



Infancias: entre la pobreza, educabilidad y patologías

Childhood: On Poverty, Educability and other Vulnerabilities

*Melina Gabriela Hernández**

Recibido: 15/04/2021 | Aceptado: 15/09/2021

Resumen

Este artículo presenta algunas de las reflexiones realizadas en el marco de una investigación más amplia que invita a tensionar aquellas concepciones que estigmatizan y cristalizan los contextos de vulnerabilidad de las/os estudiantes y que actúan como justificadores de sus supuestos fracasos escolares, dificultades o trastornos.

La investigación a la cual se refiere se denominó “Concepciones de profesionales acerca de los contextos socio-económicos y culturales de las/os estudiantes y la relación con las categorías de pobreza y educabilidad”, esta investigación fue realizada para la aprobación de la carrera de grado de Licenciatura en Psicopedagogía. La misma fue llevada a cabo como un estudio de caso de una Escuela de Educación Especial ubicada al Norte de la Provincia de Neuquén. El objetivo consistió en analizar las concepciones que tienen las profesionales acerca de los contextos socioeconómicos y culturales de las/os estudiantes con relación a las categorías teóricas de pobreza y educabilidad.

El presente escrito se organiza a partir de subtítulos en los que se entrelazan las distintas variables como familia, contextos, pobreza estructural, educabilidad, etc., con fragmentos de las entrevistas, fuentes documentadas y autores que determinan la línea de pensamiento de la investigación.

Se concluye que las concepciones de las profesionales tienen gran relevancia a la hora de pensar las trayectorias escolares y destinos de cada estudiante, sin embargo, se podría pensar que las concepciones de las profesionales tienen un peso aún mayor ya que condicionan no sólo las trayectorias de las/os estudiantes sino además determinan y anticipan los destinos de todo el núcleo familiar. Concepciones caracterizadas por representaciones sociales prejuiciosas, discriminatorias, realizadas desde una realidad ajena y que constituyen una relación de poder desigual.

Palabras clave: concepciones, contextos, pobreza, educabilidad

Abstract

This article presents some reflections from a broader investigation which focuses on conceptions that stigmatize and crystallize students' vulnerability contexts and act as justifiers of

*Argentina. Licenciada en Psicopedagogía, Universidad de Flores, Sede Comahue. gabiihernandez20@gmail.com

their academic failure. The mentioned study, called “Educators’ conceptions on students’ socio-economic and cultural contexts and their relationship with poverty and vulnerability” is based on a case study at a special needs school in northern Neuquén, Argentina.

This work reflects on family, contexts, structural poverty, educability and other problems based on interviews and theoretical sources that determine the research line of thought.

We conclude that educators’ conceptions, characterized by prejudice and discriminatory social representations, have great relevance to determine each student’s trajectory and destination, and even anticipate their entire family’s destiny.

Keywords: conceptions, contexts, poverty, educability.

Introducción

En el proceso escolar de las/os estudiantes la interacción con los profesionales de la institución es determinante para el desarrollo de su subjetividad y aprendizajes escolares. La presencia, intervenciones, modos de apoyo, posicionamiento teórico y las prácticas de los profesionales producen efectos tanto en sus aprendizajes, como en sus relaciones, constitución subjetiva, autoestima y auto-imagen a nivel social y escolar. Es decir, condicionan favorable o desfavorablemente, son posibilitadoras u obstaculizadoras del desarrollo y subjetivación de las/os estudiantes.

Es necesario tener presente que el profesional es un actor social y educativo legitimado por lo cual aquello que señale, sus miradas y concepciones serán cruciales para considerar próximas intervenciones. Sus concepciones están acompañadas de un accionar que nunca es neutral, siempre responde a determinadas ideologías, posicionamientos, experiencias y marcos teóricos que determinarán sus prácticas.

La inquietud por llevar a cabo la presentación de este artículo surge a partir de las reiteradas veces que se utiliza a los contextos sociales, económicos y culturales de las/os estudiantes como rotuladores al momento de definir un supuesto problema de aprendizaje, conducta o “patología”. Peligrosas estigmatizaciones que son expresadas, legitimadas y avaladas por profesionales de las instituciones escolares.

Sin embargo, estas concepciones no solo se detienen en un pensamiento, sino que manifiestan el posicionamiento teórico-ideológico y pedagógico de las/os profesionales materializándose en propuestas de intervención-abordajes y prácticas.

Aquí es donde reside el cuestionamiento que dirige este artículo, el cual no pretende posicionarse en contra de considerar la importancia del contexto como variable de análisis e interpretación a la hora de conocer a las/os estudiantes, sino que el análisis que se realiza pretende tensionar aquellas concepciones que utilizan a los diversos contextos como obturantes para justificar sus supuestas dificultades en el ámbito escolar.

