



GOBIERNO DE LA
PROVINCIA DE
CÓRDOBA

 Córdoba
Entre todos

Ministerio de
EDUCACIÓN

reflexiones acerca de la práctica de los equipos técnicos en educación

PROGRAMA ATENCIÓN A SITUACIONES PROBLEMÁTICAS ESCOLARES

**Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección de Planeamiento e información Educativa**

reflexiones acerca de la práctica de los equipos técnicos en educación

PROGRAMA ATENCIÓN A SITUACIONES PROBLEMÁTICAS ESCOLARES

Material para uso de profesionales que se desempeñan
en equipos técnicos municipales, gabinetes
psicopedagógicos y cuerpos interdisciplinarios

Índice

Presentación	1
Algunas consideraciones sobre la derivación de niños a los servicios de salud desde las instituciones educativas	2
Tiempos... en singular	6
En las escuelas...mejor un discurso pedagógico	8
Alumnos, docentes, escuelas: las prácticas profesionales y los nuevos diagnósticos	12
Reflexiones acerca de la posición docente ante una situación problemática	15
Qué queda de lo que fue	19
¿A qué niño?	22
Bibliografía consultada	24

Presentación

Presentamos a nuestros colegas de Equipos Técnicos una serie de escritos producidos a partir de algunos interrogantes y recurrencias que la práctica en y con instituciones educativas nos ha llevado a abordar

Quienes se desempeñan en ese espacio difícil de circunscribir cuyos bordes se delimitan entre al menos dos lógicas: la que habita el escenario escolar y la que fundamenta la práctica profesional- advertirán la dificultad de la tarea que intentamos al ponernos a escribir sobre nuestro quehacer. Sobre sus avatares, sus callejones sin salida, sus dudas y, por qué no, sus certezas.

Esperamos que los escritos aquí reunidos valgan por poner a discusión problemáticas comunes de nuestra tarea, por incitar al trabajo y al cuestionamiento.

Puesto que, en este acercamiento a Uds., se trata de otra cosa que enseñar, los invitamos a recorrerlos desde la intención que nos ha animado a escribirlos: el interés por analizar los efectos de nuestra práctica.

Los dos primeros textos proponen abordar una práctica habitual en las escuelas: la derivación de niños a consulta a los servicios de salud mental y neurología. Del lado de la escuela, hay mucha bibliografía que podríamos recorrer para aproximarnos a su análisis y comprensión, sin embargo iremos por otra vía: la de pensar si habría allí algo de nuestra propia práctica profesional participando, y eso ponemos en cuestión en el primero de aquellos.

Presente siempre en toda derivación, entramada en ella, la dimensión temporal será abordada en el siguiente, para interrogar allí de qué tiempo hablamos cuando está en cuestión el sujeto.

Un segundo grupo de escritos está dirigido a reflexionar de qué se trataría en nuestro trabajo técnico, cuando se abordan las problemáticas por las que se nos consulta en el ámbito escolar. En ese sentido, analizar la posición de los técnicos viene al caso cuando se trata del sujeto en su particular inscripción en la institución escolar, sea que esté en posición de estudiante o enseñante. También corresponde cuando se trata de diferenciar el contexto terapéutico del contexto pedagógico.

Para finalizar, dos escritos que abordan las representaciones que habitan el imaginario social sobre la infancia y los niños e interesan a nuestra práctica, justamente en la medida en que no la podríamos postular ajena a dichas representaciones. En ellos, como en toda la serie, se trata de poner en cuestión los supuestos y teorías que habitan nuestro acto, pensar el mismo en sus consecuencias subjetivas y en la práctica en la institución escuela.

Christian Barsce

Programa Atención a Situaciones Problemáticas Escolares

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA DERIVACIÓN DE NIÑOS A LOS SERVICIOS DE SALUD DESDE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

**Gloria Viñas
Christian Barsce**

Desde la práctica de los equipos técnicos en el ámbito educativo es posible señalar el aumento progresivo de las consultas, indicadas por diversos agentes educativos, a servicios de Salud Mental y Neurología. El análisis de este fenómeno es relevante para reflexionar sobre la tarea asistencial y la escolar.

Para la práctica de los Equipos Técnicos, poner en cuestión si se espera o no que la escuela “derive”, entendiendo que ello la coloca en una tarea diagnóstica para la cual no está ni pensada ni preparada, es tan necesario como pensar lo que subyace a dicha derivación, es decir, poner bajo análisis a la práctica educativa que la considera una salida no sólo posible, sino indicada en un número elevado de niños y jóvenes.

La derivación de niños a los servicios de Salud Mental o a los servicios de Neurología puede ser abordada como una estrategia que la institución educativa se plantea como salida ante problemáticas diversas que testimonian un fracaso que se define y sitúa en los niños y jóvenes: fracaso en el aprendizaje o en la inserción social.

Planteada como estrategia institucional es una cuestión a abordar, interrogándola al modo en que se procede con el síntoma o con aquello que podríamos ¹delimitar como emergente, para entender su significación.

La derivación constituye una estrategia institucional que permite, en algunos casos, excluir del campo escolar aquello que es del orden de lo disfuncional, situándolo en otro lugar, generalmente en el campo de la salud, tanto para su diagnóstico como para su terapéutica.

En estos casos, la escuela se plantea la derivación de niños adjudicándoles dificultades inabordables desde la práctica docente, dejando al sesgo el análisis de la propia práctica educativa. Queda de esta manera interrogada la capacidad de aprendizaje de un grupo importante de estudiantes que “fracasan”, por un lado y, por otro, se naturalizan los diferentes puntos de partida de los sujetos de aprendizaje y las condiciones de regulación escolar de dichos aprendizajes.²

En esta vía, lo que constituye una problemática de enseñanza y aprendizaje queda exclusivamente del lado del niño, como un problema que éste porta, expresa y padece, razón por la cual se suele señalar a esta práctica como estigmatizante.

Forma parte del complejo entramado actual que una vez realizada la consulta al servicio de Salud Mental o al Neurólogo, algunos observables del comportamiento de los alumnos tomados como indicadores de alguna “desviación”, sean confirmados desde la intervención del especialista, quien

¹ Baquero, R (2000), *Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual*, en Boggino, N y Avendaño, F (comp.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*: (Homo Sapiens.)Rosario.

²Ibidem

además, los nomina en términos psicopatológicos o confirma la nominación con que llegan.

Del lado de dichos especialistas habría mucho para analizar, pero sólo puntualizaremos que las problemáticas que acontecen en el proceso de escolarización son de alta complejidad y sólo pueden ser abordadas desde una mirada que contemple varias dimensiones y haga lugar a la lógica que atraviesa el sistema educativo y la institución escuela en particular.

Es un problema de la actualidad la intervención de la palabra del médico no sólo sancionando la existencia de una patología, sino además prescribiendo al docente cómo debe abordar su acto, en virtud del conocimiento del cuadro psicopatológico del que se trata.

