



REPENSAR LA PSICOPEDAGOGÍA ESCOLAR EN LA TRAMA: Contextos y Sujetos que interpelan los aprendizajes escolares

Comp.
Cristina Vairo
Natalia Gonzalez

Repensar la Psicopedagogía escolar en la Trama

*Contextos y Sujetos que interpelan
los aprendizajes escolares*

Repensar la psicopedagogía escolar en la trama : contextos y sujetos que
interpelan los aprendizajes escolares / Cristina Vairo ... [et al.] ; Compilación de
María Cristina Vairo ; Natalia González. - 1a ed - Córdoba : Universidad Nacional
de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2024. Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-33-1811-9
1. Psicopedagogía. 2. Escuelas. I. Vairo, Cristina II. Vairo, María Cristina, comp.
III. González, Natalia, comp.
CDD 371.001

● ●
Área de
Publicaciones

Imagen de portada: Anni Roenkae.

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interiores: Luis Sánchez Zárate

2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



Alumnos y escuela: reversiones posibles de una construcción en tensión

Esp. Gabriela Reynoso¹

Resumen. La escuela hoy se encuentra interpelada, pues aún no conmovida, por aquellos niños que no responden a lo esperado y “hacen tambalear sus principios con su sola presencia en el aula” (Pérez de Lara, 2014, p. 47). Es posible que se esté escribiendo un nuevo texto en la escena escolar que pone de relieve la posibilidad, o no, de la construcción del lazo social. Los procesos de inclusión/exclusión educativa, la pregunta por lo diferente, el lugar que la alteridad tiene o no tiene en la escuela se encuentran en el centro de la escena. Una pregunta insiste, ¿quiénes tienen la posibilidad de encontrar un lugar en “esa” escuela?

Este trabajo se desarrolla en una escuela de nivel primario común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de las herramientas brindadas por el diseño de investigación cualitativo. Partiendo del concepto de “gramática de escolaridad” (Terigi, 2011), se realiza un recorrido por los enunciados de docentes que dan cuenta del modo en que las reglas tácitas del dispositivo escolar permiten construir un lugar de alumno posible.

Palabras claves: Alumno, escuela, prácticas performativas, inclusión.

1 reynosogr@gmail.com Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.

Intervenciones psicopedagógicas en las escuelas: un posicionamiento que se construye

La elaboración de este escrito se desarrolla en el marco del Trabajo Final de la Especialización en Psicopedagogía Escolar (FFyH, UNC) y requirió de herramientas de indagación (en el ámbito institucional y en los sujetos) que permitieron abordar con conocimiento especializado una intervención psicopedagógica particular. La misma se sostiene en una práctica de investigación que posibilita construir saberes para abordar la intervención desde una perspectiva situada.

La posibilidad de realizar un proceso de intervención diagnóstica adquiere relevancia en la formación como Especialistas en Psicopedagogía Escolar en cuanto brinda oportunidades para desplegar conocimientos especializados en situaciones escolares dinámicas, actuales y en escenarios de alta complejidad. Esta instancia ofrece la posibilidad de elaborar un marco de análisis que habilite mirar de un modo otro las escenas educativas, siempre diversas, y construir herramientas conceptuales para pensar las múltiples dimensiones que atraviesan a las escuelas hoy. Esto, con el propósito de brindarle a la institución, en donde se desarrolló el trabajo, un diagnóstico psicopedagógico situado como un modo de volver a mirar su quehacer cotidiano a partir de un saber especializado.

La perspectiva que orienta la tarea psicopedagógica escolar se dirige hacia la construcción de un espacio de trabajo que promueva intervenciones que consideren y busquen la participación de los actores involucrados, que atiendan el carácter situacional del aprendizaje y que permitan cuestionar el entramado escolar y su relación con las situaciones de aprendizaje. A esta idea de intervención subyace una propuesta que propicie la participación activa de los docentes y se dirige hacia la construcción de saberes que orienten posibles actuaciones desde un punto de vista original. Interesa modificar aquella situación inicial en la cual docentes y directivos dirigen una pregunta al ámbito de la psicopedagogía, posicionados en un lugar de no-saber acerca de las problemáticas y sus implicancias educativas. Se busca re-direccionar la demanda hacia la posibilidad

de construir saberes a partir del conocimiento que poseen y que, tal vez, no saben que poseen.

