están implicados con su singularidad (Baquero, 2003).

En los contextos escolares las unidades de análisis empleadas en lo que se comprende por desarrollo o aprendizaje juegan un papel relevante en la definición de las dificultades escolares. Ya que las dimensiones que recortan, así como las razones que ponderan en la explicación del éxito o fracaso de los aprendizajes definen diferencias radicales en las lecturas posibles de los problemas y colaboran en construir una definición específica sobre la educabilidad de los sujetos.

Así, Ricardo Baquero distingue tres maneras de plantear el problema de la educabilidad.

- 1) En primer lugar, la *concepción clásica* comprende a la educabilidad como una capacidad individual de los sujetos para ser educados. Se trataría de atributo personal, una condición previa y natural que portarían los individuos, asociada privilegiadamente al desarrollo intelectual y más o menos limitada en el caso de una dificultad. Este supuesto revela cierta metáfora de posesión, por parte de los individuos, de capacidades sustantivas y naturales (Wertsch, 1993). Tendría una expresión medible y comparable entre los sujetos (a través de coeficiente intelectual -CI- o edades mentales).

La perspectiva clásica se apoya con frecuencia en el concepto de *déficit* para explicar las dificultades de aprendizaje (McDermott, 2001). Partiendo de una versión estática del contexto, sujeto, lenguaje y cultura, esta hipótesis explica los menores rendimientos centrando su mirada en déficit individuales, abstrayendo falazmente los elementos contextuales que lo sitúan (Baquero, 2000).

La hipótesis del déficit es, en parte, solidaria a los desarrollos de la psicología evolutiva que han tendido a presentar el desarrollo humano siguiendo el modelo evolucionista de matriz darwiniana. Las ideas del evolucionismo, de fuerte impacto en los estudios de la psicología del desarrollo de comienzos del XX, presuponían “*una concepción del desarrollo, del individuo y del progreso evolutivo como unilineales, como pasos dirigidos hacia una jerarquía ordenada*” (Burman, 1998:23). Esta lectura estableció tempranamente modelos teleológicos y lineales que ubicaban cursos únicos y normales de desarrollo.

El supuesto de estas posiciones se traduce en el siguiente razonamiento: ante un contexto determinado como el escolar, invariante para todos los individuos y constante en los requerimientos que demanda, aquellos que no alcanzaran los niveles de desempeño esperados en el tiempo establecido -según un modelo de desarrollo único y normal- podrían presentar un déficit en sus capacidades inte-

lectuales o en su desarrollo; este sería capturable y medible con determinadas técnicas, que explicaría tal situación. Esta posición fundamenta gran parte de la evaluación diagnóstica realizada en los contextos escolares.

- 2) Desde una segunda posición, si bien se amplía la mirada a la consideración de elementos contextuales, se comprende a la educabilidad como el resultado esperado de un proceso de socialización. Se trata también de un atributo personal pero que depende, ahora, de las condiciones de socialización brindadas por la vida familiar o social del niño. De ellas dependería la condición de un desarrollo cognitivo básico y la adquisición de un conjunto de aptitudes y predisposiciones como requisitos previos para el proceso educativo posterior (López & Tedesco, 2002). Los autores destacan, por lo tanto, que hace falta un mínimo de bienestar social para que las prácticas educativas sean exitosas. Es decir, para ser considerados “educables” niños y adolescentes deberían contar con un mínimo de recursos materiales, culturales y actitudinales provistos fundamentalmente por el medio familiar. Desde esta posición, las dificultades en los contextos escolares se deben a déficits en las condiciones sociales y familiares que, signados por la pobreza y el deterioro, se expresan finalmente en el desarrollo de las competencias individuales.

Esta segunda postura realiza un planteo de consecuencias complejas. Si bien considera la incidencia de ciertos aspectos sociales, económicos o culturales en el análisis de las condiciones que definen una acción educativa, el éxito o fracaso de esta acción, al fin y al cabo, recae nuevamente en el niño ampliando ahora su mirada hacia el niño y sus condiciones preexistentes, el niño y su familia, el niño y su bagaje cultural, etc. (Baquero, 2000).

Así, López y Tedesco se preguntan:

“¿Pueden hoy las familias preparar al niño que la escuela espera el primer día de clases? En otros términos, pueden las familias lograr que sus hijos sean educables? (...) uno de los principales motivos por los cuales se están deteriorando las condiciones de educabilidad de los niños es porque las familias ya no pueden asumir la responsabilidad que se les asigna desde el sistema educativo, y garantizar así lo que se espera de ellas” (López & Tedesco, op cit.:15).

A juicio de varios autores esta posición, inadvertidamente, vuelve a repetir el movimiento que los análisis clásicos realizan en la consideración del éxito o fracaso del rendimiento de los alumnos en la escuela, ubicando en el centro de la escena al individuo, o recortando sobre la hipótesis del déficit, sus carencias, ahora sociales, culturales, familiares, económicas, lingüísticas, etc. (AAVV, 2004; Neufeld, & Thisted, 2004; Frigerio, 2004; Baquero, 2001; Baquero, Cimolai, Pérez & Toscano, 2005).

- 3) Para una tercera postura, la educabilidad se presenta como efecto de la relación niño-escuela, imposible de delimitar fuera de esta relación. Se trataría de un aspecto situacionalmente definido (Lus, 1995), efecto de la interacción de los sujetos (con sus diferencias individuales, identidades sociales o culturales, etc.) con las condiciones de la actividad concreta de las instituciones y dispositivos escolares.

En las posiciones anteriores, el individuo y el despliegue de su desarrollo puede presentarse en consonancia o disonancia a un *contexto* específico, ubicando, de esta manera, al contexto y sus características como un factor que colabora o perturba en el desarrollo, y no como un elemento inherente para comprenderlo. Las situaciones educativas son consideradas como un contexto o escenario neutral, como si realmente existieran contextos naturales de aprendizaje, a

modo de una variable inocua sobre la que se despliega la naturaleza de los sujetos más o menos limitada en caso de alguna dificultad. La tercera posición cuestiona estos supuestos. En primer lugar, presenta una postura que no sustancializa al aprendizaje como una capacidad natural de los individuos. En su lugar, se apoya en una perspectiva sociohistórica de cuño vigotskiano para pensar los procesos de desarrollo y aprendizaje. Desde allí se enfatiza el carácter artificial de dichos procesos en tanto contextos socialmente organizados recuperando su carácter histórico, social y mediado.