Cuando se homologa un problema de aprendizaje o de conducta -por mencionar algunas de las demandas clásicas- con cuadros psicopatológicos, se está desconociendo el entramado institucional en que docente-alumno se encuentran, de la misma manera en que se desconoce y descalifica el saber docente cuando se homologa "prescripción médica" con "estrategia pedagógica".

Entonces, si tenemos en cuenta que el campo educativo tiene su especificidad y que se encuentra atravesado por una diversidad de discursos, habrá que pensar cuál de ellos toma cuerpo en la institución escolar, a la hora de realizar una derivación, por qué ingresan unos discursos y no otros y finalmente por qué algunos se prestan para ser instrumentados.

Desde esta perspectiva, no extrañará que desde ese "afuera" en que se sanciona la existencia de una patología, se encuentre lo mismo que fuera señalado desde "adentro" de la propia escuela.

Entre los discursos que tienen vigencia en la escuela, el **discurso médico** es uno de los predominantes, en tanto los síntomas que presentan la infancia y los jóvenes se encuentran hoy más que nunca definidos desde un saber que interpreta el malestar como desajuste y organiza cuadros que lo enuncian y delimitan, perdiéndose cada vez más la vía de interrogarlo en su significación.

Lo señalado es constatable en las prácticas de salud que vienen proponiendo desde hace ya bastantes años una terapéutica solidaria con un pensamiento positivista, por el cual no sólo es la medicalización de la infancia una de sus consecuencias, sino también la dificultad del sujeto y de la institución escolar para situarse frente al malestar del que se queja.

Estos saberes han ingresado a la escuela no sólo desde los medios de comunicación, también lo han hecho desde la práctica privada.

Así, en las escuelas se corre el riesgo de hablar cada vez menos de las diversas estrategias pedagógicas que atienden a la dimensión subjetiva, de la particularidad del encuentro entre el sujeto del aprendizaje y el de la enseñanza, mediatizados por el conocimiento, poniéndose cada vez más a circular las problemáticas y su "resolución" con relación a los medicamentos, que la tratan, fuera de la escuela y fuera del saber disciplinar en que aquella se autoriza.

Entre los discursos pedagógicos que parecen tener más pregnancia en la escuela, podemos señalar aquéllos que conforman el paradigma

normalizador, que junto al discurso médico, se presentan solidarios con una concepción organicista y a-histórica del sujeto.

En una época atravesada por el pensamiento neo-liberal, con supremacía de lo mediático y el consumismo, no es de sorprender que dicha relación esté asegurada. Punto de convergencia entre el saber médico y el saber pedagógico normalista que subyace a la práctica de derivación como única respuesta al malestar.

La práctica educativa se encuentra cada vez más en tensión respecto de un discurso pedagógico que atienda a la diversidad. Atender a la diversidad desde una práctica pedagógica es dar lugar a los sujetos y su palabra, al análisis de las condiciones de su práctica, y al respeto de su cultura y trayectoria, sea ésta en la posición de enseñante o de aprendiz.

La masividad en el acceso a la escolarización acentúa y agudiza en estos nuevos contextos sociales la tensión de la escuela para aceptar la diversidad socioeducativa y generar nuevas estrategias para su atención.

La numerosa demanda a nuestro servicio, acerca de niños medicados por años, denuncia la precariedad de aquella terapéutica y señala la necesidad de que la escuela vuelva a pensar en términos de las disciplinas que fundamentan su práctica dentro del propio campo. En otros términos, se trata de volver a dar al Saber Pedagógico su lugar.

Por otro lado, la regulación cada vez mayor de la infancia y de los saberes que se le suponen esperables, acentúa la ubicación del niño como precoz productor de cantidades numerables de contenidos. Esta mirada, al no considerar otras competencias, deviene patológico aquello que podría ser aceptado como diversidad en la construcción de los aprendizajes.

Considerar la realidad educativa en términos de localizar sus fracturas siempre en el otro, aislado de su contexto y de la práctica en que habita y que lo habita, se encuentra en relación con la instalación en el sistema educativo de paradigmas positivistas que niegan la inscripción de los niños, los docentes y las comunidades como sujetos socio-históricos, imponiendo una concepción organicista del sujeto del aprendizaje y a-histórica del sujeto social.

Por otra parte, y acotando los límites que toda generalización implica, no siempre que las escuelas se plantean la derivación a consulta están posicionadas en el sentido antes mencionado, patologizando al niño y renuentes a pensar su práctica con el mismo.

Hemos encontrado que la intervención técnica profesional que dé lugar a un intercambio con el docente, sólo o incluido en grupos de pares, donde pueda plantear qué le preocupa y situarse respecto a su práctica pedagógica con los alumnos, permite repensar la certeza que sostiene toda derivación y que la avala: “no contar con un saber para este tipo de niños”.

Los equipos técnicos, referenciados en campos disciplinares diversos (Psicología, Psicopedagogía, Sociología, etc.), y con conocimiento de la lógica del sistema educativo, constituyen una oferta para que supervisores, directivos y docentes cuenten con un espacio de consulta, que no sólo es previo a cualquier derivación, sino que cumple la función de suspender dicha práctica, no sofocándola sino analizando lo que subyace a la ella.

Dicho accionar implica que los técnicos tomen a su cargo la realización de derivaciones, (si eso hace falta), desplazando de ese lugar a la escuela, sin dejar de convocar al docente a un trabajo conjunto que permita pensar cómo reorientar su práctica pedagógica en un contexto institucional.

Se trataría de interpelar dichas prácticas y de reflexionar sobre las matrices sociales actuales y las culturas de aprendizaje que permiten hablar de nuevas infancias y culturas juveniles. Es desde estos cambios que emergen nuevas identidades que convocan a nuevos posicionamientos y prácticas, tanto a docentes como a técnicos

Esta vía permite, además, interrogar juntos las grandes categorías que nominan el malestar en nuestra época, para situar al sujeto a quien se dirige el acto educativo escondido tras la nominación que lo presenta y, fundamentalmente, permite delimitar el espacio educativo como diferenciado del terapéutico.

TIEMPOS... EN SINGULAR

Cristina Colotto

« ...Hace dos años que Fabián³ presenta dificultades en su escolaridad. Desde principios de este año está con altibajos que fui resolviendo con distintas estrategias...pero ahora no resultan, no sirven, por eso vengo. Deambula, está hiperactivo, arremete y agrede a sus compañeros, su rendimiento escolar ha decaído... ¿Es demasiado tarde? ».

Estas son palabras extraídas de una entrevista realizada con la docente del niño en el mes de septiembre, de la cual se considerará su pregunta, en tanto lleva a pensar una cuestión importante, presente en la práctica de los equipos técnicos que trabajan en el campo educativo: la cuestión del tiempo.

En principio, se verifica cierta prisa en la consulta, como si se tratara de algo que debió ser hecho antes. Por otro lado, la consulta es realizada al aproximarse un tiempo de decisiones: evaluación y promoción del alumno. Así, la preocupación de la docente se inscribe también en un tiempo cronológico que organiza el calendario escolar para todos.

