

Propuesta temática adjudicada: Conocimientos y saberes.

Título del trabajo: La dialogicidad de voces en los legajos escolares

Nombre y Apellido: Silvina Cimolai

E-mail y teléfono: silcimolai@arnet.com.ar / tel: 011 4854 8839

Dirección postal: Juan B. Justo 2493 (1414) Capital Federal

Afiliación institucional: Programa Sujetos y Políticas en Educación de la Universidad

Nacional de Quilmes / UBA.

La dialogicidad de voces en los legajos escolares

El presente trabajo se basa en algunos de los hallazgos de la tesis de Maestría en Educación “La construcción de los problemas del alumnado en los legajos escolares. Un estudio en dos escuelas públicas EGB de la provincia de Buenos Aires”¹. Esta tesis se propuso analizar los modos en que los legajos escolares, como documentos administrativos que forman parte de las prácticas de abordaje, diagnóstico y tratamiento de los problemas del alumnado, contribuyen a configurar las apreciaciones y acciones que se realizan sobre los alumnos y sobre los problemas escolares.

Las preguntas centrales que guiaron el estudio fueron: ¿qué es lo que se considera relevante para ser registrado en un legajo y cuáles son los supuestos que guían las afirmaciones?; ¿en qué medida la estructura misma del instrumento condiciona las apreciaciones que se hacen sobre los alumnos y sus problemas?; ¿cuáles son las dimensiones que se contemplan en la construcción de los problemas?; y ¿cómo contribuyen a la construcción del problema cada uno de los actores que participan en la confección del legajo?

Los objetivos del estudio fueron abordados desde una perspectiva metodológica predominantemente cualitativa para captar las dimensiones singulares de la construcción de cada uno de los problemas en los legajos, realizando un análisis holístico donde los conceptos teóricos se fueron construyendo en el mismo proceso de análisis, en un continuo ir y venir de la información empírica a la construcción teórica (Gallart, 1992). Complementariamente, se realizó un análisis cuantitativo para observar la distribución de frecuencias de algunas de las variables seleccionadas y establecer criterios de selección para el muestreo teórico (Strauss & Corbin, 2002). El estudio se realizó en dos escuelas públicas EGB del conurbano bonaerense y se basó en la totalidad de los legajos almacenados a lo largo de tres ciclos lectivos (1998-2000). Para el análisis cuantitativo, se analizó la totalidad de los legajos almacenados en ambas escuelas a lo largo del período (127 legajos), mientras que, para el análisis cualitativo se analizaron finalmente 35 legajos.

Este trabajo presentará los principales hallazgos y profundizará algunas de las conclusiones con respecto a uno de los puntos desarrollados en la tesis mencionada: los modos de participación de los diferentes actores en el contexto de la escritura de un legajo.

Para ello, se presentarán inicialmente algunas reflexiones acerca del análisis de los

¹ Tesis para optar por el título de Magíster en Educación de la Universidad de San Andrés. Tesista: Lic. Silvina Cimolai. Director: Lic. Ricardo Baquero. Co-director: Dr. Mariano Narodowski. Se agradece a la Escuela de

legajos escolares y de la potencialidad de comprender a los mismos como instrumentos de mediación. A continuación, se describirán algunos conceptos centrales para la comprensión de los tipos de habla presentes en los legajos más allá de las situaciones únicas de enunciación que se da en cada uno de ellos. Seguidamente, se presentarán los principales hallazgos de la tesis de Maestría en función de algunos de los actores que participan en la construcción de los problemas del alumnado y se concluirá acerca de las situaciones de ventrilocución y dialogicidad que se generan en los mismos, estableciendo modos jerárquicos de participación de algunos de los actores y voces por sobre otros.

1. Discusión acerca del análisis de los legajos

Como sucede con la mayor parte de los documentos, los legajos escolares han sido de gran utilidad para muchas investigaciones (no sólo educativas sino también psicológicas y sociológicas) al brindarse como una fuente de información certera y económica acerca de los niños escolarizados (ver, por ejemplo, Berck, Bridges & Shih, 1981; Boli, Katchadourian & Mahoney, 1988; Fisher, 1934; Leiter, 1983; Otero, 2000; Robin & O'Neil, 1958; Sautú *et al*, 1999). De modo mucho menos frecuente, algunas investigaciones o trabajos se han interesado por analizar el objeto de registro mismo y su incidencia sobre las prácticas (Harf, 1998; Mehan, 2001). En tanto documento que reúne valiosa información sobre hechos muy variados del acontecer escolar, el legajo nos ha seducido para que lo utilicemos como fuente de análisis de lo que él almacena. A esto se le suma la innegable utilidad que tienen los mismos en las instituciones educativas, al funcionar como una memoria escrita de las intervenciones y de la información que se ha recabado sobre algún alumno.

Aunque sin cuestionar su extendido uso como fuente de información en las investigaciones, este trabajo ha intentado hacer un uso particular de los legajos. En lugar de analizar los problemas del alumnado utilizando como fuente la información brindada en el legajo, se ha intentado hacer un recorrido inverso transformando al legajo en el objeto de estudio para la comprensión de la construcción de los problemas del alumnado. Esta operación implica el deslizamiento de comprender al legajo como el fiel registro escrito de una realidad a posicionarlo como un instrumento que media y construye esa realidad que idealmente sólo está pareciendo reflejar. Esta investigación se ha interesado por analizar los mecanismos mismos del artefacto, sus piezas y sus engranajes, para comprender la particular realidad que él mismo construye al estar mediando las prácticas escolares.

