

La construcción de identidades en la esfera micropolítica de las prácticas educativas.

Ana Gracia Toscano

El presente trabajo presenta algunas reflexiones obtenidas de un trabajo de investigación¹ sobre legajos escolares. Esta investigación se realizó, conjuntamente con otras, en el marco del Programa de investigación Sujetos y Políticas en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes. Las tareas realizadas se proponen indagar, desde distintos abordajes, los supuestos educativos y psicoeducativos relativos a las concepciones sobre la educabilidad. Una temática que, en los últimos tiempos, ha presentado un fuerte debate en el terreno de las políticas públicas y educativas. Pero que tiene un impacto aún más significativo en las prácticas cotidianas y en las representaciones y expectativas de los actores educativos sobre el aprendizaje y el progreso de los niños en el contexto escolar.

El trabajo que se presenta a continuación aborda la problemática de la educabilidad desde la elaboración de los constructos escolares que privilegiadamente la enuncia: los legajos escolares. Estos documentos ofrecen un valor teórico y práctico importante para la investigación, fundamentalmente por el hecho de que se presentan como la superficie de emergencia que reflejan los criterios de educabilidad en uso para la evaluación, diagnóstico y derivación de alumnos a escuela especial. La investigación que dio origen al presente trabajo indagó el proceso de construcción de estos documentos considerando los criterios de educabilidad en ellos plasmados y los discursos de los actores involucrados en su construcción.

Es decir, se indagaron aquellos criterios puestos en uso a la hora de tomar decisiones educativas en torno al diagnóstico, intervención y, de manera central, al destino escolar de los sujetos con relación a su permanencia o no en la escuela común. Tales criterios portan formas de representarse a los alumnos, supuestos acerca de las razones que permiten explicar sus dificultades, así como efectuar pronósticos sobre sus aprendizajes. Cabe aclarar que la intención del trabajo realizado no se circunscribió a la sola exploración analítica del objeto

¹ El presente trabajo presenta algunas reflexiones obtenidas del trabajo de tesis presentado ante la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés para optar por el título de Magíster Educación, dirigida por el Profesor Ricardo Baquero y co-dirigida por Mariano Narodowski. Se agradece a Fundación Luminis por el apoyo financiero otorgado para la realización de los estudios correspondientes.

“legajo” o a los criterios reunidos en sus páginas, sino que prestó particular atención a las rutinas escolares que colaboran en su proceso de construcción.

Sobre este último punto nos detendremos en el presente trabajo. Se propone un recorrido por un conjunto de reflexiones desprendidas de la investigación realizada. Particularmente aquellas reflexiones referidas a los procedimientos institucionales puestos en marcha para la definición de las posibilidades de aprender de los niños. Estos procedimientos se presentan en los contextos escolares como rutinas y circuitos institucionales en dónde se encuentran diversas de voces y miradas que -en consonancia o disonancia- negocian la definición de las posibilidades de aprender de un niño en el marco de la escuela común.

Se realizarán una breve introducción del contexto que define el problema abordado como así también de las consideraciones metodológicas que orientaron la indagación. Se retomarán algunos aspectos teóricos relevantes sobre las prácticas de evaluación y examen de alumnos en contexto escolar, para luego concluir con una breve descripción de los procedimientos institucionales que captaron nuestro interés.

Presentación del problema

En las escuelas existen situaciones en las que profesionales, docentes y directivos se ven enfrentados a la toma de decisiones de importantes consecuencias para el destino escolar de los alumnos. Las reiteradas dificultades de algunos alumnos en su trayectoria escolar plantean, para los actores institucionales, encrucijadas que intentan salvarse poniendo en práctica recursos y estrategias variadas. Sin embargo, a medida que el tiempo pasa y los tropiezos se reiteran, las repitencias se acumulan y las dificultades se tornan aún más complejas, los profesionales y docentes comienzan a tener la percepción de que han agotado todas las opciones que podían brindarle al alumno y se presenta la dificultad de pensar en otros recursos desde la escuela común. En algunos casos, en este momento comienza a consolidarse la hipótesis de que el alumno requiere una oferta educativa especial. En esta situación, se presentan dos posibles estrategias: la integración del alumno con una oferta educativa articulada entre los recursos de la escuela común y la escuela especial o su derivación a una escuela de Educación Especial.

La opción de derivar a un alumno o de incorporarlo a una modalidad integrada con Educación Especial se presenta en las instituciones educativas como un “último recurso”. La toma de esta decisión no se constituye como un evento banal o de poca relevancia, implica seguir procedimientos establecidos y especificados en las normativas existentes, involucra diversas instancias del sistema y requiere de la intervención de una amplia gama de actores: padres, maestros, integrantes de los Equipos de Orientación Escolar (EOE)², directivos y supervisores de diferentes áreas o ramas.

Los procedimientos y rutinas que constituyen este proceso requieren de la coordinación de acciones en diferentes instancias del sistema. Implica la evaluación de los profesionales del Equipo de Orientación Escolar, la aprobación de los directivos de la institución, el consentimiento de los padres, la autorización de los inspectores de la rama de Psicología y el propio aval de los inspectores de la rama de Educación Especial que recibirá al alumno. A su vez, requiere de la coordinación con los profesionales de la institución a la cual se derivará al niño o con los cuales se elaborará la estrategia de integración.