Si la docente concurre a consultar a partir de que verifica que las estrategias implementadas, a lo largo de un tiempo de trabajo, ya *no sirven*, ¿desde dónde se plantearía la cuestión de que fuera demasiado tarde?

Queda claro que no podría haber sido antes... antes de verificar, de concluir que las distintas estrategias implementadas, válidas en su momento, ahora: « *no resultan, no sirven* ».

La docente en su consulta nos lleva a escuchar que hubo un tiempo de trabajo en el que había posibilidades (para ella) de dar alguna respuesta que habría permitido (del lado del niño) un avance. Eso se detuvo y es éste el momento en que se define la decisión de la consulta, momento en que la consulta se concreta.

Al tiempo en que hubo estrategias que *sirvieron* para abordar la problemática escolar de Fabián, sigue un *otro* tiempo. Tiempo en el cual la docente no comprende y esto aparece obturando. Es un momento de detención, un momento de ver, sentir un obstáculo que perturba. Ese momento en que el problema ya no se presenta *abordable*, *ése* es el momento para consultar y pensar sobre el niño que le preocupa y su acto.

Decimos entonces, que no podría haber formulado su demanda antes de que ese momento aconteciera. Esto trabajamos con la docente en esa primer entrevista, haciendo lugar así a otros sentidos que esa pregunta *¿es demasiado tarde?* posibilita si no la reducimos a las coordenadas de una cronología escolar. Cronología que imprime cierta prisa en el quehacer del docente, cierta precipitación que lleva a responder sin analizar lo que resulta esencial: *¿tarde para qué?, ¿tarde para quién?*

³ El nombre del niño ha sido modificado para preservar su identidad.

Se trataría entonces, de inscribir esa pregunta por el tiempo en otras coordenadas que las de un tiempo cronológicamente concebido, para retomar así el que ha sido su propio quehacer con el niño, en aquel tiempo de escolaridad, en este tiempo de detención y en un tiempo por venir que se desplegará: tiempos que no son sin la reflexión sobre el acto docente y sus consecuencias. Tiempos en que se despliegan la singularidad del niño que aprende y del docente que enseña.

Así, el espacio de las entrevistas enmarca un momento de trabajo y de construcción de otros sentidos, un tiempo en el cual es posible el análisis y desciframiento de aquello que hace obstáculo, para concluir en la elaboración de otros saberes acerca del problema re-orientando la práctica con el niño. Actos que acontecen en el tiempo, tiempos que se recortan en actos... al decir del poeta:

*"Preciso tiempo necesito ese tiempo
que otros dejan abandonado
(...)
Tiempo para mirar un árbol un farol
para andar por el filo del descanso
para pensar qué bien hoy es invierno
para morir un poco
y nacer enseguida
y para darme cuenta
y para darme cuenta
preciso tiempo el necesario para
chapotear unas horas en la vida
y para investigar por qué estoy triste
y acostumbrarme a mi esqueleto antiguo*

*tiempo para esconderme
en el canto de un gallo
y para reaparecer
en un relincho
y para estar al día
para estar a la noche
tiempo sin recato y sin reloj
vale decir preciso
o sea necesito
digamos me hace falta..."*

Benedetti, M. (2004). *Inventario Uno
Poesía Completa 1950-1995*
Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

EN LAS ESCUELAS...MEJOR UN DISCURSO PEDAGÓGICO

Christian Barsce

Casi 20 años han pasado desde la aparición del llamado Síndrome de Déficit Atencional en el DSM III, con porcentajes que van del 5% al 22% de niños en edad escolar diagnosticados con el mismo. Decir “en edad escolar”, más allá de ser un modo en que encontramos expresada estadísticamente la población de referencia, viene al caso por lo que aquí se quiere tomar para la reflexión: los efectos que el discurso médico tiene en la práctica docente en tanto todo discurso promueve un tipo de lazo social.

Cuando en el Equipo de Atención a Situaciones Problemáticas Escolares relevamos los casos atendidos en seis años, encontramos que la escuela ha tenido particular presencia en la existencia de dicho diagnóstico.

Por un lado, observamos que es la escuela desde donde se realiza un porcentaje elevado de derivaciones a consultas neurológicas. Por otro lado, cuando la consulta al neurólogo es decidida sólo por los padres, la institución educativa es convocada por el médico a dar su apreciación. El informe escrito es, en ambos casos, el modo de esta particular presencia.

Resulta llamativo que, desde las escuelas, esta solicitud se encuentre “naturalizada” (nadie se pregunta para qué un médico necesita un informe de un docente) y que dichos escritos no se realicen dentro de lo que podríamos llamar el “discurso pedagógico”. Es decir, hablan de observables comportamentales y quedan escasos en lo que se podría esperar desde una descripción pedagógica: no hablan de contenidos mínimos que el estudiante alcanzó, ni de procesos de aprendizaje, ni de recursos cognitivos, ni de los modos de inscripción en la escuela y en el grupo de trabajo, etc. Tampoco dan cuenta del docente mismo en su particular posicionamiento respecto a su función y al sujeto al que se dirige.

¿Percibe la escuela que el modo en que describe a los niños es tomado como dato para la definición diagnóstica? No siempre. Más bien la encontramos en una posición de exterioridad: el diagnóstico le regresa como sanción del Otro, producto de un saber médico que viene a dar cuenta de las dificultades del niño.

Se sabe que los usos que la escuela hace de ese diagnóstico son múltiples: a veces, le sirven para “desresponsabilizarse” de los resultados de su práctica; otras, para tapar la falla que el síntoma revela, o para seleccionar a sus alumnos, en un ejercicio de poder que instrumenta y se ampara en la palabra del Otro cuyo saber está socialmente sancionado. Cualquiera sea su uso y aun sosteniendo que en el diagnóstico de Déficit Atencional retorna algo de la propia palabra del docente, hay un hecho: se produce en otro lugar e ingresa a la escuela por la práctica de diversos agentes de salud, especialmente el médico y el psicólogo.

Voy a detenerme en este punto, el de la intervención que se realiza desde estas prácticas profesionales en el ámbito educativo.

El diagnóstico de Déficit Atencional no sólo ingresa a la escuela desde el discurso médico y psicológico, como nominación que cierra toda posibilidad de análisis de aquello que, en su síntoma, el sujeto denuncia, sino que también lo hace como una descripción psicopatológica cuyo conocimiento es necesario y como un conjunto de prescripciones respecto al quehacer docente con “este tipo de niños”.

Viene al caso señalar un reduccionismo por el cual el conocimiento del cuadro es palabra vacía: el síndrome no es el sujeto. Las prescripciones, solidarias con el paradigma de referencia, no sólo siguen sin considerar al sujeto que aprende en su particularidad: también dejan fuera al sujeto que enseña.

Indicaciones como “elaborar consignas claras”, “dar ejercitaciones breves”, “establecer límites claros y sostenidos”, “inclusión en grupos de aprendizaje pequeños”, etc., no dan cuenta ni del sujeto que aprende ni de la situación de aprendizaje. Cuando el énfasis está puesto en el conocimiento del cuadro y en la aplicación de prescripciones, se banaliza el acto educativo y se asiste a un “borramiento” del docente, de su particular manera de hacer en su función y en su lazo con el sujeto.