El interés por el artefacto está estrechamente ligado a una concepción de la acción que reclama la atención directa hacia los instrumentos culturales que la están mediando (Werstch, 1999; Cole, 1999; Baquero, 1997). Para estas concepciones, una acción no puede ser comprendida simplemente por las intenciones puestas en juego de los sujetos, sino que se encuentra mediada y posibilitada por los instrumentos que intervienen en la misma, que muchas veces se vuelven imperceptibles para los mismos sujetos que los utilizan. Partiendo del concepto de acción mediada, J. Werstch (1999) ha destacado el papel inherente y no sólo auxiliar o facilitante que tienen los instrumentos en la configuración de la acción, al punto que un cambio en los mismos modifica la acción generando una nueva. Reconocer a la acción como una configuración indisociable de agente² e instrumento, permite recuperar el papel productor de sentidos del mismo instrumento y posibilita un análisis de la participación de los actores en un contexto institucional y mediado.

2. Los actores y las voces en los legajos: la construcción dialógica de los significados

Los legajos son portadores de una interacción muy singular de actores en el contexto de la escritura. Estas interacciones construyen una pluralidad de voces que en su conjunto le dan vida a este hecho social que son los problemas del alumnado. Las voces son portadas por sujetos individuales pero no pueden ser entendidas por fuera del contexto de enunciación en el que se desarrollan ni de las otras voces con las que se dialoga.

En el análisis de los procesos comunicativos que se expresan y a la vez se construyen en el legajo, resulta central la noción de enunciado desarrollada por Bajtin (Wertsch, 1993). Este autor consideró al enunciado como la unidad de la comunicación verbal, en contraposición a aquellos análisis de la comunicación que analizan al significado abstraído de su contexto de uso. En su opinión, el enunciado sólo puede existir si es producido por una voz, entendiendo a la misma como la expresión de una personalidad hablante desde una mirada que incluye la perspectiva del sujeto, sus intenciones y su visión de mundo. “El habla está siempre moldeada en la forma de un enunciado que pertenece a un determinado sujeto hablante, y fuera de esta forma no puede existir” (Bajtin, 1986, citado por Wertsch, 1993, p. 69). A pesar del énfasis dado a la singularidad expresada en cada situación de enunciación, Bajtin identificó ciertos patrones: “lenguajes sociales” o “géneros discursivos” que funcionan como recursos de los

² A lo largo de trabajo nos referiremos a las personas que operan con modos de mediación como “actores”. Si bien el término agente es el que ha sido reconocido desde estos enfoques como el más acertado para analizar la acción mediada, se ha optado por el término “actor” para resaltar el carácter escénico e interaccional en el que los mismos se despliegan en los legajos.

que se valen los sujetos hablantes para ejecutar los actos comunicativos. En su opinión, es a través de la apelación al uso, de acuerdo a la situación, de diversas “formas de empacar el habla”, que los sujetos hablantes, o las voces, generan producciones singulares e individuales.

Según Holquist y Emerson un lenguaje social es un “discurso propio de un estrato específico de la sociedad (según la profesión, edad, etc) en un sistema social dado y en un momento dado” (Holquist y Emerson, 1981, citado por Wertsch, 1993, p. 77). Así, las jergas profesionales y los lenguajes que circulan en diferentes grupos sociales, son ejemplos de lenguajes sociales. Una persona siempre apela a un lenguaje social para hablar pero a la vez produce en su acto enunciados únicos. Por otro lado, también los géneros discursivos se refieren a ciertos patrones que organizan los enunciados pero que no están determinados, como en el lenguaje social, por la condición del hablante, sino por la situación típica de comunicación que se ha establecido. Tal es el caso, por ejemplo, del saludo, la despedida, y las conversaciones entre amigos. Un género discursivo no es una forma de lenguaje sino un tipo de enunciado, una forma típica de enunciado. Como señala J. Wertsch (1993), tanto el concepto de lenguaje social como el de género discursivo, implican en los desarrollos de Bajtin pasar del estudio del enunciado como un suceso del habla único, producido por una voz única, al estudio de las categorías o tipos de sucesos del habla, es decir, “tipos de enunciados producidos por tipos de voces” (Wertsch, 1993, p. 76).

Este reconocimiento a los patrones que organizan las formas de enunciación en función de los roles que se desempeñan y de los contextos comunicativos en que se despliegan, se relaciona estrechamente a juicio de J. Wertsch (1993) con la idea de acción mediada. Los enunciados siempre pertenecen a una voz que se escenifica en un contexto social, de modo que no se pueden pensar a las voces como aisladas de otras voces. La direccionalidad de los enunciados, que connotan esa necesidad de dos voces al menos, esa cualidad de dirigirse a otro, define el constructo más básico del desarrollo de Bajtin que es la dialogicidad. Esta se refiere al hecho de que los enunciados de un hablante siempre se ponen en relación con los enunciados de otro hablante y en ese sentido las voces se “inter.-animan”. Por tal motivo, la significación sólo existe desde esta perspectiva cuando dos o más voces se ponen en contacto, cuando dos o más personalidades hablantes se relacionan.

La dialogicidad es la que define la pregunta central del análisis bajtiano, que es ¿quién está hablando?. Esta pregunta deriva en la cuestión acerca de quién es el que posee el significado.

Según J. Wertsch (1993) la respuesta ha sido abordada desde las perspectivas que dicen que nadie posee el significado hasta la afirmación de que los individuos particulares son los

que poseen el significado. Desde su opinión, el concepto de dialogicidad da cuenta de que el significado se define en la vida grupal, las voces sólo poseen significadas por su interacción con otras.