Un documento particular acompaña los procedimientos que configuran estas acciones. Los legajos técnicos de los alumnos se constituyen en la referencia objetiva de este proceso, vehiculizan materialmente el recurso de la derivación o integración del alumno. Los informes y registros que contiene se trasladan de una dependencia a otra del sistema, sobre ellos se negocian criterios, se establecen las discrepancias y se firman acuerdos de lo que se considera la mejor opción para el alumno. Pero no se presentan simplemente como el vehículo administrativo que materializa un proceso complejo, cumplen en él, una función estratégica: sobre la lectura de la información en ellos reunida se evaluará la factibilidad o conveniencia de las medidas propuestas.

Los legajos escolares contruidos por los profesionales de los EOE contienen información confidencial sobre el alumno en forma de un conjunto heterogéneo de registros e informes. Su apertura refiere generalmente a problemas que presenta el alumno en su paso por la escuela.

² Los EOE son equipos técnicos de apoyo permanente, residentes en las escuelas, que colaboran con la tarea de docentes y directivos en las instituciones educativas. Dependen de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, organismo que integra la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Desarrollan sus actividades en las instituciones escolares de todos los niveles de enseñanza. Generalmente se encuentran conformados por un Orientador Educacional (psicólogo), un Orientador Social, un Maestro Recuperador y algunos equipos cuentan con un Fonoaudiólogo en el plantel profesional. Sus incumbencias de trabajo son múltiples y variadas y toman características particulares según la especificidad del centro educativo en el que se encuentren y la población que asista a ellos.

En ellos es posible leer la historia de los procedimientos e intervenciones que los profesionales y docentes de la institución ponen en marcha para evaluar e intervenir sobre las dificultades como así también para tomar una decisión en caso de que su derivación a escuela especial se considere necesaria.

Consideraciones metodológicas

La investigación realizada se propuso analizar la negociación de criterios sobre la educabilidad de los niños en el proceso de construcción de legajos con pedido de derivación o integración a Escuela Especial. Por lo tanto el proyecto de investigación mencionado, se focalizó en legajos de alumnos de escuelas públicas del distrito escolar de Quilmes con pedido o solicitud de derivación a Escuela Especial o Integración Escolar. Para ello se seleccionaron legajos de alumnos enviados a la Inspección de Psicología del distrito con el objeto de solicitar la derivación o integración.

En el marco trabajo, se comprendió por *criterios sobre la educabilidad de los niños* a aquellos puestos en uso a la hora de tomar decisiones educativas en torno al diagnóstico, intervención y, de manera central en este estudio, al destino escolar de los sujetos con relación a su permanencia o no en la escuela común. Tales criterios portan formas de representarse a los alumnos, supuestos acerca de las razones que permiten explicar sus dificultades, así como efectuar pronósticos sobre sus aprendizajes.

Se partió del supuesto de que, en los procesos de intervención, evaluación y posterior derivación de alumnos, se encuentran criterios diferentes sobre las razones o causas que explican las dificultades que los niños presentan. Por lo tanto, el objetivo de la investigación radicó en describir los diferentes criterios que poseen padres, docentes y profesionales sobre las posibilidades de aprender de los niños, dentro del marco institucional de los procedimientos de intervención, evaluación y derivación que construyen los legajos escolares.

El diseño metodológico se orientó por un estudio de casos como estrategia para el abordaje de los procesos recortados. Se partió de la definición de un diseño amplio que permitiera un recorrido flexible entre los datos empíricos obtenidos y la elaboración de categorías que permitieran su interpretación. El estudio de casos resultaba un método adecuado para la

investigación en profundidad a pequeña escala en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos. Por ello, se seleccionaron diez casos en los cuales se reconstruyó el proceso de elaboración de los legajos, considerando atentamente los discursos que contribuyeron a su construcción y la dinámica establecida entre ellos.

El diseño de investigación se propuso realizar:

- Entrevistas en profundidad: Se entrevistaron a los actores relevantes en el proceso de evaluación de los casos seleccionados: padres, docentes y profesionales.
- El análisis de textos: Se realizó un análisis de los legajos escolares incluyendo todo sus componentes constitutivos.

Sobre las prácticas de registro y examen en la construcción del alumno “común”.

En la literatura específica existe una importante producción sobre los legajos escolares o sobre los registros de alumnos, pero en su gran mayoría se trata de producciones normativas sobre los mismos. En estas producciones los legajos escolares aparecen frecuentemente mencionados como objetos a definir y normar u objetos de los cuales se extrae información. En este sentido, el legajo, como objeto de indagación, es un elemento poco observado de nuestras prácticas escolares.

Gran parte de la literatura mencionada son elaboraciones construidas por estamentos ministeriales u oficinas de educación gubernamentales (Ediger, 1993). Estas elaboraciones presentan detalladas recomendaciones para la confección de los documentos, así como debates sobre sus elementos y componentes. En ellos se detallan los procedimientos para la construcción de sistemas de registros escolares, aspectos que atañen a su diseño y su forma de mantenimiento y actualización (Russell, 1989). En estos manuales se incluyen debates referidos a los aspectos legales que refieren a su guarda, el propósito de los registros de información sobre los alumnos y las especificaciones legales de acceso como de difusión de la información en ellos contenida (Rosenfeld, Gelfman & Bluth, 1997).

