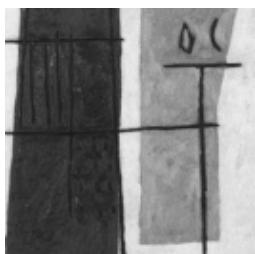


Neufeld, María Rosa; Thisted, Jens Ariel
"Vino viejo en odres nuevos": acerca de educabilidad y resiliencia
Cuadernos de Antropología Social, núm. 19, 2004, pp. 83-99
Universidad de Buenos Aires
Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180913911006>



“Vino viejo en odres nuevos”: acerca de *educabilidad* y *resiliencia*

María Rosa Neufeld* y Jens Ariel Thisted**

RESUMEN

En este artículo, nos referimos a dos conceptos ampliamente utilizados en la actualidad en ámbitos educativos: “*educabilidad*” (por qué la educación no es igualmente exitosa con todos los niños), y “*resiliencia*” (*factor* que explicaría por qué unos —en situaciones adversas debido a la violencia familiar o social, o la pobreza— *salen adelante y se integran socialmente de manera activa*, mientras que otros, en las mismas situaciones, no lo logran). Nos preguntamos qué nuevos problemas introduce su puesta en uso, propiciada desde organismos y autores prestigiosos: cuando se habla de “*educabilidad*” se mira al niño y se culpabiliza a su familia, pero se dejan entre paréntesis las prácticas pedagógicas y los contextos escolares en que suceden los éxitos y fracasos; en el plano conceptual, se racializa el concepto de cultura o se supone la transmisión intergeneracional de la pobreza. La tramposa transformación de una problemática colectiva, vinculada con las condiciones sociales de desigualdad, en una problemática *individual* hace posible que se proponga la búsqueda de “*resilientes*” (aquellos que muestren *condiciones* que les permiten resistir los problemas de su medio). De este modo, se oculta el origen social de las problemáticas singulares.

Palabras claves: Educabilidad, Resiliencia, Contexto familiar, Socialización, Cultura de la pobreza.

* Licenciada en Ciencias Antropológicas. Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: mneufeld@ciudad.com.ar.

** Licenciado en Psicología. Programa de Antropología y Educación, Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: jathisted@ciudad.com.ar. Fecha de realización: marzo de 2004. Fecha de entrega: marzo de 2004. Aprobado: junio de 2004.

ABSTRACT

In this article, we explore two concepts widely used today in educational milieux: “*educability*” (why education isn’t equally successfull with every children) and “*resilience*” (which explains the reasons for differences: some people, in adversity —social or familial violence— or poverty, “go ahead” while others, in the same situations, fail to do so). Prestigious agencies and authors foster these concepts, and we ask for the new problems they introduce. Those who talk about “*educability*” look at the child and put the blame at the family, but don’t take care on the context of schools and pedagogic practices. We point on the racialization of the culture concept, and the supposition of the intergenerational transmision of poverty. And the deceitful way in which a collective problem associated to inequality is thought as individual capabilities, make it possible to look for “*resilients*”: those who are able to cope with their milieu. At the same time, it hides the social origin of singular problems.

Key words: Educability, Resilience, Familial context, Socialization, Culture of poverty.

INTRODUCCIÓN

En este artículo desarrollamos una serie de cuestiones que últimamente nos preocupan. Mientras que en algunos ámbitos académicos se festeja el “fin del neoliberalismo”, observamos que no hay razón para tal jolgorio, dado que no han desaparecido los efectos de sus políticas. Ciertas justificaciones, surgidas en su clima intelectual pero propiciadas desde ámbitos respetados—eventualmente “progresistas”—, contribuyen una vez más a explicar y justificar por qué la educación no llega a todos. Revisando textos usados tanto por docentes como en el mundo académico, propiciados desde organismos internacionales inclusive, encontramos que abundan las explicaciones que no problematizan las condiciones sociales al tiempo que cuestionan o responsabilizan (sea denostando o exaltando) al sujeto individual.

En este artículo, haremos referencia a dos de estos conceptos: “*educabilidad*” (que es una manera de explicar por qué la educación no es igualmente exitosa con todos o imposible en algunos casos) y “*resiliencia*” (que explicaría por qué unos —en situaciones adversas debido a la violencia familiar o social, o la pobreza— *salen adelante y se integran socialmente de manera activa*, mientras que otros, en las mismas situaciones, no lo logran).

Postulamos que los mismos contribuyen a desentenderse de la responsabilidad por el cambio de las condiciones sociales, al tiempo que exhuman viejas categorías re-nombradas, que remiten a viejos y no mencionados programas políticos, con sus correspondientes anclajes teóricos.