A partir de ello se propone pensar, reflexionar y construir prácticas que reconozcan derechos, posibilidades, potencialidades y capacidades de cada estudiante y que esto posibilite una educación de calidad y democratizante, desnaturalizando concepciones y representaciones que se manifiestan en el sentido común de la comunidad.

Encuadre conceptual y metodología de la investigación

La investigación, de la cual surge este artículo, fue llevada a cabo entre los meses de septiembre y octubre del año 2019. En distintos acercamientos a la institución se utilizó como instrumento para la indagación y recolección de datos: entrevistas semi-estructuradas y consulta de fuentes documentadas. La muestra seleccionada para la investigación fue el equipo psicopedagógico e interdisciplinario de la institución y dos docentes de sala.

Dicha investigación se enmarcó en un enfoque cualitativo, siguiendo las definiciones de Hernández Sampieri (2006), se utilizó como método de investigación el estudio de caso, este método cobra relevancia ya que la institución a la que se hace alusión es la única institución escolar que acompaña a las personas con discapacidad de toda la zona norte de la Provincia de Neuquén, abarcando más de cinco pueblos para su atención.

Para llevar a cabo la interpretación y análisis de datos fue indispensable tener en cuenta el concepto de doble hermenéutica. Se desarrolla la doble hermenéutica, como herramienta de investigación, en el sentido que se trata de desentrañar la interpretación que hacen los profesionales desde la manifestación de sus concepciones.

Chos Malal e Institución- (Provincia de Neuquén, Argentina)

La investigación fue llevada a cabo en la Localidad de Chos Malal, Norte de la Provincia de Neuquén (Argentina), cabecera del departamento homónimo.

En la actualidad la localidad cuenta con una población estimada al año 2016 de 16.764 habitantes, según el censo realizado en 2010 por Gobierno de la Provincia de Neuquén.

La economía del Norte Neuquino está determinada según el lugar donde se reside, los parajes aledaños a Chos Malal se caracterizan por sus costumbres y economía criancera como único ingreso económico; por otro lado, en pueblos con una mayor urbanización las mayores fuentes de trabajo se encuentran en las organizaciones estatales y locales comerciales.

El estudio de caso cobra relevancia ya es la única institución educativa del Norte Neuquino de servicios múltiples para la modalidad primaria, es decir, que asisten personas con distintos diagnósticos y discapacidades hasta la edad de dieciocho años. Esta recibe una población de ciento treinta y dos estudiantes provenientes de Chos Malal y pueblos aledaños. Luego, en algunas localidades cercanas hay anexos de esta sede.

Cabe señalar que la creación de la Institución, la cual se inaugura el día 8 de octubre del año 1982, generó cambios sociales, culturales y pedagógicos no solo a su interior sino en la cotidianidad social de Chos Malal y del Norte Neuquino.

El nacimiento de esta institución trajo al Norte Neuquino la posibilidad de escolarización para las personas con discapacidad, no solo de la localidad sino de distintos parajes aledaños en los cuales hasta ese entonces no se reconocía y habilitaba la posibilidad pedagógica, social y cultural del derecho a la educación.

Si bien comenzaban a ser reconocidos derechos y se brindaban posibilidades a las personas con discapacidad y sus familias, también comenzaban a cimentarse y asociarse fuertes concepciones, dirigidas no solo a las/os estudiantes que allí asisten sino además a sus familias y contextos. Es decir, la educación especial “al tiempo que cuestiona y revierte las sospechas de ‘ineducabilidad’ de las personas con discapacidad, genera un sistema segregado con ámbitos específicos para su atención que se evidencia durante casi todo el siglo XX” (Padín, 2013, p. 50).

“Las entrevistas dicen...-es una pregunta difícil, no se-”

Variables: Concepciones de las/os estudiantes, nombramientos/clasificación

Las relaciones sociales de poder no se articulan solo a nivel de lo económico sino también en el ámbito de aquellas marcas subjetivas, culturales e identitarias, tanto de los alumnos como de los agentes educativos

Boggino

Desde esta perspectiva y partiendo del interés por indagar en las concepciones de las profesionales de la institución, es que se observó en una primera instancia la forma en cómo las describen, nombran y reconocen a las/os estudiantes a quienes acompañan.

Ante esta propuesta las profesionales respondieron, en breves palabras, por ejemplo, “son amorosos”, “unos aparatos”, “lindas, buenas”, “personas ocurrentes”. Otras respuestas fueron “es una pregunta difícil, no sé”.