“el término aprendizaje no es una posesión individual (...) [sino] que enuncia simplemente que algunas personas han logrado determinada relación entre sí, y es en función de esas relaciones que la información necesaria para la participación de todos se hace accesible” (McDermott, 2001:300).

Los fundamentos de esta postura son claros, refieren al concepto vigotskiano de Zona de Desarrollo Próximo, en éste se comprende al aprendizaje, antes que como una capacidad de posesión individual, como el arreglo adecuado de una situación que permite el encuentro entre las personas con sus características singulares. De tal modo que se producen cambios y efectos constatables en la situación y, claro está, en los sujetos involucrados.

Desde esta perspectiva la educabilidad se piensa como *“la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos particulares en situaciones definidas”* (Baquero, 2001; 2000). Es decir, desde esta perspectiva la educabilidad no sería un atributo de las personas sino de las situaciones.

El objeto de estudio: Legajos escolares

Para la investigación emprendida los legajos escolares ofrecían un valor teórico importante, fundamentalmente por el hecho de que se presentan como la superficie de emergencia de los criterios de educabilidad en uso para la evaluación, diagnóstico y derivación de alumnos. Por ello, fue de interés indagar el proceso de construcción de estos documentos considerando los criterios en ellos plasmados y los discursos de los actores involucrados en su construcción.

Los legajos escolares elaborados por los profesionales de los EOE² son documentos confidenciales que guardan en su interior información personal sobre el alumno en forma de un conjunto heterogéneo de registros e informes. Su apertura refiere generalmente a problemas que presenta el alumno en su paso por la escuela. En ellos es posible leer la historia de los procedimientos e intervenciones que los profesionales y docentes de la institución ponen en marcha para evaluar e intervenir sobre las dificultades.

La investigación realizada se enmarca en el campo de la investigación psicoeducativa. Aborda la problemática de la educabilidad desde la elaboración de los constructos escolares que privilegiadamente la definen. Indaga los criterios puestos en uso a la hora de tomar decisiones sobre el destino escolar de los alumnos. Tales criterios portan formas de representarse a los alumnos, supuestos acerca de las razones que permiten explicar sus dificultades, así como efectuar pronósticos sobre sus aprendizajes. Sin embargo, el trabajo realizado no se circunscribió a la exploración analítica del objeto *legajo* sino particularmente a su proceso de construcción en el marco institucional que le da origen.

Se realizó un acercamiento exploratorio a los legajos como productos escolares. Las preguntas planteadas en la investigación implicaron acercarse a los actores institucionales que los elaboran, recuperar

su proceso de construcción, comprender su función dentro los circuitos y rutinas institucionales, dilucidar su estructura y desentrañar la trama de discursos y voces que en ellos es posible encontrar.

Las investigaciones precedentes indicaban que en estos procedimientos se reconocen heterogéneas y hasta contrapuestas representaciones sobre el niño y sus problemas (Mehan, 2001). Esta descripción estableció una fuerte hipótesis de trabajo: las representaciones de los padres, maestros y profesionales del EOE no siempre confluyen hacia la misma definición de los problemas del niño. Por lo tanto, se estableció como objetivo aprehender en los legajos escolares la construcción de una definición que era efecto de una negociación de representaciones sobre el alumno, es decir, el resultado de la convergencia o conflicto de una pluralidad de discursos y voces con influencias heterogéneas (Baquero, Cimolai, Pérez & Toscano, 2005).

La estrategia metodológica

Metodológicamente, el trabajo presentó las características de un estudio exploratorio. En el diseño se optó por un estudio de casos, lo que permitió un abordaje profundo de la complejidad de los fenómenos recortados. Se privilegió un abordaje cualitativo para estudiar en profundidad y con rigor metodológico la construcción de los legajos escolares.

La decisión de derivar a un alumno a educación especial se adopta durante los años de su trayectoria en la escuela común, el registro de los elementos que definen la situación puede tomar varios años de su historia. Por ello, un diseño de tipo etnográfico encontraba dificultades en términos concretos. Esto derivó en la propuesta de trabajar con una estrategia mixta de análisis de datos, atenta a capturar los criterios utilizados en la definición de los problemas plasmados en los legajos y su negociación. Como objetivo secundario se estableció el

análisis diacrónico de los procesos de construcción de los legajos. Ambos objetivos tomaron como fuentes las entrevistas en profundidad y el análisis de los textos.

La comparación entre los criterios expresados por los entrevistados con los que finalmente quedaban plasmados en los registros e informes presentó la posibilidad de reconstruir parcialmente el proceso diacrónico de negociación de significaciones que se consideraba, según lo indicaban investigaciones previas, propio de los procedimientos escolares. A su vez, este diseño permitió capturar aquellos elementos discursivos de cada autor que quedaban omitidos en su consideración para la elaboración de los legajos, como así también ponderar el valor de cada discurso y la posición hegemónica de algunos en relación a otros.

Entre los diferentes tipos de legajos, se examinaron los confeccionados específicamente para la evaluación y el diagnóstico de niños derivados a Educación Especial o a una modalidad de integración con esa oferta educativa. Los legajos con solicitud de “derivación” o “integración escolar”, se elaboran para ser presentados ante los inspectores del distrito para la evaluación de las solicitudes planteadas. Por lo tanto, poseen un mayor grado de formalidad, ajustándose a los requerimientos de presentación establecidos por la normativa institucional. En ellos se organizan de modo más explícito los argumentos e indicios que sostienen las evaluaciones y las decisiones tomadas con respecto al alumno.