La intervención psicopedagógica no se sitúa en la aplicación de saberes instrumentales ni en el profesional que devela saberes ocultos, sino en poner a re-circular a partir de una actuación comprometida (en términos de implicación), crítica y reflexiva la construcción de saberes en diálogo permanente entre el conocimiento que emana de las prácticas escolares y las diversas teorías que permiten leer estos complejos escenarios.

El enfoque metodológico corresponde al diseño cualitativo. Este nos orienta a construir aproximaciones a la problemática de diagnóstico psicopedagógico planteada, siendo un tema que remite al estudio de las interacciones institucionales y humanas, lo cual implica la captación de sentidos y significados de las prácticas desde el punto de vista de los actores institucionales involucrados. Se propone seguir esta línea de indagación a partir del diseño y toma de entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos. El marco epistémico remite a la perspectiva de la complejidad (Morín, 1982), que entiende las situaciones multideterminadas y multicausales en las que, en vez de buscar la causante del problema, se focaliza en las condiciones que provocaron su emergencia (Moyetta y Jakob, 2015). Asimismo, la perspectiva Ecológica del Modelo del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1987) habilita la detección de una amplia variedad de factores que influyen en el desarrollo de los acontecimientos en la vida de los sujetos.

Este trabajo se realiza entre agosto de 2021, momentos en los cuáles las escuelas paulatinamente regresaban a la presencialidad luego del período de ASPO decretado por la pandemia COVID - 19, y junio de 2022.

A continuación, interesa pensar cómo se construye la categoría alumno en una escuela de nivel primario común, de Jornada completa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Y construir posibles lecturas acerca de las modalidades de abordaje que se desenvuelven al interior de la institución y los modos en que los discursos y quehaceres de les docentes tejen una trama que incluye o excluye a las infancias. Se propone abordar los modos de ser escuela que allí se despliegan, desde una perspectiva institucional a partir de análisis

singulares, para mirar cómo las prácticas individuales y colectivas se entraman histórica y culturalmente para albergar a los sujetos en un aquí y un ahora que, a su vez, condensa largos años de vida de esta institución.

La categoría alumnoⁱ se construye en una dinámica intersubjetiva

Leonel y Nicolás son niños que se encuentran en los inicios de su escolaridad (1er grado) en el nivel primario y sus modos de ser y estar en la escuela interpelan de diversos modos el formato tradicional. Esta situación es, a su vez, la de muchos niños que en su trayectoria por la escuela primaria encuentran obstáculos para transitar y, principalmente, para permanecer en ella. Son niños en proceso de inclusión que “con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema” (Pérez de Lara, 2014, p. 47). En estos escenarios de alta complejidad, la pregunta por lo diferente, por la alteridad, se caracteriza por formulaciones en las que se produce “una reducción de las explicaciones psicológicas al individuo o un tratamiento muchas veces escindido de los procesos individuales de los sociales o intersubjetivos” (Salomón, 1995 como se cita en Baquero 2006, p. 55). En la trama que se teje de manera invisible en esta institución, los discursos que giran alrededor de esta problemática producen un tratamiento descontextualizado de la situación, de modo tal que la escuela no se encuentra implicada en los acontecimientos. Desde allí van delineando lugares y modos de habitarlos, lo que pertenece y lo que no.

Los complejos procesos de inclusión/exclusiónⁱⁱ que atraviesan a las escuelas hoy se concretizan en múltiples dimensiones. En el plano de los discursos, del hacer explícito y latente, del no-hacer, los vínculos crean tramas y, a su vez, entraman a los sujetos que las habitan. Esta escuela no se encuentra ajena a ello. Algunas preguntas, interrogantes y malestares emergen en las prácticas cotidianas, siendo preciso ampliar la perspectiva acerca de cómo se concibe la diferencia en los distintos niveles y qué representaciones circulan. Esta es una escuela que se pregunta por sus prácticas pedagógicas,

se interroga a partir de aquello que sí puede ofrecerle a les niñes y de hecho, lo lleva adelante; pero se muestra interpelada, pues aún no conmovida, cuando se producen obstáculos en la distancia entre lo deseable y lo real en cuanto a procesos de inclusión se trata.

