

Ministerio de  
EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA  
PROVINCIA DE  
CÓRDOBA

UNA MIRADA DESDE  
LA PRÁCTICA DE  
ATENCIÓN DEL  
PROGRAMA  
ATENCIÓN DE  
SITUACIONES  
PROBLEMÁTICAS  
ESCOLARES  
(ASPE). Tendencias y  
tensiones

Análisis cuali – cuantitativo  
2005 - 2011

Educación Inicial, Primaria y Secundaria  
Provincia de Córdoba  
Córdoba Capital

2013

## ÍNDICE

Presentación	3
Primera Parte: Fundamentos del Equipo	4
• ASPE: Diseño de un Servicio para la Atención a Situaciones Problemáticas Escolares.	4
• De la derivación como práctica a la derivación como herramienta	4
Segunda Parte: Análisis de datos obtenidos en la asistencia técnica	9
• Algunas problemáticas y tendencias observadas	9
• El campo educativo y la práctica de derivación.	19
Fuentes	24
Bibliografía	24

## Presentación

Este cuadernillo pone a disposición de equipos técnicos y de gestión educativa algunas apreciaciones sobre tendencias y problemáticas actuales en el sistema educativo, relevadas en la asistencia que venimos realizando. Consideramos que dichas apreciaciones abonarán las reflexiones sobre la práctica desde uno u otro campo.

En ese sentido se constituyen en destinatarios privilegiados de este informe, al considerar que intercambiar y poner en diálogo el análisis de datos de asistencia y recortar algunas problemáticas que atraviesan el campo educativo, es inherente a sus prácticas y a las nuestras.

En primera instancia, abordamos las cuestiones relativas a los fundamentos de nuestra tarea, las concepciones que la habitan y los objetivos que la orientan.

En segundo término presentamos algunas tendencias observadas en la asistencia, a partir de tomar algunas variables de análisis que hemos privilegiado sobre otras. Nos dirigimos a realizar ciertos entrecruzamientos posibles, leer las recurrencias encontradas y efectuar desde allí algunas inferencias o constructos que orienten la lectura de problemáticas vigentes.

Tratándose de un Programa en el que la especificidad de cada situación debe ser preservada y considerada, tanto en su escucha como en las diversas estrategias con las que se escoge intervenir, hablar de tendencias y problemáticas implica pasar a un Educación de generalización que nos podemos permitir dada la sistematización de datos que venimos realizando. Se trata de avanzar hacia una lectura de aquello que insiste en las diversas demandas, cierto ensayo que posibilite un pasaje de lo particular a lo general.

Desde el equipo de trabajo, nos proponemos que el presente escrito promueva la intervención de los equipos técnicos como espacios de escucha y atención a la consulta de los docentes y aporte a la reconfiguración del discurso pedagógico<sup>1</sup>, al análisis y la toma de decisión de los equipos de gestión.

Resguardar los Derechos de los Niños frente al avance de los discursos que tienden a objetivarlos en categorías psicopatológicas y a tratarlos vía la farmacología es nuestro horizonte ético.

---

<sup>1</sup> Bernstein (1998): "el Discurso pedagógico está constituido por un principio recontextualizador que se apropia, recoloca, recentra y relaciona selectivamente otros discursos para establecer su propio orden", (agregando que) no puede identificarse con ninguno de los discursos que haya recontextualizado". (p. 63)

## **Primera Parte: Fundamentos del Equipo**

### **ASPE: Diseño de un servicio para la Atención a Situaciones Problemáticas Escolares**

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, cuenta desde el año 2000 con el Programa Atención a Situaciones Problemáticas Escolares (ASPE). Su finalidad consiste en atender diversas problemáticas planteadas por los actores de las instituciones educativas.

Se trata de una oferta de atención como respuesta a problemáticas que acontecen en el campo educativo, al tiempo que implica un abordaje de lo urgente.

El diseño de este Programa es solidario de concepciones teóricas que inscriben al malestar como interpretable, e implica la conformación de equipos técnicos que puedan dar a las problemáticas un “tratamiento” en el que se resguarde la singularidad de cada caso y de cada institución escolar.

En ese sentido constituye un espacio de análisis junto a quien consulta, para situar y delimitar alternativas posibles de resolución implicando a los agentes educativos, padres y niños.

El modo de trabajo es descentralizado, con lugares físicos cedidos por dos instituciones educativas, espacios diferenciados, que sitúan nuestra práctica en cierto “borde”: interna al Sistema, externa al espacio escolar. Modelo descentralizado que facilita el acceso de quien necesita consultar al contar con dos sedes en la ciudad de Córdoba: una en la Escuela Ramón J. Cárcamo y otra en la Escuela Presidente Kennedy.

De esta manera el objetivo que guía nuestro trabajo es constituir un espacio de atención, análisis y orientación de las situaciones problemáticas que acontecen en las instituciones escolares, pertenecientes a los distintos niveles del sistema educativo. Se trata de atender la singularidad de cada caso y de cada escuela en el abordaje de la situación planteada y, desde allí, orientar a los distintos agentes educativos en su posicionamiento respecto a ella.

### **De la derivación como *práctica* a la derivación como *herramienta***

Nuestra práctica consiste en escuchar la demanda en su especificidad, a los actores en la trama que se plantea, para analizar la significación que la problemática presenta para quien concurre o aconseja concurrir a consulta.

Entendemos a la demanda entramada al modo en que cada institución interpreta y tramita el malestar, es decir aquello que “no funciona”, al tipo de infancia que sostiene, al modelo de adulto que propone, al modo en que cada actor participa en la institución.

En la escucha se trata de interrogar las grandes categorías que en la práctica discursiva<sup>2</sup> del docente nombran el malestar: “problemas de aprendizaje”, “de

---

<sup>2</sup> “Las formaciones discursivas son conjuntos de enunciados, articulados con prácticas concretas, que no forman un sistema homogéneo, sino que se articulan en la dispersión, la diferencia.” (Foucault, M. 1991 p. 73).

conducta”, entre otros, categorías cuya raíz puede remitirse a los discursos médico-psiquiátrico y neuropsicológico.

Los síntomas que presenta la infancia se encuentran hoy más que nunca definidos desde un saber médico 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, alejándose de la clínica médica que trataba al enfermo y no a la enfermedad.

Lo señalado se constata 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 de la institución escolar para situarse frente a la problemática del sujeto.