Por último, una de las profesionales realizó su descripción desde los supuestos trastornos o dificultades que presentan las /os estudiantes:

Terapeuta Ocupacional:

La mayoría de los chicos que asisten a esta escuela tienen trastornos motores y también, por ende, trastornos de aprendizaje. Yo lo que trabajo es en la autonomía de las actividades de la vida diaria y ayudarlos a que tengan más entrenamientos. Son chicos que vienen de familias, algunos de familias muy disfuncionales entonces también traen acarreados trastornos de la conducta, tenés una multiplicidad de características en los chicos. No es solo una escuela que tenés déficit cognitivo o trastornos motores, sino que hay un porcentaje de cada trastorno. (Mujer de 54 años, con antigüedad de 3 años en la Institución).

De estas respuestas se analizó, por un lado, la escasa mirada subjetivante de las profesionales hacia las/os estudiantes a quienes acompañan, como así también cierta compasión afectiva reflejada en los adjetivos calificativos que utilizan para referirse a ellos. El uso del lenguaje construye un acto con sentido político y pedagógico que puede traducirse en una mirada limitante hacia lo afectivo y “piadosa” de las/os estudiantes que asisten a la institución.

En relación a ello Carina Kaplan (2008), refiere que el docente constituye un actor legitimado y autorizado de la institución escolar, donde su lenguaje y palabra generan efectos simbólicos en términos de anticipaciones sobre el desempeño y el rendimiento escolar, determinantes en las trayectorias escolares de las/os estudiantes. Sus actos de nominación/ clasificación escolar tienen como efecto marcar ciertos límites y, por ende, que se auto delimite el espectro de sus expectativas y estructure sus trayectorias a partir de ellos.

Por otro lado, se pudo analizar lo arraigada que se encuentra la construcción de la identidad de las/os estudiantes en base a una “patología” o diagnóstico que se le adjudica, borrándose la subjetividad, trayectorias, procesos escolares y aprendizajes de las/os mismas/os. Entonces, los procesos de identidad se darían desde la compasión afectiva o desde el señalamiento de las dificultades.

Kaplan (2009) considera que la institución escolar es una de las más importantes en los procesos de construcción de la auto-estima o auto-imagen de las/os estudiantes. Según la autora: “las representaciones de los profesores operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto destino”. (p. 48).

Se hace referencia aquí a la peligrosidad de sustituir la identidad subjetiva de las/os estudiantes con una etiqueta diagnóstica, desde las cuales son nombrados, pensados y desde donde se llevan a cabo prácticas y estrategias escolares que determinarán sus trayectorias dentro de la institución.

Es así que, referir a la dificultad que tienen las profesionales para describir a las/os estudiantes a quienes acompañan o realizarlo desde las supuestas dificultades y trastornos que presentan, pretende visibilizar las concepciones que tienen sobre ellos/as, cómo se las/os piensa, como se las/os nombra, que se dice y que no, en qué se hace hincapié, qué se destaca, asimismo preguntarse por qué genera un conflicto pensarlas, nombrarlas y desde qué lugar se lo hace.

“Las entrevistas dicen... -hay gente que tiene un poco más de cultura-”

Variable: contexto

A lo largo de las entrevistas las profesionales comentaron situaciones vivenciadas, maneras de llevar a cabo sus prácticas, concepciones acerca de las categorías de contextos, pobreza, diagnósticos y la relación entre ellos.

En cuanto a los contextos socio-económicos y culturales las profesionales mencionaron:

Kinesiólogo: “...hay gente que si tiene un poco más de cultura y hay otros que son de afuera, pero se acostumbran a que entendamos a los chicos...” (Hombre de treinta y ocho, con antigüedad de cinco años en la Institución)

Terapista Ocupacional: “...y aquí vienen chicos de diversos contextos, desde familias estructuradas hasta familias disfuncionales y carenciadas...” (Mujer de cincuenta y cuatro años, con antigüedad de tres años en la Institución)

Psicóloga: “...son contextos pocos estimuladores, son familias de bajos recursos, familias con padres que no alcanzaron a escolarizarse o llegaron a cierto nivel que a ellos no los pueden ayudar...” (Mujer de cuarenta y cuatro años de edad, con antigüedad de quince años en la Institución)

Trabajadora Social: “...recién hablamos con una familia que está unida, constituida pero la cuestión económica...no tener un trabajo estable, la angustia que genera...” (Mujer de cuarenta y cuatro años de edad, con antigüedad de ocho años en la institución)

Cabe mencionar aquí a Boggino (2010) quien refiere que ningún docente desconoce las dimensiones que se entrelazan en la cotidianeidad escolar, nadie desconoce la importancia de los aspectos políticos, económicos, culturales y sociales, ni las consecuencias de todo ello en las familias y en la constitución subjetiva de las/os estudiantes y, aunque no todos, muchos tienen conciencia plena de lo que se hace o deja de hacer en la institución escolar.

