

# Tensiones y paradojas entre la escuela, la familia y los equipos interdisciplinarios en el acompañamiento de la trayectoria escolar de un niño en situación de vulnerabilidad socio cultural

*Tensions and paradoxes between school, family and interdisciplinary teams in accompanying the school trajectory of a child in a situation of cultural socio-vulnerability*

Virginia Gladys Medina

virglamedina@gmail.com

*Universidad Pedagógica Nacional*

## Resumen

El presente texto expone las intervenciones que se realizaron durante el proceso de escolarización de un alumno en situación de vulnerabilidad socio-cultural, desde su pasaje del nivel inicial al nivel primario en una escuela pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El entrecruzamiento de políticas públicas destinadas a identificar las barreras al aprendizaje de niños y niñas para garantizar la igualdad de oportunidades en contextos de vulnerabilidad socio cultural generan tensiones y paradojas que tienen como consecuencia la patologización de los alumnos, la sobredimensión en la utilización de los dispositivos provenientes de Educación Especial, la proliferación de la obtención



del certificado de discapacidad (CUD) y la mirada terapéutica prioritaria a la escolar proveniente de equipos de profesionales internos y externos a las escuelas.

La escritura de este trabajo de campo tiene como objetivo aportar experiencia a los procesos de reflexión y discusión de las prácticas docentes y las prácticas de los equipos interdisciplinarios, en torno a la problemática escolar que sufren los niños y niñas en situación de pobreza y marginalidad en un medio urbano.

### Abstract

This text sets out the interventions that were made from the interdisciplinary team during the process of schooling of a student, in a situation of socio-cultural vulnerability, from his passage from the initial level to the primary level in a public school in the Autonomous City of Buenos Aires.

The interbreeding of public policies aimed at identifying barriers to learning for children requiring devices and interventions to ensure equal opportunities in contexts of socio-cultural vulnerability created tensions and paradoxes that resulted in the pathologization of students, over-dissension in the use of special education devices, the proliferation of obtaining the disability certificate (CUD) and the therapeutic gaze over the school from teams extra and intra-school therapeutics.

The writing of this fieldwork aims to bring experiences to the processes of reflection and discussion of teaching practices around the school problems suffered by children in poverty and marginality in an urban environment.

### Palabras clave

Vulnerabilidad socio-cultural, Patologización, Prácticas docentes

### Key Words

Socio-cultural vulnerability, Pathologization, Teaching practices

## Introducción

En este artículo se trabaja en el relato de las intervenciones y seguimiento que realizaron los equipos docentes y profesionales en la trayectoria de un alumno del nivel inicial a partir de las cuales se produjeron instancias de tensión en la tarea educativa entre la escuela, la familia y los equipos interdisciplinarios. La insistencia para con la familia de obtener el certificado de discapacidad, sostener la asistencia a terapias múltiples y la sobredimensión de los apoyos de Educación Especial, en el intento de cumplir con la inclusión del alumno, paradójicamente lo excluía y estigmatizaba, como así también a su familia en la cultura escolar.

Para concluir quedarán planteadas breves consideraciones acerca de las relaciones problemáticas y paradójales entre los saberes formales y la experiencia en acción.

La trayectoria escolar de este alumno puso en evidencia cómo la vulnerabilidad socio cultural se confunde con discapacidad, constituyéndose en una paradoja.

El argumento para sumar apoyos desde la Educación Especial se fundamentaba en el objetivo de sostener la escolaridad común del alumno pero, al mismo tiempo, en términos de discursos y acciones se negaba esa afirmación, patologizando su desempeño escolar.

A continuaciones se describirán las intervenciones realizadas por el gabinete de la Escuela Especial con los siguientes equipos y actores de la vida escolar:

- Con las maestras de sala y de grado
- Con los equipos de conducción del jardín y de la escuela primaria.