La práctica de asistencia de los equipos técnicos se encuentra en relación a dichos supuestos médico-psicológicos que subyacen en mayor o menor medida al acto de derivación y, en ese sentido, no deja de constituir una práctica “situada”.

La presencia de dichos discursos en ocasiones empuja a la apropiación de categorías diagnósticas para definir la sintomatología infantil, y genera obstáculos en la relación docente-alumno, condiciona la creatividad en el uso de estrategias inclusivas y al mismo tiempo borra la particularidad del niño.

Para los profesionales de ASPE la recepción de la derivación, implica entrevistas con distintos actores de la comunidad educativa y constituye uno de los puntos centrales de reelaboración, para orientar la lectura de los síntomas.

A partir de la derivación se abre un espacio para el tratamiento de lo subjetivo como así también un espacio de asesoramiento a docentes, equipo directivo, supervisores, y/o especialistas en salud.

La práctica de derivación está inscripta en la trama institucional, en el entrecruzamiento de una diversidad de cuestiones que van desde el modo en que cada escuela interpreta las políticas educativas, las concepciones que sostienen el quehacer docente, los estilos de gestión directiva que la habitan, su relación con la comunidad, hasta la formación docente.

Esta trama construye espacios de trabajo en los que interaccionan docentes-equipo directivo, docentes-comunidad educativa, docentes-supervisora y/o especialistas del sistema educativo o de salud.

El ámbito escolar, y muy a pesar de la intención con que cada escuela o cada docente efectivice su práctica, sigue siendo campo propicio en el cual el discurso psicológico, psiquiátrico-neurológico difunde cierto ideario que abreva en el positivismo más radical, al implicar que sería necesario el conocimiento de algunos cuadros psicopatológicos para responder desde el campo pedagógico. Más aún, que el fármaco constituiría la terapéutica necesaria para que el aprendizaje acontezca. (Gobierno de la provincia de Córdoba. ASPE 2011: p.61).

Los actuales manuales de clasificación nosológica presentan como fuerte impronta la observación empírica que deja fuera la dimensión subjetiva en tanto queda borrada la palabra del paciente, y su escucha en el acto médico. Los mismos categorizan los

síntomas infantiles, incidiendo de manera obturante en la lectura y en la práctica discursiva desde dicho campo, esto no sin consecuencia para el ámbito escolar.

Por lo tanto, la infancia se encuentra, cada vez más, mirada desde estos parámetros y tratada desde la alianza que aquellos saberes establecen con la farmacología.

La numerosa demanda a nuestro servicio respecto a niños medicados por años, denuncia la precariedad de dicha terapéutica y señala la necesidad que la escuela encuentre modos de interpretar el nuevo contexto, una lógica que aporte sentido en algunos acontecimientos que caracterizan la época y marcan la subjetividad.

Entendemos que quizás una posible vía de abordaje de las problemáticas particulares, desde el discurso pedagógico, sería deconstruir los saberes que atraviesan dicho discurso, y retornar a sus propios fundamentos, a su “fuerza recontextualizadora”. Cuestión a plantear tanto en la formación docente como en la orientación de la práctica.

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”<sup>3</sup>. Desde esta mirada deviene patológico aquello que podría ser aceptado como diversidad en la construcción de los aprendizajes. Esta patologización opera doblemente en tanto conlleva no sólo fracaso escolar sino la derivación precoz a tratamientos psicológicos o psicopedagógicos, entre otros.

La función de toda norma no deja aquí de advertirse y es otra vía por la cual la institución escolar interpreta “los comportamientos” de la infancia y recorta algunas problemáticas, tomando apoyo en discursos psicológicos, psiquiátricos, neurológicos, congruentes con el discurso capitalista que Jaques Lacan enunciara en 1969-70. Norma que se encuentra en algunas concepciones que los docentes sostienen sobre qué sería enseñar y qué sería aprender, norma solidaria de un ideal.

Desde esta perspectiva podemos plantear la derivación como una “práctica”<sup>4</sup> que le proporciona al docente la posibilidad de sostener el ideal pedagógico de que todo aprendizaje culmina exitosamente, sea a través suyo, o a través de la consulta a expertos que lo harán posible. Al decir de Acevey, N; Fernández, M y otros (2002):

La tolerancia de los docentes frente a un niño que no aprende depende de diferentes aspectos como: la impresión del docente de fracaso profesional, de sus características y su historia personal, de la ayuda de sus compañeros, de su concepción de enseñanza y aprendizaje. En el caso del fracaso se sienten acusados directamente, puesto que el sistema educativo favorece este tipo de reacción ya que los docentes son juzgados en efecto por los buenos resultados de su clase. Esto ocurre si el docente cree que las virtudes pedagógicas son suficientes para generar conocimiento en un niño, entonces, corre el riesgo de sentirse decepcionado (p. 5).

---

<sup>3</sup> Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. ¿A qué niño?. En Cuadernillo: Reflexiones acerca de la práctica de los equipos técnicos en Educación. Programa ASPE, (2008).

<sup>4</sup> Inscribiremos la práctica docente como praxis en el siguiente sentido: (Lacan, 2003) “Es el término más amplio para designar una acción concertada por el hombre, sea cual fuere, que le da la posibilidad de tratar lo real mediante lo simbólico. (p 14).

La existencia de una estructura intersubjetiva implica que individuos distintos ocupan posiciones diferenciadas, en relación a los demás y, al mismo tiempo, en relación a las posibilidades de ejercicio de cierto poder. Sería necesario que el docente pudiera interrogar este ejercicio del poder, para inscribir las condiciones de su práctica en otras lógicas que no redujeran al “éxito” o al “fracaso” su tarea educativa. También para que no se corra el riesgo de convertir esto en un fin en sí mismo.

En otro sentido cuando un docente deriva se ponen en juego diagnósticos que muestran la idea que él mismo tiene acerca de lo que le acontece a ese niño. Tales diagnósticos orientan la derivación no sin tener efectos sobre la infancia.