Sin embargo, lo paradójico es que en el abordaje cotidiano las concepciones de las profesionales consideran solo una de las dimensiones en juego: el alumno que no aprende y como “causa” determinante su familia y contexto familiar, económico, social y cultural. Variables que a lo largo de las entrevistas fueron observadas como únicas, válidas y que fundamentan las supuestas dificultades que enfrentan las/os estudiantes. A partir de esto se analizó que dentro de las concepciones de las profesionales sobre “contexto” referiría exclusivamente a la familia, ubicación y estructura de la vivienda familiar y número de miembros de la familia, subyace aquí que ellas como educadoras no se interpelan dentro del contexto de las/os estudiantes, se ajenan a este; lo que llevaría a eximirse de toda responsabilidad, se naturaliza e invisibiliza el impacto que sus concepciones tienen como veredicto dentro de las trayectorias escolares.

Sin duda, el análisis que se realiza a partir de estas expresiones es acerca de: “el dogmatismo con el que se inscriben aquellos efectos del drama y tragedia que patologizan el desgarramiento social” (De la Vega, 2009, p.72). Es decir, cómo las concepciones rígidas manifestadas desde una relación de poder, ya que son profesionales educativos legitimados, utilizan de forma peyorativa las desigualdades sociales como justificadores del fracaso o éxito escolar de las/os estudiantes, culpabilizando a sus contextos por las desigualdades sociales.

En relación a ello Eduardo de la Vega (2009) menciona que las docentes comprenden que la falta de trabajo, la pobreza y la gran fractura que transformó el paisaje social en la Argentina globalizada están estrechamente vinculadas al sufrimiento de los niños.

Sin embargo, sus reclamos no exigen trabajo o justicia social, sino que piden psicólogos y otros profesionales, sin duda, especialistas del sufrimiento y la normalidad.

Sus reclamos no tienden a la transformación de las situaciones que se generan desigualdad. Sino que son funcionales al sistema desigual, a sostener el statu quo y las situaciones de pobreza, reclaman intervenciones profesionales que legitimen sus concepciones de normalidad.

La realidad social y económica de cada estudiante es exhibida como estigmatizadora, a la cual se suman otras variables por ejemplo étnica, educativa, cultural, territorial, que llegan a apropiarse de las identidades de los sujetos. Bajo estas concepciones subyace la concepción de que el sujeto que presenta carencias económicas o laborales es concebido bajo la perspectiva de un déficit generalizado, moral, intelectual, afectivo, etc. (De la Vega, 2009). En relación a ello la Trabajadora Social comenta:

Imagínate si viven en una casita todos juntos, con muchos hermanos, que también deben venir entre dos o tres hermanos, seguro. La entrevista en la que estaba recién con un papá y su hija te das cuenta ya cuando entras podés ir infiriendo cosas, el olor a humo, la desprolijidad en la ropa, el pelo, y es una nena que educación sexual no tiene entonces el riesgo de embarazo es mayor. Es una familia que vive muy a la periferia entonces sí, su contexto influye y no de la mejor manera. (Mujer de cuarenta y cuatro años de edad, con antigüedad de ocho años en la institución).

En esta expresión queda explicitado el posicionamiento político-pedagógico de la profesional, desde un lugar de poder y prejuicioso al asociar ciertas condiciones ajenas a su realidad como profesional, con la marginalidad. También establece una relación lineal entre información y comportamiento, como si el acceso o no a la información, a la educación sexual integral (ESI), fuera una decisión de la estudiante o de su familia.

A su vez, implícitamente en el discurso las descripciones están asociadas a la pobreza caracterizando a la misma como ser una familia numerosa, vivir en la periferia, la mención de olor a humo y la falta o imposibilidad de acceso a la ESI.

Desde esta concepción la institución escolar funciona como un sistema reproductor de desiguales sociales y espacio de asistencialismo, y no como una institución transformadora, emancipadora, que promueva la autonomía de las/os estudiantes como sujetos de derechos.

Más adelante, la Trabajadora Social continúa expresando: “Sus contextos, sus ámbitos en que se mueven no presentan...como decirlo, grandes culturas, grandes ambiciones o conocimientos entonces ellos aprenden eso.” (Mujer de cuarenta y cuatro años de edad, con antigüedad de ocho años en la institución).

Aquí pareciera ser que tanto las/os estudiantes como las familias no tienen posibilidad de resignificar y transformar su realidad. Por lo tanto, desde este razonamiento a modo de efecto dominó desde la situación de pobreza, marginalidad, “poca” cultura deben o deberían desistir de sus expectativas de futuro y capacidades de aprender, para reproducir las condiciones y representaciones que la sociedad espera y considera para ellas/os.

Sin duda, en estos relatos de la profesional se manifiesta el análisis que realiza Boggino (2010) en cuanto a las relaciones de poder, la dominación de ciertas culturas

hegemónicas, que no solo se articulan desde lo económico, sino como marcas subjetivas, culturales e identitarias.