A veces, el diagnóstico de Déficit Atencional alivia el malestar generado frente a la emergencia del síntoma; se sabe “qué tiene el niño”. Otras veces precede al sujeto y lo presenta, pero en todos los casos pone a la escuela frente a un saber de otro campo. Esto no es en sí mismo problemático, sino que se torna problemático cuando se demanda al docente que opere desde un discurso que es ajeno y que redobla su posición de exterioridad respecto al sujeto que aprende y al acto educativo.

El docente paga un precio muy alto en este giro, que hace de su práctica pedagógica una terapéutica, en tanto la descentra de los fundamentos propios del campo educativo. El precio que paga es: la alienación de su palabra y su saber.

¿Dónde “se para” un docente en su práctica? ¿Qué es lo que le sirve de coordenada para orientarse en su función?

Conviene aquí recordar a Herbart⁴ para situar, desde el campo pedagógico, que el acto educativo se estructura en una relación de tres: el sujeto de la enseñanza, el sujeto del aprendizaje, intermediados por un tercer elemento: el saber. A condición de entender que el saber del que se trata en el campo pedagógico es el saber de la cultura, el saber producido, puesto en circulación, que se renueva y se recrea en cada momento. No se trata ni de un saber sobre las modalidades sintomáticas del sujeto, ni de un saber sobre su funcionamiento neurológico, para el caso del que hablamos hoy.

Si en las intervenciones profesionales en la escuela no se tiene en cuenta el discurso que la ordena y la lógica que la organiza, si no se da lugar al saber y la palabra del docente, a lo que le preocupa o le angustia, no se podrá situar el punto en el cual su práctica está detenida, ni orientar la nuestra.

⁴ Citado por Tizio, H. (2001) Actualidad de la conexión psicoanálisis y pedagogía. En CIEC (Ed.), Seminario de Otoño (pp. 10-11) Córdoba. Argentina

En el mes de septiembre concurre a consulta una docente de 1ª grado. Voy a tomar sólo algunos momentos de esa entrevista.

Sobre los motivos que la traen, la docente dice:

“No sé qué hacer con Joaquín. Sé que es un niño inteligente pero no está aprendiendo o yo no estoy logrando enseñarle. Tiene Déficit Atencional y está siendo tratado por un psiquiatra y una psicopedagoga. Ellos me han dado indicaciones de cómo tratarlo pero nada funciona. Hay que estar ahí para ver cómo se pone”.

Le pido que cuente cómo se pone el niño. Dice:

“Se desborda, empieza a los gritos, pega, rompe sus trabajos y las producciones de los compañeros, tira todos los útiles al piso, la única manera de pararlo es agarrarlo, tratando de no ligarme algún patadón de los que tira para todos lados. No encontré cuál es la razón por la que se altera”.

-Para la docente estaba claro que hay una razón por la que Joaquín se altera, sólo se trataría de encontrarla; le propongo pensar sobre eso.

Tomando esa vía, la docente relata varias escenas áulicas en las que aparece con insistencia el acto de romper “producciones”, sean propias o ajenas.

¿Qué le pasa a este niño con la producción?

“Cuando algo no le sale se pone mal, tiene más dificultades en lengua... porque no puede escribir...”

¿No puede?

“...Bueno, en realidad no sabe. Pero en algunas actividades de lengua trabaja bien.”

¿Hay cierta relación entre el momento en que Joaquín se confronta con algo que no sabe o que no le sale y los desbordes?

-Este interrogante re-envía a las escenas ya relatadas, pero esta vez desde el saber sobre las matemáticas, la lengua, la didáctica. Explica en qué momento constructivo está Joaquín, qué “tiene” y qué le “falta”, qué tipo de ejercitación le gusta, aislando en ese recorrido ciertas condiciones que posibilitan o no su producción.

“Trabaja bien con sílabas recortadas, las identifica y puede armar palabras con ellas pero no puede realizar una escritura espontánea, resuelve bien operaciones matemáticas pero no entiende las situaciones problemáticas escritas. Si están graficadas sí, me parece que así se orienta en los pasos que tiene que hacer... ¿puede ser eso?, porque así sí hace el planteo y deduce las operaciones. Las actividades en fotocopias le gustan mucho, no le gusta trabajar en el cuaderno o en hojas en blanco, es como si se perdiera en ese espacio... Yo soy constructivista, pero me parece que cuando le doy este tipo de actividades, más estructuradas, él trabaja y no se pone tan mal”.

¿Será que allí él encuentra los límites claros que necesita?, le respondo.

-Por mi parte me quedo pensando ¿Límites claros porque le permiten orientarse sobre la demanda del Otro?. Pero esto no se lo digo, puesto que, en el trabajo con docentes, no se trata de enseñar los fundamentos de nuestra práctica, sino de intervenir en el sentido de habilitar el ejercicio de una función, es decir, haciendo posible un re-posicionamiento del docente en relación con el saber que orienta su propia práctica y el sujeto a quien se dirige.

ALUMNOS, DOCENTES, ESCUELAS: LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES Y LOS NUEVOS DIAGNÓSTICOS

Ana Maria López

En la actualidad, las llamadas nuevas infancias y juventudes plantean inquietantes interrogantes a la educación en su conjunto. Los docentes son los encargados de pensar las estrategias adecuadas a cada situación. Desafío importante éste.

También asistimos hoy a los diagnósticos globalizados, en los cuales, bajo la pretensión de científicidad, cada vez se incluyen más signos y síntomas dentro del mismo cuadro gnoseográfico, tales como “déficit de atención con o sin hiperactividad”, “trastorno bipolar” entre los más difundidos, los cuales pueden ser reducidos a patologías del orden biológico y, por lo tanto, tratadas con medicación.

Este modo de abordaje desconoce por entero qué le acontece a un sujeto cuando se distrae o se inquieta. Supone una creencia: que todos se conducen o responden de igual modo por las mismas causas, e implica perder de vista al sujeto mismo en cuestión. Es una manera de ocultar el sufrimiento del niño o el adolescente e intentar “normalizarlo” por los caminos de la ciencia y la farmacología, apurados por alcanzar algún resultado exitoso en el campo del aprender.

La escuela, desorientada frente a lo que a los niños les acontece, busca la respuesta en la derivación del niño y su familia a un profesional externo a ella misma. En tal operación, se encuentran la pedagogía y la psicopatología, produciendo en muchos casos lo inverso a lo que se pretende: se va en busca de auxilio para con aquello que angustia, y la respuesta es muy otra a la esperada, ya que precisamente nadie puede decir acerca de lo que a ese sujeto lo hace distraerse o moverse o deprimirse. Lo que se hace es dar cuenta de un supuesto funcionamiento del organismo que hace que el sujeto responda de tal o cual modo y se recomiendan, en muchos casos, medidas en relación con el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje desde un lugar externo a la escuela.