Esta derivación temprana, medicaliza la problemática, al inscribirla en otro campo que el pedagógico, poniéndola a circular para su sanción en el campo de otro científicamente valorado: psicólogo, psiquiatra, neurólogo, etc. Como enuncia Korinfeld (2005)

La disciplina de clasificar, la prisa por comprender, los requerimientos de los sistemas y administraciones, los imperativos del funcionamiento institucional por responder y la perentoriedad de las necesidades y las urgencias, son tal vez las primeras explicaciones cuando se da un nombre que ubica a otro sujeto en una determinada red de significaciones y prácticas y que tendrá sus consecuencias para el sujeto en cuestión. La matriz médica de las prácticas asistenciales y terapéuticas, opera en relación a un sujeto en particular en la precipitación de un diagnóstico; aún desde concepciones clínicas y sociales que estén advertidas de ese riesgo (p. 1)

Para los equipos técnicos acoger la derivación puede constituir una estrategia al servicio de la elaboración de la situación problemática, y en tal sentido un pasaje de la derivación como práctica del docente a la derivación como herramienta.

A partir del ofrecimiento de un espacio de escucha se trata de recorrer desde los enunciados de quien concurre (directivos, maestros, padres) cierto trayecto que permita develar el motivo de esa presencia.

Se busca realizar un recorrido desde el hecho fenoménico (problema de aprendizaje, de conducta, entre otros), un camino de contextualización, que lleve a reflexionar sobre la posición subjetiva de los adultos respecto de los síntomas del niño. Incluirlos supone dar la palabra a los que interjuegan en una problemática, poniendo lo particular de un sujeto en la trama de esa situación.

Recordando que desde el psicoanálisis decimos que un niño nunca viene solo, más bien trae un mundo con él, entonces, surge la necesidad en un primer momento de poner en escucha a ese colectivo. Un niño se constituye como sujeto sólo en referencia a la función paterna y materna, que transmitirán la huella de un deseo y la función de nominación, como puerta a la dimensión simbólica, como entrada al lenguaje, la cultura y la civilización.

En la consulta se presenta un pedido explícito que suele enunciarse como solicitud de “diagnóstico-evaluación-curación-solución” del problema, generalmente localizado en el niño. Se realiza un pasaje de esto a la escucha de la demanda y el deseo implícito. Es así que el trabajo de los equipos técnicos tiene como premisa escuchar esa demanda poniéndola a trabajar.

Se pone a trabajar dicho pedido para que, en el caso que fuera posible, se despeje una demanda que abra la vía del tratamiento sintomático. Al decir de J. A. Miller (2010):

La demanda es en el fondo lo que impone que se considere la necesidad como una exigencia del viviente cuando este es humano (...) es un ser hablante (...) se le habla y se habla de él (...). La demanda está apenas en un Educación superior a la necesidad Inicial y que traduce el hecho de un pasaje de la necesidad por el aparato del lenguaje. (p. 165)

Luego de una serie de entrevistas con los adultos, en donde se localiza lo que ese niño provoca en ellos, se dilucidará si es necesario un trabajo específico con el niño en la vía que pueda reconocer cierta responsabilidad en lo que padece e intentar nuevas formas de ubicarse ante ello. Otras veces, el trabajo con la situación problemática se resuelve sin tomar al niño en tratamiento.

El trabajo con el docente apunta a que pueda preguntarse sobre su vínculo con el niño, sus posibilidades subjetivas de maniobrar y facilitar el aprendizaje para ese sujeto en particular. Con los padres el trabajo consiste en que puedan pensar qué está expresando ese niño en lo familiar, qué lugar tiene para cada uno.

En cualquiera de los casos, el trabajo técnico se dirige a hacer lugar a las causas subjetivas convocadas en una problemática y a que cada uno pueda hacerse responsable de su parte en el asunto, habilitando nuevos posicionamientos frente a la problemática.

Se abre así, un tiempo relacionado con causas de orden lógico y no cronológico de eso que no se esperaba que sucediera y sucede, que irrumpe como algo desconocido, algo contingente, que desbarata la defensa y angustia a los sujetos, creando la necesidad de consultar a alguien próximo a la situación que lo conmovió.

## Segunda Parte: Análisis de datos obtenidos desde la asistencia técnica

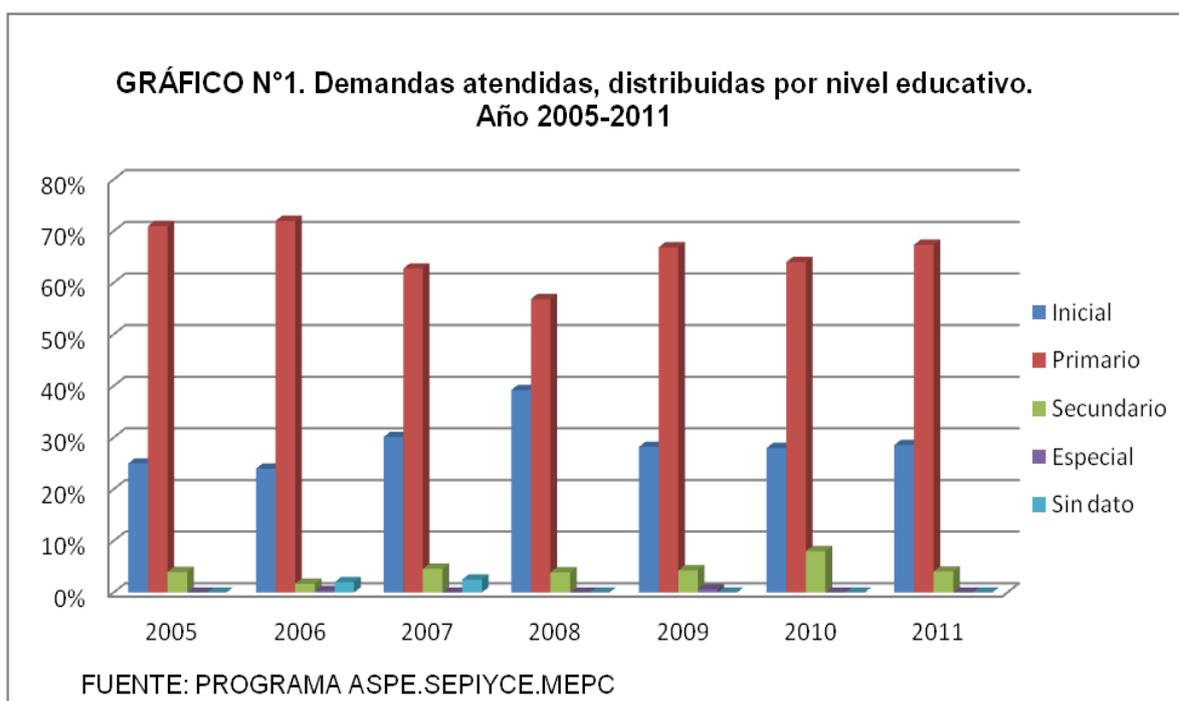
### Algunas problemáticas y tendencias observadas

En este apartado presentamos los aspectos más relevantes que observamos en nuestra práctica de asistencia para analizarlos en el devenir de un corte temporal que abarca desde el año 2005 al 2011.