En la Argentina, desde muchos lados, se les dice a los maestros que su tarea es “un fracaso”. Por ejemplo, desde los diarios, donde semanalmente se contabiliza alguno de estos desastres... el ingreso a la Universidad de La Plata, para mencionar un caso. A partir de aquí, comienza la búsqueda de culpables: “la Reforma y el cambio del Polimodal”, “las familias” y, en definitiva, quizás esos jóvenes sujetos, relucientes al estudio.

Pero el discurso de los medios, esos convidados no buscados, se une a la percepción profusamente difundida en los contextos en que se desarrolla la enseñanza, de distintas situaciones que implican dificultad, escollos vividos como insalvables, y también aquí, culpas cruzadas. Situaciones, a su vez, exacerbadas en estos complejos años iniciados con los 2000, y que quizás justifiquen la difusión alcanzada por ciertas explicaciones que vienen dadas con el peso y la autoridad de los referentes máximos en el campo de la educación.

No se hablaba de educabilidad ni de resiliencia, pero estos términos se han vuelto lugares comunes en ámbitos vinculados principalmente con la *gestión* de la pobreza, por medio de planes sociales (alimentarios, de inclusión social, de educación).

¿Por qué dimos vuelta la expresión bíblica en nuestro título? Esta referencia se realiza para mostrar que la nueva enseñanza rompe con viejos ritos. Ella dice “no se pone vino nuevo en odres viejos” (Nuevo Testamento, 1960: 943), porque los rompería. Nosotros decimos que los viejos contenidos no se pueden poner sencillamente en palabras nuevas. Al disimular contenidos como “adaptación”, “desarrollo de comunidad”, “supervivencia” en una nueva palabra como *resiliencia*, ésta no resiste —pese a su primera aceptación por lo novedoso del envase—, se le va escapando por los costados lo que no quiere decir.

El antropólogo argentino Eduardo Menéndez se ha preocupado, en una serie de trabajos recientes, por los procesos que hacen que tendamos a “olvidar o directamente ignorar la existencia de conceptos estrechamente vinculados con los que estamos usando”. Señala este autor que “los conceptos se constituyen para tratar de interpretar, explicar, dar cuenta de un problema planteado” (Menéndez, 1999: 148). En síntesis, plantea que un concepto es un instrumento para ser usado; por medio de su uso se generan buena parte de sus transformaciones, al tiempo que los conceptos mismos se erosionan.

¿EDUCABLES Y NO EDUCABLES?

“*Educabilidad*”, en esta perspectiva, es un concepto que determinados autores parecen querer imponer para reemplazar, con sentidos algo modificados, conceptos anteriores. Lo encontramos en textos recientes de sociólogos de la educación; los que lo usan trazan vinculaciones con sus antecedentes, que sintetizamos a continuación. Siguiendo a Menéndez (1999), nos preguntamos en qué discusiones se inscribe, qué conceptos eventualmente erosionados sustituye, qué nuevos problemas introducirá su puesta en uso, propiciada desde organismos prestigiosos.

En primer lugar, destacamos una vinculación indiscutible entre “*educabilidad*” y “*resultados esperados del proceso de socialización*”, que seguramente hubiera sido el concepto evocado en años anteriores.

Entre los textos que hemos consultado, el de Néstor López y Juan Carlos Tedesco (2002) aporta una definición de *educabilidad* entendida como “el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un niño o adolescente pueda asistir exitosamente a la escuela” (pág. 7), que se despliega del siguiente modo:

- “se apunta a la noción de *educabilidad* como una construcción social que (...) da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida —vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud— y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela” (pág. 9);
- “todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad” (pág. 9).

Luis Navarro, uno de los autores vinculados a este grupo, considera que “hay un mínimo de equidad social, el que subyace en la noción de ‘condiciones de *educabilidad*’, que a su vez comprende el conjunto y la dinámica de factores y condiciones socioculturales y familiares que juegan en la relación entre escuela, familia y sociedad” (Navarro, 2003: 2). Las preguntas que se formulan tienen que ver con la posibilidad de educar en cualquier contexto, y con los mínimos de equidad necesarios para el éxito de las prácticas educativas. Remiten a la filosofía de la educación, que sostiene que todo hombre en tanto “ser” es perfectible puesto

que tiene “potencia” y, por lo mismo, es educable; señalando asimismo que en América Latina el uso de este concepto ya cuenta con cierta tradición (Navarro, citado en López y Tedesco, 2002: 8). En principio, se observan antecedentes en el campo de la educación especial; la noción de educabilidad se asocia aquí a “factores de carácter biológico, vinculados al desarrollo de la psicología evolutiva clásica y a las nociones de normalidad/anormalidad” (Castañeda, citada por López y Tedesco, 2002: 8). En este medio se clasifica a las personas con diagnóstico de retardo mental moderado y severo como “educables” o “entrenables”, respectivamente, para aludir al pronóstico o expectativa que normativamente se asigna a la intervención educativa en cada caso” (López y Tedesco: 2002, 8).