- Con las maestras integradoras
- Con el equipo de orientación escolar (EOE), quienes tienen como objetivo acompañar a las instituciones educativas del nivel primario común en el sostenimiento de las trayectorias escolares de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes. Abordan problemáticas psicológicas, pedagógicas y sociales a través de intervenciones orientadoras, de asesoramiento y apoyo, articulando su accionar con otras áreas estatales y del sistema educativo.

La reconstrucción se basa en registros de seguimiento y en el análisis del caso hecho con posterioridad; se apoya en determinadas concepciones y discusiones que consideran la pobreza un déficit y la diversidad socio cultural un trastorno para los estándares de desarrollo y maduración psicométricos. Se trata de perspectivas y prácticas del campo psi operando como determinantes a las posibilidades educativas de niños y niñas.

## Trayectoria educativa del alumno en nivel inicial

El alumno comienza a cursar sala de 4 años en una escuela de jornada simple de la ciudad de Buenos Aires en el año 2010. Desde entonces el Equipo de Orientación Escolar solicita a los padres que lleven al niño a un tratamiento psicológico y psicopedagógico porque consideraban que tenía un retraso madurativo. La conducción del Jardín decide la permanencia en sala de 4 años. Al año siguiente, el EOE solicita a la Escuela Especial una maestra integradora y una reeducadora vocal, dado que el alumno había sido diagnosticado por una médica neuróloga: trastorno del lenguaje expresivo-comunicativo.



El EOE, la conducción del Jardín y la docente de sala adjudicaban la causa de dicho diagnóstico a un retraso madurativo, evaluado desde el desempeño escolar por el jardín y el equipo mencionado. Esta era la razón por la que se les demandaba a los padres la puesta en marcha del tratamiento psicológico y psicopedagógico.

Con el diagnóstico médico y diagnóstico escolar comenzó a instalarse en el jardín la presunción de una derivación a escuela especial.

La maestra integradora transmitía en las reuniones de equipo la escasa vinculación del alumno para con ella.

Simultáneamente a la permanencia del niño en sala de 4 años, el EOE gestionaba turnos, en el hospital cercano a la escuela y al domicilio de la familia justificando: “para que, los padres, no tengan excusas de comprometerse con la problemática del hijo”.

Las entrevistas de admisión al consultorio de psicología y psicopedagogía en el hospital de la zona se interrumpían por diferentes motivos. Algo similar ocurría cuando el niño se negaba a ingresar a los consultorios del hospital.

La escuela especial solicitó a su gabinete escolar que realizara un seguimiento de la trayectoria escolar del niño trabajando en conjunto con las maestras, el EOE y el equipo de conducción del jardín.

El gabinete escolar de la escuela especial estaba formado por maestra, psicóloga y psicopedagoga. Propuso como primera estrategia realizar una sucesión de observaciones en distintos espacios y tiempos de la jornada escolar en virtud de que no se apresuraba a coincidir con

la derivación a escuela especial sin realizar un análisis extenso.

El objetivo de las observaciones era obtener registros que les permitieran evaluar los obstáculos que las docentes mencionaban en los procesos de enseñanza y aprendizaje con el alumno y así diseñar estrategias de apoyo junto con la maestra de sala y la integradora.

Para el gabinete escolar, la necesidad del jardín por confirmar el diagnóstico de retraso madurativo era un punto de resistencia. Se consideraba importante revisar las interpretaciones que fluían acerca del alumno y su familia. Las entrevistas con los padres eran momentos controvertidos, tensionando las divergencias en las posiciones de los equipos.

La maestra integradora continuaba sin encontrar el “interés” del alumno y el alumno rechazaba a esta docente, lo que afectaba la eficacia del apoyo, obstaculizando su permanencia en el aula y agravando el padecimiento subjetivo del alumno.

El clima institucional de los encuentros entre equipos y las docentes era de mucho malestar. El fluir de construcciones narrativas operando de manera eficaz en la constitución de una cosmovisión acerca del destino escolar del alumno surge como una cuestión clave. En las observaciones de sala se registraba una interacción restringida que afectaban las posibilidades de aprendizaje. En función de estos elementos se elaboró un Proyecto Pedagógico Individual (PPI).