Como señalamos en la presentación, intentamos leer algunas recurrencias y efectuar desde allí, algunas inferencias o constructos que orienten la lectura de problemáticas vigentes en el campo educativo.

Nos detenemos en algunos momentos, especialmente en los últimos dos años, para profundizar algunas cuestiones resaltadas en el análisis y delimitar otras que se presentan como novedosas.

El Gráfico N° 1 muestra los datos, expresados en porcentaje, del total de asistencia distribuida por Educación Educativo y por año. La categoría "sin dato" refiere a las demandas por matrícula de niños y jóvenes.



Se observa que en la Educación Inicial y en la Educación Primaria, se concentra la mayor cantidad de demandas atendidas en el período de tiempo considerado. Esta concentración es pasible de diversos análisis:

Por un lado, la mayor difusión del servicio de asistencia de ASPE se realiza a través de docentes y directivos de Educación Inicial y Primaria. Cierta dimensión histórica viene también al caso, en el punto en que inscribe a este servicio en la línea de los antiguos Centros de Apoyo Escolar Interdisciplinarios, tanto en su carácter descentralizado como en su oferta de intervención técnica, de asistencia a niños y asesoramiento a docentes.

La existencia de una oferta programática dirigida a la Educación Secundaria, con eje en la convivencia escolar, quizá es otra de las razones por las cuales se puede verificar que encontramos una menor demanda desde este nivel.

Por otro lado, es necesario considerar que hay una práctica de derivación fuertemente instituida en la Educación Inicial y Primaria, práctica que investigamos recientemente y de la cual destacaremos que la Educación Primaria se organizó según un paradigma higienista, conforme al cual “la detección precoz de las problemáticas” constituía su principal sesgo.

Viene a cuenta recordar que la ley de creación de la escuela pública (de principios del siglo XX), Ley Nacional de Educación 1420, dice explícitamente: “La instrucción primaria debe ser obligatoria, gratuita y gradual, y dada conforme a los preceptos de la higiene”. Convirtió, a los maestros en funcionarios del Estado, al mismo tiempo que los transformó en “detectores de anormalidad” dentro del dispositivo normalizador que fue la escolaridad<sup>5</sup> y no dejó de participar activamente en la producción de las diversas figuras de infancia: Al decir de Varela, J y Álvarez Uría, F. (1988),

La categoría de infancia incluye diferentes formas encubiertas bajo una aparente uniformidad, si no se hubiesen construido habrían sido inviables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil y la Psicología evolutiva. Todos estos saberes son inseparables de las instituciones, organizaciones y reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos. (p.82)

La prevalencia de la demanda en la Educación Primaria comparado con la Educación Inicial, tendría que ver no sólo con la complejidad de la Primaria en cuanto a los resultados que se espera de los alumnos y las posibilidades de los docentes, sino además con cuestiones como el “espacio simbólico” que la escuela ocupa hoy y las múltiples exigencias que la atraviesan.

Sin embargo tomar esta vía comparativa entre ambos niveles impide focalizar el modo en que la demanda se presenta en la Educación Inicial en el corte temporal 2005-2011. Así podemos señalar que las consultas se van incrementando del 2005 al 2008, siendo este año especialmente elevadas y de allí en adelante la tendencia se muestra estable. Sería interesante emprender un análisis que avanzara en formular algunas hipótesis focalizando en la Educación Inicial, cuestión que podría ser tomada en una investigación, dada la envergadura de la temática.

Para el caso, avanzaremos con una hipótesis general: ¿Se trataría, de que la Educación Inicial estaría tomando aquel mandato fundacional vigente para la Escuela Primaria desde entonces (Ley 1420)?

Las siguientes consideraciones, si bien no dan una respuesta definitiva a esta pregunta, avanzan en el análisis de la mencionada tendencia:

En la Educación Inicial se presentan demandas que muestran cierta oscilación entre, aquellas que implican un elevado nivel de exigencias en cuanto a lo que se espera de los niños en términos de objetivos de aprendizaje, y aquellas que acentúan la mirada en los hábitos, la conducta, la adaptación, la socialización.

---

<sup>5</sup> (...) excepto en los niños anormales profundos, en los cuales la segregación con respecto a los normales la hacen las propias familias, el primero que da la voz de alarma sobre la anormalidad intelectual de un niño es el maestro de Escuela Primaria. Fundándose éste para tal diferenciación en el *insuficiente rendimiento escolar* del alumno o en su *inadaptabilidad en la escuela*. Varela, J y Álvarez Uría, F. (1988. p.225).

Entre las razones para las primeras habría que considerar los cambios en la currícula de la Educación Inicial, en especial aquellos relacionados a la alfabetización, en vías a la escolarización primaria y en articulación con los requerimientos del nivel.

En esa línea, es necesario tener en cuenta que el tiempo de la infancia se inscribe cada vez más en un tiempo “productivo” de saberes, destrezas y competencias. Cierta exigencia se dirige a los niños hoy, que no dejaría demasiado lugar para aquello que no se ordena bajo aquel discurso, ni para quienes necesitan “otra temporalidad” para la construcción de sus aprendizajes.

Así, estas particularidades se cuentan como dificultades y se recortan como síntomas por los que se consulta; especialmente en aquellas demandas que acentúan el déficit en el niño, más que sus posibilidades.

Por otro lado, subrayamos que habría demandas que cursan de manera diferente, por cuanto implican otra mirada sobre el niño, y conllevan una reflexión sobre la propia práctica y un compromiso institucional. Desde esa perspectiva, cabe resaltar las que solicitan orientación o asesoramiento, e implican otra posición del docente en la consulta.

La ampliación de la escolarización a sala de tres años, lleva a formular como hipótesis que existirá una mayor precocidad en la derivación a consulta neurológica, psicológica, psicopedagógica, psiquiátrica, (entre otras) y que la demanda en la Educación Inicial aumentará.