Formalmente, Tedesco y López renuncian a “las tradiciones que apelan a factores hereditarios, de carácter biológico o genéticos independientes del contexto social o cultural” (p. 9), apuntando, tal como se señaló, al carácter “construido” de la educabilidad. En los escritos que abordan este concepto hay un fuerte foco puesto en las familias y en cuáles son hoy sus características: “la experiencia escolar, tal como la conocemos hoy en nuestros países, presupone un niño con un conjunto de predisposiciones desarrolladas previamente en el seno de su familia” (pág. 10). Las condiciones de educabilidad se suponen como relacionales, “en tanto se definen en la tensión entre lo que el niño trae y lo que la escuela espera o exige” (pág. 13).

Los autores continúan diciendo: “el problema de la educabilidad apunta a la calidad de un arreglo institucional entre Estado, familia y sociedad civil, y el fortalecimiento o deterioro de las condiciones de educabilidad resulta de cambios en la relación entre estas esferas, desajustes entre lo que el niño trae y lo que la escuela exige” (pág. 13).

La tesis central del documento es que

“...en vastos sectores de la sociedad que habían logrado incorporar a sus niños y adolescentes al sistema educativo, las condiciones de educabilidad se están deteriorando porque las familias ya no pueden asumir el compromiso de garantizar su preparación para las exigencias de la escuela, y porque la escuela no modifica su oferta de un modo que permita compensar estos déficits en las capacidades de las familias” (pág. 14).

Debemos, en primer lugar, marcar los fuertes supuestos en que se apoyan estos textos:

1) La educación *antecede en importancia y centralidad* al papel asignado a los antagonismos de clase. Los autores centran la atención en “la educación como una condición indispensable para el logro de una sociedad más equitativa”, y la piensan como “instancia previa a la equidad” (p. 7) considerando que: a) sin acceso a la educación, no hay habilitación para inserciones laborales exitosas; b) como consecuencia, los “sujetos excluidos del sistema educativo son además marginados [...] del mercado de trabajo, conformando una de las claves de la desigualdad en la sociedad”; c) “quienes no reciben educación tienen limitadas las posibilidades de un pleno ejercicio de sus derechos y de participación” (pág. 7). Si seguimos este razonamiento, llegaremos a afirmar que no son las relaciones de producción y la asignación desigual de tareas, con retribuciones desiguales, y la realidad de las clases sociales en las sociedades capitalistas, lo que dificulta o imposibilita el acceso a la educación, sino la “distribución inequitativa del conocimiento” lo que está “en la base de la concentración de la riqueza, la fragmentación social y el incremento de la pobreza” (pág. 7).

2) Supuestos acerca de lo que “la escuela” (naturalizada en su carácter singular) *necesita* para funcionar: la escuela necesita que “hayan internalizado un conjunto de representaciones, valores y actitudes que dispongan favorablemente para el aprendizaje escolar. Dicho conjunto alude a la capacidad de dialogar, conocer el idioma en que se dictan las clases, tratar con extraños, reconocer la autoridad del maestro, ‘portarse bien’, respetar normas”, amén de que “este conjunto de disposiciones (...) requiere de tiempo” (pág. 10).

3) Supuestos acerca de la capacidad de las familias, para hacer frente a “exigencias materiales y no materiales” y “mantener condiciones de estabilidad en el funcionamiento del hogar. (...) La composición del grupo familiar, la trayectoria social y educativa de sus miembros adultos y el capital social de los mismos son factores determinantes del lugar que ocupan en el mundo del trabajo” (pág. 12). En consecuencia, se afirma que “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” (p. 15).

Lo que se dice acerca de los cambios en las estructuras y dinámicas familiares no tiene más fundamento que textos de divulgación, que insisten en señalar que actualmente “conviven matrimonios que terminan en separaciones y divorcios, hogares encabezados por jefas mujeres, hogares monoparentales de mujeres con hijos que alguna vez tuvieron un cónyuge y que hoy no lo tienen por separación o divorcio” (pág. 15).

4) El supuesto acerca de la *transmisión intergeneracional de la pobreza*: “por más que se expanda la cobertura, sigue existiendo el problema de la transmisión intergeneracional de la pobreza debido a que los niños de hogares pobres, tanto al inicio del proceso educativo como durante su trayectoria, cuentan con fuertes obstáculos para mantener continuidad a lo largo del ciclo de educación formal” (Hopenhayn y Ottone, citado por Jacinto y Freytes, 2002: 3).

Para hacer frente a estas afirmaciones, proponemos *descotidianizar* los discursos acerca de “familia y escuela”, al señalar que la relación no se da entre *escuelas y familias*, sino que está corporizada en *los/las docentes y “los padres-madres”* y gira en torno de una cuestión amplia y central: las perspectivas de mejoramiento están puestas en la educación de los niños, en el intento de transmisión de saberes y bienes, y en la reproducción de lo que se posee o no se posee.