Son los grupos privilegiados, las culturas dominantes y opresoras quienes determinan no solo qué características son pertenecientes para cada grupo social sino además a través de la violencia simbólica determinan diferentes escuelas y aprendizajes para cada estudiante, según lo que consideren como normal y patológico.

“Las entrevistas dicen...- nosotros acá los llamamos familias discapacitantes-” Variable: Pobreza, diagnósticos y familia discapacitantes

Las profesionales de la institución a lo largo de las entrevistas introducen la categoría de “familias discapacitantes”, categoría de la cual no existe antecedentes teóricos y de la cual realizan asociaciones con el concepto de pobreza.

Se extrae párrafo de la entrevista con la Psicopedagoga:

La mayoría son de contextos de clase media a media baja, pero al margen de eso en general se ve como una falta de estimulación y acompañamiento. Son contextos pocos estimuladores. Es limitado el acceso a la educación por ello tienen ciertas limitaciones culturales y económicas lo que lleva a que muchos chicos presenten las mismas limitaciones y por ello algún diagnóstico asociado a este contexto, más que nada a su familia que es quien funciona como poco estimulante. Nosotros acá llamamos familias discapacitantes que sería un poco esto, las imposibilidades dados sus niveles educativos de ayudar, estimular a sus propios hijos y eso lleva a que estos presenten alguna discapacidad, se perpetua la discapacidad en toda la familia. (Mujer de treinta y siete años de edad, con antigüedad de diez años en la Institución).

En este relato se observó una asociación lineal y causal entre las situaciones económicas de las familias con las posibilidades de aprendizajes donde supuestamente al ser limitadas se traducen en una familia discapacitantes, y en esta linealidad se perpetuaría la discapacidad en toda la familia.

Se expone aquí la idea que plantea la autora Cristina Pereyra (2015) tomando aportes de Neufeld, la cual considera que existe una visión biologizada de la vida social. Es decir, se concibe la existencia de contextos familiares patológicos, productos de las condiciones de vida que determinarían que niñas/os que nacieran y se criaran en estos contextos estarían destinados/as a presentar problemas de aprendizajes en la escuela y discapacidades.

Sin embargo, el análisis que se realizó a partir de la expresión de “familias discapacitantes”, reiterada en la mayoría de las entrevistas, es que esta no considera el hecho de las oportunidades (o la falta de ellas) que ha tenido esa familia para desarrollar habilidades o los derechos garantizados por parte del sistema educativo, social, económico y político. La utilización de esta expresión pedagógica y psicológica las desigualdades sociales y económicas al interior del sistema educativo, vistas como déficit, problemas de aprendizaje, patologías, discapacidad.

En relación a ello, Kaplan (2002) refiere que las mismas oportunidades educativas en condiciones de desigualdad social no garantizan equivalentes posibilidades de acceder a los bienes culturales que debería asegurar el sistema educativo. Complementando esto Iguacel reflexiona que “la idea de meritocracia va a teñir desde el inicio a los sistemas educativos. La posición que los individuos ocupan en ellos se relaciona directamente con sus méritos individuales y sus competencias. La escuela ofrece –igualdad de oportunidades (a todos lo mismo) y quedará en cada persona y en sus cualidades individuales, demostrar su valía.” (2014, p.29).

El concepto de “familia discapacitantes” fue reiterado en varias ocasiones por parte de la Psicopedagoga:

Las familias actúan como discapacitantes entonces esa discapacidad muchas veces se perpetua y genera que toda la familia o la gran mayoría, sin contar los padres todos los hermanos vienen a la escuela especial o han pasado por la escuela.

Hay casos de familias muy conocidas acá en Chos Malal en las que pasa esto que te digo, viene primero el hermano o hermana más grande después el que sigue la hermanita y terminan todos acá. Sus contextos influyen muchísimo en ellos. Y la verdad es que si muchas veces presentan una discapacidad mayor los padres que los hijos entonces es un trabajo sumamente difícil. (Mujer de treinta y siete años de edad, con antigüedad de diez años en la Institución).

Aquí se consideró dos situaciones, por un lado, lo mencionado anteriormente acerca de la expresión de “familias discapacitantes”, donde se borra la historicidad socio política acerca de las condiciones en las que se ha posicionado a las familias a nivel social y económico, y qué posibilidades han tenido. La naturalización de esta expresión y su uso cotidiano dentro de la institución significa re-victimizar y culpabilizar de la situación socio-económica y educabilidad a la propia familia, lo que lleva a descartar la posibilidad de denuncia social y análisis de los mecanismos del sistema educativo, social y político que excluye y segrega.