En este sentido, los legajos son una arena donde se despliegan gran cantidad de enunciados sostenidos por una diversidad de voces o sujetos hablantes. El texto del legajo es un espacio semiótico en el que los enunciados interactúan, interfieren y se organizan jerárquicamente. Se supone entonces que habrá voces que se moldean a las voces de otros y otras que permanecen casi inmutables. También, que habrá voces que hablan a través de otras voces configurando diferentes formas de ventrilocución (Wertsch, 1993).

3. Principales hallazgos

El escenario de la construcción de los problemas del alumnado en los legajos despliega la participación de docentes, profesionales del EOE, profesionales externos (médicos, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos), directivos, familiares y del mismo alumno. Sin embargo, y a pesar de la importancia de cada uno de los actores, la calidad de la participación de los mismos es muy disímil.

Con respecto al nivel de participación en los legajos, un análisis de frecuencias de los actores que escriben y/o firman cada uno de los componentes, demostró en primer lugar la presencia privilegiada del orientador educacional (OE) (presente en 64,75% del total de componentes analizados³) con respecto a otros profesionales como el docente (5,30%) y el orientador social (OS) (4,66%).

Cuadro 1: Cantidad de componentes escritos por cada actor. Escuelas A y B. 1998-2000. (Números absolutos y porcentajes)

	N	%
Orientador Educacional	1001	64,91
Alumno	359	23,28
Docente	82	5,31
Orientador Social	72	4,66
Profesional externo – Médico	16	1,03
Directivo	8	0,51
Profesional externo – Psicólogo	8	0,51
Profesional externo – Fonoaudiólogo	4	0,26
Profesional externo – psicopedagogo	4	0,26

³ Se definió por componente a la unidad de información registrada en un legajo por una persona o conjunto de personas, que posee notas características por su contenido y estructura. Habitualmente, cada componente se presenta en hojas separadas del legajo, pero en algunas ocasiones dentro de una misma hoja se registran dos o tres componentes de tipos distintos. La mayor parte de los componentes constan de un encabezado o título, de una fecha y llevan el nombre de quien lo escribió. La cantidad de componentes analizados en los 127 legajos fue 1542.

Sin información	18	1,16
-----------------	----	------

- Total de componentes: 1542. Nótese que algunos de los componentes han sido escritos y/o firmados por más de un profesional, siendo el cálculo porcentual sobre el total de componentes.
- Con respecto al alumno, vale aclarar que los componentes consignados como escritos por él son las producciones realizadas en la oficina del Equipo de Orientación Escolar (EOE) frente a la consigna del EOE; o en unos pocos casos en el aula frente a la consigna del docente.
- Con respecto al OS, es importante aclarar que este profesional lleva registros independientes de sus acciones, de las cuales sólo algunas son luego almacenadas en los legajos.

Con respecto a la forma en que se hacen presentes en los legajos, se destacó la diferencia entre las voces que aparecen registradas en el legajo por el mismo actor que la sustenta, de aquellas que aparecen en cierto modo “mediadas” por otro actor (por ejemplo a través de la realización de una entrevista donde el entrevistador es quien selecciona las preguntas a realizar y lo relevante de ser registrado de aquello que relató el entrevistado).

Cuadro 2: Participación de los actores en los legajos de acuerdo al tipo de registro

Actor	Registro directo	Registro mediado o indirecto
Orientador Educacional	X	
Alumno		X
Docente	X	X
Orientador Social	X	
Profesionales externos	X	X
Directivo	X	X
Familiares		X

A continuación, se presentará una síntesis de la participación de algunos de los actores (OE, docente, alumno/a, familiares, directivo; de acuerdo a sus roles en la construcción de estas voces, sus modos de hacerse presente en los legajos, las técnicas utilizadas para construir la información y los modos de expresión privilegiados por cada uno de ellos.

3.1. El orientador educacional

La voz del OE se encuentra en los informes que realiza acerca del niño, en las evaluaciones que hace de las pruebas administradas, y en las notas que intercambia con profesionales externos. Pero también indirectamente en aquellos componentes donde el OE es el entrevistador (de familiares, profesionales externos, docentes, alumnos) o cuando diseña pruebas pedagógicas o selecciona evaluaciones psicológicas que luego aplica al alumno.

Las técnicas predominantes utilizadas para construir la información son las entrevistas, la observación directa, las conversaciones informales, las evaluaciones pedagógicas, las

pruebas operatorias y los tests psicológicos. Las apreciaciones acerca del niño son en este caso construidas por la observación y evaluación en períodos de tiempo y espacio muy acotados (las visitas del niño a la oficina del EOE, las entrevistas que tienen con otras personas que hablan sobre el niño y en unos pocos casos las observaciones aúlicas).

Un caso especial es, como ha señalado Mehan (2001), el estatuto que posee la información construida a través del uso de tests. Los conocimientos técnicos y sumamente especializados que proveen estos instrumentos, de difícil comprensión para quienes no están habituados a los mismos, le otorga una especial autoridad a las apreciaciones del OE. Por tal motivo, no sorprende que en los informes diagnósticos se mencione cada uno de los tests utilizados y las conclusiones arribadas en cada uno de ellos.

H. Mehan (2001) ha señalado que en los discursos de este tipo, denominados por él “psicológicos”, el modo de representación del niño se basa en una concepción de déficit que ubica el problema del niño “en su cabeza”. Si bien estos discursos son observables en la expresión del OE, resulta importante destacar que sus expresiones no se limitan sólo a esta perspectiva y, a la vez, que el discurso psicológico no es exclusivo del OE.