“Educabilidad” lleva también a la cuestión del *capital cultural* familiar.¹ En este sentido, es indispensable destacar el proceso de racialización, naturalización, al que está siendo sometido el concepto de cultura: como sabemos, la cultura ha sido el concepto distintivo de la Antropología en sus estudios acerca de la diversidad del comportamiento humano, y queremos hacer una breve reflexión crítica.

Dentro de la problemática educativa, el relativismo culturalista norteamericano trató de explicar por qué fracasaban en la escuela los alumnos que provenían de minorías étnicas o raciales, que coincidían con los sectores más pobres de la sociedad; para ello utilizó los conceptos de deficiencia cultural y diferencia cultural. En este sentido, las escuelas con población escolar perteneciente en su mayoría a sectores subalternos, se convierten en espacios de prácticas y articulaciones culturales específicas; fueron conceptualizadas como un ámbito donde se producen “conflictos culturales”, basados en diferentes códigos, lenguajes y representaciones pertenecientes a esas minorías, los otros niños y los representantes de la escuela (Sinisi, 1999).

No podemos evitar vincular —recuperando esta cuestión de los reemplazos de conceptos— la formulación mencionada anteriormente acerca de la *transmisión intergeneracional de la pobreza* con formulaciones clásicas, antiguas ya en cuatro décadas. Para Oscar Lewis, el autor de *Antropología de la Pobreza*, las causas de la pobreza debían buscarse en los mismos pobres, quienes reproducen, en la socialización de sus hijos, la *costumbre, hábito* o como queramos llamarlo, de vivir en condiciones promiscuas e inadecuadas. Esta afirmación se asentaba en el supuesto que el *ambiente* en que desarrollan sus vidas impacta en el comportamiento individual, contribuyendo al mantenimiento de la pobreza y a determinadas patologías sociales: crimen, embarazos precoces y extra-matrimoniales, baja

escolarización, etc. El concepto de “cultura de la pobreza”, entonces, hacía referencia a un “estilo de vida”, que se transmite de generación en generación por socialización familiar, primando una visión en la cual una vez que los niños adquieran esos valores, difícilmente puedan salir de la situación de pobreza. Estas relaciones entre pobreza y cultura siguen vigentes en los contextos escolares y cotidianos, y hemos visto que los textos que estamos analizando tampoco se privan de continuarla.

Los autores que hemos consultado (por ejemplo Bello), sitúan su trabajo emparentándolo, por un lado, con la problemática de las *necesidades básicas de aprendizaje*, y por el otro, con “*resiliencia* —la capacidad humana universal que permite a las personas hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas e incluso ser transformadas por ellas”—, al que definen como “muy próximo al de *educabilidad*” (Bello, citado por López y Tedesco: 2002: 9).

LOS RESILIENTES

Llegamos así al segundo concepto que nos preocupa: *resiliencia*, que intenta dar cuenta de las causas por las cuales, sujetos que estuvieron en condiciones ampliamente desfavorables en su niñez, lograron, como adultos, una adecuada adaptación a la vida social. Se entiende por situaciones desfavorables una diversidad de condiciones que pueden converger o no: situaciones de violencia familiar, guerras nacionales o internas, separación o muerte de progenitores, pobreza, aislamiento extremo o promiscuidad, abusos, violaciones y aislamiento afectivo, situaciones de stress, violencia personal.

“El punto de partida del concepto de resiliencia fue el descubrimiento de E. E. Werner que tuvo lugar durante un prolongado estudio de epidemiología social realizado en una isla de Hawái, donde siguió durante treinta y dos años el desarrollo de la vida de una cohorte de quinientas personas aproximadamente” (Melillo, 2001: 15). Se afirma que la investigadora observó durante esos años que, pese a condiciones extremadamente duras, un tercio de la población lograba sobreponerse a las adversidades.

Lo que pudimos rastrear sobre Hawái nos dice algo acerca del posible origen de esos padecimientos. Hawái es un estado de los EE.UU. desde 1959. “En 1968 tiene 780.000 habitantes. (...) La población es heterogénea, la mayoría de origen japonés (...) seguidos de cerca por los blancos. (...) La antigua población indígena (canacos) es cada vez más reducida (...) a causa de la colonización euro-

pea y sus consecuencias (genocidio, esclavitud, nuevas enfermedades infecciosas, alcoholismo, crisis de las culturas tradicionales). Hasta 1832 había en Hawái unos 330.000 canacos, en 1872 eran sólo 56.900 y en 1948 sumaban 11.000" (Diccionario Enciclopédico Salvat, 1972: 1648). En su sobriedad *de diccionario* el Salvat nos sitúa descarnadamente en lo que no se nos dice acerca de la población estudiada: son los sobrevivientes (¿en el siglo XIX hablaríamos de *los más aptos*; dentro de contextos teóricos característicos de la primera mitad del siglo XX, los consideraríamos los más *adaptables*?) de un típico genocidio de la expansión colonial. Una población que se reduce numéricamente de forma brutal, en consonancia con la presencia europea y luego norteamericana. Y unas investigadoras que eligen una cohorte —en este caso son “personas”, podrían ser wallabies o koalas— cuya degradación, con excepción de los “resilientes”, van siguiendo con frialdad *científica*, a la que denominan a veces enfoque *etológico*, otras *natural*.