La variación en su estructura y en los modos de redacción está relacionada no sólo con los requerimientos formales a los que responden sino, también, con el tipo de decisión que han tomado los profesionales del EOE y con los modos diferenciales con que se justifican dichas decisiones.

Cabe mencionar que la investigación se limitó al análisis de casos de niños en escolaridad básica, ya que los alumnos de esta franja

del sistema presentan mayores pedidos de derivación a escuela especial. Se trabajó sobre un número total de diez casos en cinco escuelas, tomando como fuentes primarias de información: el texto del legajo y las entrevistas en profundidad realizadas a los actores que participaron de la construcción de los legajos (padres, docentes y profesionales).

Las rutinas y procedimientos institucionales

Las reiteradas dificultades que algunos alumnos presentan en su trayectoria escolar plantean, para los actores institucionales, encrucijadas que intentan resolverse poniendo en práctica recursos y estrategias variadas. Sin embargo, las dificultades se tornan aún más complejas a medida que el tiempo pasa, cuando los tropiezos se reiteran y las repitencias se acumulan. En estas circunstancias, entre los profesionales y docentes se fortalece la percepción de que se han agotado todas las opciones y se presenta la dificultad de pensar en nuevos recursos. En algunos casos, en este momento comienza a consolidarse la hipótesis de que el alumno estaría mejor en una oferta educativa especial. Esta opción puede ser efectiva desde dos posibles estrategias: la integración del alumno con una oferta educativa articulada entre los recursos de la escuela común y la escuela especial o su derivación a una escuela de Educación Especial.

La opción de derivar a un alumno o de incorporarlo a una modalidad integrada con Educación Especial se presenta en las instituciones educativas como un “último recurso”. Esta decisión no se constituye como un evento banal o de poca relevancia para la vida institucional. Implica seguir procedimientos establecidos y especificados en las normativas existentes, involucra diversas instancias del sistema y requiere de la intervención de una amplia gama de actores: padres, maestros, integrantes de los Equipos de Orientación Escolar, directivos y supervisores.

Los procedimientos y rutinas que constituyen este proceso requieren de la coordinación de acciones. Implica la evaluación de los profesionales en la escuela, la aprobación de los directivos de la institución, el consentimiento de los padres, la autorización de los inspectores de la rama de Psicología y el propio aval de los inspectores de la rama de Educación Especial que recibirá al alumno. A su vez, requiere de la coordinación con los profesionales de la institución a la cual se derivará al niño o con los cuales se elaborará la estrategia de integración.

Los legajos técnicos de los alumnos se constituyen en la referencia objetiva de este proceso, vehiculizan materialmente el recurso de la derivación o integración del alumno. Los informes y registros que contienen se trasladan de una dependencia a otra del sistema, sobre ellos se negocian criterios, se establecen las discrepancias y se firman acuerdos de lo que se considera la mejor opción para el alumno. Pero no se presentan simplemente como el vehículo administrativo que materializa un proceso complejo, cumplen en él una función estratégica: sobre la lectura de la información en ellos reunida se evaluará la factibilidad o conveniencia de las medidas propuestas.

El circuito mediante el cual se deriva a un alumno a educación especial o se decide una estrategia de integración escolar es el punto final de un proceso que se inicia en la institución a la que el niño asiste. Las rutinas y procedimientos son idiosincrásicos a cada escuela, sin embargo, en la singularidad y en la contingencia de estas situaciones es posible encontrar algunas regularidades. En las instituciones que formaron parte de la muestra, el proceso que se inicia con la demanda por parte de un docente y que culmina en la derivación de un alumno podría presentarse siguiendo cuatro momentos:

- 1º) Demanda de intervención del EOE
- 2º) Evaluación del alumno

3°) Implementación de estrategias de intervención

4°) Solicitud de derivación

La distinción de estas cuatro instancias responde a la intención de establecer una secuencia que ordene los procesos y rutinas institucionales. Sin embargo, en los casos puntuales muchas veces resulta difícil distinguir entre los diferentes momentos. Particularmente la segunda y la tercera instancia suelen solaparse ya que, simultáneamente a las primeras evaluaciones realizadas al alumno, se diseñan e implementan estrategias de intervención concretas.

Etapas 1: Demanda de intervención del EOE

La solicitud de intervención del EOE para la atención de alumnos, comúnmente se realiza a través de un pedido que realiza el docente a los profesionales. Este pedido, muchas veces informal, se realiza a través de algún comentario hacia alguno de los profesionales. También puede solicitarse formalmente a través de la presentación de un informe escrito. Generalmente los profesionales tienden a exigir que se formalice la solicitud a través de un informe escrito que detalle las dificultades que presenta el alumno.

Los registros y las descripciones formuladas en dicha instancia constituyen la primera objetivación de las problemáticas del alumno, en ésta las representaciones y expectativas del docente cumplen un papel importante, y quedan registradas en el legajo técnico que comienza a construirse.

Etapas 2: Evaluación del alumno

Los procesos de evaluación de los alumnos son variados y simultáneos a diferentes estrategias de intervención que se ponen en marcha. En los casos indagados fue posible identificar una rutina que consta de dos momentos en la evaluación diagnóstica: la *evaluación pedagógica* y la *evaluación psicológica*.

- Generalmente la intervención comienza con una *evaluación pedagógica* general del alumno. Las evaluaciones pedagógicas se realizan en el gabinete. Indagan, a través de pruebas escritas, nociones básicas de su nivel de escolaridad, siendo las evaluaciones de lecto-escritura las que predominan. Todo lo registrado se incorpora al legajo técnico del alumno.
En esta instancia, es común convocar a los padres a una entrevista. Estas se realizan antes, durante o después de las sesiones de evaluación con el alumno. Se indagan aspectos generales de la historia del niño, lo que da paso a la construcción de informes como: la Historia Vital Evolutiva, en donde se reconstruye la historia de desarrollo del niño en su contexto familiar y se indagan los antecedentes de escolaridad.
- Posteriormente, en los legajos es posible encontrar el registro de la *evaluación psicológica*. Esta se realiza a través de la aplicación de instrumentos psicodiagnósticos como técnicas psicométricas y proyectivas. Las mayormente empleadas son las técnicas proyectivas como el Test de la Figura Humana y de la Familia Kinética de Goodenough, y dibujos libres o el Test Gestáltico Visomotor de Loreta Bender.