Las miradas de las profesiones “Psi” parecen hoy estar monopolizadas por cierto biologismo, por el cual la respuesta a la dificultad que presenta un niño no está en el sujeto, sino fuera de él: es de su organismo y se soluciona con farmacología y/o con una maestra integradora.

Dicha mirada parece tener una gran importancia para los maestros a la hora de determinar las cuestiones vinculadas con los niños ya que orienta el modo en que los miran, convirtiendo algunos comportamientos en indicadores diagnósticos cuya presencia-ausencia hay que observar en el alumno. Así, los informes escolares señalan como elemento de gran valor el que los niños se distraigan o se muevan, para la determinación de los síntomas por los que consultan, cuando en realidad ese es el síntoma mismo que tiene que ver con diversas cuestiones vinculadas con la historia individual de cada niño y con la relación de transferencia establecida con la institución y el docente.

Lo que no termina de entenderse es por qué se ha extendido tanto en las escuelas esta manera de concebir los problemas que se suscitan con un niño. Una mirada más atenta nos advierte del efecto tranquilizante que tiene el diagnóstico, mejor aún si tiene la fijeza de lo biológico, porque evita la angustia de los docentes.

El diagnóstico neurológico sentencia que la dificultad es de él (alumno), y tal vez de la familia. Esto posee un doble efecto: por un lado, el recién aludido: la calma que aporta el no estar involucrado. No atiende por una falla en los circuitos neuronales, o por déficit de los neurotransmisores; esto no cuestiona los contenidos, tal vez carentes de interés para el niño, ni tampoco interroga la práctica docente, ni dice de la transferencia entre maestra y alumno. Pero, por otro lado, excluye al docente de su propia función. Esta consecuencia indeseada es la menos atendida, y quizás en muchos casos quede muda. Lo señalado constituye un verdadero riesgo, en la medida en que el diagnóstico médico-psicopedagógico es un obturador de preguntas, cuyas respuestas podrían ser de gran ayuda en las situaciones problemáticas.

La fantasía de que con ese acto (el diagnóstico médico-psicopedagógico), y con el cumplimiento de las sugerencias profesionales (siéntelo sólo, conténgalo, déle una tarea importante, etc.), se ha encontrado la solución, cae rápidamente, ya que la dificultad no cede, aunque algunos síntomas puedan haberse suavizado, o cambiado por otros. Los adultos de la escuela se sienten desalentados, pero, ¿cómo es posible?, si se lo ha derivado, está tratado, tiene medicación, y hasta maestra integradora... ¿qué pasó?

Si se presta cuidadosa atención a la situación planteada, hay sólo uno de los protagonistas de la escena escolar. El otro integrante está ausente, en tanto poseedor de un saber que le otorga su propia práctica profesional.

Con la derivación a centros de salud, el docente ha desplazado su función a otro: otro piensa por él, permitiendo que ese discurso tome un lugar absoluto, y que el saber del docente, y el discurso pedagógico sea desestimado, postergado o reemplazado por otros saberes extrapolados de otros campos del saber humano. El docente ha quedado fuera, ha sido expulsado de allí por el saber médico. Ha cedido y le han arrebatado la capacidad de poder pensar acerca de la situación de ese niño, siendo que es él quien conoce cómo se maneja en el aula, es él quien observa y escucha a su grupo, es él quien comprende, razona, infiere, saca conclusiones; en definitiva: es él el dueño de su propia práctica. Pero ya sea por ausencia o por adherir a la ideología médica, este saber queda sacrificado, cuando permite que otro le indique qué estrategia utilizar. Es aquí donde la palabra y la opinión del profesional médico o psicólogo se sobrevalora por encima de la pedagógica. El docente desestima su valor ante los profesionales mencionados; de allí la importancia de re-ubicar la función del docente frente a esta realidad. Históricamente estas disciplinas (medicina y psicología) han incursionado en el campo pedagógico medicalizando o psicologizando los comportamientos no habituales. Sería necesario modificar esta situación revalorizando la función docente dentro del aula.

Es cierto que el docente carece de aquellos conocimientos en los que se referencian las prácticas de psicólogos o neurólogos, pero nadie dice que deba determinar la causalidad de la problemática, ni el tratamiento a seguir, cuestiones en las que sí sería necesario contar con aquellos “saberes”. Pero en lo que sí es irremplazable es en su función, para poder pensar qué hacer con esa dificultad que allí se le plantea.

La intervención profesional puede ser necesaria para situar los términos de una problemática, para abrir un espacio en el cual reflexionar sobre lo que acontece y, así, valorar los recursos empleados, pensar otros, pero fundamentalmente, para abrir un lugar desde el cual recobrar el valor de la propia práctica docente en la situación. Ello permitiría pensar, conocer y acercarse al otro de un modo no prescripto en ninguna parte, pero en ocasiones mucho más eficaz a la hora de abordar estas cuestiones que nos convocan.

REFLEXIONES ACERCA DE LA POSICIÓN DOCENTE ANTE UNA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

Fernando Ponce de León

En los últimos años, un número significativo de demandas que recibimos en consulta los Equipos Técnicos del Ministerio de Educación, están referidas a niños que presentan dificultades de aprendizaje y conducta.

Muchas de estas situaciones llegan con diagnósticos neurológicos y recomendaciones tales como: tratamiento psicológico, psicopedagógico, medicación y, en algunos casos, la necesidad de docente integrador.

En el mes de marzo, un docente de 2do grado consulta al equipo por Analía⁵, de 7 años de edad, niña que ingresó a la institución (proveniente de otra escuela) con un diagnóstico médico y una recomendación.

Del lado del diagnóstico: un certificado neurológico indica que la niña “presenta trastorno de atención e hiperactividad” y “dislexia del desarrollo”

Del lado de las recomendaciones: la necesidad de realizar tratamiento fonoaudiológico, psicopedagógico, medicación específica y docente integrador.

Cabe señalar que el “diagnóstico” con que llega Analía a su escuela es muy discutible y sería objeto de un trabajo especial. Valga para el caso sólo apuntar que la construcción de dicho cuadro psicopatológico es de discusión en el ámbito médico-psiquiátrico mismo. Sin embargo, en nuestra práctica es numerosa la cantidad de niños a quienes se les “aplica”, lo cual habla de la fuerza con que cierto discurso médico intenta normalizar la vida de muchos escolares.

Respecto de las “recomendaciones”: parece estar muy generalizada en la actualidad la indicación de docente integrador, no sólo ante niños que presentan algún tipo de discapacidad, sino también en aquellas situaciones en las que se manifiestan dificultades para aprender, en el vínculo con pares, con el docente, o en el proceso de inscripción del niño en la institución escolar.

Causas diversas y diversidad de problemáticas que suelen desconocerse, tanto en la generalización que implican estos “diagnósticos”, como en la terapéutica indicada. Por esta vía, no sólo se anulan las diferencias particulares existentes entre los sujetos, al encuadrarlas en una clase, sino también al considerar que ellas tienen que ser abordadas con idéntica estrategia terapéutica.