En el campo de las investigaciones locales, es posible encontrar investigaciones que refieren a las prácticas de registro y evaluación de alumnos. Así, se pueden nombrar las

investigaciones sobre fichas de seguimiento del alumno (Rattero, 2000) o sobre cuadernos de clase (Gvirtz, 1999) o también sobre legajos escolares (Harf, 1998, Manetti 1995).

Pero quizás uno de los aportes más relevante para pensar la función y el valor de los instrumentos de registro en contextos institucionales lo constituya Michael Foucault. En su análisis genealógico, Foucault observa a “el examen” como una técnica disciplinaria en la que se entrelazan poder y saber. En sus diferentes expresiones, desde la psiquiatría a la pedagogía, del diagnóstico de las enfermedades a la selección laboral, el examen se presenta como aquel mecanismo que permite la construcción de un saber específico sobre los sujetos pero que también se constituye como una herramienta de poder (Foucault, 1989).

El dispositivo de examen responde a lo que Foucault denominó “poder disciplinario” comprendiendo por este, aquel poder que...

en lugar de sacar y de retirar, tiene como función principal “enderezar conductas”(...)La disciplina fabrica individuos; es la técnica específica de un poder que se da en los individuos a la vez como objetos y como instrumentos de su propio ejercicio. El éxito del poder disciplinario se debe sin duda al uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen (op. cit. p. 175).

Para Foucault, el examen como mecanismo de poder-saber logra tres operaciones:

- a) Invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder: tradicionalmente el poder se mostraba, daba lugar a un espectáculo. En el examen los sujetos se ofrecen como objetos para la observación
- b) Hace ingresar a la individualidad en un campo documental, esto es a través de técnicas de registro y documentación.
- c) Hace de cada individuo un caso: el examen es el lugar de fijación a la vez ritual y científica de las diferencias individuales (Foucault, 1989).

Las técnicas de evaluación a través del examen responden a la necesidad de resolver el problema de la gestión y organización de los recursos de los dispositivos de encierro de la modernidad. El ejército, el hospital, la escuela, construyeron estrategias para el registro de los

fenómenos y la clasificación de los sujetos que permitieron el control de las conductas y la normalización de los cuerpos.

El examen que coloca a los cuerpos en un campo de vigilancia y los sitúa igualmente en una red de escritura; los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan. Los procedimientos del examen han sido inmediatamente acompañados de un procedimiento de registro intenso y de acumulación documental (Foucault, 1989, p. 194).

En el examen la vigilancia determina un régimen de luz que ubica a los individuos en la escena. El registro documental captura sus marcas a la vez que pondera su singularidad en relación a otros. Y también produce un caso de cada individuo transformándolo en un objeto de conocimiento, a la vez que de sometimiento.

Para el autor estas técnicas de notación y registro marcan, a fines del siglo XVIII, la emergencia histórica de un objeto de enorme trascendencia en el campo del saber, la entrada en el campo del discurso científico y las disciplinas clínicas de: el individuo.

En tanto mecanismo de poder, siempre comprendiendo que se trata de un poder disciplinario, los mecanismos de evaluación y examen, por un lado, construyen individualidad, constituyen al individuo como un objeto descriptible, analizable, capturando sus rasgos singulares y la evolución de sus aptitudes o capacidades. Por otra parte, pone en correlación estos elementos con los de otros sujetos, transcribe los rasgos individuales homogeneizándolos en una medida común: *permite construir un sistema comparativo que arroja la medida de los fenómenos globales y la descripción de los grupos, la caracterización de los hechos colectivos y la estimación de los individuos respecto de otros (op. cit. P. 195).*

Los procedimientos de evaluación y examen, la construcción de fichas de registro sobre los alumnos y su historia tiene como efectos la individuación de los sujetos en tanto permite la descomposición de la masa anónima de la población en casos individuales (Donald, 1995). Esta descomposición convierte la historia del alumno, singular y significativa, en un caso, evaluado con criterios específicos y herramientas técnicas originadas por demandas escolares.

La escuela moderna construyó, estrategias de regulación y de control de sus poblaciones que implicó, prácticas discursivas que colaboraron en la construcción de la definición o figura idealizada de un “alumno común”.

La definición del alumno común se sostiene en la ilusión de un tipo de homogeneidad presente en la población escolar. Sobre este parámetro se recortan posteriormente los fenómenos u aspectos heterogéneos, diversos o “anormales” del sistema.

Parece plantearse la existencia de un conjunto o tipo relativamente homogéneo de sujetos que en tanto su punto de partida o características son relativamente comunes y, por tanto, su distancia a los logros buscados o los medios a través de los que estos piensan conseguirse resultan también relativamente homogéneos (Baquero 2000, p. 21).

La suposición de homogeneidad no es efecto de una tensión o “capricho de regularidad” de los actores institucionales, sino que parte de las mismas condiciones organizacionales establecidas en el dispositivo escolar. Los dispositivos escolares, se presentan como complejas piezas de ingeniería social. Su organización dispone de aspectos deliberadamente diseñados, fundamentados en criterios que busca el mejor y más económico manejo de recursos (Baquero & Narodowski, 1990). Tras el objetivo de conseguir logros relativamente homogéneos por métodos relativamente únicos (enseñanza simultánea), la instrucción masiva simultánea y obligatoria define un tipo particular de colectivo al cual necesariamente calcula como “alumnos comunes”. Es decir, la misma disposición organizacional define prácticas colectivas homogeneizantes en su sentido primero.