Etapa 3: Implementación de estrategias de intervención

A partir de las entrevistas realizadas con el niño, la maestra y los padres se elaboran indicaciones y estrategias de intervención. En los casos observados pudieron identificarse estrategias de intervención *directas* o *indirectas*. Las primeras se desarrollan en el gabinete y tienen como objetivo apoyar el trabajo pedagógico de los docentes. Se proponen tareas escolares en aquellos aspectos en los que el niño presenta mayores dificultades, o se diseñan propuestas didácticas novedosas para los alumnos. Se trabaja en grupos pequeños o individualmente con juegos, cuentos, producciones asociadas, etc. Otras veces los pro-

fesionales ponen el acento en la apertura de espacios para el diálogo y la expresión de los niños o su evaluación diagnóstica. En el segundo tipo de estrategias, las *indirectas*, generalmente se interviene sobre la tarea del docente a través de la sugerencia de estrategias pedagógicas o con el aporte de materiales para el trabajo.

En los casos analizados, las instituciones presentaron diversas estrategias de intervención pedagógicas, aunque en dos de las escuelas de la muestra se encontró una menor presencia de este tipo de estrategias. En estos casos la intervención por parte del equipo se concentraba en el diagnóstico del niño, para luego recomendar su derivación a un centro de atención externo.

Durante el transcurso de las intervenciones, quedarán registrados en el legajo fundamentalmente los informes y las evaluaciones psicológicas. Muchas de las estrategias pedagógicas implementadas no quedan registradas, a veces tan sólo dejan su marca en las producciones infantiles que se archivan pero no se incorporan en los formularios ni informes. Pasan a ser elementos subterráneos o poco visibles en el posterior proceso de derivación.

Cuando las estrategias pedagógicas no rinden los resultados buscados, se presenta el planteo de una derivación a sede de escuela especial o a integración escolar. Generalmente, en este punto, las repitencias se fueron acumulando y se comienza a marcar notoriamente un mayor “desfasaje” entre el niño y su grupo de compañeros de grado. Este se constituye en uno de los elementos de mayor peso a la hora de evaluar una estrategia de derivación.

Etapa 4: Solicitud de derivación

Cuando la derivación a una escuela especial o a una estrategia de integración se define, se prepara el legajo para ser presentado ante las inspectoras del distrito quienes avalan o rechazan el pedido. Para

esta instancia se reúne y actualiza toda la información requerida por la normativa.

Cabe situar la relevancia de la normativa en la elaboración del legajo. Muchos de los instrumentos requeridos se construyen a lo largo de los años, pero generalmente algunas de las pruebas exigidas se reúnen o se actualizan con el fin de presentar el legajo completo a los inspectores del distrito. El hecho de que el legajo se “prepare para la inspección” da cuenta de cómo las prácticas se ajustan a las disposiciones institucionales establecidas en la normativa.

Los legajos requieren además la firma de consentimiento de los padres sobre la estrategia solicitada, como así también la de los directivos de la institución. Cuando el legajo cuenta con todos los acuerdos necesarios se presenta a la Inspección del distrito. La decisión final sobre las estrategias propuestas la toman los inspectores del distrito en base al análisis de la información que los profesionales presentan en los legajos. En este sentido, el destino escolar del niño lo definen los inspectores en base al análisis de la información recogida a lo largo de los años, delimitada y ordenada en el legajo.

Los efectos de las prácticas: la “textualización” del alumno

El proceso de evaluación e intervención con el alumno se sostiene durante el tiempo que la escuela evalúe la necesidad de su soporte. La reunión y el registro de la información pueden constatar varios años de su historia escolar. En el documento escrito se plasman sólo algunos aspectos de la gran cantidad de episodios y eventos cotidianos de la vida escolar, dejando otros de lado. Qué interacciones quedan registradas y cuáles no resulta una pregunta relevante cuando se considera que la decisión final del caso será tomada por una persona ajena al proceso. El análisis realizado permitió observar que en el legajo po-

seen mayor presencia las intervenciones que arrojan juicios de evaluación o información relevante para el diagnóstico de los alumnos. Allí tienen un fuerte protagonismo las pruebas psicométricas y proyectivas.

En este recorrido el alumno se “textualiza”, es decir, pasará a ser representado por un texto (Mehan, 2001). Al finalizar cada una de las instancias que conforman el proceso de evaluación se construye un texto que toma el lugar de la situación de interacción originaria. En un primer momento, el informe del docente objetiva un conjunto de problemas que, aunque resulte obvio, hace referencia al niño o a sus problemas. La situación cara a cara entre el docente y el niño se transforma en un texto. Los profesionales no tienen acceso a la situación original que le da origen sino a su relato escrito.

En las siguientes interacciones los profesionales perfeccionan la definición del problema a través de instrumentos diagnósticos. Así, el pedido de ayuda que se inicia con la demanda de los docentes en reclamo de atención de las dificultades pedagógicas del niño, se objetiva mediante su interpretación o traducción en términos técnicos. El problema muda, desde la referencia de “no puede realizar tal tarea” o “no comprende las consignas” a figuras como “la edad mental” o el “coeficiente intelectual”. Se desplaza la mirada de una situación concreta -las dificultades en el aula- a la evaluación del individuo en términos técnicos. Resulta interesante la operación o el efecto que este procedimiento imprime, a través de estas evaluaciones el niño pasa de ser un alumno “en” problemas a un niño “con” problemas (Baquero, 2000).