En los intercambios con docentes y directivos, la principal problemática que se enuncia se sitúa en el primer ciclo, específicamente en 1er grado. Un enunciado se reitera en sus voces: *esta escuela no es para este niño*. El mismo se ubica en relación a las características edilicias: es una escuela “muy abierta”, y a continuación se esboza una pregunta acerca de la posibilidad de un pase a una escuela especial. Enunciado de alta impronta performativa que atraviesa los discursos que se construyen alrededor de las infancias cuando ellas no logran quedar referidas al significante alumno tal y como esa escuela lo está pensando. Docentes y directivos tensionan sus prácticas entre aquello que pueden ofertarles a les niñes en proceso de inclusión y el borde que constituye esta pregunta acerca de si esta escuela es o no la adecuada.

Una escuela *muy abierta*, en este contexto, es un atributo que se emplea como argumento que se contrapone a las posibilidades de les niñes de permanecer en ella. Bien podría ser en términos ideológicos o de concepciones socioculturales vinculadas al derecho a la educación: una escuela abierta a la escucha, abierta al intercambio, abierta a la construcción de espacios en donde convergen diversidades de niñes y sus singulares trayectorias educativas. Sin embargo, esta cualidad se emplea casi como una paradoja en un sentido diametralmente opuesto al ser abierta, amplía en términos edilicios: no tode niñe puede habitarla.

En la dicotomía escuela común/escuela especial, lo que prevalece es la mirada sobre la pertinencia del dispositivo en relación a la particularidad del niñe que aprende y no sobre la modalidad de escuela. Esta diferenciación (de tipos de escuelas) produce, a su vez, clasificaciones en el alumnado: este chico es para común, este chico es para especial. Interesa cuestionar allí donde una categoría se encuentra cristalizada, para pensar qué le ofrece la escuela y cuáles son las condiciones en las cuales les niñes aprenden o no. Estas situaciones no pueden explicarse por fuera del espacio en el que se producen; “se encuentran definidas también por los sujetos que las

habitan, que con su singularidad son las que producen o no aprendizajes en los sujetos implicados en ellas. Hay aprendizaje en la situación o no lo hay” (Baquero, 2005, p. 195, como se citó en Moyetta y Jakob, 2015).

La pregunta acerca de cómo se construye la categoría alumno en esta escuela, redirecciona la mirada hacia el dispositivo pedagógico-didáctico como parte de la trama que garantiza las condiciones en la que le niño aprende o no. Es posible pensar que algunos pre-requisitos en lo referido al rol de alumno se consideran indispensables para poder esbozar un proyecto pedagógico que incluya a las infancias en esa institución. Filidoro (2016), se pregunta si “¿se es alumno antes de ingresar a la escuela? ¿O es la escuela la que hace de cada niño y cada niña un alumno o alumna de esa escuela?” (p. 21).

A modo de aproximación conceptual interesa pensar cómo, de qué modo se produce una interrelación mutuamente constitutiva entre el dispositivo escuela y la categoría alumno. El concepto “gramática de la escolaridad” (Terigi, 2011) permite dar cuenta de qué modo este dispositivo establece pautas especialmente vinculadas a las modalidades de comportamiento que se esperan. Las mismas remiten a un conjunto de reglas (que han llegado a ser tácitas) sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes, les asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. Estas formas institucionales que operan como reglas configuran, de modo implícito y altamente performativo, el quehacer escolar. Un conjunto de supuestos pedagógicos y didácticos en los cuales se apoya (y se sostiene) el sistema escolar y que es posible identificar en los relatos de los actores entrevistados.

Los discursos van delineando lugares posibles y modos de habitarlos

Las entrevistas semi-estructuradas se constituyeron en la estrategia metodológica de aproximación al ámbito de estudio. Las mismas permitieron la recolección de información mediante una conversación que asume ciertas características que propicia el de-

sarrollo de una escena marco para el encuentro entre profesionales de distintos ámbitos. Se realizaron un total de seis, a docentes de diversos grados y modalidades (pertenecientes a educación común y especial) y directivos.