La escuela genera identidades particulares sostenidas sobre grillas de evaluación de la educabilidad de los sujetos, sus tiempos de aprendizaje o resolución de problemas, su posibilidad de regular sus tiempos en función de la regulación colectiva, de sus posibilidades de comprender las visiones o conceptualizaciones alternativas del mundo que la cultura ha desarrollado por siglos y valorado como necesarias para inculcar (Baquero, op cit, p.23).

La ingeniería social que constituyen los dispositivos escolares también posee mecanismos de regulación y tratamiento de aquello que se presenta como diverso o que no se ajusta a lo económico de la norma. En su historia, la misma Psicología Educacional ha aportado muchísimas herramientas para pensar “las diferencias individuales” aunque más que pensarlas se ha preocupado preponderantemente en mediarla. En ello ha dedicado importantes esfuerzos al desarrollo de instrumentos capaces de calcular, medir y capturar las diferencias individuales. En esta línea se ubican la mayor parte de los instrumentos de evaluación y

examen que se implementan en el contexto escolar para evaluar a los sujetos cuando aparecen las dificultades.

Los procedimientos empleados en la intervención y evaluación de las dificultades colaboran en el proceso de individualización de las diferencias. Este proceso colabora a su vez en la construcción de la homogeneidad deseada o esperada. Podría decirse que sobre la grilla común de las expectativas homogéneas y en colaboración con los instrumentos escolares empleados, se talla la medida del alumno “común”.

Por lo tanto no es tanto la falta de consideración de lo heterogéneo de las poblaciones (ante tal diversidad, la psicología y la misma pedagogía, ha construido importantes dispositivos) sino el sentido normativo y naturalizador de las prácticas y discursos, como así también de los instrumentos utilizados, lo que ha definido el ideal de alumno “normal”.

Rutinas escolares en la definición del alumno deficiente.

Entre las prácticas cotidianas desplegadas en las escuelas, cuando los tropiezos y las dificultades entorpecen el desempeño escolar de un alumno de manera reiterada, un contingente de eventos se pone en marcha. En primer lugar, el maestro conversa con sus padres sobre las dificultades que encuentra o los convoca al gabinete. También surgen los pedidos de ayuda e intervención a los profesionales, quienes sugieren recomendaciones y estrategias. Se trata del momento dónde reina inquietud y preocupación, tanto para el de los tropiezos como para sus padres y docentes.

Si el tiempo transcurre y no se logran mejoras, las dificultades se profundizan y se complejizan. Las expectativas depositadas en el niño se transforman lentamente en sospechas y se instala la sensación de que quedan pocos recursos desde la escuela común para ayudar al niño. Comienza a diseñarse, entonces, la estrategia de derivación a escuela especial.

En estas situaciones se ponen en marcha los mecanismos y arreglos institucionales previstos. Se convoca a los profesionales del Equipo de Orientación Escolar (EOE) quienes conjuntamente con los maestros y los padres de los niño definen en complejos procedimientos lo que evalúan como la mejor opción para el niño.

Un conjunto de rutinas escolares definen los pasos a seguir en estos casos, nunca sin incertidumbre y malestares, ya que las decisiones que se tomen de allí en adelante definirán de manera determinante el destino escolar del niño.

Reunidas como un conjunto de prácticas y hábitos sedimentados al fragor de su eficacia relativa, moldeadas a través de los años de trayectoria profesional de quienes serán los responsables de evaluar las estrategias a seguir como así también de diagnosticar los problemas, estas rutinas se ajustan a los discursos normativos de los lineamientos institucionales impartidos en el sistema educativo. Pero también se ajustan a los estilos de actuación que los profesionales despliegan en las escuelas. Estas prácticas se anudan a las trayectorias escolares de los alumnos con dificultades de aprendizaje. Rutinas y trayectorias que construyen, para cada uno de los participantes, historias cargadas de sentido y de consecuencias.

Según los datos obtenidos en las entrevistas analizadas y en los casos observados, las rutinas de intervención, diagnóstico y derivación de alumnos se presentan de manera particular e idiosincrática en cada institución. Sin embargo es posible reconstruir una rutina tipo o circuito en los casos de derivación de alumnos.

Circuito de derivación de alumnos

El circuito mediante el cual se deriva a un alumno a educación especial o se decide una estrategia de integración escolar es el punto final de un proceso que se inicia en la institución a la que el niño asiste. Intentando presentar esquemáticamente los hechos observados, el proceso que se inicia con la demanda por parte de un docente y que culmina en la derivación de un alumno podría presentarse en cuatro instancias:

- 1°) Demanda de intervención del EOE:
- 2°) Evaluación del alumno
- 3°) Implementación de estrategias de intervención
- 4°) Solicitud de derivación

La distinción de estas cuatro instancias responde a la intención de establecer una secuencia que ordene los procesos y rutinas institucionales. Sin embargo, en los casos puntuales muchas veces resulta difícil distinguir entre los diferentes momentos. Particularmente la segunda y la tercera instancia suelen solaparse ya que, simultáneamente a las primeras evaluaciones realizadas al alumno, se diseñan e implementan estrategias de intervención concretas.