Para Mehan (2001), el hecho de que el lenguaje psicológico adquiera en las instituciones educativas un lugar de privilegio con respecto a otros discursos, se relaciona estrechamente con la preponderancia que el discurso psicológico tiene en las sociedades actuales en general, a partir de dos de sus más grandes fundamentos: la concentración de la atención en el individuo, y la recurrencia a lo tecnológico para la justificación de la toma de decisiones.

Lave (2001) también ha señalado que el efecto del lenguaje técnico es aislar y deslegitimar la comprensión situada ya que “descontextualiza al niño al reducirlo a un conjunto de variables discretas”. (Lave, 2001, p. 39). Esta posesión de significados es limitada sólo para algunos de los profesionales que construyen el legajo, ya que el uso de términos de muy difícil comprensión para quienes no están habituados a las lógicas de los tests de evaluación imposibilita que la comprensión sea compartida por todos. Se apela al uso de un lenguaje social (determinado por su profesión) para realizar un acto de enunciación que basa su autoridad y legitimidad en este lenguaje sumamente técnico.

3.2. *El alumno*

Su voz aparece siempre mediada por los otros actores educativos. El medio por excelencia es el registro de las entrevistas que se tienen con él pero también sus expresiones gráficas y desempeños en tests psicométricos y proyectivos, así como sus producciones en las evaluaciones pedagógicas realizadas a instancias del OE o del docente en unos pocos casos.

Una particular forma de expresión que aparece doblemente mediada en los legajos es en el registro de entrevistas a familiares, donde el EOE escribe sobre opiniones o comentarios hechos por el alumno pero que están siendo relatados por la voz del familiar entrevistado.

En ciertos casos, los miembros de los EOE han señalado que varían las técnicas para extraer la información de los alumnos de acuerdo a la edad de los mismos, privilegiando la estimulación expresiva a través de tests proyectivos en los alumnos más pequeños y las entrevistas en los alumnos de mayor edad. En consonancia con los dichos del EOE, del total de los 109 legajos que presentaban registros de protocolos de tests psicológicos, se observó una distribución predominante en los legajos creados durante la asistencia del alumno al primer ciclo. El porcentaje de legajos que poseen protocolos de tests psicológicos con respecto a la cantidad de legajos abiertos en cada uno de los ciclos EGB fue 94,5% en 1º ciclo, 75% en 2º ciclo y 22,22% en 3º ciclo.

Asimismo, las pruebas pedagógicas son consideradas por los profesionales entrevistados como un medio de expresión del niño y son utilizadas predominantemente en los legajos abiertos durante el 1º ciclo de EGB del alumno (89% de los legajos creados en 1º ciclo poseen el registro de, al menos, una prueba pedagógica. 20,83% en 2º ciclo y 0% en 3º ciclo)

El alumno habla a través de estos variados instrumentos (entrevistas, pruebas, tests) de su familia, de sus actividades y gustos en la vida cotidiana, de su desempeño en la escuela y sus relaciones en ella. El que registra las situaciones y los dichos del alumno, en cambio, hipotetiza sobre el carácter de los vínculos familiares, sobre sus condiciones de vida, sobre el estado de sus funciones cognitivas y de su constitución emocional. Veremos que esa dialogicidad presente en un mismo registro (Wertsch, 1993), donde lo que se consigna no puede ser entendido como expresión unívoca del entrevistado o evaluado, ni tampoco del entrevistador o evaluador, resulta uno de los elementos constitutivos más significativos del legajo.

Finalmente, con respecto a la voz del alumno, hay un carácter descontextualizado o recontextualizado de las situaciones de interacción en el espacio del gabinete que resulta importante destacar. La realización de pruebas pedagógicas o dibujos muy similares a los que se realizan en el contexto del aula, adquieren en este espacio un sentido nuevo. Se trata, al fin, de similares instrumentos de mediación que reciben sentidos diferentes de acuerdo al espacio en que deciden utilizarse. En términos de Lave (2001) esto sería un ejemplo de un mecanismo institucional situado que genera interacciones representacionales “descontextualizadas”. El oficio de ser alumno es una forma de comportamiento que los alumnos parecen tener que abandonar cuando ingresan a la

oficina del EOE. Allí, se establece una nueva lógica interaccional que requiere del aprendizaje de un nuevo tipo de oficio, de corte más cercano a lo clínico que a lo escolar.

3.3. Los familiares

Sus voces aparecen mediadas en primer lugar por el OE en las entrevistas que sostiene con ellos y que luego registra. También por el OS en entrevistas o visitas domiciliarias y por los docentes cuando relatan hechos o comentarios realizados por los familiares.

En unas poquísimas excepciones, aparece la letra escrita de los familiares, cuando se les solicita que firmen un informe o cuando elevan una nota escrita a la escuela. Esta firma es la expresión de un momento de “reafirmación” de un consenso entre la familia y la escuela acerca de la educación del niño, a través de un acto donde el registro escrito le otorga un poder simbólico especial al compromiso demandado a la familia. Por ejemplo:

En el día de la fecha, la Sra. Vice-directora y la OS conversan con la mamá de M. sobre su conducta en el aula y su relación con sus pares. Se acuerda la necesidad de iniciar un tratamiento terapéutico continuo para superar las dificultades que presenta. La señora asistirá a una institución que funciona sobre la calle (...). Se compromete a concurrir a la escuela el día 27 de mayo para comunicar lo averiguado. (Firmado por OS y madre). (Leg 21)