En ellas, les docentes coinciden en la importancia de construir el rol de alumno vinculado a las posibilidades de ser parte del grupo-clase: “Adaptarse a la dinámica del grupo, porque a su vez tiene que insertarse en esa dinámica de grupo que tiene sus tiempos, que todos van, todos vienen”, (entrevista, agosto 2021); “Igual, lo que esperamos, así como rol de alumno, no es mucho más que pueda permanecer en el aula. No es mucho más, digamos, que haga las mismas actividades que el resto o que copie lo mismo que el resto” (entrevista, octubre 2021).

A su vez, los criterios de simultaneidad de la enseñanza y graduabilidad operan como organizadores de la tarea educativa: que todos hagan lo mismo al mismo tiempo y según corresponda en el cronosistema escolar. Una docente refiere: “trabajaba con un niño que estaba bastante atrasado con respecto al resto, que no sabemos qué problema tenía porque le hicieron una batería de estudios neurológicos y no estaba diagnosticado” (entrevista, junio 2022). En otra entrevista, una docente menciona: “Y en lo que es el tema de la inclusión en niños con ritmos diferentes, porque ni siquiera es que... todos los niños tienen ritmos diferentes, todos los grupos son heterogéneos entre sí. Pero hay niños que tienen un ritmo mucho más lento que los demás, y el sistema educativo común es como que te corre” (entrevista, octubre 2021). Es posible observar que cuando se refieren a simultaneidad de la enseñanza, a su vez, se traslada a una idea fallida acerca de la simultaneidad de los aprendizajes. El aprendizaje simultáneo se convierte en una exigencia implícita que opera al momento de clasificar a los estudiantes al interior del grupo-clase. Los ritmos o tiempos singulares en relación a los aprendizajes generan clasificaciones: más lento que/más rápido que.

En este breve recorrido, es posible observar algunas interrelaciones entre los supuestos que configuran la gramática de la escolaridad y la categoría alumno, la cual se construye a través de un proceso complejo intersubjetivo y multicausal, que deriva de las diversas condiciones de la trama institucional. Las características de

la escuela, los vínculos que se estructuran entre los sujetos, las representaciones y significados que circulan en esa construcción, las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que poseen los docentes, el posicionamiento institucional en relación a la inclusión educativa así como las características que enuncian los adultos en relación a los niños que asisten a la escuela construyen modos de ser y estar en la institución que delimitan quiénes tienen oportunidades de ser alumnos, y quiénes no.

Los docentes entrevistados dan cuenta de las tensiones entre la dimensión subjetiva que hace a la singularidad de cada niño y la dimensión grupal que demanda la escuela como condición para ser parte de ella. Un conjunto de reglas tácitas que no están escritas en ningún lado y que, sin embargo, operan como criterios de inclusión/exclusión en la escuela común.

Una trama que contenga a las infancias desde una mirada lo más amplia posible.

Este trabajo se propuso problematizar la categoría alumno, en tanto lugar que se construye a partir de un conjunto de prácticas institucionales de alto carácter performativo que promueven formas de ser y estar en la escuela, a partir de los roles singulares que cada uno desempeña. Y con ello, ciertas formas de ser sujeto, de aprender, relacionarse y conocer, para avanzar en la comprensión de la noción “rol de alumno” como un constructo social y cultural situado, posible de ser modificado.

Interesa habilitar nuevos sentidos a partir del concepto “gramática de la escolaridad” (Terigi, 2011), que permite dar cuenta de qué modo las reglas tácitas del dispositivo escolar construyen lugares para unos y para otros. Si la categoría alumno se constituye a partir del encuentro del niño con el dispositivo escolar, resulta oportuno pensar la relación alumno y escuela como mutuamente constitutiva. Las múltiples implicancias que conforman la posición del sujeto en el texto escolar permiten situar que la misma está definida por el conjunto de relaciones que se enuncian.

Es posible observar cómo el status de un alumno sólo es comprensible en función de las reglas de comportamiento, de conducta, que se han definido en el seno de una comunidad, y en buena medida en virtud de los criterios adoptados para la división de tareas. (Baquero y Terigi, 1996, p. 8).