Etapas 1: Demanda de intervención del EOE

La solicitud de intervención del EOE para la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje, comúnmente se realiza a través de un pedido explícito que realiza el docente a los profesionales. Este pedido, muchas veces, comienza de manera informal, a través de algún comentario o charla con alguno de los profesionales. También puede solicitarse formalmente a través de la presentación de un informe escrito. En las situaciones de pedidos informales, posteriormente, los profesionales tienden a exigir que se formalice la solicitud a través de un informe escrito sobre las dificultades que presenta el alumno.

Sin embargo, de los legajos analizados sólo la mitad contaron con informes de maestros que iniciaran la demanda o que aportaran al registro escrito sus apreciaciones sobre las problemáticas del niño. En la otra mitad la voz directa del maestro se encontraba ausente o reemplazada por la del maestro recuperador.

En menor grado es posible encontrar que la demanda provenga de un pedido de los padres, quienes comparten con los profesionales la preocupación por el desempeño o rendimiento escolar de su hijo. En un caso de los evaluados, el legajo se inició por la visita domiciliaria del OS a la familia con motivo de inasistencias reiteradas del alumno.

La descripción que aportan estos primeros informes constituye la primera objetivación de las problemáticas del alumno. En ella, las representaciones y expectativas del docente cumplen un papel importante. Así quedan registradas y guardadas en el legajo del alumno que comienza a construirse.

Etapas 2: Evaluación del alumno

En su intervención, el EOE implementa variados procesos de evaluación de los alumnos. A su vez, se desarrollan, simultáneamente, diferentes estrategias para corregir o solucionar los problemas que el niño presenta en su desempeño escolar. Pero en estas primeras instancias las estrategias desplegadas buscan realizar un ajustado diagnóstico de la situación. En los casos indagados fue posible identificar, a grandes rasgos, una rutina que consta de dos momentos en la evaluación diagnóstica: la *evaluación pedagógica* y la *evaluación psicológica*.

- Generalmente la intervención del equipo de profesionales comienza con una *evaluación pedagógica* general del alumno. Las evaluaciones pedagógicas realizadas indagan fundamentalmente nociones básicas correspondientes a su nivel de escolaridad. Las evaluaciones sondean nociones temporo-espaciales básicas, en el caso de los más pequeños, la

producción e interpretación de escrituras, la comprensión y dominio del sistema de numeración y la posibilidad de realizar operaciones aritméticas sencillas, etc.

En las instituciones en que existen los tres cargos en el equipo, las tareas de evaluación generalmente se distribuyen. En esos casos generalmente las Maestras Recuperadoras realizan las primeras evaluaciones pedagógicas y tejen estrategias para intervenir sobre ellas, mientras que los Orientadores Escolares se abocan al trabajo con chicos con dificultades más concretas o repitentes.

En esta instancia, es común convocar a los padres a una entrevista en la institución. Estas entrevistas se realizan antes, durante o después de las sesiones de evaluación con el alumno. Los padres se convocan cada vez que, en la escuela, se toma una decisión sobre el niño, pero también para llevar un seguimiento de las recomendaciones sugeridas. En estas entrevistas se indagan aspectos generales de la historia del niño. Lo que da paso a la construcción de informes como: la Historia Vital Evolutiva o los Informes Sociomabientales, en dónde se reconstruye la historia de desarrollo del niño en su contexto familiar y se indagan los antecedentes de escolaridad o las condiciones de vida de todo el grupo familiar.

Estos informes quedan documentados y registrados en el legajo técnico del alumno.

- Posteriormente llega la *evaluación psicológica*. Esta se realiza a través de la aplicación de instrumentos psicodagnósticos como técnicas psicométricas y proyectivas, las mayormente empleadas en esta primera instancia son las técnicas proyectivas como el Test de la Figura Humana y de la Familia Kinética de Goodenough, y dibujos libres o el Test Gestáltico Visomotor de Loreta Bender.

De esta manera, el pedido de ayuda que se inicia con la demanda de los docentes en reclamo de atención de las dificultades pedagógicas del niño, se interpreta o traduce en términos técnicos. Así la referencia a “no puede realizar tal tarea” o “no comprende las consignas” pasa a objetivarse en objetos como “la edad mental” o el “coeficiente intelectual”. Se desplaza la mirada de una situación concreta, las dificultades en el aula, a la evaluación del individuo y en términos privativos de los agentes idóneos para hacerlo. A través de estas evaluaciones el niño pasa de ser un alumno “en” problemas a un niño “con” problemas (Baquero, 2000). Las producciones solicitadas y su respectiva interpretación técnica se guardan también en el legajo del niño.

Etapas 3: Implementación de estrategias de Intervención

En tanto estas primeras evaluaciones lo permitan, a partir de las entrevistas se elaboran indicaciones y estrategias de intervención. En algunos casos se sugieren estrategias de trabajo individual con los alumnos o con los docentes, en otras se desarrollan tareas de soporte pedagógico en el gabinete, como así también sugerencias a los maestros, o recomendaciones a los padres. Sólo en dos de las escuelas indagadas se hizo referencia al diseño de talleres específicos.