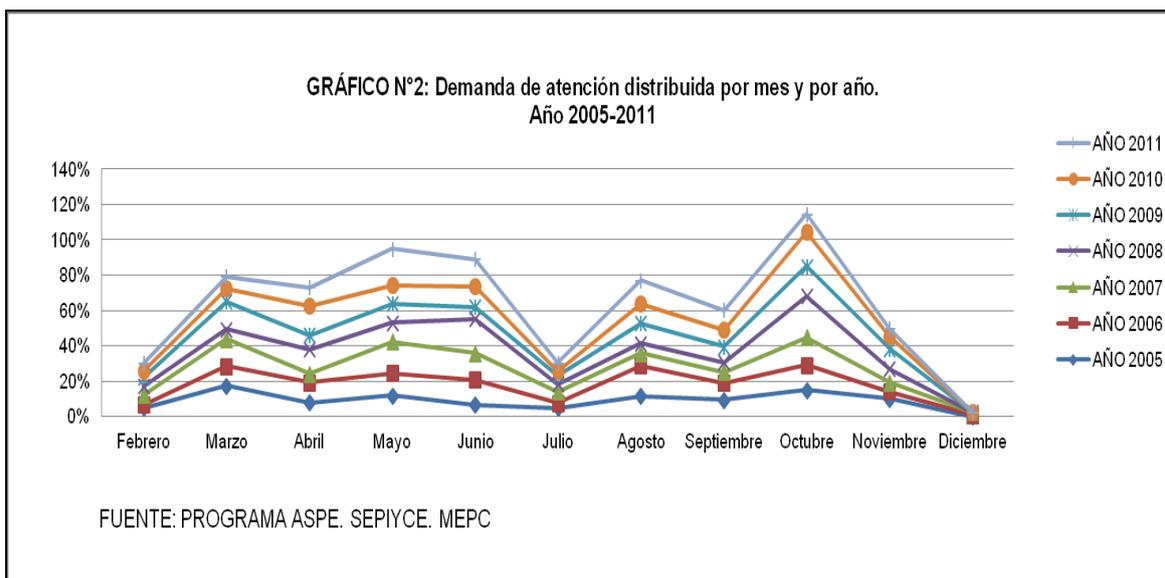
Entonces, en la demanda de asistencia a los equipos técnicos, convendrá interrogar si se trata de la existencia de una dificultad específica, de las exigencias de producción señaladas anteriormente o de la vigencia de cierto mandato fundacional.

En ese sentido, reconocer la implicancia de la institución escolar en la producción de las infancias y la regulación de los comportamientos, permite reflexionar acerca de la función de la escuela y promover acciones de prevención en su oportuno tiempo y lugar.

Tomaremos, más adelante, los datos que focalizan en sala de cuatro, de cinco y en los grados de la escolaridad primaria, para analizar los momentos en que se produce mayor demanda y las problemáticas que aparecen preferencialmente, para avanzar en el análisis.

El Gráfico N°2 presenta los datos expresados en porcentajes, del total de “casos” asistidos, distribuidos en los meses en que fueron recibidos, en el período de tiempo que venimos considerando, 2005-2011.

Espacio y tiempo han sido especialmente señalados por diversos autores del campo pedagógico como verdaderos organizadores de la escuela moderna. Tomar la dimensión temporal nos permitirá, no sólo mostrar los períodos en el ciclo escolar en que se realizan consultas o derivaciones sino también señalar algunas posibles consideraciones sobre ello.



El incremento de demandas se registra en los meses de Marzo, Mayo, Agosto y Octubre, datos a interpelar desde diversas perspectivas. Es observable que estos “picos” en las demandas recibidas, que se insinúan en el año 2005, progresivamente se van acentuando, mostrando hacia los últimos años una tendencia francamente delimitada en dichos momentos.

¿Se trataría de que estos momentos tienen cierta relación a la manera en que transcurren las trayectorias escolares, atravesadas por los cortes evaluativos que nuestra escuela graduada termina imprimiendo?

¿Podría evocarse cierta vigencia de acciones preventivas que se desarrollan en el escenario escolar, también ligadas a dichos cortes evaluativos?

¿Dichos momentos podrían ser considerados como tiempos de toma de decisión respecto a la derivación, asociados también al corte que de alguna manera implica cada trimestre que estructura el periodo escolar anual?

Avanzar en estas consideraciones permitiría interpelar el estado de situación en que se encuentra la práctica pedagógica, en especial la cuestión de la evaluación, respecto a los objetivos de una política que apunta a la justicia educativa, y que pone en escena la consideración de los procesos de enseñanza y aprendizaje en términos de trayectorias escolares.

Desde la función de Supervisores y Directivos recuperar estos interrogantes podría devenir en una manera de dialectizar la práctica docente y situar su actualidad respecto a los objetivos de las políticas que le dan su horizonte.

Por otra parte, y atendiendo a cada mes que se producen estos “picos” en las derivaciones, podríamos aislar especialmente dos momentos, por un lado el mes de marzo y por otro el de octubre.

Marzo, época de inicio de clases, época de diagnóstico, de encuentro del docente con los niños, época muchas veces precedida por el informe escolar, (cuando se trata del pasaje de la Educación Inicial al primer grado), por comentarios en el cuaderno de semblanzas del año anterior, por diagnósticos efectuados desde el campo de la salud mental (psicológicos, psiquiátricos, entre otros) y desde la neurología especialmente,

informes médicos que ya inscriben cierta patología y no dejan de orientar la mirada del docente.

Desde esta perspectiva, no dejaría de coincidir una mirada diagnóstica cuya presencia verificamos en la “construcción del caso” a derivar, con una época diagnóstica instituida en la práctica pedagógica.

Si bien, es en este primer mes, el momento en que se privilegia el diagnóstico en la práctica del docente en su encuentro con los niños, esta actividad se encuentra instituida en la práctica de derivación, le da su trama y su tratamiento más allá de tomar cuerpo en uno u otro mes del calendario escolar.

Vale decir que encontraremos en la construcción de la situación problemática a derivar siempre una actividad, mirada o posición diagnóstica, coincida esto o no con el periodo escolar, al inicio del ciclo lectivo, en el que se privilegia el diagnóstico pedagógico.