¿De dónde proviene el vocablo utilizado? “Resiliencia” es un concepto que se deriva de una analogía formulada sobre un aparato de medición técnica, que se utiliza para ponderar “la resistencia que oponen los cuerpos a la rotura por choque. (...) En el ensayo usual de tracción se aumenta lentamente la carga, lo que ocurre pocas veces en la práctica. (...) En los ensayos más comunes se rompe una probeta entallada en una máquina especial. (...) Se mide la energía absorbida por la probeta al romperse” (Diccionario Enciclopédico Salvat, 1972: 2856).

Seguramente, cuando *se elige* (utilizamos este tiempo impersonal porque no pudimos precisar quién o quiénes optan por la misma) una analogía, la intención es lograr una mayor claridad en la explicación de aquello que se quiere mostrar. Pero aún así, nos parecen relevantes algunas características del dispositivo elegido para la comparación:

- 1) El objeto a ser probado es pasivo. Está allí para que constatemos qué le producen los golpes.
- 2) El instrumento mensura las variaciones de 1., aísla las variables internas de las que provienen del exterior pero que son parte del experimento.
- 3) Por lo tanto, hay un componente externo que somete a presiones y golpes al “probado”.
- 4) El observador, que registra el efecto sobre lo probado, es quien coloca el objeto en el instrumento y el que lo desecha, cuando se rompe.

Algunas de las limitaciones que presenta este modelo es que no muestra las causas que llevaron a esta situación de precariedad. En la analogía mecánica, se trata de una relación entre un objeto material sometido a una violencia impersonal. En la extrapolación a las situaciones sociales, se trata de sujetos que transitan

por una larga historia de situaciones precarias vinculadas a la ocupación de sus hábitats —por inmigrantes provenientes de Japón y otros países asiáticos, y fundamentalmente, la ocupación y anexión norteamericana—. Cuestiones tratadas como hechos “observables” (la desunión de la familia, la fragmentación social, la precariedad económica, las condiciones de riesgo en parto, la agresividad y la delincuencia), no son otra cosa que algunos de los efectos de esas condiciones históricas.

Por esta razón, lo menos pertinente es la elogiada observación etológica, como la destacan algunos autores (Kotliarenko *et al.*, 2000). Sin embargo éste ha sido el acercamiento a los sujetos durante años, observando cómo se deterioran bajo las condiciones mencionadas, mirados como *animales en sociedades naturales*, cuando en realidad, las observadoras son parte de uno de los grupos ocupantes —que “propinan” los golpes que destruyen a los observados—. Luego, miran los restos para ver por qué han resistido.

Destacamos, además, que la votación para la anexión a EE.UU. fue impugnada por estar viciada por el fraude que acompañó su realización. Por supuesto, acarreó conflictos internos y con los colonizadores. Hubo derrocamientos, muertes, huidas y familias y lugares abandonados, que seguramente afectaron a estas sociedades en su desintegración acelerada.

“Con relación al objetivo del reciente trabajo, interesa destacar que las autoras señalan que los resultados mostraron fehacientemente que los efectos de adversidad, que muestran mayor huella y persistencia en el tiempo, son aquellos ocurridos en los diez primeros años de vida” (Kotliarenco *et al.*, 2000: 55-56).

Una de las proposiciones que son caras a los estudios de resiliencia refiere a la manera en que se afrontan situaciones de riesgo. Al respecto cabe explicitar que no definieron a qué se refieren con “poblaciones o grupos en riesgo”, aunque ejemplificaron con “pobreza”, “precariedad en el trabajo” y “partos conflictivos”. Entre nosotros, tenemos una serie de trabajos que han marcado la tendencia oficial que suele denominar como “grupos de riesgo” a personas que resultan ser jóvenes, desocupados, relacionados a veces con alcohol y drogas.

No resultan claras las fuentes de la *aptitud resiliente*. Primeramente, el acento estuvo en las cualidades individuales, a veces genéticas. A medida que entrevistaron nuevos especialistas se agregaron los aspectos psicosocioculturales y ecológicos. Pero siempre mantuvieron una clara separación entre los estudiados y

los investigadores. En los intentos de generalizar a los propios investigadores a partir de expresiones que abundan en los textos, como “todos tenemos crisis y momentos difíciles en la vida”, se pierde la especificidad de las condiciones de adversidad en cuestión.