En los casos analizados, la riqueza de las estrategias fue variada de institución a institución, llegando a ser un elemento ausente o poco valorado en algunas de ellas. En estos casos se considera al propio proceso diagnóstico como una intervención concreta que habilita la derivación del alumno hacia un centro de atención externo.

En los casos en los que se presentan, las estrategias de intervención suelen ser variadas. Esta variedad podría clasificarse en intervenciones *directas* o *indirectas* en relación a los alumnos. Las primeras pueden desarrollarse en el gabinete. Generalmente tienen como objetivo apoyar el trabajo pedagógico de los docentes. En este sentido, se proponen tareas escolares en aquellos aspectos en los que el niño presenta mayores dificultades, buscando reforzarlas, a veces se diseñan incluso propuestas didácticas alternativas para los alumnos. Se trabaja en grupos pequeños o individualmente con juegos, cuentos, producciones asociadas, etc. Otras veces los profesionales ponen el acento en la apertura de espacios para el diálogo y la expresión de los niños.

El segundo tipo de estrategias, *las indirectas*, son aquellas que intervienen, generalmente, sobre la tarea del docente. En los casos indagados se encontraron algunas sugerencias de estrategias pedagógicas o el aporte de materiales para el trabajo del docente aunque esta estrategia se presentó tan sólo de manera esporádica.

Cabe aclarar que no todas las instituciones presentan estas estrategias de corte pedagógico, muchas de ellas se ajustaron a criterios clínicos para la evaluación de los alumnos o de su contexto social o familiar, estando ausente otro tipo de estrategias de intervención que operen sobre las variables pedagógicas del contexto.

A menos que el rendimiento del niño mejore las estrategias y evaluaciones se continuarán a lo largo de sus años de escolaridad. Durante este transcurso las interacciones que quedarán registradas en el legajo, serán fundamentalmente los informes y las evaluaciones.

Muchas de estas estrategias implementadas, sin embargo, no quedan registradas en los legajos, a veces tan sólo dejan su marca en las producciones infantiles que se archivan pero no vuelcan en formularios ni informes. Pasan a ser elementos subterráneos o poco visibles en el posterior proceso de derivación.

Cuando las estrategias pedagógicas fracasan o no rinden los resultados buscados, las expectativas de los docentes depositadas en el niño se transforman en sospechas sobre sus capacidades intelectuales. Sin embargo, no se encuentran sospechas sobre el éxito relativo o el fracaso de las estrategias empleadas.

Así, se presenta en el discurso de los maestros y profesionales el pedido o el planteo de la opción de una derivación a sede de escuela especial o a integración escolar. Generalmente, en este punto, las repitencias se fueron acumulando y se comienza a marcar notoriamente una mayor distancia entre el niño y su grupo de compañeros de grado, lo que es nombrado en las escuelas como “desfasaje”. Este es quizás uno de los elementos de mayor peso a la hora de evaluar una estrategia de derivación.

Etapas 4: Solicitud de derivación

Cuando la derivación a una escuela especial o a una estrategia de integración se define, se prepara el legajo para ser presentado ante las inspectoras del distrito quienes avalan o rechazan el pedido. Para esta instancia se reúne y actualiza toda la información requerida por la normativa. Esta establece que el legajo debe tener los resultados e informes de las siguientes evaluaciones: Las evaluaciones pedagógicas realizadas, el informe de técnicas proyectivas, informe de evaluación psicométrica (WISC y Diagnóstico Operatorio), informe socioambiental, las estrategias de trabajo conjunto con el docente y la autorización de los padres para la derivación.

Muchos de los instrumentos requeridos se construyen a lo largo de los años en los que el equipo interactúa con el alumno. En algunos casos, algunas pruebas se reúnen o se actualizan con el fin de presentar el legajo completo a los inspectores del distrito.

Una vez reunida la información necesaria se requiere además, para presentar el legajo, la firma de consentimiento o autorización de los padres sobre la estrategia solicitada, como así también la de los directivos de la institución. Cuando el legajo cuenta con todas las firmas necesarias se presenta a la Inspección del distrito. La decisión final sobre las estrategias propuestas la toman los inspectores del distrito en base al análisis de la información que los

profesionales presentan en los legajos. En este sentido el destino escolar del niño se define en base a la información recogida a lo largo de los años, delimitada y ordenada por la normativa.

El hecho de que el legajo se “prepare para la inspección” da cuenta de cómo las prácticas se ajustan a las disposiciones institucionales establecidas en la normativa. Las disposiciones y procedimientos legales construyen un sistema de reglas y convenciones que - legitimadas por su origen y autoridad- establecen los procedimientos y rituales institucionales mediante los cuales se define a un alumno como un “alumno especial”.

Los discursos no se limitan a reflejar de manera pasiva o descriptiva el mundo. Los hechos y sucesos del mundo se definen a través de convalidaciones y convenciones culturales fundamentalmente discursivas. El efecto performativo de la estructura de los discursos, o “actos de habla” como los define Searle, instituye hechos, o de otra manera, construyen “hechos institucionales” (Searle, 1969). Que un hecho X cuente como Y en el contexto Z dependerá de las convenciones y arreglos institucionales contruidos para que así sea definido. Como sugiere Mehan *el comportamiento de un alumno sólo se considera discapacidad de aprendizaje cuando los funcionarios institucionales competentes aplican la maquinaria institucional adecuada (...) sin la aplicación de esa maquinaria adecuada, las discapacidades educacionales no existen* (Mehan, 2001, p. 284).