Asimismo, las inspectoras de la rama encargadas de tomar una decisión, tampoco tienen acceso a las situaciones reales de interacción entre el docente y el alumno o a las posteriores instancias de evaluación con los integrantes de los equipos, sino a la información contenida en los textos del legajo. En este sentido, existe una distancia sustantiva entre el proceso que se desarrolla en el contexto de interacción -por ejemplo, la cadena de acontecimientos producidos cara a cara- y el que

luego será objeto de evaluación por parte de los inspectores, el conjunto de valores específicos y abstractos que, mediante instrumentos técnicos, intenta alcanzar alguna medida de lo que no funciona en el sujeto. En síntesis, quien define el destino escolar del niño nunca llega a conocerlo o a tener un contacto directo con él.

En este proceso de textualización el niño se convierte en el objeto de evaluación, en un conjunto de textos que quedan, al fin, divorciados de la situación social que los creó. Como afirma Mehan:

“Al principio el niño participa del discurso junto con la maestra y sus discípulos. Pero en determinado momento su contribución al estatus de su propia carrera termina. El niño pasa a estar representado por un texto. La única manera en que podemos acceder a ese niño es a través de las representaciones textuales de sus interacciones” (2001:282).

La mediación de instrumentos y criterios

Los aportes de la teoría sociohistórica y de los modelos contextualistas son particularmente interesantes si entendemos que los legajos no describen o reflejan neutralmente algún tipo de realidad sobre el alumno; sino que como *instrumentos* contribuyen a delimitar el tipo de apreciaciones que se hacen. En este punto, los aportes de James Werscht (1993), han sido especialmente interesantes. Al extender la noción de instrumento de mediación al análisis de las estrategias de clasificación y diagnóstico en los escenarios escolares, destaca el papel inherente y no sólo auxiliar que tienen los instrumentos en la configuración de la acción. De modo que la conformación de las prácticas de clasificación diagnósticas, están determinadas, al fin, por los instrumentos de mediación que se emplean (Cimolai & Toscano, 2004). Y en

ese aspecto, se vuelve central analizar los legajos como mediadores materiales y simbólicos de las prácticas psicopedagógicas.

Wertsch (1993) interpreta que generalmente los sistemas de categorías empleadas en las prácticas clasificatorias de alumnos con problemas escolares, son productos históricos y sociales claramente definidos. Se trata de instrumentos culturales producidos ante emergencias sociales particulares y fuerzas socioculturales específicas. Así por ejemplo, el sentido y origen de las pruebas de medición de diferencias individuales elaboradas en 1904 por Binet para la identificación de “alumnos” con capacidades diferenciales, respondió a una demanda escolar. La dimensión histórica e institucional de los instrumentos mediadores suele pasar desapercibida para los actores que los utilizan.

A su vez, se tiende a naturalizar las categorías o sistemas de representación que aportan, presuponiendo que arrojan datos objetivos sobre la naturaleza de los sujetos. Sin considerar que las dificultades de los mismos son dificultades en realidad para el propio dispositivo, en torno la homogeneidad de sus demandas relativas a tiempos y objetivos definidos. Es decir, las dificultades de aprendizaje son un problema para la escuela, no para los alumnos. Pero la mediación de las herramientas utilizadas transforma las dificultades en problemas sustanciales de los sujetos. Además, si bien las herramientas diagnósticas permiten identificar las diferencias individuales, no nos otorgan, sin embargo, mayores pistas para trabajar con la diversidad.

Desde esta perspectiva, las acciones de clasificación y diagnóstico de los alumnos utilizan categorías institucionalmente situadas, estas responden a demandas específicas que tienen su sentido en contextos particulares como los escolares. Este doble carácter, situacional y mediado, resulta de gran relevancia para comprender las prácticas y los procesos clasificatorios, no como procedimientos objetivos de evaluación de los sujetos sino como instrumentos situados que definen las realidades institucionales.

Anatomía de un legajo

Un legajo es una carpeta individual que lleva el nombre del alumno como título. En él se encuentra un conjunto heterogéneo de documentos como: informes de entrevistas, evaluaciones de pruebas psicológicas y pedagógicas, producciones infantiles, fichas diagnósticas, actualizaciones del caso, informes de docentes, reporte de análisis socio-ambientales, certificados fonoaudiológicos, médicos o neurológicos, historias clínicas hospitalarias, registro de actas labradas con otras instituciones, comunicados y acuerdos con padres, etc. La presentación de estos elementos es singular en cada constructo, un legajo puede tener entre treinta a cien páginas.

En el legajo confluye un conjunto heterogéneo de miradas, propias de los integrantes de los equipos y profesionales externos que intervienen. Pero se pueden identificar cuatro miradas disciplinares específicas: una psicológica, una pedagógica, otra desde una perspectiva social, y la que se corresponde con el enfoque médico o neurológico.

Si seleccionamos aquellos componentes más frecuentes, siguiendo como parámetro su afiliación al campo disciplinar de los actores, es posible dilucidar la estructura en los legajos como indica el cuadro (Ver figura Nº 1). Este ordenamiento tan sólo presenta los componentes del legajo asociados a los profesionales del equipo que los confeccionan, de esta manera se intenta ponderar qué miradas prevalecen en la evaluación del alumno.

En el análisis realizado pudo constatarse que sobre un total de 10 legajos evaluados, el 43% del conjunto de los componentes (190 en total) respondía a una mirada psicológica, mientras que el 37% a una mirada pedagógica, el 6,8 % respondió a la mirada de una perspectiva social (como elaboraciones de informes socioambientales) y sólo el 3,7% a una mirada médica, presente en certificaciones e historias clínicas. Si bien el número de legajos trabajados no permite realizar genera-

Figura N° 1: Estructura de un legajo

Miradas disciplinares	Componentes del legajo
Psicológica	{ Informe de entrevista con los padres Historia Vital Evolutiva Dibujo libre DFH Bender CISC Raven Pruebas de desarrollo operatorio
Pedagógica	{ Informe del maestro de grado Evaluaciones pedagógicas y curriculares Informe de la maestra recuperadora
Social	{ Informe socioambiental
Médica	{ Historia clínica medico-hospitalaria Informes o certificados médicos o neurológicos Informes de pruebas fonoaudiológicos
Institucional	{ Ficha de resumen diagnóstica Autorización de los padres Fotocopia de Pase Actas de compromiso

lizaciones de los datos obtenidos, si permite inferir la hegemonía de algunas miradas.