El trabajo con la alteridad, con lo otro, lo diferente, apela a un posicionamiento ético, implica sostener un lugar incómodo y requiere habitar la tensión entre lo común y lo diferente que subyace a toda práctica escolar, sin intención de resolverla o disolverla. Es una invitación a construir preguntas para ofertar un espacio diferente. A su vez, por momentos, puede constituirse en un problema. Y es bueno que eso suceda, porque un problema puede ser también, una oportunidad. El problema, siguiendo a Maciel (2001), tiene un valor conceptual. Es la posibilidad de habitar un espacio donde pensar con otros, entre otros y habilitar un volver a pensar de otro modo que permita instituir un espacio de intercambio. Para que allí se pueda habilitar la circulación de saberes para disponer de un modo otro los saberes pedagógicos y didácticos que les docentes poseen.

Interesa construir nuevos y diversos enlaces en las prácticas educativas cotidianas para crear espacios que alojen a las infancias en el sentido más amplio posible. Al respecto, Nicastro (2006) propone re-visitarse la escuela desde una posición controvertida, como la posibilidad de volver a mirar con la intención de re-visitarse para comprender los acontecimientos como series entramadas de maneras diversas.

Para finalizar, quisiera referirme brevemente a la importancia de acompañar procesos que permitan re-situar el saber en los actores que a diario habitan las escuelas, docentes y directivos. Nos encontramos en momentos en los cuales los discursos cientificistas, como los diagnósticos psicopatológicos, se ubican en el centro de la escena escolar como un intento de dar respuesta a las dificultades para la inclusión. Al respecto, Kiel (2018) advierte la importancia de que esas respuestas “no tomen necesariamente el nombre de una patología ni se solucione con las intervenciones que propone el saber cientificista”.

Este desplazamiento que se produce del saber pedagógico y didáctico que poseen los docentes acerca de lo propiamente escolar y

que nos interpela como profesionales que trabajamos en las escuelas, podría ser la oportunidad de recordarnos que la escuela cuenta con los aprendizajes para armar ese espacio de lo común, siempre y cuando decida reorientar los esfuerzos a la conformación de la escena colectiva (Kiel, 2018). En este sentido, resulta oportuno volver la mirada y visitar la escuela, para mirar de modo controvertido lo que está sucediendo en ellas, como un modo de apostar por la construcción de saberes situados y contextualizados acerca de las problemáticas que se enuncian.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2016). La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos, en Abate, N. y Arué. R. (comps.) *Cognición, aprendizaje y desarrollo*. Noveduc.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas: interrogantes y reflexiones desde-hacia la complejidad*. Editorial Biblos.
- Kiel, L. (2018). *La inclusión en tiempos de discursos científicistas*. Tercer Seminario Investigaciones sobre Inclusión Educativa. Organizado por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE).
- Morín, E. (1982). *Ciencia con Conciencia*. Editorial Anthropos.
- Moyetta, L. y Jakob, I. (2015). La psicopedagogía en contextos de educación formal: la complejidad de una práctica de intervención y de su enseñanza. *Revista Contextos de educación*, año 14- N.º 17. UNRC.

Nicastro, S. (2006). Revisitar la escuela (Capítulo I). En *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones.

Pérez de Lara, N. (2014). Escuchar al otro dentro de sí (Capítulo 2); - La pedagogía por inventar (Capítulo 7). En Skliar, C. y Larrosa, J. (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. Editorial Homo Sapiens.

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Quehacer Educativo* N°17, pp. 15-22. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf>

Notas

- i El término alumno se emplea en su acepción masculina tal como se utiliza en la escuela para referirse a la representación que se construye en relación a les niños que asisten a ella. Esta palabra define aquellas aptitudes esperables en cuanto a una visión del niño universal, mirada unívoca y homogeneizante que establece cómo debe ser ese alumno. Esta idea del alumno entendida como unicidad construye una categoría que así empleada excluye lo diverso, la alteridad que habita el día a día en las escuelas.
- ii Dutchatsky y Skliar (s/f) mencionan que los discursos de la modernidad se constituyeron a partir de una lógica binaria que denominó de distintos modos el componente negativo: marginal, deficiente, loco, extranjero, homosexual. Oposiciones binarias que sugieren (y establecen): “el privilegio del primer término y el otro, secundario de esa dependencia jerárquica, no existe fuera del primero sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa”.