Los niños son frecuentemente presentados en la escuela bajo nominaciones y prescripciones psicopatológicas, algunas vigentes en el contexto social, otras producidas por la intervención de profesionales de la salud, consultados ante la necesidad de encontrar respuestas a lo que acontece en el ámbito escolar.

Por otra parte, y desde este mismo paradigma, suele ocurrir también que el niño no sólo porta una nominación a la cual ha sido reducido como sujeto, sino que se lo observa como el único actor del proceso de aprendizaje y

⁵ El nombre ha sido modificado a fin de preservar la identidad de la persona

enseñanza, sin pensar en lo que le sucede a él, a su entorno, y sin contemplar al sujeto que enseña.

Los docentes muchas veces suelen sentirse paralizados y no saben qué hacer con el niño y, a veces, contar con un nombre para lo que pasa y la indicación del docente integrador viene a proporcionar cierto alivio en tanto sitúa fuera el problema.

No parece ser el caso de esta docente a quien encontramos, en su consulta al equipo, planteando un interrogante que interpela al discurso médico con el que ingresa Analía:

“Si no hay una discapacidad ¿qué justifica la prescripción del integrador?”

En su decir, ella señala:

“Analía tiene dificultades en el aprendizaje, no lee, es muy dispersa, se angustia mucho por no poder hacer la tarea en el aula, no se integra al grupo, en los recreos no juega con los otros niños...”

Necesito conocer a la niña, establecer un vínculo con ella y, a partir de ahí empezar a trabajar... Pienso que la inclusión del docente integrador, como solicita el médico, no es oportuna porque no se trata de una discapacidad, además va a dificultar mi tarea, ya que la niña va a estar separada de su docente y de sus compañeros. Marcándola, además, como “la diferente”, “la que no puede”, “la que no le da”, “la que se aparta de la norma”. No voy a poder establecer un vínculo con ella, ni facilitar su integración al grupo de pares.”

Enunciados que remiten tanto a pensar al sujeto del aprendizaje como al sujeto de la enseñanza. Las dificultades que observa en la niña no llevan a la docente a pensar en una discapacidad, lo que hubiera podido estar autorizado en la palabra del médico; antes bien la conducen a señalar que tratar su “situación escolar” en el marco de un proceso de integración constituiría en realidad un “proceso de exclusión”.

El docente, en tanto se postula como el otro actor responsable del proceso de enseñanza y aprendizaje, por su particular mirada a la alumna resguardando su singularidad y considerando la problemática que se presenta en su multicausalidad, abre la posibilidad de realizar una experiencia de trabajo con otros, sin estigmatizar a la niña.

Dado que no se trataría de un proceso de integración: ¿qué relación es posible entre el psicopedagogo a cargo del tratamiento particular y la docente, a cargo del proceso de enseñanza y aprendizaje?

Poner esto en cuestión, en entrevistas con directivos, docente y psicopedagogo, ayudó a diferenciar lugares y funciones de cada uno, sin sostener el lugar de discapacitada para Analía, lugar que se constituye cuando la estrategia de Integración viene a suplir lo que es cuestión de posición del docente.⁶

⁶ Esto se verifica en general en todas las situaciones problemáticas que llegan con el presente diagnóstico.

Resguardar la autoridad epistémica del docente resultó en este caso importante, tanto para la docente en su función de enseñar (ya que su deseo se alojaba allí) como para la alumna, en tanto le permitió orientarse en su relación con ambas profesionales, una en la escuela, otra en su práctica privada.

En este sentido, Frigerio, Poggi y Gannoni (2000), señalan que: “Es importante que el docente sostenga cierta autoridad para que el niño pueda aprender. El maestro es representante del capital cultural, conoce lo que desea enseñar, domina un saber y coordina y aproxima los encuentros entre los alumnos.

Cada niño que ingresa a la escuela concurre con su propia marca, lo cual hace que cada uno sea diferente y tenga una modalidad particular de aprender. No entendiendo la marca como el límite de lo inmodificable, sino como el atractivo de la diferencia.

Dar lugar a la subjetividad en el interior del aula se da por el reconocimiento del lugar del otro como semejante, como diferente y producto de la interrelación única y singular que se da entre el niño, el docente y los compañeros del grado. Para que el intercambio entre los niños se transforme en subjetivamente productivo se necesita de un sujeto adulto que actúe como regulador de las diferencias y de las individualidades. Es decir que legitime la diferencia”.

La docente comenta en una entrevista:

“Para los alumnos es muy importante mi palabra. Ellos toman mi palabra. Creo que es necesario hablar con ellos y escucharlos Indagar sobre lo que les interesa.”

Es frecuente escuchar a los docentes decir que sus alumnos están “en otra”, están desatentos. A veces sucede que el deseo no circula y están desatentos a aquello que no les interesa, y paulatinamente dejan de preguntar, de aprender; molestan a sus compañeros, repiten el año, y su autoestima decae. Así, Frigerio, Poggi y Gannoni (2000), señalan que:

“Los alumnos esperan siempre las palabras de sus maestros. Para poder decir aquello que los niños esperan, el docente tendría que incrementar su capacidad de escucha. La palabra es el eje a través del cual circula la expresión de las necesidades de los niños.

Implica un compromiso pedagógico y didáctico del maestro, ya que a través de la escucha logrará reconocer y diferenciar las necesidades y expectativas de sus alumnos, lo que permitirá alcanzar significativamente su propuesta de desarrollo curricular”.

En el mes de agosto, la docente comenta al equipo:

“A partir del vínculo que establecí con Analía, del trabajo constante con el grupo, respetando las diferencias, el tiempo de cada uno, trabajando los límites... veo que está integrada al grupo de pares, comparte actividades áulicas, juegos...ha adquirido seguridad, confianza en ella misma, y se observan progresos en sus aprendizajes: puede expresarse con más fluidez en forma oral. En escritura hay más dificultad, sin embargo avanzó mucho desde principio de año...”

Reflexiones acerca de la posición docente ante una situación problemática

El docente posicionado en su rol, respetando las diferencias, la dimensión subjetiva de sus alumnos, y “despegado” del modelo del niño ideal como referente, facilita los intercambios y, de este modo, posibilita la circulación del deseo de conocimiento.

QUÉ QUEDA DE LO QUE FUE

Nora Vilchez

Lo cotidiano de la escuela hoy, nos lleva a realizar una mirada retrospectiva sobre la educación, para poder comprender los avatares por los que ha transitado y transita la institución educativa y principalmente sus destinatarios: "los niños".

Las respuestas totalizadoras de la modernidad, las promesas de un futuro por alcanzar, los tiempos regulares para llegar a un logro en el campo educativo y más concretamente en las aulas, han ido decreciendo en pos de replanteos menos ambiciosos.

En el contexto actual, en donde se propicia la fragmentación social y se banaliza la cultura, preservar la especificidad de la escuela, consolidando con gran firmeza su misión y su sentido, es la condición casi indispensable para que no decaiga como institución.