### Proyecto Pedagógico Individual (PPI)

Citaremos una breve mención sobre el

PPI y su normativa antes de continuar con la trayectoria escolar del alumno.

La Resolución 311/16 del Consejo Federal de Educación fue creada para propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad y establecer normas para la “Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad”. La Resolución y sus anexos II, III y IV se constituyó obligatoria en todas las provincias y es superior a las normas locales que se opongan a ella:

En su Artículo 17° expresa:

“En caso que las instituciones educativas precisen apoyo para garantizar el óptimo desarrollo de la trayectoria escolar de los/as niños/as con discapacidad en los diferentes niveles de enseñanza obligatoria contarán, con la posibilidad de:

- recibir los apoyos necesarios para el desarrollo de su trayecto en el Nivel. Los mismos serán corresponsabilidad entre el Nivel, la Modalidad de Educación Especial y demás modalidades según criterios nacionales y jurisdiccionales;

- contar con propuestas específicas de enseñanza, a partir de la identificación de las barreras al acceso a la comunicación, la participación y al aprendizaje, el diseño de las configuraciones de apoyo y los apoyos específicos (sistemas de comunicación, orientación y movilidad, autonomía, entre otras) a efectos de minimizar las barreras institucionales. Estas propuestas podrán recibirlas en la institución en la que cursan su escolaridad o en otro espacio educativo;

- contar con una propuesta de inclusión elaborada conjuntamente entre los equipos docentes del Nivel y de la Modalidad de Educación Especial, sustentado en el modelo social de la discapacidad. Dicho trabajo tenderá a fortalecer las prácticas inclusivas y diseñar los ajustes razonables en función de las barreras presentes en la institución y las necesidades individuales de los/as niños/as con discapacidad;

- contar con Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) que considerará los ejes detallados en el Anexo II. El PPI se elaborará en función de las necesidades del estudiante, promoviendo su desarrollo integral y tendiendo a favorecer su inclusión social y educativa. La planificación y desarrollo del PPI será responsabilidad de los equipos educativos correspondientes, quienes informarán y acordarán con las familias las metas y responsabilidades de cada una de las partes a fin que el estudiante con discapacidad desarrolle sus aprendizajes sin perder de vista el diseño curricular jurisdiccional, en vistas a que el mismo no implique un currículum paralelo. Los proyectos personalizados deben actualizarse periódicamente sobre la base de metas factibles y estar redactados en un lenguaje claro”.

Mencionaremos solo los ejes prioritarios para la confección del Proyecto Pedagógico para la Inclusión que constan en el Anexo II de la Resolución 311/16 y que son del interés del presente escrito:

- Las barreras físicas, académicas y comunicacionales que obstaculicen el proceso de enseñanza y aprendizajes escolares.
- Apoyos específicos en formatos accesibles.



- Participación familiar en el proceso de inclusión.

A partir de estos ejes se confecciona, siguiendo la normativa, una Propuesta Curricular que tenga en cuenta:

- Organización de los propósitos, contenidos de las áreas curriculares correspondientes al Nivel.
- Incorporación de contenidos prioritarios pertenecientes a años anteriores.
- Incorporación de contenidos que no están presentes en el Diseño del Nivel pero que el/la estudiante necesita aprender (autonomía, habilidades sociales, actividades de la vida diaria).

### Sala de 5 años Nivel Inicial

El alumno ingresa a sala de 5, registrándose cambios significativos y favorables en su participación tanto en la sala como en el recreo. Durante ese periodo escolar se ajustó el PPI en sucesivos pasos de acuerdo a las necesidades del niño focalizando cada vez más la incidencia de la posición del jardín en su desempeño escolar y en su subjetividad.

La hora del desayuno, la clase de música y el recreo eran espacios de mayor confianza y participación.