Los efectos de las prácticas: textualización del alumno

El proceso de evaluación e intervención con el alumno se sostiene durante el tiempo que la escuela evalúe la necesidad de su soporte. Durante ese período, diferentes interacciones del niño en el contexto escolar quedan plasmadas en los textos que conforman su legajo técnico. La reunión y el registro de la información pueden constatar varios años de su historia escolar. La cantidad de registros varía según cada historia, dependiendo del estilo de intervención de los profesionales, la población escolar que atienden y las funciones atribuidas al equipo de orientación.

La construcción de los legajos, por lo tanto, acompaña el proceso de evaluación e intervención de los profesionales. De la gran cantidad de eventos y episodios que se suceden en el cotidiano de la vida escolar y de la interacción que establecen alumnos y actores institucionales, en el documento escrito se plasman sólo algunos aspectos, dejando otros de

lado. Lo que queda registrado en el legajo son aquellas intervenciones que, según los actores institucionales, arrojan juicios de evaluación o información relevante para el diagnóstico de los alumnos.

En este recorrido un fenómeno importante se produce, el alumno se “textualiza”, es decir, pasa a ser representado por un texto (Mehan, 2001). Al finalizar cada una de las instancias que conforman el proceso de evaluación se construye un texto que toma el lugar de la situación de interacción originaria.

En un primer momento, el informe del docente objetiva un conjunto de problemas, que aunque resulte obvio, hace referencia al niño o a sus problemas. La situación cara a cara entre el docente y el niño se transforma en un texto. Los profesionales no tienen acceso a la situación original que le da origen sino a su relato escrito.

Las siguientes interacciones en el proceso de evaluación, ahora con los profesionales, dejarán a su vez, otros informes escritos. En ellos se perfecciona la definición del problema a través de instrumentos diagnósticos, psicométricos y proyectivos. La interpretación de los profesionales, a través de sus técnicas de observación/evaluación, transforma esa demanda indefinida del docente en objetos técnicos y objetivos para los especialistas: las medidas del niño. Las cuales quedan cuidadosamente registradas y guardadas en el legajo.

De la misma manera, las inspectoras de la rama de Psicología, tampoco tienen acceso a las situaciones reales de interacción entre el docente y el alumno o a las posteriores instancias de evaluación con los integrantes de los equipos, sino a la información contenida en los textos del legajo.

En este sentido, existe una distancia sustantiva entre el proceso que se desarrolla en el contexto de interacción, -por ejemplo, la cadena de acontecimientos producidos cara a cara, anécdotas y episodios como “no quiere realizar la tarea”, “dice que tiene sueño y es inútil lograr que trabaje en algo”, “no comprende las consignas que se le proponen”, etc.- con lo que luego será objeto de evaluación por parte de los inspectores, el conjunto de valores específicos y abstractos que, mediante instrumentos técnicos, intenta alcanzar alguna medida de lo que no funciona en el sujeto. En términos concretos quien define el destino escolar del niño, los inspectores de la rama, nunca llega a conocerlo o a tener un contacto directo con él o con sus padres.

En este proceso se produce la objetivación del alumno, el niño se convierte en el objeto de evaluación, en un conjunto de textos que quedan, al fin, divorciados de la situación social que los creó.

Al principio el niño participa del discurso junto con la maestra y sus condiscípulos. Pero en determinado momento su contribución al estatus de su propia carrera termina. El niño pasa a estar representado por un texto. La única manera en que podemos acceder a ese niño es a través de las representaciones textuales de sus interacciones (Mehan H; 2001, p.282).

Conclusiones:

La evaluación que define si un sujeto debe continuar su proceso escolar en el marco de la escuela común, se fundamenta sobre el análisis de una selección deliberada de aspectos. Los aspectos que se evalúan y los que no se evalúan, lo que se observa y lo que no se observa es una construcción compleja que determina un régimen definido de visibilidad (Foucault, 1989).

No se trata de la visibilidad expuesta a los ojos en el mundo de las imágenes sino de las líneas de visibilidad enunciativas, que funcionan a través de múltiples mecanismos dando forma a lo que se ha dado en llamar *regímenes escópicos* (Rivas, 2001). La visibilidad como régimen incluye un conjunto de mecanismos y funciones codificados en una variedad de procedimientos como los definidos institucionalmente por la normativa escolar. Así, se trataría de una forma de dar existencia a las cosas, una manera de mostrarlas, un modo de trazar lo real, de exponerlo y materializarlo, siguiendo procedimientos particulares, codificando en instrumentos los objetos observados, dando luz de escena a algunos y dejando a otros en la oscuridad (Rivas, *op cit*).

Las rutinas y procedimientos puestos en marcha, nuevamente, no son arbitrarios, se encuentran especificados y avalados en las normativas institucionales. Las estrategias de evaluación empleadas tienden a sustentarse en estrategias que ponderan “al niño” como unidad de análisis de los problemas encontrados en los contextos escolares. Los que se visibilizan son sus problemas, sus condiciones de vida, muchas veces interpretadas en términos de déficit o carencias. El análisis de la predominancia de “el individuo” como

unidad de análisis, escapa a los objetivos del presente trabajo, simplemente cabe mencionar que, al parecer, muchas de las tradicionales estrategias empleadas tienden a perder de vista las complejas variables contextuales que definen los problemas escolares.