Por otro lado, se infirió que los procesos de aprendizaje son medidos a través de lo contextual, el éxito o fracaso en las trayectorias escolares están predeterminados según ciertas características de la familia y su contexto por ejemplo, hermanas/os que asistan a la institución serán depositarios de un destino establecido de antemano por el solo hecho de ser parte de esa familia o vivir en la periferia, lo que significaría que el proceso de subjetivación quedara coartado y predeterminado de acuerdo al contexto de la/el estudiante.

Esto se refleja en el análisis realizado por Iguacel (2014) quien refiere que aquellos estudiantes, que se encuentran al borde de la escolarización, fracaso escolar o exclusión educativa, no necesariamente se trata de personas con discapacidades, sino que influyen procesos sociales, políticos y económicos que inciden en este panorama poco ventajoso para “el despliegue y desarrollo de las posibilidades de aprendizajes y participación en el curriculum y la vida escolar” (2014, p. 33). La autora continúa mencionando que reiteradas veces estas condiciones son silenciadas o puestas bajo paraguas de “anormalidad”, por lo

tanto, lo que subyace bajo estos “fracasos” es la pertenencia a un sector social vulnerado, desfavorecido, segregado y discriminado.

En relación con ello, Ricardo Baquero (2001) distingue tres maneras de plantear el problema de la educabilidad. En los relatos expuestos se puede inferir que la educabilidad se considera como “un atributo personal pero que depende, de las condiciones de socialización brindadas por la vida familiar o social del niño” (2001, p. 158). Es decir, para ser considerados “educables”, las niñas y los niños deberían contar con un mínimo de recursos materiales, culturales y actitudinales provistos fundamentalmente por el medio familiar.

Sin embargo, cabe analizar cuáles son aquellos recursos culturales aceptados y considerados normales. Se hace referencia en los relatos a la consideración de cultura desde una noción asociada casi exclusiva y excluyentemente a los patrones culturales occidentales y urbanos. Sin duda, excluyendo y estigmatizando cualquier producción y construcción cultural que se aleje de la cultura hegemónica.

A lo largo de las entrevistas, las categorías a las que se hizo mención hasta aquí, tales como concepciones de infancia, familias, contextos, diagnósticos, fueron asociadas a la concepción de pobreza que cada una de las profesionales consideraba, algunas referencias fueron expresadas por parte de la Trabajadora Social:

Son muchas las necesidades económicas que atraviesan algunos alumnos, otro no. Pero yo la consideraría más como que tiene que ver con familias discapacitantes, que como familias no habilitamos al otro a poder ser, crecer y aprender, ese es el principal problema.

Yo concibo la pobreza como un modo de ver la realidad, puede pensar con pensamiento de pobre o con pensamiento de una persona que quiere salir adelante. (Mujer de cuarenta y cuatro años de edad, con antigüedad de ocho años en la institución).

A su vez, en las entrevistas se realizaron asociaciones entre las concepciones de pobreza y diagnóstico. Cabe mencionar a Untoiglich (2013) quien refiere que los diagnósticos son necesarios, en tanto dirigen el foco y permiten construir estrategias terapéuticas, sin embargo, cuando estos se transforman en rótulo consiguen aplastar al sujeto, adueñarse de su identidad y acomodarlo a aquello que el profesional espera que suceda, lo cual con frecuencia se transforma en una profecía autocumplida.

En relación a ello, se destacan expresiones de la entrevista con el Kinesiólogo:

Hay casos donde la familia ya había venido acá por otro hermanito o hermanita o por alguna situación familiar y eso ya te va dando pie de qué es lo que tiene este nuevo chico que viene, son familias recurrentes acá. [...]

Hay algunas patologías que tienen que ver con la pobreza más que todo cuando nacen con parálisis cerebrales que es lo que más me toca, la falta de controles, el descuido de los padres y falta de asistencia médica hace propicio que estos niños nazcan con alguna patología. [...]

Y hay chicos que el contexto lo lleva a tener un diagnóstico, la falta, la limitación de recursos hace que algunos chicos ya estén con problemas de aprendizajes porque ya vienen con el contexto así, está instalado en la misma familia. [...]

Creo que influye esta pobreza, por ejemplo, la falta de alimentación y controles influiría en sus problemas, hay algunos casos que el contexto familiar de ser de bajos recursos hace que siga habiendo en ese mismo grupo familiar niños con problemas de aprendizajes y malas conductas. Sí influye, es un punto más para que sea un niño con discapacidad, no siempre, pero en algunos casos se da y tiene que ver con la pobreza o con la drogadicción que está relacionado con que se produzcan estas patologías. (Hombre de treinta y ocho años, con antigüedad de cinco años en la Institución).

En relación con ello, Foucault (1999) plantea que la anormalidad es una construcción discursiva atravesada por los condicionamientos políticos de una época, de un espacio y sociedad determinada que impone quien es normal y quien no, en una supuesta pretensión a-política de diferenciar entre “nosotros y los normales, los discapacitados, los locos, los pobres, los negros, los enfermos, los inmigrantes.” (Untoiglich, 2013, p.10).