Las tensiones institucionales fueron disminuyendo, lo que permitió realizar visitas al aula y así orientar más adecuadamente nuestras intervenciones como gabinetistas. Un ejemplo de ello fue el conocer más alumno. El niño tomaba el lápiz a modo de garra, con la mano izquierda, lo que le dificultaba el logro de sus dibujos y prácticas de escritura. El trastorno expresivo se acrecentaba en la interacción con la docente, tensionando

la relación. El niño repetía un modo persistente e inexpresivo de mirar a los ojos en profundo silencio, agredía a sus compañeros, no pedía ayuda frente a un obstáculo, rechazaba la mediación de la maestra integradora sumando algunos episodios de enuresis en la sala. Dichas conductas eran interpretadas por la docente como caprichos, hábitos de crianza y apego excesivo a la madre.

Desde el gabinete escolar se propone no intervenir específicamente con el alumno sino trabajar con la docente, el equipo directivo del jardín, el EOE y la maestra integradora, antes de un nuevo pedido de reunión con los padres donde se pretendía solicitar nuevamente tratamientos del orden de lo terapéutico. Además se propuso reconsiderar el recurso de re-educadora vocal que estaba recibiendo desde la Escuela Especial y sustituirla por una psicomotricista que en conjunto con la docente de sala organizaran propuestas para la ejecución del grafismo.

Una nueva controversia tensiona la relaciones entre los equipos de las escuelas.

Para la escuela especial había que esperar los efectos de los tratamientos externos sobre las conductas del alumno, “falta de adaptación escolar”. Esta espera no resultaba posible para la escuela común, razón por la cual solicitaban una derivación a escuela especial. Como gabinete escolar de la Educación Especial no acordamos con esta postura, se intensificó la intervención apostando por un futuro ingreso del alumno a primer grado, apoyado tanto en el PPI como en las normativas vigentes que garantizaban la integración escolar.

En este punto se producía una intersección entre ambas escuelas: el “pro-

blema” estaba en el alumno. Para la escuela común ya no había más tiempo, para la escuela especial funcionaba la expectativa anclada en el paradigma médico y terapéutico, o sea externo a los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares.

### Alumno, familia y contexto social

Hijo de un matrimonio peruano cuyos padres tenían escolaridad primaria en el caso de la madre (empleada doméstica) y secundaria completa en el caso del padre (albañil). La familia había migrado a la ciudad en busca de un mejor futuro económico y social asentándose en un sector periférico conocido como la Villa 11-14.

Los padres del niño manifestaban un gran temor ante los peligros del barrio, extrañando su país y su familia de origen, acentuando su extranjería y aislamiento dentro del barrio y la ciudad. Domesticaban la alteridad acomodándose al aislamiento social.

La escuela con sus demandas les confirmaba a los padres la inferioridad escolar del niño, siendo entonces necesario para un buen desempeño escolar corregir esta inferioridad a través de tratamientos externos al ámbito escolar.

El enunciado discursivo justificaba en la pobreza la falta de estimulación siendo su consecuencia directa el retraso madurativo, con el cual podía “evolucionar en una debilidad mental leve”, ubicándolo como alumno “discapacitado”. Es decir, la vulnerabilidad socio cultural se asocia con problemas de conductas y de aprendizaje, su consecuencia es el fracaso escolar.

### Movimientos paradójales: de la vulnerabilidad socio-cultural a la discapacidad

La combinación de pobreza y migración redundan en deficiencia, estimulación, falta de provisión de recursos, trastornos en el desarrollo normal dado las privaciones ambientales, de crianza y culturales. De este modo, el proceso mediante el cual la diferencia cultural queda asimilada a la pobreza, y la pobreza “traducida” como discapacidad es ciertamente complejo. Comprender este proceso implica tener en cuenta que: “Las tramas culturales de las escuelas son construcciones históricas y como tales, muestran encadenamientos, transformaciones en el tiempo. Están sujetas a flujos culturales provenientes de diversos ámbitos, ante los cuales muestran diferentes grados de permeabilidad y de clausura” (Rockwell, 1995, pp. 177-178).

Son estas construcciones históricas las que habría que de-construir para comprender cómo se producen las sustituciones. En el caso descrito la inclusión en la escuela común era a condición de la estigmatización del fracaso escolar.