La información que aportan los familiares en las entrevistas proviene de observaciones directas del niño en un período de tiempo mucho más prolongado, que abarca desde su nacimiento y aún durante el embarazo de la madre. Se tratan de apreciaciones que contemplan una importante variedad de situaciones y la diversidad de experiencias de la vida cotidiana. En este caso, es muy común la apelación a ejemplos de hechos concretos o significativos de la vida del niño. H. Mehan (2001) ha denominado “histórico” a este tipo de discurso sostenido predominante por los padres, que contempla los cambios a través del tiempo y donde, en su opinión, la fuente de la dificultad pareciera no residir tanto en el niño sino en las experiencias que ha pasado y en las situaciones que ha debido afrontar. Por otra parte, esta manera de describir el problema o al propio niño muestra una evolución en el tiempo que amplía

significativamente la perspectiva habitual de la mirada “psicológica” –en el sentido de Mehan- o la amplía a otras dimensiones o aspectos.

En el caso del legajo de un niño derivado por serios problemas de conducta en el aula, la voz de la madre, en el registro de una entrevista sostenida con el OE, relata la historia de su “nerviosismo” y de la dificultad de ponerle límites, otorgando sentidos a aspectos que remiten, incluso, a momentos anteriores al nacimiento del niño.

Al año y un mes, vio a su papá biológico por última vez. No llegó a convivir con la mamá. Luego del embarazo, niega responsabilidades. La mamá quedó en la casa con sus padres. Embarazo y parto normal. Muchas presiones. La mamá asocia con su lucha inicial el nerviosismo de E. Hasta 6 meses y medio el papá quería que aborte. La abuela se aferró mucho al bebé. "Le da todos los gustos, lo consiente" "Cuando yo le pongo límites, se enoja pero el nene si tiene que venir conmigo, viene a pesar que si le tengo que dar un chirlo se lo doy". "E. prefiere que lo fajen y no que le hablen" "Este año nada que ver con el año pasado. Cursó jardín y preescolar, sin problemas". (Leg. 4)

Este evidente sesgo que tienen las miradas aportadas por los familiares, que repetidamente en todos los legajos brindan una mirada histórica y contextuada del niño en diferentes ámbitos y momentos de su vida, merece una atención especial. En otro trabajo de investigación (Toscano, 2005) en el que se entrevistan a familiares de alumnos sobre los cuales se ha solicitado la derivación o integración con educación especial, se ha encontrado que los criterios, perspectivas y miradas acerca de la dificultad del niño que aportan los familiares no difieren en gran medida a las brindadas por los profesionales del EOE. Según esta otra investigación, los familiares parecieran compartir acerca de sus propios hijos una cierta hipótesis de déficit sobre las capacidades cognitivas de sus hijos que forma parte del sentido común, así como también hipótesis acerca de la influencia de sus condiciones de vida y sobre su efectiva capacidad para aprender. En nuestro caso, en cambio, la particularidad expresiva de los familiares en el legajo, que resaltan principalmente una “historia” de las situaciones por las que ha pasado el niño a lo largo de su vida, da cuenta nuevamente de la influencia del instrumento de registro en la construcción de las apreciaciones y, más aún, de la particular situación de mediación establecida para registrar en el legajo las afirmaciones de los familiares. Es decir, son los profesionales de la escuela los que establecen las preguntas a realizar a los familiares y los que deciden lo que es relevante de registrar de sus dichos en un legajo. La voz de la familia aparece mediada por otros, no sólo en su registro, sino en los temas sobre los que es interpelada.

3.4. El docente

La voz del docente se explicita predominantemente en sus informes sobre el desempeño del alumno y en las notas que escriben al EOE cuando demandan la intervención. Asimismo, aparece mediada en las entrevistas con el EOE y en otras que sostiene con familiares y en las que también participa el docente.

En el caso de la entrevistas que el EOE sostiene con familiares y que participa el docente, se suele registrar de este modo: “se integra la docente (a la entrevista), srta. X, la cual le informa a la madre que el alumno M. ingresará a tutoría con la srta. Y”

Las apreciaciones del docente son particulares, ya que abarcan períodos de tiempo más prolongados que las de los miembros del EOE, circunscribiéndose a la observación del niño durante el año lectivo y en el aula. Se observa en ellas una apelación a ejemplos de situaciones ocurridas en la escuela y un intento de consignar no sólo los aspectos negativos de las vicisitudes del niño en el aula, sino también de sus logros. Esto es promovido, vale aclarar, por el EOE en la planilla estandarizada de informe que entrega al docente, donde se consigna explícitamente que se registre aquello “que puede” y aquello que “no logra realizar” el alumno en el aula.

Por ejemplo, el informe del docente de un alumno derivado por problemas de aprendizaje en 4º año EGB, describe de esta manera su desempeño escolar:

Matemática: puede: dividir, multiplicar, sumar, restar, lectura de números naturales, comparación y ordenamiento de la numeración hasta 9999. Poco razonamiento para resolver situaciones problemáticas.

Lengua: puede copiar, escribir al dictado de sencillas palabras y oraciones que no presenten grupos silábicos compuestos. No puede obedecer consignas escritas por su dificultad “muy importante” en lectura, apenas redacta, dificultad en resolución de problemas. (Leg. 24)

Esta perspectiva del docente ha sido denominada como sociológica por H. Mehan (2001), donde la información que se presenta es contextual y localmente situada en el aula, y donde el problema del niño pareciera variar, visibilizarse e invisibilizarse, de una situación a otra, de una actividad a otra.