Este tipo de expresiones propias del pensamiento social dominante, una mirada biologizada y estereotipada, son realizadas desde una posición de poder, privilegiada, un discurso que opera al servicio de la naturalización y reproducción de mecanismos de discriminación y segregación, no solo instalados en la institución sino en la sociedad en general.

A partir de estos discursos estigmatizantes que producen situaciones de discriminación y diferenciación social, se arrasa con la posibilidad de subjetivación, aprendizajes, humanización, derechos y transformación de realidades. Frente a ello Kaplan menciona:

... la pobreza individualizada e individualizante -que no es lo mismo que la denuncia de la condición socio-histórica de la pobreza de ciertos individuos y grupos- aparece como el primer término de la relación con la escuela y como constitutivo de su personalidad social operando como una suerte de carnet de identidad originario. (2007, p.50).

La autora continúa mencionando que nombrar/describir/caracterizar no es jamás una operación inocente, sobre todo, si el poder de nominación emana de una instancia jerárquica superior, de una figura legitimada y autorizada socialmente, como lo es el docente (Kaplan, 2007).

Entonces, la pobreza se puede transformar así en una marca de origen que anticipa, no solo en la/el estudiante sino en toda su familia, conductas, trayectorias y destinos inexorables. Se aborda la pobreza como una marca que anuda un destino lineal y predeterminado dentro de la institución escolar y del sistema social.

Cabe mencionar que en la investigación no se desestimó la influencia que realizan los contextos en la subjetivación de las/os estudiantes, sin duda es un factor sumamente

importante a considerar. El análisis que se realizó fue en relación a la cristalización de los contextos como determinantes a priori, estáticos, rígidos que trazan un destino en los procesos de enseñanza y aprendizajes que se visibilizan en las trayectorias escolares de las/os estudiantes, operación realizada desde las concepciones que sustentan y justifican las prácticas e intervenciones de los actores institucionales.

Sin embargo, en algunas entrevistas fue posible entrever un cambio de paradigma. En ellas, se mencionó los diagnósticos como orientadores, no determinantes para la práctica, como “pistas” que permiten visualizar la situación presente. Asimismo, fueron mencionados como un rótulo.

Se destaca la reflexión de una de la docente de Sala denominada Débiles Mentales acerca del diagnóstico:

No es fundamental, muchas veces sirven para saber si el chico ve o no, puede hacer tal cosa o no, pero no entro y pregunto qué tiene este chico. Vos vas trabajando con ellos y aprendes de ellos, no es necesario que un diagnóstico te lo diga, sin desmerecerlos, pero creo que en la cotidianeidad con ellos viéndolos y trabajando ves otra cosa que el diagnóstico no te dice, entonces no es algo para mí que sea necesario apenas entro a cada sala. (Mujer de veintiséis años de edad, con antigüedad de tres años en la Institución).

En este último relato, fue posible inferir que la profesional se distancia del lugar de poseedora de saberes y conocimientos, al mencionar que al trabajar en la cotidianeidad con las/os estudiantes aprende de ellas/os.

Por otro lado, a la pregunta: “¿Consideras que estos contextos influyen sobre las niñas/os? ¿De qué manera? ¿Y en sus procesos de aprendizajes?”, es la Psicóloga quien reflexiona:

“Sí, nos ha tocado, él tuvo un hermanito que...”, “su familia...”, “vive en...”, sin duda, cada vez nos llegan más informes con gran cantidad de diagnósticos que les ponen, o cuando hacés el asesoramiento a docentes es lo primero que te dicen “porque su hermanito tuvo...”, o en comparación con algún integrante de la familia y si nadie ha alcanzado un nivel medianamente alto de educación ni te digo, “viste que su familia...”. Pero ahí estamos nosotros tenemos que volver a repensar las prácticas, está en nosotros después poder abrir el panorama y repensar que un hermano que tenga, haya tenido o su familia es un factor, no depende que él sea igual hay otros factores que inciden. (Mujer de cuarenta y cuatro años de edad, con antigüedad de quince años en la Institución).

Es pertinente la cita de esta reflexión ya que sintetiza en palabras de la profesional el análisis que se pretendió realizar en este trabajo. Asimismo, se puede inferir de este relato con qué naturalización se hace mención a frases que reflejan una relación directa entre ciertas concepciones de los contextos con dificultades en los procesos de aprendizajes del estudiante y sus hermanos/as.