Walker —una de las autoras citadas con más frecuencia— describe el “Proyecto Kauai”:

“En 1955, la isla hawaiana de Kauai *proveyó la cohorte* de nacimiento de un importante estudio de resiliencia conocido como el Estudio Kauai. Emmy Werner, profesora de desarrollo humano de la Universidad de California en Davis, y Ruth Smith, una psicóloga clínica de Koloa, Kauai, siguieron las vidas de 505 personas nacidas en Kauai en 1955. Alrededor de la tercera parte de la cohorte fue designada como ‘niños de alto riesgo porque habían nacido en la pobreza (sus padres eran trabajadores de plantaciones, con escasa o nula especialización) y habían experimentado desde grados moderados a severos de stress perinatal, o vivían en un ambiente perturbado por la discordia, el divorcio, el alcoholismo de los padres o la enfermedad mental’ (Werner y Smith, 1992: 192). Aunque uno de cada tres de la cohorte había ‘nacido con las posibilidades de no desarrollarse exitosamente, uno de cada tres de estos niños de alto riesgo (aproximadamente el diez por ciento de la cohorte total), se habían convertido a los 18 años en jóvenes adultos competentes, confiables y cuidadores’ (*id.*: 2). ‘Con pocas excepciones, los niños resilientes se convirtieron en adultos competentes, confiados y cuidadores cuyos cumplimientos educacionales y vocacionales eran iguales o superiores a los de los niños de bajo riesgo de la cohorte, que habían vivido en ambientes más provistos, seguros y estables’” (*id.*: 192) (Walker, 2000: 1).

En las definiciones y descripciones acerca de la resiliencia, los aspectos conflictivos no son evidentes, se pone el acento en que “la resiliencia es esa capacidad para resistir, tolerar la presión, los obstáculos y pese a ello hacer las cosas correctas, bien hechas, aún cuando todo parece actuar en nuestra contra, se ha convertido en un concepto que integra ingredientes psicológicos, social, cognitivos, culturales, étnicos... etc. por lo que su interés se extendió no sólo a la psicología, sino a la educación, la salud y las empresas” (Centro de Formación en técnicas de evaluación psicológica, s/f: 5).

Podemos extendernos ampliamente sobre los objetivos de este enfoque, que pone el énfasis en la creatividad, el autocontrol, la autoestima, la posibilidad de pedir ayuda, ver las cosas con optimismo y muchas otras cualidades de la vida social. Desde ya que tanto las pedagogías de la escuela activa, como la dinámica de grupos y otras varias concepciones del trabajo con conjuntos humanos, coinciden —total o parcialmente— con estos objetivos.

Lo que no tienen en cuenta los que proponen este modelo, son las causas que llevaron a esta situación de precariedad, como hemos señalado con anterioridad. ¿Será por eso que no se encuentran como esperables otras actitudes? No se espera una actitud de rebeldía, de defensa, ni la posibilidad de la constitución de familias distintas a la occidental, entre otras posibles.

Males sociales, que no se reconocen en su carácter de tales ni en su magnitud, frente a los cuales algunos, reconocidos en los títulos de los libros como “invencibles” (que aparece como sinónimo de *resilientes*) por sus características individuales, logran sobreponerse, o aún convertirlos en positivos.

DESDE DÓNDE HABLAMOS

Argentina de 1999, o del 2001, o del 2004... niños que, junto con sus padres o hermanos mayores, empujan cargas de cartón que duplican su altura. Niños que pululan entre los autos, pidiendo monedas. Niños que se desploman en los umbrales, por cansancio, por “aspirar bolsitas”, por rebuscarse la sobrevida, por pelear con otros coetáneos o mayores por sus lugares en la calle. Niños que no van a la escuela, que quizás nunca la pisaron. Y otros, que sí asisten, pero de forma discontinua.

Frente a ellos, docentes, trabajadores sociales, *expertos* procedentes de diversas ciencias sociales vinculados con ambientes educativos, de la salud, judiciales, que se formulan preguntas. ¿Qué será de esos niños? ¿Qué haremos con ellos? ¿Cómo explicarse que algunos de “*estos niños tienen ganas de vivir, se los ve distintos de sus mismos hermanitos*” mientras que los otros “*fueron*”?

Aparecen entonces, disponibles, estas explicaciones, divulgadísimas, en las que cada vez más se habla de la mayor o menor *resiliencia* o *educabilidad* de niños y jóvenes.