### Relaciones entre Psicología y Educación

Desde principios del siglo xx se fueron dando en las escuelas trabajos orientados a organizar la población infantil entre individuos normales, delincuentes, discapacitados, etc. Estos procesos de clasificación se basaban en criterios estadísticos, relacionados con el comportamiento del sujeto y su procedencia social. ¿Pero qué sucedía con los actos o modos de actuar de los niños que no se expresan tan claramente? Es decir, de los niños “normales no tan normales”, como dijera



Reca en 1947 (cit. en Scavino, 2009). En este marco, comienza a aparecer alrededor de las décadas de 1930-1940 otro tipo de discurso psicológico, provenientes del campo médico-psiquiátrico –Telma Reca, Carolina Tobar Garcia– quienes intentarán responder y orientar al docente en los modos de conducción de los niños en la escuela.

Si la articulación entre pedagogía y psicología dio origen a lo que se conocía como “paidología”, la articulación entre medicina y psicología en las escuelas dio origen a un nuevo fenómeno escolar, “el problema de conducta” (Scavino, 2009, p. 102).

El problema de conducta se asoció al problema de adaptación del niño a la escuela y trajo como consecuencia los problemas de aprendizaje. Un niño que no se adapta es un niño que no puede aprender, premisa que aún atraviesa algunas prácticas docentes en las que sigue operando modelos de la pedagogía positivista.

Una inadaptación puede manifestarse por un problema de conducta, una dificultad escolar o aparentes desviaciones de la salud psíquica y se introduce junto con la categoría de inadaptación *la concepción de niño problema*. Esto supone la existencia de varios síntomas de inadaptación de categorías diferentes (Scavino, 2009, p. 111).

Para Agamben (2015), los dispositivos propician formas de subjetivación que generan su propio sujeto. La insistencia en la realización de tratamientos terapéuticos era un modo de preservar cierto *status quo* del tipo de estudiantes que se espera habiten la escuela común.

En relación al caso, el sistema escolar parecía tender a protegerse a sí

mismo y activaba dispositivos que confirmaran una identidad narrativa sustentada en concepciones basadas en centrar el problema en la inadaptación del niño.

En este marco, sostener una intervención que se apoyaba en programas y políticas de inclusión explícitos, obedecía contradictoriamente a las necesidades de organización de un sistema y no a la cooperación de los procesos de enseñanza del alumno.

## La Educación Especial como modalidad

La Ley de Educación Nacional N.º 26.206 define a la Educación Especial (E.E.) como modalidad transversal a todo el sistema educativo. A propósito de la transversalidad y para posicionarse como modalidad se inició un recorrido para comprender la extensión progresiva de los destinatarios de la E.E. como sujetos de derechos, considerando las transformaciones éticas, políticas y educativas en los contextos sociales de las últimas décadas.

La demanda de transversalización de la E.E. abrió una serie de cuestionamientos al interior del campo educativo sobre la noción y nominación de fracaso escolar, problema de aprendizaje y necesidades educativas especiales.

Aún en la actualidad al interior de los equipos técnicos y docentes se continúa trabajando en la concepción de atribuir la restricción a la limitación de los alumnos/as y sus familias. Una visión superadora sitúa la cuestión en la revisión de las prácticas educativas tradicionales, donde

las negociaciones de significado, las evaluaciones y clasificaciones de los

alumnos son constitutivas del aprendizaje individual. La educabilidad de un alumno no depende de su interioridad natural ni de las condiciones sociales exteriores, sino que se define en la situación escolar, en las relaciones sociales e individuales simultáneas que caracterizan al aprendizaje (cit. en Kaplan, 2008, p. 11).

## Reflexiones finales

La vulnerabilidad socio cultural de algunos colectivos escolares en áreas urbanas pone en tensión y en conflicto la insistencia de racionalidades tradicionales, encontrándose actualmente interrogadas por las trayectorias reales de alumnas y alumnos.