El EOE es nuevamente quien guía las apreciaciones que efectivamente realizan los docentes en los legajos. El carácter contextualizado en el aula de esas apreciaciones y la importante presencia en los mismos de los aspectos tanto positivos como negativos del

desempeño escolar, son al fin también el efecto de una mediación del EOE. Esta mediación, no explicitada directamente en lo que queda escrito, es el resultado de un continuo, cotidiano y a veces arduo proceso de negociación en “off” entre los docentes y los miembros del EOE.

3.5. El directivo

El directivo no escribe directamente en los legajos, pero se hace presente en unos pocos casos con su firma y/o participación en ciertas entrevistas o actividades. Sin lugar a dudas, su presencia connota una autoridad que le da más formalidad a lo conversado y da cuenta de la importancia institucional que está teniendo la situación en cuestión para la escuela. Por ello es común en casos donde se apela a un compromiso por parte de los padres, o en casos que están involucrando un riesgo social para el niño.

El siguiente registro del OE es el de un encuentro sostenido con una madre en la dirección de la escuela.

La Sra. Directora le plantea que se ha notado un cambio negativo en los niños: falta de higiene, quejas de los mismos por tener hambre y problemas de disciplina. La mamá se muestra sorprendida por el tema de la alimentación y argumenta que no es posible ya que sus hijos concurren a la guardería en donde comen. (...) Se le enfatiza que es importante que E. pueda recibir ayuda psicológica pues manifiesta desbordes agresión hacia sus pares. Se le menciona episodios de violencia que en algún momento E. manifiesta haber recibido por parte de ella a lo cual responde que no es posible pues “son muy unidos” y E. “puede con ella”. (Leg. 22)

Como se observa en el anterior ejemplo, este tipo de registros (en los que participa de alguna manera la voz del directivo aunque no sea el que directamente escribe en el legajo), se acompañan siempre con un tipo de escritura formal que a veces es difícil de encontrar en entrevistas con familiares en las que no participó el directivo. El directivo parece llevar a la escena, con su sola presencia, un carácter de formalidad que le da una legitimidad particular a las decisiones que se tomaron en esa situación. Aquí, el lenguaje técnico-administrativo parece generar un efecto de autoridad similar al que veíamos con respecto al discurso psicológico, pero en este caso basado en la apelación a un género discursivo, una forma especial de empacar el habla a la que apelan los actores de acuerdo a las voces que están participando en cada una de las situaciones.

3.6. ¿Quién habla?

Esta pluralidad de voces en la construcción del problema del alumno es una de las expresiones más significativas acerca de cómo los acuerdos institucionales y las interacciones entre actores definen y explican la problemática del alumno. El proceso de etiquetamiento de los alumnos es el resultado de un conjunto de interacciones, donde algunos son los que adjudican las etiquetas y otros las que las reciben (Rist, 2001). Siguiendo a Mc Dermott (2001) con respecto a su análisis del uso de la categoría “discapacidad de aprendizaje”, cuando se trata de analizar las etiquetas de los alumnos, una pregunta inicial que debería hacerse es ¿dónde hallar las discapacidades de aprendizaje?. Partiendo de la convicción de que se trata de etiquetas políticas, “de un recurso para mantener a la gente en su lugar, un escaparate donde se exhiben las contradicciones de nuestro sistema escolar” (Mc Dermott, 2001, p. 293), este autor intenta rebatir los argumentos por los cuales se considera a las discapacidades de aprendizaje como algo adquirido por el niño debido a una falla en su desarrollo: “La discapacidad de aprendizaje existe como una categoría en nuestra cultura y adquirirá una parte de nuestros niños siempre que se le de vida en la organización de las tareas, destrezas y evaluaciones en nuestras escuelas” (Mc Dermott, 2001, p. 294). Las voces que se hacen presentes para nominar al problema del alumno son expresión del sistema institucional que configura el dispositivo escolar moderno, en el cual los discursos y las prácticas se organizan para que ciertas dificultades emerjan, para que sean éstas las discapacidades visibles y no otras. En este sentido, como ha señalado Rist (2001), para representar como desviada una determinada acción ejecutada por un individuo, es imprescindible que a su alrededor haya sujetos preparados para denominar como desviación ese hecho particular. Las apreciaciones de los actores no son sólo descriptivas sino constitutivas de esa descripción.

Complementariamente, H. Mehan (2001) demuestra que las diferentes voces no sólo configuran diferentes perspectivas en la representación del niño, sino que -más aún- estos modos de representación no son equivalentes. Algunas representaciones logran un status privilegiado por sobre otras. El discurso técnico es para este autor uno de los mayores generadores de status, otorgando a quien lo emite un status privilegiado “porque es ambiguo, porque está lleno de términos técnicos y porque es difícil de entender” (Mehan, 2001, p. 280). La manera en que éste es presentado, le da una cierta legitimidad. Esta “privilegiación” se debe, para Wertsch (1993), a la apelación de lenguajes sociales y géneros discursivos que se

conciben como más apropiados o eficaces que otros en un determinado escenario sociocultural.

Como vimos, la voz predominante en los legajos es la del OE, no sólo porque es el principal actor que escribe en ellos, sino porque también se hace presente a través de las voces de otros actores.

Encontrar una respuesta unívoca a la pregunta acerca de quién es el que realmente habla en cada componente se vuelve una tarea compleja. El registro de una entrevista ¿es simplemente la transcripción escrita de la voz del entrevistado?, lo escrito por un alumno como respuesta a la consigna de un test o a una prueba pedagógica ¿puede ser considerado solamente como una forma de expresión única de ese alumno?. Quien propone el modo de expresión y lo registra en algunos casos, y el medio o instrumento utilizado para generar la expresión del entrevistado o del evaluado, no son simplemente “catalizadores” o medios para facilitar esa expresión, sino que funcionan delimitando qué y cómo se va a hacer presente la voz del otro actor. Más aún, estos actores que promueven la expresión de esas voces, hablan a través de ella.