Conclusión

La investigación de la cual se hizo referencia en este artículo posibilita concluir que: las concepciones de las profesionales tienen gran relevancia a la hora de pensar las trayectorias escolares de cada estudiante. Sin embargo, se podría pensar que estas concepciones tienen un peso aún mayor, ya que determinan y condicionan no sólo los destinos y trayectorias de las/os estudiantes que asisten a la institución sino además determinan y anticipan los destinos del núcleo familiar. Destinos caracterizados por concepciones prejuiciosas, discriminatorias, realizadas desde una realidad ajena a la de cada entorno familiar y que cristalizan, reflejan, materializan una relación de poder desigual.

Se observó en los relatos de las profesionales la consideración de las/os estudiantes desde una escasa mirada subjetivante, sus actos de nombramientos hacia estos son desde una cierta compasión afectiva, piadosa. Pareciera ser que la situación de discapacidad o el contexto de la institución especial impidieran o dificultara reconocerlos y nombrarlos como sujetos de derechos, sujetos sociales en contextos de aprendizajes.

Asimismo, sin lugar a duda se observa como el uso del lenguaje constituye un acto con sentido político y pedagógico como los actos de nombramientos/clasificación de las profesionales hacia las/os estudiantes, sus familias y contextos llevan a sustituir su identidad por representaciones globales construidas socialmente, representaciones que no son inocentes, sino que responden a mandatos sociales determinados.

Es así que en la cotidianeidad escolar subyacen concepciones en común construidas y reproducidas en la propia institución acerca de los contextos de las/os estudiantes y en relación a sus aprendizajes.

Como se mencionó anteriormente, ningún docente desconoce la importancia de las dimensiones que se entrelazan en la cotidianeidad escolar, nadie desconoce la importancia de los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales ni las consecuencias de ello en las familias y contextos de las/os estudiantes. Sin embargo, en sus manifestaciones y prácticas pedagogizan y psicologizan las desigualdades sociales, continuando con un sistema reproductor que genera desigualdades, discriminación y estigmatizaciones hacia aquellos contextos que no se asemejen a los “deseados”, “normales”, estereotipados.

Se puede hacer mención que las concepciones que manifiestan en relación a los contextos de las/os estudiantes refieren con gran carga subjetiva a estereotipos y características que las sociedades han determinado como “normales”, “deseables”, “aceptables”, “esperables” y “exitosas”. Así, aquellos que no respondan a estos mandatos sociales serán catalogados como “contextos patologizantes” y “familias discapacitantes”, por lo cual (desde sus concepciones) se dudará de la posibilidad de educabilidad de las/os estudiantes. En ningún momento se consideró a lo largo de las entrevistas las posibilidades o falta de ellas que ha tenido las familias para desarrollar habilidades o los derechos garantizados por parte del sistema educativo, social, económico o político.

Por lo tanto, se patologiza el contexto y las desigualdades sociales, las profesionales no se interpelean, analizan ni reflexionan sobre sus concepciones y discursos, no enuncian una denuncia social, se ajenan al contexto de las/os estudiantes, todo ello aunado a la

inexistencia de políticas de Estado que acompañen a las familias segregadas y marginadas. Sus demandas se centran en profesionales de salud y educación, intervenciones terapéuticas normalizadoras y adaptativas a esta funcionalidad normativa, pedidos de diagnósticos que reafirmen supuestos trastornos y patología, y que refuercen el no cuestionamiento de las profesionales, prácticas docentes, intervenciones y estrategias educativas.

Bibliografía

BAQUERO, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*. Vol. (9),71-85

BOGGINO, N. (2010). *Los problemas de aprendizajes no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones

DE LA VEGA, E. (2009). *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

DE LA VEGA, E. (2010). Psicoanálisis y política. Patologización de la infancia pobre en Argentina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol (8), 67-86.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., Y FERNÁNDEZ COLLADO, C. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. Edición ed.)". México: Mc. Graw Hill.

IGUACEL, S. (2013). Los diagnósticos en la escuela, los profesionales de apoyo y la inclusión educativa. ¿Una relación compleja o riesgosa? *Temas de Educación*, vol (19), 2.

KAPLAN, C. (2002). ¿Para quienes fracasa la escuela? En: Kaplan, C.et. al. *Ensayos y experiencias La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

KAPLAN, C. (2007). *Todos podemos aprender*. Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro. Subsecretaría de Capacitación.

KAPLAN, C. (2008). *Talentos, Dones e Inteligencias: El Fracaso Escolar no es un Destino*. Buenos Aires: Colihue.

PADIN, G. (2013). La Educación Especial en Argentina. Desafíos de la Educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. (7), 2, 47- 61.

PEREYRA, C. (2015). La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones a educación especial de niños/as en contextos de pobreza. *Revista Ruedes Red universitaria de educación especial*, vol (6), 58-73.

UNTOIGLICH, G. (2013). El trabajo de constitución subjetiva en la clínica con niños graves y sus padres. En Untoiglich. et. al. *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.