En este marco, cada niño que transita por la edad escolar hoy, tendrá "un lugar" no tal vez el que pretendía la pedagogía moderna homogeneizadora, pero sí "un lugar", no el destierro. La "apariencia" ha dado paso a la "transparencia" y es así que, para comprender que le sucede a un niño que no aprende, que no atiende, que es inquieto, o que calla, habrá que "despejar" lo singular de cada situación por la que se nos consulta.

Se trata de trabajar con lo particular de una situación, sosteniendo el orden de "lo posible" en las acciones educativas, encontrando brújulas para no perder el rumbo, (¿por dónde debo ir con cada niño?). "Lo posible", no significa renegar del pasado, de lo meramente formal u organizacional en la tarea docente diaria, sino que se trata de recuperar un lugar que le es propio y específico: la transmisión de saberes, de identidades, de pertenencias, de vínculos a veces con lo desconocido. Lo "posible" es también dejar espacios para que el otro haga otra cosa con el saber del docente y con el deseo de educarlo, para que sea otro diferente y no su copia.

En la escuela, es necesario replantear el lugar del docente y su responsabilidad de abrir espacios y posibilidades para que, en el futuro, el alumno pueda superar y cambiar la realidad y no simplemente repetirla.

La estructura escolar se caracteriza por una "organización formal", que posibilita encuadrar la relación educador-educando y facilita la convivencia cotidiana, en un marco de legalidad intersubjetiva. Cuando la planificación escolar es impuesta muy rígidamente, se corre el riesgo de ubicar a los niños en un lugar de adaptación pasiva, que no permite el disenso, el cuestionamiento, la pregunta.

Si el "ideal escolar" se centra en el eje de la "homogeneidad" en el grupo de alumnos se crea un espejismo ilusorio: "todos los niños son idénticos", se borrarán las diferencias individuales de cada uno, que no es otra cosa que lo original, lo personal. Esta tendencia a la clonación, sólo disfraza o tapa la incertidumbre de no saber qué hacer, frente a un alumno que se sale de

la “norma” y que demanda una mirada distinta, o manifiesta necesidades diferentes a lo instituido.

Desde nuestra práctica, de lo que se trata es de ir trabajando, junto a los docentes, acerca de cómo dar al otro la palabra para que la signifique, elabore o modifique, y construya su propio camino, a través de diversas estrategias en el orden de lo pedagógico, desnaturalizando “lo obvio”, lo que debería saber (por ejemplo) cada educando. Se trata, en definitiva, de conocer mas allá de lo próximo, ver lo cercano con otras miradas para descubrir en cada situación un matiz, un detalle que quizás se nos ha pasado inadvertido.

Los niños aprenderán si se les enseña con la mirada puesta en cada uno (no en el “montón”, no “todo” a todos), creando climas de trabajo que suelen coincidir con el de la confianza, climas de movilidad, desplazamiento y de organización personal de las actividades escolares.

En este recorrido, y con esta mirada hacia el trabajo, es inevitable preguntarse: ¿cómo pensamos hoy a los niños que concurren a nuestras escuelas?, ¿de qué niños hablamos cuando nos referimos a ellos?, ¿qué es eso llamado infancia?.

La infancia, como sabemos, es una construcción histórica de la modernidad, donde la escuela pasó a constituirse como un dispositivo regulador de la misma.

En la actualidad, nos encontramos con nuevas figuras de infancias y nuevas formas de transitarla. Niños que no resignan su autonomía en cuanto a sus saberes previos, que dejaron de ocupar el lugar del no saber, con infancias digitales, con internet, computadoras a la carta, 200 canales de cable de fácil acceso, DVD, CD, ciber casi a domicilio, como si funcionaran a control remoto, que todo lo quieren y lo quieren ya, sin saber bien para qué, en quienes pareciera no haber lugar para la frustración (“si no pierdes, te damos más vidas”).

Y están los otros niños, los que transitan las mismas aulas y comparten los mismos patios, los que enmudecen en la escuela, los que pertenecen a familias que no generan estímulos, familias super numerosas en cuanto a cantidad de miembros, con muchas dificultades en lo económico y en lo relacional para sostenerse: niños que trabajan, que no comen ni descansan lo suficiente, los excluidos del sistema social. Y entre estas infancias aparecen también en la consulta los niños medicalizados por el sistema, los “hiperactivos” o los distraídos, los que no se concentran, los que no aprenden, por no poder aceptar las propuestas educativas que se le brindan, etc. etc. etc.

Entre estas infancias, la “hiperrealizada”, de la realidad virtual y la “desrealizada”, de la realidad real, se encuentran los niños que nos consultan a diario.

Esta diversidad nos obliga a reflexionar sobre entre qué coordenadas se asienta la transmisión y apropiación del conocimiento por parte de cada uno en particular, sin perder de vista cómo vemos la cultura extraescolar que pasó a ocupar lugares significativos en la escuela y que se metió en las aulas.

En nuestra práctica concreta, y recuperando aquello de “atender” la demanda de un niño que está atravesando por un escollo en la escuela, habrá que pensar que para clarificar y despejar qué es lo que realmente le sucede, en

esto que aparece en la consulta como salirse de “la clase”, de la norma clasificatoria naturalizada, es indispensable pensar dicho escollo fuera del ámbito de lo que parece idéntico a otras situaciones.

La educación se significa de una manera singular para cada niño, fuera de la perspectiva de la clonación. La mirada que proponemos, no sin cierta inquietud, intenta revisar nuevas categorías de aproximación a las situaciones problemáticas que a diario se nos plantean en la consulta, para poder dar respuestas a cada una de ellas.

¿A QUÉ NIÑO?

Christian Barsce

“La llamo para solicitarle un turno: La maestra de mi hijo nos recomienda que hagamos una consulta psicológica. Ella dice que mi hijo no atiende en clase y que tiene dificultades de integración. Esto no coincide con lo que nosotros vemos en casa pero queremos consultar lo mismo.

¿A qué grado va su hijo?

“A sala de cinco”.

¡Ah!, es chiquito...

“Y, si... Pero de todas maneras yo quisiera conversar con Ud.”

Estamos a fines de abril y estas son las primeras palabras intercambiadas por teléfono con el padre de “Matías”⁷. No sabemos bien de qué se trata y quizás haya sido un apresuramiento esa respuesta que dice de un niño que es chiquito... ¿Desde dónde surge y qué la habilita?

Sin duda no se respalda en un conocimiento del caso y quizás desde allí sea impertinente y apresurada. No sabemos nada de Matías, con lo cual ser o no chiquito puede no contar para nada en su situación de vida.

¿Podría ser que esa expresión surgiera desde algunos observables de época, quizás por lo que vamos constatando que falta?,

¿Podría ser el caso de que esa respuesta, mas allá de haber sido formulada desde pre-conceptos de quien escucha, tuviera el valor de poner a circular algo?

En esta vía, entonces, decir “es chiquito”, ¿qué pondría a circular? Queremos traer a consideración del lector lo siguiente: que ese decir de un niño de pre-escolar en este momento histórico tiene un valor, el de restituirle un tiempo a esa edad, y una función, la de aludir a cierta asimetría en las relaciones entre las personas.