Respecto de las pruebas pedagógicas, cabe mencionar una particular característica de los criterios que participan en su evaluación. En el registro de las escrituras de los alumnos es frecuente encontrar evaluaciones psicogenéticas (Ferreiro, 1986; 1995). En este sentido la mirada pedagógica es, en realidad, psicológica. Así, en los legajos los criterios analíticos psicogenéticos se utilizan generalmente como un recurso diagnóstico. Los niveles de conceptualización de lectoescritura definidos por Ferreiro se constituyen como herramientas para estable-

cer el nivel alcanzado por los niños. En este sentido, el nivel alcanzado por el niño se interpreta como si refiriera a una secuencia “normalizada” de desarrollo, en este caso, del desarrollo de la lecto-escritura. Y al establecerse como un modelo normativo funciona a modo de parámetro de lo que los niños deben alcanzar a determinada edad.

Así, la significación de “silábico”, tal como aparecen evaluadas las producciones infantiles, quiere decir en este caso: “retrasado según lo esperado, o ajustado a la norma”. El aporte teórico no se presenta para construir estrategias de resolución de problemas en el campo didáctico o de la enseñanza, sino como parámetro de normalidad esperada. En este sentido, los aportes constructivistas sobre las hipótesis infantiles del sistema de escritura sufren el mismo destino que han tenido otros usos de los desarrollos genéticos en el plano educativo. Sus aportes se interpretan como una “narrativa del desarrollo infantil” y presenta un uso normativo (Baquero y Terigi, 1996), sin lograr constituirse en una herramienta que permita pensar las propias prácticas pedagógicas.

El relato de los padres y su registro en el legajo

El diseño metodológico empleado permitió atender al proceso de negociación de representaciones y significaciones que poseían los diferentes actores sobre los problemas de los alumnos. En sus relatos padres, maestros y profesionales refieren a universos discursivos diferentes. Apelan a categorías y razones explicativas singulares. Un objetivo de la investigación fue contrastar la información registrada en los textos del legajo con los discursos de los actores relevantes entrevistados.

Los instrumentos empleados para escribir el legajo someten a un procesamiento particular la información suministrada por los padres. Por ejemplo, las Historias Vitales Evolutivas reflejan la voz de los

padres convocados a contar la historia del niño. Pero los instrumentos empleados por los profesionales *organizan* de manera particular su discurso, en la confección de los informes se seleccionan y ordenan aspectos de la historia del niño. En este proceso algunos aspectos propios del relato de los padres ven modificados su sentido. El relato de los padres presenta dimensiones temporales amplias que refieren a la historia del niño, señalan eventos importantes y la manera en que fueron vividos. En el legajo, estos eventos se suelen transcribir como fenómenos indicativos de la temporalidad del desarrollo, o como puntos en una cronología de su desarrollo.

En este caso, el instrumento organiza la voz de los padres. La información que recoge transforma la historia de vida del alumno en un conjunto *ordenado* de hechos continuos. Posteriormente, los datos recogidos se analizan obteniendo una rápida imagen del desarrollo del niño según los patrones establecidos del desarrollo esperado. En este análisis se produce un doble movimiento, por un lado individualización del sujeto y, luego, su posterior comparación en la grilla de las expectativas homogéneas establecidas por ciertas pautas de “normalidad”. Este doble movimiento arroja una medida relativa del niño que, en comparación con la norma general, talla la imagen de su perfil. En este sentido el instrumento parece priorizar otro tipo de información, la que permite, comparativamente, obtener una medida del desarrollo normal y ajustado a tiempos del niño.

El relato de los docentes y su registro en el legajo

Si bien los docentes construyen sus propios informes, casi la mitad de los legajos observados no los poseía. Considerando la dinámica y política que se dan las diferentes representaciones en la definición de los problemas y fundamentalmente lo relevante que resulta la información recabada para la toma de futuras decisiones, resulta llama-

tivo que dentro de los instrumentos que formalizan los criterios y juicios de evaluación del niño, no se encuentren instrumentos más atentos a capturar la riqueza de la descripción que realizan los docentes de las problemáticas que observan, o que reflejen con mayor detalle las particularidades de las estrategias utilizadas.

Las dimensiones consideradas en la descripción de los problemas ubican como actor principal al alumno. Resulta llamativa la ausencia de consideración de otra dimensión en lo referente a lo pedagógico que no sea la de la problemática centrada en el niño. No se registran las estrategias empleadas por el docente, sólo en algunas situaciones se encontró registro de asistencia a actividades planificadas por el equipo de profesionales. Esto no quiere decir que tales estrategias no existan, las entrevistas revelaron todo lo contrario. Esto responde más a la dificultad de formalizar las propias prácticas, de tal manera que permitan presentarse como instrumentos para futuras situaciones o que permitan transmitir la experiencia cursada, sus dificultades y potencialidades. Es decir que las mismas no adquieren un grado de formalización, como sí lo tienen las pruebas psicodiagnósticas, que permita su transcripción en el texto del legajo.

El relato de los profesionales y la construcción del legajo

En el legajo el discurso de los profesionales, mediado por instrumentos, se formaliza. Aparece en forma de informes de evaluación de pruebas realizadas o en la breve descripción de las entrevistas sostenidas con los padres o profesionales externos. Pero el objetivo privilegiado de sus informes se dirige a evaluar o a diagnosticar al niño. Las formulaciones que en ellos se presentan incluyen descripciones más absolutas y menos situacionales acerca del alumno, realizando cierta abstracción de los espacios y tiempos escolares. Se realizan descripciones acabadas del niño y su historia se presenta a modo de una anamnesis.