En los registros de entrevistas, la clara alternancia entre el registro textual de los dichos del entrevistado con apreciaciones o síntesis del entrevistador, crean una voz que excede tanto al entrevistado como al entrevistador. Por ejemplo, en una entrevista sostenida por el OE con la madre de un alumno, la que se hace presente es una voz creada en la interacción, que no se puede analizar si se observa el discurso del OE o del familiar por separado. En una primera aproximación, podemos entonces afirmar que quien habla en estos casos es la diada como sistema, es una construcción establecida en el plano interpsicológico (Wertsch, 1993).

Obsérvese el siguiente ejemplo en el que la OE registra la entrevista sostenida con la madre de una alumna derivada por problemas de aprendizaje.

Lenguaje: primeras palabras al año y dos meses. Lenguaje completo a los dos años y medio, “hablaba despacio y completo, no se comía las letras”. Jardín: sala de 3 y 4 años y preescolar. En preescolar bien “boletín excelente”, “todo era juego, poco escribía, hacían trabajos manuales”. Están durante el día con la abuela materna. Los padres trabajan durante todo el día y hasta las 2 de la mañana. Los chicos se duermen de 12.30 a 1. (Leg. 18)

En un mismo párrafo se pueden deducir las preguntas que realizó el OE (por ejemplo, cuando consigna “lenguaje” se deduce que ha preguntado acerca de cuándo la niña adquirió el lenguaje oral, o cuando registra “jardín” se deduce la indagación realizada acerca de la

asistencia al jardín por parte de la niña), las respuestas textuales de la madre (que en el legajo aparecen consignadas entre comillas), las síntesis que el OE hace de algún relato de la madre y sus apreciaciones (como cuando registra: “en preescolar bien” o “están durante el día con la abuela materna”)

No obstante la participación de cada uno de los actores en la construcción de esa voz que los excede es desigual, y está estrechamente ligada al propósito de quien está guiando la entrevista. No olvidemos que el entrevistador es quien hace las preguntas que considera relevantes y también es quien hace un segundo filtro al seleccionar de las respuestas lo que considera relevante registrar. El entrevistador es quien, a través de los modos en que formula las preguntas y de las reformulaciones que hace a las mismas, establece una serie de estrategias para conducir al entrevistado a la construcción discursiva que pretende generar. (Cazden, 1991)

En el caso del análisis de la expresión del niño a través de los test psicológicos o pruebas pedagógicas, se hace aún más evidente que la expresión no puede ser adjudicada sólo al niño. En este caso, como ha analizado extensamente Wertsch (1993, 1999), la autoría de quién es el que habla estaría inherentemente determinada por el instrumento de mediación cultural. En cierto sentido, quien habla es en primera instancia el conjunto de teorías que han desarrollado esta técnica, en segundo lugar la práctica instituida de utilizarlas en las escuelas, en tercer lugar el que ha decidido promoverla en función de los objetivos que está persiguiendo con la acción, y recién en cuarto lugar podemos pensar que es también el alumno el que habla a través de ella y que más allá de los limitantes que ha establecido el que propone la acción y el instrumento utilizado, él expresa su singularidad en la acción.

4. Conclusiones

Los roles que desempeñan los diferentes actores en la construcción del problema en el legajo están en parte determinados por una distribución de las tareas definida institucionalmente. No todos los actores abordan los mismos aspectos del fenómeno y tampoco utilizan los mismos instrumentos. Si bien la definición institucional de funciones y haceres no es asumida de un modo unívoco por los actores, esta definición establece modos privilegiados de participación de cada uno de ellos, lo cual se expresa en las técnicas que utilizan, los enunciados que registran, los saberes a los que aluden y hasta en los modos de redacción. Así, la opinión acerca de las situaciones de riesgo social obtienen una autoridad especial cuando es el OS quien lo enuncia. La descripción de las capacidades cognitivas del niño y de su desarrollo emocional resulta un patrimonio predominante del OE. Del mismo

modo, la entrevista de un familiar con un directivo connota la clara preocupación institucional, y ya no solo individual, por el problema del alumno.

Sin embargo, vale aclarar nuevamente que esta definición inicial de roles que sesga el tipo de información que se brinda en los legajos, se complejiza cuando los docentes aportan una mirada psicológica del niño, o cuando los familiares describen detalladamente sus dificultades emocionales. Los roles condicionan en cierto sentido los modos de participación en la construcción de los problemas, pero no los determinan unívocamente.

No obstante, más allá de esta generalización inicial, el análisis de la participación de los diferentes actores ha demostrado que, en la construcción del problema de un alumno en el legajo, no es tan determinante el rol que desempeña el actor, sino el modo de mediación que ha llevado al registro de su voz.

Las voces de los actores adquieren su especificidad a partir de la mediación de las técnicas de exploración utilizadas y de los modos de circulación de los discursos que establecen los profesionales de los EOE. De este modo, hemos visto que el docente es convocado por el EOE predominantemente para aportar un discurso situado en el contexto del aula, mostrando las vicisitudes de los logros y dificultades del alumno específicamente en relación con las tareas escolares. Tanto en las fichas orientativas que brinda el EOE a los docentes para realizar sus informes, como en el mismo proceso de negociación en “off” (no registrado en el legajo) entre el EOE y los docentes, se ha observado que el EOE convoca al docente para que dé cuenta de este tipo de discurso y sanciona o trata de evitar que realice otro tipo de apreciaciones, por ejemplo, aquellas que estén connotando un déficit cognitivo o develando información sensible y poco rigurosa sobre el contexto familiar del niño.