Las trayectorias reales de los alumnos y alumnas, como el caso presentado, exigen la producción de algo nuevo en un colectivo que dé lugar a la singularización, desterrando la patologización de los alumnos y alumnas que no son comprendidos por una escuela armada por competencias y con modelos pedagógicos impuestos. Estas diferencias en las posiciones de los alumnos y alumnas en relación al conocimiento escolar han sido utilizadas para afirmar que el origen social es la causa del fracaso escolar.

La posición se vuelve origen y la diferencia una falta, un déficit del lado del alumno.

La práctica educativa oficia acción y lazo componiendo intervalos, interrogantes que permitan la revisión de su acción, problematizando las nociones de inclusión y exclusión. En el caso de este niño los apoyos tuvieron el valor de un oxímoron; excluirlo para incluirlo; aceptar que fuera nominado “el alumno con problemas”, con matrícula compartida

para incluirlo en la escuela común, demuestra que los apoyos se reducían a sus aspectos más prescriptivos.

La escuela es el producto de una construcción social en la que se forman relaciones que son consecuencia o causa de una constante negociación de significados. En la cotidianidad escolar se van jerarquizando relaciones y procesos que en el entramado de las significaciones sociales y las condiciones socio históricas inscriben sujetos escolares. La escuela es productora de subjetividad.

Los saberes que confluyen en los equipos interdisciplinarios y escolares desde sus distintos roles pueden ser reproductores de aplicacionismos que dejen de lado la función social de la escuela y la complejidad social de la enseñanza.

La psicopatologización provoca efectos hermenéuticos obturando, completando, colmando de sentidos, aquello que no se logra comprender o procesar desde la práctica docente.

Los apoyos en algunas trayectorias educativas son utilizados como otros modos de instalar una identidad común. Es decir

en el caso de los principios educativos modernos, la equivalencia entre igualdad y homogeneización produjo como resultado el congelamiento de las diferencias como amenaza o deficiencia. Lo mismo y lo otro dejaron de ser conceptos móviles y contingentes, para aparecer como propiedades ontológicas de los grupos o seres humanos incuestionables e inamovibles. Si nuestra identidad es que seamos todos iguales y ella se define no solo por la abstracción legal de nivelarnos y equipararnos a todos los ciudadanos sino también



porque todos nos conduzcamos de la misma manera, hablemos el mismo lenguaje, tengamos los mismos héroes y aprendamos las mismas cosas, entonces quién o quiénes persistan en afirmar su diversidad serán percibidos como un peligro para esta identidad colectiva o como sujetos inferiores que aún no han alcanzado nuestro grado de civilización (Dussel, 2004, p. 309).

Las lecturas de las investigaciones educativas sobre inclusión escolar fueron de inmenso valor para no caer en el reduccionismo de responsabilizar a los y las docentes, a una escuela en particular, a una conducción, a la familia o al alumno del fracaso escolar. El sostener la paradoja, herramienta simbólica, fue la estrategia central para cumplir con el objetivo de construir el espacio: alumno -escuela.

## Referencias

Agamben, G. (2015). *¿Qué es un dispositivo? seguido de El amigo y de La Iglesia y el Reino*. Barcelona: Anagrama.

Dussel, I. (2004). "Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista". En *Cadernos de Pesquisa*, vol. 34, n.º 122, p 305-335.

Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: el fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.

Rockwell, E. (1995). *La Escuela cotidiana: efectos de discriminación o lazo social*. México: Fondo de Cultura Económica.

Scavino, C. (2009). "Hacia un análisis de las relaciones entre psicología y educación desde la historia de la psicología". En N. Elichiry (comp.) *Aprendizajes escolares: desarrollos en psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.

## Documentos

Congreso de la Nación Argentina. Ley N.º 26.206 "Ley de Educación Nacional". Disponible en <https://bit.ly/2DKCJj3>

Consejo Federal de Educación. Resolución N.º 311/16. Disponible en <https://bit.ly/2Wu5mrg>

Fecha de recepción: Abril 17 de 2019  
Fecha de aprobación: Julio 7 de 2020