Y aquí queremos plantear un *deslinde*. En este artículo tratamos de poner en discusión estos conceptos —educabilidad y resiliencia— antes que juzgar las prácticas que “en su nombre” se desarrollan en varias instituciones concretas. No

nos resulta desconocido que algunas personas específicas actúan apropiándose de estos conceptos, y que a la vez sus prácticas traen aliento y espacios de igualdad para niños y adolescentes que viven en situaciones de extrema precariedad como consecuencia de procesos de exclusión social. Incluso, que muchos de los que impulsan como herramientas estos analizadores, lo hacen de buena fe y tratan de construir dispositivos que consideran compensadores de la desigualdad.

Pero no podemos minimizar la forma en que este concepto crece, alentado por el financiamiento de fundaciones y organizaciones no gubernamentales (Fundación Van Leer, Universidad de Lanús, etc.). Esta es una de las cuestiones que también menciona Eduardo Menéndez:

“...es importante subrayar que el uso de conceptos aún reconociendo determinadas problemáticas, pueden contribuir no sólo al opacamiento de su causalidad, sino a favorecer el uso de interpretaciones y acciones que contribuyen al mantenimiento del problema.(...) En el uso de este tipo de conceptos inciden (...) hasta *la presión directa o indirecta de utilizar determinados conceptos por instituciones finanziadoras de proyectos especialmente de intervención*, pasando por la posibilidad de generar acciones puntuales a nivel de sujetos y microgrupos para problemas generalmente lacerantes, lo cual refuerza la orientación hacia lo local” (Menéndez, 2002: 293).

Como decíamos, las propuestas prácticas que se hacen para trabajar lo que se denomina resiliencia no se apartan de lo que se encuentra en los libros de *autoayuda, trabajo con dinámica de grupos y enfoques gestálticos*, así como los trabajos utilizados por las empresas en sus actividades de entrenamiento, diferentes a las de capacitación.

Estamos en una línea que podemos considerar semejante a lo expuesto por Julia Varela (1991) con respecto al “triunfo de las pedagogías psicológicas”. La autora cuestiona estas orientaciones, porque si bien sus objetivos explicitan el respeto del ritmo de cada alumno, y su intención de evitar fracasos escolares, lo que resulta tiende a producir una socialización que está distanciada de su origen y se encamina a producir personas adaptadas y conciliadoras, no críticas.

En síntesis, hay una cercanía notable entre los planteos del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)² respecto de la educabilidad, y las afirmaciones que circulan entre los docentes, que resume tanto las caracterizaciones estigmatizantes que pesan sobre los grupos familiares, como el énfasis en su responsabilidad inicial en el acompañamiento de la escolarización infantil. Nos

preguntamos, con preocupación, por el efecto que tendrá la sanción positiva, prestigiada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de estas afirmaciones, considerando todos los supuestos y problemas conceptuales involucrados en esta formulación, y que podemos sintetizar recordando el anclaje en lo biológico del concepto inicial de “educabilidad” (renegociado por conceptos culturalistas *racializados*), así como por la negación explícita, por la inversión de los argumentos de la centralidad de las desigualdades económicas y sociales, a las que hicimos referencia. La trampa transformación de una problemática colectiva, de los conjuntos sociales subalternizados y dominados en la sociedad de clases, en una problemática *individual*—la del “niño educable”—, hace posible que uno de los autores involucrados proponga la búsqueda de “resilientes”, “identificar y promover los factores o mecanismos protectores que son observados en los sujetos ‘resilientes’” (Navarro, citado en López y Tedesco, 2002: 10), es decir, aquellos que muestren *condiciones* que, al igual que los metales resilientes (no susceptibles fácilmente de ser quebrados), resistan los problemas de su medio.

Por ello proponemos recuperar el nivel de la actividad de los eventuales educables, partiendo del dinamismo de los sujetos, pensando la cultura como proceso activo, y no como lo trasmítido, lo heredado.

Proponemos, además, escuchar lo que dicen los maestros: “no fuimos preparados para esto” y resituarlo en el contexto histórico y social (no es una simple queja respecto de su formación sino una percepción respecto de la transformación de las condiciones de la propia cotidianidad). Antes de la explosión de los efectos de la pobreza y la desocupación, se sabía que los maestros señalaban los problemas que tenían para enseñar a una parte importante de los niños que asisten a las escuelas. Hoy, el “no fuimos preparados” eventualmente alude a otra cuestión: la del “trabajo de los docentes” prácticamente en *todas las escuelas*. ¿Qué porción gigantesca de la sociedad argentina entra en los sectores eventualmente “no educables” si sus universitarios con dedicación semi-exclusiva no superan la línea de pobreza?

Acordemos que la cuestión de las *condiciones de educabilidad y resiliencia* plantea una cuestión relacional. Para ello, hemos señalado la necesidad de no dar por supuesto, sin investigación, quiénes y cómo son las familias a las que se coloca en uno de los polos de la relación, y del otro lado, hemos tratado de plantear que “el campo escolar” al que estos sujetos deberían articularse de ninguna manera aparece como un ámbito simple ni directamente receptivo, que tampoco puede ser supuesto sin investigación.