Habría dos concepciones diferentes del diagnóstico en el campo pedagógico: la que pone énfasis en lo que el sujeto aprendiente cuenta para la construcción de los conocimientos, y la que enfoca lo que falta o imposibilita. Así, en la derivación encontramos más acentuada la mirada que releva la falta, la carencia.

La observación como vía privilegiada se despliega especialmente en el diagnóstico, observación que releva signos, conductas, comportamiento que valen por su presencia o por su ausencia: ser o no agresivo, tener o no autonomía de trabajo, prestar o no atención, por nombrar algunos. Una especie de inventario al servicio de una aproximación diagnóstica, y solidario del discurso médico-psicológico.

El tiempo de la observación y el diagnóstico son momentos privilegiados en el inicio del año escolar, como venimos señalando, profundamente relacionados con cierta práctica preventiva que no deja de impregnar la función docente y conforme a la cual “actuar a tiempo” en la detección de problemáticas estaría en relación directa con el mejor aprendizaje de los escolares. En ese tiempo, cronológicamente concebido y formalizado en la práctica docente, “una conclusión se precipita para destacar un momento evanescente en la práctica de derivación, un momento en el cual el diagnóstico médico que acompaña al niño, el cuaderno de semblanza, el informe, la primer entrevista, los resultados de las estrategias implementadas, el consenso logrado entre docentes y directivos, las consultas realizadas con supervisión, es decir todo aquello que intervino en la lectura de la situación, haciendo norma decíamos, todo aquello que yace en la observación, se conjuga y “evidencia” la existencia de un problema fuera del campo pedagógico”.(Barsce y otros, 2011:52)

Octubre, período cercano al término del año escolar, es quizá el momento más ligado a la evaluación de la trayectoria escolar de cada niño, momento que se pone en relación a la promoción de los alumnos más allá de considerar que aún restan meses de clase. Recuperar aquí algunas de las reflexiones realizadas más adelante viene al caso.

Para avanzar en señalar que las demandas de atención que receptamos en ese tiempo se presentan, en general, poniendo en juego especialmente las cuestiones relativas a la promoción.

Desde otra perspectiva parece posible pensar como hipótesis si el pasaje de un ciclo a otro en la Escuela Primaria, y los pasajes entre niveles serían momentos privilegiados en la toma de decisión acerca de la promoción, pero también acerca de la derivación

a consulta. En ese sentido es que la derivación aparecería como una respuesta, que pone fuera algunas cuestiones que podrían ser pensadas en términos del discurso pedagógico.

Producir un cuadro que permitiera dirimir esta hipótesis resulta técnicamente posible, si allí nos dirigimos a mostrar la demanda distribuida en cada Nivel, desagregada en los grados que lo componen. Sin embargo por un lado, los datos no adquirirían la visibilidad necesaria y por otro no dejaría de constituir cierto reduccionismo, ya que se tenderían a dejar de considerar algunas variables de importancia para este análisis, tal como se abordarán más adelante cuando reflexionemos sobre lo que, en el Gráfico N° 3 hemos dado en llamar “Distribución de la demanda según sala/ciclo/problemática” Año 2005-2011 y en el Gráfico N°4 “Tipo de demanda distribuido por grado/sala” Año 2011.

Entonces, tenderemos provisionalmente a sostener aquella hipótesis construida desde la práctica de escucha que se realiza en la recepción de la demanda. Más allá de confirmarla o desecharla, podría resultar una hipótesis muy fructífera tanto para los equipos técnicos cuando receptan la demanda, como para los niveles de gestión en aquella función que orienta la práctica docente.

Resaltamos además que se presenta cierto impasse de la demanda en el mes de julio, cuestión que vinculamos más que al receso invernal, a cierto imaginario por el cual habría un antes y un después de este mes, cierto cambio que harían los niños y que muchas veces implica un tiempo de espera antes de pasar a la derivación a consulta.

También es de señalar si este imaginario se labraría en relación a la impronta que la Psicología Evolutiva ha puesto a disposición. Cuestión que se escucha en el decir de docentes, sobre la cual no podríamos en este informe avanzar, sino sólo presentar su vigencia.

Hasta aquí, hemos analizado la demanda en relación al Nivel del que proviene y en relación a cierta temporalidad propia del año escolar. Cabe la posibilidad de pensar la demanda desde la perspectiva de otra temporalidad: aquella que se constituye en trayecto escolar, aquella que transita entre los primeros pasos de la Educación Inicial y la finalización de la Escolaridad Primaria.

El Gráfico N° 3 presenta la distribución de la demanda recibida durante el período 2005-2011, expresada en porcentaje sobre el total de casos atendidos por año, considerada por sala, ciclo y por “tipo de problemática”.

Antes de avanzar sobre los datos estadísticos y su análisis conviene detenerse para interpelar el ítem “tipo de problemática”, construido a partir del discurso de quien consulta, tal como son enunciadas: Problemas de Aprendizaje, de Conducta y de Aprendizaje-Conducta.

Al intentar ir por esta vía, es decir dar un tratamiento estadístico de la atención a la demanda así tipificada y formular algunas consideraciones, se encuentra un problema epistémico: hablar de demanda excluye la posibilidad misma de trabajar con generalizaciones, como las que aquí parecen imponerse.

Sabemos que, al tomar cierta tipología, nos distanciamos de las consideraciones teóricas y técnicas con las que trabajamos y desde las cuales no podría ser pensable

hablar de clasificaciones, nominaciones, cuadros, pues se trata de la demanda<sup>6</sup> entendiéndola como demanda de otra cosa.

La problemática que asistimos tiene sus dificultades estructurales, el abordaje “uno por uno” resiste a cualquier tratamiento general. Por otro lado, como equipo que realiza asistencia, inscripto en el sistema educativo, nos resulta interesante extraer aquello que de lo particular, fuera posible pensar a Educación del sistema mismo, de la escuela o del aula, es decir generalizable en cierta medida.

Desde esa perspectiva: ¿qué podríamos producir sin perder los fundamentos de nuestra práctica, y a la vez servir de interpelación, de análisis o de interpretación que apuntara a lo general?

Advertidos que: “las formaciones discursivas son conjuntos de enunciados, articulados con prácticas concretas”, (Foucault, M.1991a p. 73) entonces productoras de la realidad que enuncian, correremos cierto riesgo al usar tipologías, para obtener cierta ganancia: repensar la infancia que la escuela está construyendo, los modos en que se mira a los niños y aquello que en la derivación se presenta como síntoma, en cuadro patológico a prevenir o a atender.