Algo similar sucede en el caso de los padres, quienes son convocados por el EOE para aportar una visión del niño que lo describe en diversos escenarios familiares y cotidianos y, que contextualiza los problemas dentro de una historia que se remonta hasta el embarazo y los primeros días de vida del niño. La voz de la familia aparece mediada por otros, no sólo en su registro, sino en los temas sobre los que es interpelada. De allí se entiende como en muchos casos la descripción de los familiares se parece a una anamnesis, porque la anamnesis es, al fin, la transcripción de la información que interesa al EOE y sobre la cual indaga a los familiares. Aunque las palabras de los familiares estén transcritas en forma literal en los legajos (y con cuidadoso esmero destacadas entre comillas), la voz que finalmente se construye en una situación de “ventrilocución” (Wertsch, 1993), parece ser la del EOE, como si los familiares fueran los portavoces de aquel y no al revés.

En síntesis, más allá de lo que dicen las voces registradas en los legajos, hemos identificado a lo largo del análisis la importancia de atender además a cómo se hace presente cada una de ellas y, al fin, qué actor es el que termina “hablando” en cada caso. De este modo, en los registros de entrevistas a los familiares o al niño, en la toma de tests, en ciertos informes de los docentes, lo que se construye es una voz creada en la interacción entre estos actores con los profesionales del EOE. Esta voz excede a uno u otro actor, y es producto de la situación interaccional aunque la participación de los actores en su construcción es desigual, siendo el profesional de la escuela quien delimita lo posible de ser dicho y luego lo significativo de ser registrado. Al fin de cuentas, las voces de los familiares y del niño parecieran dar lugar a la expresión de las concepciones del EOE, más que el hecho de ser el registro de sus propias expresiones a través de la “facilitación” del EOE. En una línea similar, esta jerarquización se observa entre los mismos profesionales cuando el EOE registra entrevistas con los docentes o con los profesionales externos, o cuando en una entrevista con el padre en la que participan el docente y el OE, el registro del componente queda configurado como una “entrevista con el padre y el docente”. Nuevamente aquí se observa cómo la voz del docente queda en estos casos sesgada por la función del EOE, que es quien predominantemente distribuye las posibilidades enunciativas.

Bibliografía

- Baquero, R. (1997). Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educacional. *Revista del Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires*, Año VI, N° 11, Buenos Aires.
- Berck, R., Bridges, W. & Shih, A. (1981). Does IQ really matter? A study of the use of IQ scores for the tracking of mentally retarded, *American Sociological Review*, Vol. 46, N°1, (febrero), pp. 58-71, American Sociological Association.
- Boli, J., Katchadourian, H. & Mahoney, S. (1988). Analysing academic records for informed administration: The Stanford curriculum study, *The Journal of Higher Education*, Vol.59, N° 1 (enero-febrero), pp. 54-68.
- Cazden, C. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*, Paidós: Barcelona.
- Cimolai, S. & Toscano, A. G. (2004). El legajo como instrumento de mediación de las prácticas psicoeducativas. Análisis de discursos que legitiman la toma de decisiones, *Ponencias Precongreso Marplatense de Psicología “Psicología, Ciencia y Profesión”*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, 17 y 18 septiembre, (cd-room)
- Cole, M. (1999). Poner la cultura en el centro, en *Psicología cultural*, Madrid. Ediciones Morata.
- Fisher, M. (1934). Measured differences between problem and non problem children in a public school system, *Journal of Educational Sociology*, Vol 7 N° 6 (febrero), pp. 353-364

- Gallart, M. A. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. En Forni, F. *et al*, *Métodos cualitativos II: La práctica de la investigación*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Harf, H. (1998). Legajos escolares: ¿Portadores de información o prontuarios?. *Revista Novedades Educativas*, (Noviembre/Diciembre), Buenos Aires.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En Chaiklin S. y Lave J. (Comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Leiter, J. (1983). Classroom composition and achievements gains. *Sociology of Education*, Vol 56, N°6 (Julio), pp. 126-132, American Sociological Association.
- Mc Dermott R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En Chaiklin S. & Lave J. (Comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mehan, H. (2001). Un estudio de caso en la política de la representación. En Chaiklin S. & Lave J. (Comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Otero, M. P. (2000) *Escuela y violencia. Relaciones intra e interinstitucionales*. Ponencia presentada en el XXII Congreso Internacional de Latin American Studies Association, Miami, 16 a 18 de Marzo. On line: 136.142.158.105/Lasa2000/Otero.PDF (marzo 2005)
- Rist, R. (2001). Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado. En Fernández Enguita, M, *Sociología de la Educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Robin, L. & O'Neil, P (1958). Mortality, Movility and crime: Problem children 30 years later. *American Psychological Review*, Vol 23, N° 2, pp. 162-171
- Sautú, R. *et al* (1999). Problemas de conducta y dificultades de aprendizaje entre niños pobres de Buenos Aires. *Sociedad* N° 14, pp. 79-101.
- Strauss, A & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1° ed. en español). Medellín: Universidad Antioquia de Antioquia.
- Toscano, A. G. (2005). Voces y discursos sobre la educabilidad de los niños en la construcción de legajos escolares. Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Editorial Visión.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Editorial Aique.