NOTAS

¹ En el texto de Tedesco y López se usa reiteradamente a Bourdieu, pero no se lo cita, dado que sus conceptos aparecen referenciados como de Tenti Fanfani, Dubet y Martucelli, etcétera.

² El IIPE está dirigido por Juan Carlos Tedesco. El proyecto en cuyo curso se formulan las apreciaciones a que nos referimos se denomina “Equidad social y educación en los años 90”, recibe financiamiento de la Fundación Ford, y tiene convenios con la fundación Restrepo Barco, de Colombia, la Universidad Cayetano Heredia (Perú) y el CIDE (Chile).

BIBLIOGRAFÍA

- Bello, Manuel (2003). “Escuela y condiciones de educabilidad”. Ponencia presentada al Congreso Internacional Reformas y Escuelas para el Nuevo Siglo, Foro Educativo y REDUC, Lima.
- Carro, Silvina *et al.* (1996). “Las familias en la escuela primaria: transformaciones recientes en la vida cotidiana”. En: *Propuesta Educativa*, año 7, N° 14, FLACSO, Buenos Aires, pág. 60 a 66.
- Castañeda, Elsa (2002). *Colombia. Equidad social y educación en los años 90*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Centro de Formación en técnicas de evaluación psicológica (s/f). “La resiliencia”. En: <http://www.geocities.com/centrotecnicas/resiliencia.html>.
- Diccionario Enciclopédico Salvat (1972). Buenos Aires.
- Grassi, Estela (1998). “La familia: un objeto polémico. Cambios en la dinámica de la vida familiar y cambios de orden social”. En: María Rosa Neufeld *et al.* (comps.). *Antropología Social y Política. Hegemonía y poder: el mundo en movimiento*. Eudeba, Buenos Aires.
- Jacinto, Claudia y Ada Freytes (2002). *La escuela media: políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudios de caso en Buenos Aires*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

- Kotliarenco, María Angélica *et al.* (2000). *Actualizaciones en resiliencia*. Universidad Nacional de Lanús, Fundación Bernard Van Leer, Colección Salud Comunitaria, Lanús.
- Levinson, Bradley y Holland, Dorothy (1996). “La producción cultural de la persona educada: una introducción”. En: Bradley Levinson, Douglas Foley y Dorothy Holland (eds.). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. State University of New York, New York.
- Lewis, Oscar (1961). *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. Fondo de Cultura Económica, México.
- López, Néstor y Juan Carlos Tedesco (2002). “Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina”. IIPE, Buenos Aires.
- Melillo, Aldo y Néstor Suárez Ojeda (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós, Buenos Aires.
- Menéndez, Eduardo (1992). “Grupo doméstico y proceso salud/enfermedad/atención. Del ‘teoricismo’ al movimiento continuo”. En: *Cuadernos médico-sociales*, N° 59, México.
- (1999). “Uso y desuso de conceptos: ¿dónde quedaron los olvidos?” En: *Alteridades*, 9 (17), México, 147-164.
- (2002). *La parte negada de la cultura. Relativismo, diferencias y racismo*. Bellaterra, Barcelona.
- Navarro, Luis (2003). “La noción de *condiciones de educabilidad* como expresión de la demanda por un mínimo de equidad social para la educación. Notas para una discusión”. Documento IIPE-UNESCO, Buenos Aires.
- Neufeld, María Rosa y Jens Ariel Thisted (comps.) (1999). “*De eso no se habla...*” *Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Neufeld, María Rosa *et al.* (2002). “Sociabilidad y micropolítica en un barrio bajo planes”. En: Luciano Andrenacci (org.). *Cuestión social y política social en el gran Buenos Aires*. Al Margen/UNGS, Buenos Aires.
- Nuevo Testamento (1960). Evangelio de Lucas, Capítulo 5, Versículo 37. Versión de Casiodoro de Reina, revisado por Cipriano de Valera, Buenos Aires.

- Rockwell, Elsie (1996). “La dinámica cultural en la escuela”. En: Amelia Álvarez (edit.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Silva, Giselle (1999). *Resiliencia y violencia política en niños*. Universidad Nacional de Lanús, Fundación Bernard Van Leer. Colección Salud Comunitaria, Lanús.
- Sinisi, Liliana “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales: estigma, estereotipo y racialización”. En: María Rosa Neufeld y Jens Ariel Thisted (comps.). *“De eso no se habla...” Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Eudeba, Buenos Aires.
- Varela, Julia (1991). “El triunfo de las pedagogías psicológicas”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 198, Madrid, 4-15.
- Walker, Lorenn (2000). “Conferencing: a group process that promotes resiliency”. En: <http://iirp.org/library/t2000/t2000-walker.html>. International Institute for Restorative Practices.