Las categorías empleadas en los informes presentan un carácter definitorio, concluyente o determinista. A su vez, tiende a descontextualizar los datos observables de la realidad escolar y remitirlos a categorías analíticas específicas relativamente invisibles para el resto de los actores. Por ejemplo, los test arrojan valores, patrones y coeficientes que se ajustan a convenciones específicas como así también la descripción de los problemas en términos diagnósticos. Estos se constituyen en una jerga poblada por códigos no accesibles para los demás actores como “coeficiente intelectual” o “maduración visomotora” o “edad mental”. Esta jerga introduce una nueva clase de contenidos y objetos semánticos referenciales diferentes, que gozan de un status privilegiado en relación a representaciones de otros actores. El discurso de los profesionales está poblado de tecnicismos o juicios basados en niveles de visibilidad no públicos, siquiera para el docente. En este sentido, el discurso técnico puede generar las condiciones de su propia incontrastabilidad (Baquero, 2003).

Conclusiones

“Procusto es el sobrenombre de un bandido, conocido también como Damaste o Polipemone, que vivía en el camino de Megara a Atenas. Procusto poseía dos lechos, uno grande y otro pequeño. Constreñía a los viajeros que pasaban por su posada a descansar en ellos, a los altos en el pequeño (y para hacerlos entrar les recortaba los pies) y a los bajos en el grande (entonces los estiraba con violencia para alargarlos). El bandido fue muerto luego por Teseo” (Grimal, 1995:537).

El mito de Procusto es una metáfora frecuentemente utilizada en el contexto educativo, cuando lo que se discute, a fin de cuentas, es el problema de la diversidad. Brinda una metáfora para pensar las condiciones que establece la acción educativa frente a la diversidad de

sujetos. Se podrían establecer numerosas analogías entre los procedimientos institucionales y las costumbres de Procusto. Lo que, con más evidencia, el recorrido de la investigación permitió analizar es que la escuela parece poseer más herramientas para “medir” el desajuste de los sujetos en torno a las expectativas esperadas, que herramientas para pensar cómo ajustar las propias condiciones que establece su propia acción para trabajar en la diversidad.

Como se afirmó, las prácticas escolares se apoyan en supuestos concretos sobre lo que comprenden por *educabilidad* y esta se encuentra ligada a las unidades de análisis empleadas para definir las dificultades que se presentan en el curso de los aprendizajes escolares.

En esta encrucijada, la estructura misma de los legajos se presenta en mayor consonancia con aquella acepción de educabilidad que la considera una capacidad individual, por el hecho de que sus registros realizan una recopilación de información de la historia familiar y escolar del alumno y una descripción de sus capacidades, promoviendo de este modo una lectura centrada predominantemente en el individuo, donde las condiciones sociales, familiares y escolares son definidas como factores que inciden en el rendimiento o desempeño escolar esperable (Baquero, Cimolai, Pérez y Toscano, 2005).

El espacio institucional en el que se dirime el destino escolar de un alumno podría definirse como una arena en la que se enfrentan y negocian representaciones sobre el niño y sus posibilidades de aprender. Los actores involucrados llegan a este espacio apelando a universos discursivos y representacionales diferentes. Es particularmente en este encuentro donde el terreno de la negociación se configura. Esta negociación se presenta de manera asimétrica, ya que quien evalúa interpreta desde un universo de representaciones específico la palabra de quien es evaluado y de quienes colaboran en el proceso (padres y maestros). En este proceso el discurso técnico profesional presenta una mayor jerarquía que la del discurso de padres y docentes, en parte porque

se encuentra institucionalmente legitimado y porque la mediación de los instrumentos permite formalizar los hechos observados en categorías ajenas al resto de los actores. En este proceso se impone una mirada psicologizante y descontextualizadora de los hechos educativos.

Resulta claro que los mecanismos que se ponen en marcha en el contexto institucional otorgan visibilidad a los fenómenos escolares predominantemente en términos de procesos psicológicos o capacidades intelectuales. La psicología aporta sus instrumentos y las unidades de análisis que codifican e interpretan los comportamientos escolares, estableciendo en estos regímenes de visibilidad, estándares, pautas y tiempos esperados que colaboran, a su vez, en la construcción de los criterios de normalidad y anormalidad.

Resulta significativo que sean los abordajes de tipo psicométricos los que posean aquel prestigio y confianza en su potencial para dirimir las dudas sobre los logros y posibilidades de aprendizaje de los sujetos en el contexto escolar. Este tipo de evaluación produce un saber descontextualizado que, si bien puede otorgarnos un elemento comparativo del rendimiento de un sujeto -sobre problemas propuestos por la técnica de evaluación con el rendimiento de otros sujetos en las mismas condiciones- no nos arroja información acerca de las dificultades que tiene el niño en relación a las tareas escolares específicas. No nos permiten abordar la especificidad del problema didáctico, no aborda las situaciones de aula, ni permite pensar las condiciones del proceso enseñanza-aprendizaje, entre otros aspectos. En realidad, estos instrumentos operan instalando cierta sospecha en torno a las capacidades “naturales” del niño, sin brindar pistas que permitan analizar y evaluar las condiciones educativas. Se omite en este análisis la especificidad característica del aprendizaje en contextos escolares, es decir del *aprendizaje escolar* como un fenómeno específico y diferenciado del aprendizaje en términos generales. Es decir que, mas allá del perfil “natural” del sujeto que puedan arrojar las herramientas psicométricas

esto no resuelve el problema específicamente pedagógico que inicia el pedido de ayuda, del cual el rendimiento escolar es su manifestación individual. O, si lo resuelve, opera en forma drástica buscando alternativas en otro circuito escolar.

Resumen

Los legajos escolares ofrecen un valor teórico importante para la investigación. Se presentan como la superficie de emergencia que refleja los criterios de educabilidad en uso para la evaluación y derivación de alumnos al circuito de educación especial. El artículo presenta algunas reflexiones extraídas de un trabajo de tesis de maestría sobre legajos escolares. La apertura de un documento, exclusivo a su persona, que evalúa si permanece o no en la escuela, moldea profundamente al alumno, en tanto sanciona institucionalmente su posición como sujeto en relación al saber y al conocimiento. Sellando, en parte, su recorrido por los dispositivos escolares y su destino.