Como ya mencionamos hablamos de “tipo de problemática” para aludir a aquello que se corresponde con la nominación del problema por el cual concurren a consulta, que se encuentra en el decir de padres y docentes y hace referencia a lo observable, lo fenoménico.

Tomamos para el análisis estos síntomas que las “tipologías” reducen y agrupan en problema de conducta, de aprendizaje, de aprendizaje-conducta y aquellos que hemos denominado “otros”. Encontramos así que:

Cuando se consulta por un niño con *problemas de conducta*, implica: que no atiende, que es inquieto, que no “acata” las normas de convivencia acordadas por la institución, se dispersa, distrae a los demás, no quiere sacar su útiles, no deja dar clases, no trabaja, deambula, entre otras. Refiere también a conductas de “oposición”, desafío y violencia. No son considerados de la misma manera aquellos niños que no interfieren en la cotidianidad de la función docente, los que se presentan inhibidos, aislados o callados.

Cuando se consulta por *problemas de aprendizaje* se refiere a los niños que no han alcanzado el Educación esperado en la currícula, que no entienden las consignas, o que “son inmaduros”, situando en algunos casos los contenidos que no logran aprehender.

Cuando se consulta por un *problema de aprendizaje y conducta*, con ello se alude a síntomas en relación al aprendizaje pero también a la conducta, oscilando el discurso entre uno y otro. Esta denominación incluye descripciones algo imprecisas, que no terminan de situar la sintomatología que preocupa o que se observa.

En la categoría “*otros*” incluimos cuestiones muy variadas que van desde el asesoramiento por niños sin escolaridad, orientación para la inclusión en instituciones del campo de la educación especial, cambios de turnos y centros educativos, orientación a padres por diferentes situaciones familiares y aquellas situaciones que

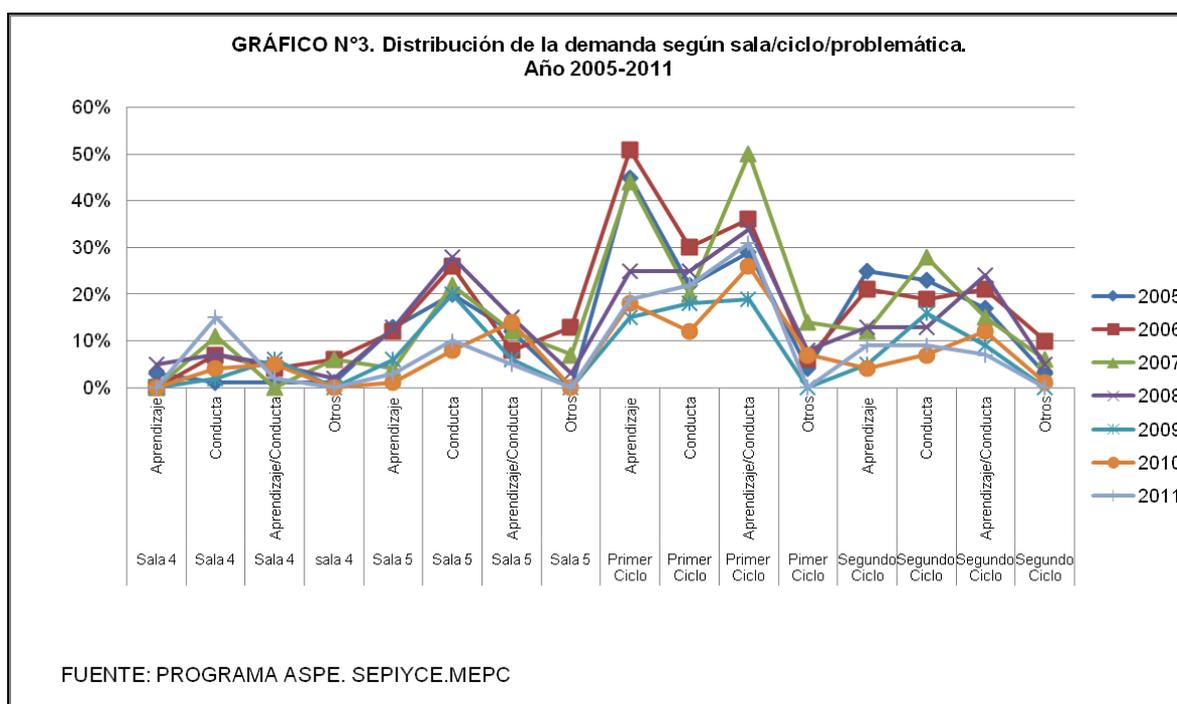
---

<sup>6</sup> “La demanda está a la vez más acá y más allá de ella misma, articulándose con el significante, ella demanda siempre otra cosa, en toda satisfacción de la necesidad exige otra cosa”. (Lacan, 1998.p 350-351).

involucran a otras instituciones o profesionales, a otros programas de la Subsecretaría, que implican el desarrollo de acciones de coordinación.

Como anticipamos, pondremos bajo análisis las tendencias que observamos en la derivación y las consideramos en relación al momento de la escolarización, según sea sala de 4 ó 5 años para Educación Inicial; Primer y Segundo Ciclo, para la Escuela Primaria.

Entonces, tomaremos el modo en que estas “tipologías” se presentaron en la demanda, desde el 2005 al 2011, como vía posible para cercar problemáticas actuales, sin dejar de mirarlas en el devenir que ese período temporal recorta, para ensayar algunas reflexiones, interrogar la práctica docente y la práctica de asistencia.



En sala de 4 y en sala de 5 observamos una fuerte tendencia a consultar *por “problemas de conducta”*, a lo largo del período de tiempo que hemos privilegiado en este informe<sup>7</sup>.

Sin pretender establecer un análisis causal, sino tan sólo aportar algunas reflexiones acerca de dicha tendencia, señalamos que los *“problemas de conducta”* quizá se encuentran priorizados por cuanto la mirada de los docentes en el inicio de la escolarización estaría fuertemente centrada en cuestiones que harían al aprendizaje de “hábitos”, al ingreso a una socialización más reglada, a la inscripción en la institución escolar.

La escuela aquí se presenta como primera institución social fuera del ámbito familiar que pone a jugar el lazo con el otro, tiempos y normativas necesarias para habitar ese espacio social.