Restituir un tiempo a esa edad... Tiempo de “ser chico” que, en las variadas figuras de la infancia en la época, está cada vez más ausente. Ello quizás porque la inmediatez y la prisa caracterizan esta época, así como el tiempo pensado como productivo y lo productivo reducido a unidades de valor.

Habrá que pensar qué versión toma el discurso pedagógico si se fundamenta en la lógica positivista imperante en la época: qué saberes prioriza, qué metodologías, qué experiencias, si de lo que se trata desde ese paradigma es del cuánto.⁸

⁷ Se ha modificado el nombre del niño para resguardar su identidad.

⁸ Jaques Lacan (1969) en su Seminario N° 17, *El reverso del Psicoanálisis*, (Buenos Aires, Paidós) lo advierte cuando, dirigiéndose a los estudiantes de la Universidad de Vincennes dice “Ustedes son producto de la Universidad y demuestran que son la plusvalía, aunque solo fuera por lo siguiente... que ustedes mismos salen de aquí igualados a más o menos unidades de valor. Vienen aquí a hacerse unidades de valor. Salen de aquí estampillados como unidades de valor.”

Se suele subrayar el lugar de consumidor que la lógica de mercado ha dado al niño en esta época. No se señala suficientemente según nuestro criterio, otra figura que habita en las demandas de padres y docentes: la de hacer de un niño un precoz productor. El precoz productor sin tiempo ya para ser chiquito.⁹

El niño hoy se encuentra cada vez más desalojado de ese tiempo de juego, de ensayo, de prueba, de construcción y tanteo, que comporta el tiempo de infancia y la enseñanza del Nivel Inicial. Tiempo de experiencias que permiten a los niños que se escolarizan ir introduciéndose en una lógica no sólo de intercambio con pares, sino también de posiciones respecto a adultos (Directivos y Docentes de la Institución Escolar), otros diferenciados de sus padres, de los que tiene que inferir qué quieren de él.

Si todo proceso de enseñanza y aprendizaje es situado, no sólo en las coordenadas histórico-sociales, sino también en el entramado institucional en el que se desarrolla, y atiende a las condiciones subjetivas de quienes están convocados en el acto educativo: estudiantes y docentes, habrá que plantearse qué relación con el conocimiento promueve dicho acto hoy y qué lugar y función para cada uno de los actores.

La práctica educativa pone en acto una serie de imaginarios sociales, tanto respecto de los niños a los que se dirige, como a la función de la escuela como institución social. En la tensión entre lo efectivamente asumido por cada escuela de aquello imaginario y las posibilidades de respuesta de los niños a las demandas escolares, se trazan las líneas de un guión que hablará o no del fracaso.

Es en esta vía que consideramos que estamos asistiendo, quizá, a un desplazamiento por el cual interesa más el “cuánto” que el “cómo”, desplazamiento que señala como fracaso del niño lo que sería del orden de una demanda excesiva por parte del Otro. Allí los niños responden con síntomas.

Señalábamos, por otra parte, que ese decir tiene una función, consideramos que pone a circular otra cuestión: decir “es chiquito” introduce cierta asimetría, sitúa nuestra intervención en la vertiente de restituir lugares diferenciados, que suponemos como necesarios en la práctica de enseñar y aprender, por un lado, y en la misma constitución subjetiva, por otro.

⁹ Cualquiera sea su posición social se trata del lugar de productores de bienes, sean estos materiales o culturales (saberes)

Bibliografía consultada

- Baquero, R. (2000) Lo habitual del fracaso o el fracaso de lo habitual. En Boggino y Avendaño (comp.) *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Carli, S. (2006). *La cuestión de la infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Centro Interdisciplinar de Estudios del Niño. (1997) *Revista El niño*. Revista del Instituto del campo freudiano, 1 Argentina y México. Paidós.
- Cordié, A. (1995). *Los retrasados no existen*. Buenos Aires Nueva Visión.
- Ediciones del Seminario. (1999) El Fármaco. *Psicoanálisis y el Hospital: Publicación Semestral de practicantes en instituciones hospitalarias*. N° 16.
- Ediciones del Seminario. (1998). Psicoanálisis y medicina. *Psicoanálisis y el Hospital: Publicación Semestral de practicantes en instituciones hospitalarias*. N° 14.
- Fernández, A. (2003) *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires. Nueva Vision.
- Frigerio, G., Poggi, M y Giannoni. (2000). *Políticas, instituciones y actores en educación*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Girardi, G. (2003). *Aún, gracias al síntoma*. Ponencia presentada en Jornadas Anuales. Escuela de la Orientación Lacaniana, Córdoba, Argentina.
- Gvirtz, S. (comp.) (2000) *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires. Santillana.
- Lacan, J. (1988) *El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada*. Escritos 1. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Lacan, J. (1996). *El reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires. Paidós.
- Miller, J. A. (2006). La era del hombre sin atributos. En *Revista Virtualia* (Revista virtual de la Escuela de la Orientación lacaniana) 15. Recuperado el 15 de Marzo 2008 de <http://www.virtualia.eol.Org>.
- Moyano Walker, J. M. (2004) (comp.) *ADHD ¿enfermos o singulares?* Buenos Aires. Lumen Humanitas.

- Narodowski, M. (1999) *Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Narodowski, M. (1999) *Después de clase*. Buenos Aires. Novedades Educativas.
- Simisi, L (1999) La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización. En *De eso no se habla*, Neufel y Thisthed. (comp.). Buenos Aires. Eudeba
- Tendlarz, S. E. (1996). *De qué sufren los niños*. Buenos Aires. Lugar Editorial
- Ministerio de Educación de la Nación y Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. (2007). *Políticas de infancia-Cine y formación docente*. Córdoba. Argentina.

Equipo de trabajo

Programa de Atención a Situaciones Problemáticas Escolares (ASPE)

Christian Barsce (Referente)
Alejandra del Castaño
Cristina Colotto
Ana López
Fernando Ponce de León
Nora Vilchez

Programa de Apoyo a los Procesos de Enseñanza Aprendizaje (APEA)

Gloria Viñas (Referente)

Revisión de Estilo

Claudio Barbero
Laura Giménez
Paula Luciana Trocello
Silvia Vidales

Diseño de Tapas y documento

Marcia López

Córdoba, 2009



AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Cr. Juan Schiaretti

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba
Sr. Héctor Oscar Campana

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Educación
Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad
y Calidad Educativa
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Director de Planeamiento e Información Educativa
Prof. Enzo Regali

Directora General de Educación Inicial y Primaria
Lic. María del Carmen González

Director General de Educación Media
Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica
y Formación Profesional
Ing. Domingo Aringoli

Directora General de Educación Superior
Lic. Leticia Piotti

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Institutos
Privados de Enseñanza
Prof. Hugo Zanet

Director de Educación de Jóvenes y Adultos
Prof. Carlos Brene

Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Santa Rosa 751. 1º piso
Tel. 4462400 int.1002-1006
www.igualdadycalidadcba.gov.ar