El legajo es un objeto caro dentro de la dinámica de la vida escolar. El documento se constituye en la referencia objetiva del proceso de evaluación del alumno. Vehiculiza materialmente el recurso de la derivación o integración escolar. Los informes y registros que contiene se trasladan de una dependencia a otra del sistema, sobre ellos se negocian criterios, se establecen las discrepancias y se firman acuerdos de lo que se considera la mejor opción para el alumno. Entre sus textos se construye la representación del alumno y de su educabilidad, ya que la misma letra del texto posteriormente representa, como se vio, de la manera en que lo logre, al propio alumno en la definición de su derrotero escolar.

Los datos que se exigen para la elaboración de un legajo refieren, particularmente, a las múltiples inscripciones del sujeto en su grupo cultural y nacional. En tanto discurso normativo el requerimiento de estos datos, informa pero también ordena. Las marcas que se encuentran en el legajo y el legajo mismo como inscripción del alumno en su espacio escolar, colaboran en la definición de su lugar, condición y destino escolar.

Así como el registro de su nombre dentro del padrón de ciudadanos (DNI) afilia al sujeto a un grupo nacional, construye su pertenencia a un grupo cultural definido, “el ser argentino”. Su incorporación en la institución que el Estado provee para su educación lo inscribe como alumno en un proyecto político educativo destinado a los niños de ese estado-nación (Lewkowicz, 1999). La apertura de un documento, exclusivo a su persona, que evalúa si permanece o no en la escuela común y define que tipo de educación es la más adecuada a sus características, moldea su persona quizás de la manera más profunda en tanto sanciona su posición como sujeto en relación al saber y el conocimiento. Sellando en parte su destino, sus posibilidades y su recorrido por los dispositivos de transmisión.

Bibliografía

- Baquero, R. & Narodowski, M. (1990). Normalidad y normatividad en pedagogía. *Alternativas*, Año 4, N° 6.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En F. Avendaño y N. Boggino (Comps), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*,
- Baquero, R., Cimolai, S., Pérez, A. & Toscano, A. G. (en prensa). Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia. *Revista de la Facultad de Psicología de la UNMSM*, Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la Psicología Evolutiva*. Madrid: Visor.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michael Foucault*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- 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”. Publicación electrónica del Precongreso Marplatense de Psicología de alcance nacional e internacional “Psicología, ciencia y profesión”.
- Donald, J. (1995). Faros del futuro: Enseñanza, sujeción y subjetivación. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Duschatzky, S. & Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía, Año 4, N° 7*.
- Ediger, M. (1993). *Evaluation of Pupil Achievement*. Extraído el 31 Enero, 2005 del sitio web Educational Resources Information Center (ERIC). Missouri. http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/24/ac/6c.pdf
- Escolano, B. (2000a). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*. Número extraordinario N° 1.
- Escolano, B. (2000b) *Tiempos y Espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2000). *Los Anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Gvirtz, S. (1999). *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Eudeba.
- Harf, R. (1998). Legajos escolares: ¿portadores de información o prontuarios?. [Versión electrónica]. *Novedades Educativas*, 95, Noviembre/Diciembre.
- Lewkowicz, I & Corea, C. (1999). *¿Se acabó la infancia?. Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Buenos Aires: Editorial Lumen/Humanitas.
- López, N. & Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Versión preliminar. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Extraído el 20 Diciembre, 2004 de <http://www.iipe-buenosaires.org.ar>
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

- Manetti, R. (1995). Lectura de legajos. *Ensayos y Experiencias*, 5 (1), 41-42.
- Mehan H. (2001). Un estudio de caso en la política de la representación. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- Querrien, A. (1979). *Trabajos elementales sobre la escuela primaria*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Rattero, K. (2000). La observación como práctica evaluadora. Seguimiento de procesos, vigilancia de conductas y producción de subjetividad. *Ensayos y Experiencias*. Año 6, N° 3, 61-73.
- Rivas, A. (2000). *Gobierno pedagógico y examen*. Revista IRICE, 14, 79 – 91.
- Rosenfeld, S., Gelfman, M. & Bluth, L. (1997). *Education Records: A Manual*. U.S.: Edlaw Inc. Hollywood.
- Searle, J. (1989). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Skliar, C. & Duchatzky, S (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Cuadernos de Pedagogía, Rosario - Argentina, v. 7, n. 1, p. 34-47
- Toscano, A. G., (2004) “Construcción de legajos escolares. Un análisis de los discursos sobre las posibilidades de educación de los niños” en Memorias de las XI Jornadas de investigación. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Psicología. UBA Pp: 308 – 309. ISSN: 1667-6750
- Varela, J. & Alvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Varela, J. (1991). El triunfo de las pedagogías psicológicas. Cuadernos de pedagogía, 198. pp. 56 - 69.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Ediciones Morata
- VVAA (2004). Foro de educación: Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades educativas*, 168, 18-31.
- Walkerdine, V. (1995). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: La inserción de Piaget en la educación temprana. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Wertsch J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.