El trabajo se propone analizar el conjunto de procedimientos y criterios considerados en la evaluación de alumnos. Detallando aquellos criterios que prevalecen en la definición de las posibilidades de aprender de los niños, como así también, aquellos que sorprenden por su ausencia.

Palabras clave

Legajos escolares; Educabilidad; Unidades de análisis.

Abstract

The school records offer an important theoretical value for research practice. They appear like the emergency surface that reflects the criteria of educability in use for student's evaluation and derivation to the special education system. The article presents some reflections extracted from a master thesis work relative to school records. The opening of an exclusive document, that evaluates whether the student remains or not in school, deeply models him, sanctioning his position toward wisdom and knowledge. These document seals his route in learning institutions and his destiny.

The works propose to analyze the set of tools and criteria considered in the evaluation of students. Detailing those predominant criteria in children's learning possibilities definitions, like thus also, those that surprise by their absence.

Key Words

School records; Educability; Units of analysis.

NOTAS

1. Los análisis y debates que se presentarán provienen de algunas conclusiones extraídas del trabajo de tesis presentado ante la Universidad de San Andrés para obtener el título de Magíster en Educación. La tesis se realizó bajo la dirección del Prof. Ricardo Baquero en el marco del Programa “Sujetos y Políticas en Educación” de la Universidad Nacional de Quilmes. Por este medio se agradece a la Fundación Luminis la beca otorgada para la realización de los estudios de la maestría.

2. Equipos de Orientación Escolar. Equipos técnicos de apoyo de inserción permanentes en las instituciones de educación básica de la provincia de Buenos Aires. Conformados básicamente por un Orientador Educacional (psicólogo o profesional afín), un Orientador Social (trabajador social o profesional afín) y un Maestro Recuperador (docente o profesional afín).

BIBLIOGRAFÍA

- VVAA (2004) *“Foro de educación: Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar”*. En **Novedades Educativas**, 168, 18-31.
- BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996) *“En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar”*. En **Apuntes Pedagógicos**, N°2. UTE/CTERA, Buenos Aires.
- BAQUERO, R. (2000) *“Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual”*. En Avendaño, F. y Boggino, N. (Comps.) **La escuela por dentro y el aprendizaje escolar**. Homo Sapiens, Rosario.
- _____ (2001) *“La educabilidad bajo sospecha”*. En **Cuadernos de Pedagogía**. Año IV N° 9, 71-85.

- _____ (2003) “*Del Experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional*”. En **Perfiles Educativos**. UNAM, México.
- BAQUERO, R.; CIMOLAI, S.; PÉREZ, A. y TOSCANO, A. G. (2005) “*Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia*”. En **Revista de la Facultad de Psicología de la UNMSM**. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- BURMAN, E. (1998) **La deconstrucción de la Psicología Evolutiva**. Visor, Madrid.
- CIMOLAI, S. y TOSCANO, A. G. (2004) **El legajo como instrumento de mediación de las prácticas psicoeducativas. Análisis de discursos que legitiman la toma de decisiones**. Publicación electrónica del Precongreso Marplatense de Psicología de alcance nacional e internacional “Psicología, ciencia y profesión”.
- COLE, M. y SCRIBNER, S. (1974) **Culture and Thought. A psychological Introduction**. Wiley, New York.
- ENGESTRÖM, Y. (1987) **Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research**. Orienta-Konsultit, Helsinki.
- FERREIRO, E. (1986) “*La representación del lenguaje y el proceso de alfabetización*”. En **El proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso**. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- _____ (1995) “*Acerca de la necesaria coordinación entre semejanzas y diferencias*”. En **Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Paidós, México.
- FRIGERIO, G. (2004) “*La (no) inexorable desigualdad*”. En **Revista Ciudadanos**. Año 4, n. 7/8, Invierno 2004. Buenos Aires.

- GRIMAL, P. (1995) **Enciclopedia dei miti. Mitología greca e romana.** Garzanti, Italia.
- KAPLAN, C. (2001) **Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen.** Aique Didáctica, Buenos Aires.
- LAVE, J. (2001) “*El problema del contexto*”. En Chaiklin y Lave, J. (Comps.) **Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto.** Amorrortu, Buenos Aires.
- LÓPEZ, N. & TEDESCO, J. C. (2002) **Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina.** Versión preliminar. IPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Extraído el 20 Diciembre, 2004 de <http://www.ipe-buenosaires.org.ar>
- LUS, M. A. (1995) **De la integración escolar a la escuela integradora.** Paidós, Buenos Aires.
- LUZURIAGA, L. (1950) **Pedagogía.** Losada, Buenos Aires.
- Mc DERMOTT, R. (2001) “*La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje*”. En Chaiklin, S. y Lave, J. (Comps.) **Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto.** Amorrortu, Buenos Aires.
- MEHAN, H. (2001) “*Un estudio de caso en la política de la representación*”. En Chaiklin y Lave, J. (2001) op.cit.
- NARODOWSKI, M. & FERREIRA, C. (2001) “*Comenius e a educabilidade*”. En Narodowski, M. (comp.) **Comenius e a educação.** Editora autentica, Belo Horizonte.
- NEUFELD, M. R. & THISTED, J. A. (2004) “*Vino viejo en odres nuevos: acerca de la educabilidad y la resiliencia*”. En **Cuadernos de Antropología Social**, 19, 83-99.
- PATURET, J. (2003) “*Educabilidad*”. En Houssaye, J. (Coord) **Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica.** Siglo XXI Editores, México D. F.

PINTRICH, P. (1994) "*Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology*". En **Educational Psychology**, 29, 137-148.

VIGOTSKY, L. (1934) "*Pensamiento y Lenguaje*". En Vigotsky, L.(1993) **Obras escogidas**. Visor, Madrid.

WERTSCH, J. (1988) **Vigotsky y la formación social de la mente**. Paidós, Barcelona.

_____ (1993) **Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada**. Visor, Madrid.