<sup>7</sup> No dejamos de advertir, sin embargo, cierta variación en los años 2009 y 2010 por la cual, para sala de 4 la categoría que aumenta es *“aprendizaje-conducta”*; al igual que para sala de 5 en el año 2010.

La Educación Inicial constituye también la primera oportunidad institucionalmente organizada para incluirse como uno más entre pares, tiempo de “adaptación”, (al grupo, a la institución escolar, a las demandas del docente), que pone en tensión la particularidad del niño. Espacio de un primer encuentro, familia-escuela, espacio en el que se entretajan sentidos en relación a la escuela como institución social, pero también en relación a la familia, aquello que se supone función de uno u otro, entre otras cuestiones.

Encontramos que la práctica en la Educación Inicial estaría atravesada por cierta paradoja: entre la flexibilidad promovida como ideal desde el sistema y la mayor exigencia de alfabetización y socialización de los niños, a efectos de favorecer las mejores condiciones para el paso al siguiente nivel.

Algunas concepciones inscriben la Educación Inicial como un tiempo de escolaridad en el cual sería necesario realizar acciones de prevención, que no sólo permitan anticiparse a la emergencia de problemáticas escolares o de fracaso escolar en el siguiente Nivel, sino también derivar a los especialistas. En ese sentido la precocidad en la demanda de asistencia contribuye a cristalizar algunas sintomatologías de la infancia.

Reflexionar sobre la función docente en la Educación Inicial, tomando la paradoja antes mencionada, constituiría una manera de orientar al docente respecto del abordaje de las dificultades y las condiciones necesarias para la enseñanza y el aprendizaje.

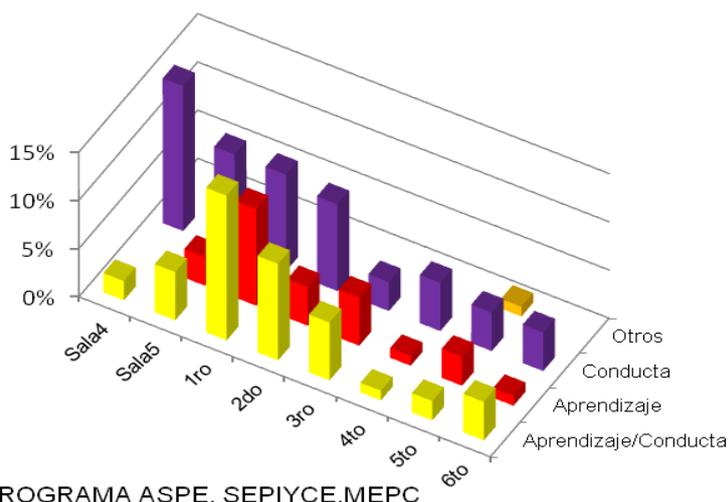
En la Educación Primaria encontramos que en el Primer Ciclo la demanda por “*aprendizaje*” es la que concentra los mayores porcentajes los dos primeros años del período que venimos analizando. La consulta pasa, desde el año 2007 en adelante, a centralizarse en torno al ítem “*aprendizaje-conducta*”.

En el Segundo Ciclo se presenta muy dificultoso señalar una concentración o tendencia de la demandas atendidas del 2005 al 2011, lo que aparece como recurrente quizá sea, justamente, esa variabilidad, por la cual las tres categorías que venimos considerando cobran primacía, o se encuentran homogéneamente distribuidas uno u otro año.

Para avanzar profundizamos el análisis de las consultas en el año 2011, presentadas en el Gráfico N°4, en tanto ilustra el comportamiento de la demanda en el período temporal 2005-2011, tomando las categorías sistematizadas distribuidas por sala de Educación Inicial y por grado de la escolaridad Primaria, expresadas en porcentajes sobre el total de casos atendidos en ese año.

Viene al caso tener en cuenta que se trata de problemáticas que están atravesadas por el momento histórico-institucional por el que transita la escuela, por los diferentes discursos que la habitan, las normas que la regulan, las funciones que se le prescriben, entre otras, para continuar con las siguientes reflexiones.

**GRÁFICO N° 4. Tipo de demanda distribuida por grado/sala.  
Año 2011**



La demanda por problemática de conducta prevalece sobre las otras, se inicia en los primeros grados de la escolaridad, (sala de 4) y se mantiene elevada hasta segundo grado de la Escuela Primaria, decreciendo en tercero.

En el Segundo Ciclo es en cuarto grado el momento de la escolaridad en el que se presenta la mayor prevalencia de las demandas por problemas de conducta. Observamos que hacia quinto y sexto estos valores disminuyen escasamente, sin embargo es significativamente mayor que las demandas por aprendizaje y aprendizaje/conducta.

Avanzada la escolaridad, en el Segundo Ciclo, podría considerarse que la demanda sobre el aprendizaje no se enfatice dado que ya estarían las bases de la alfabetización.

Señalaremos que en esta mirada tan dirigida hacia la conducta del niño, si su comportamiento es bueno o no, deja de circular el aprendizaje como demanda del docente al niño, cuestión en la cual está convocada especialmente la función docente.

Del lado del niño, nos podríamos preguntar, evocando a Charlot (2007), ¿desde dónde podría responder si la cuestión del saber queda desplazada en función de una demanda de comportamiento? ¿Podría el problema de conducta enmascarar problemas de aprendizaje?

La institución escolar convoca a docentes y alumnos en cierta relación al conocimiento, al saber, este desplazamiento de la demanda hacia la “conducta”: ¿implicaría que las cuestiones relativas a la enseñanza y al aprendizaje no estarían siendo especialmente problemáticas para el docente? ¿Reconocería, no obstante, su función mediadora en la educación? En esa línea se podría evocar el sentido que otorgaría una apuesta de confianza a futuro, como refiere P. Zelmanovich (2007):

Subrayo la idea de apostar con esa doble vertiente: por un lado, al estar implicados, el poder pensar a los niños y niñas en una relación, no en lo que les pasa a ellos, sino en lo que nos pasa a los docentes con ellos y ellas; y por otro, más allá de la situación en que esté cada niño o niña que llega a nosotros, hay una apuesta a futuro, una confianza. (p. 1)

Sin llegar a plantear una relación causal, se podría no obstante observar que antes de la Ley Federal de Educación los *problemas de aprendizaje* constituían la principal demanda para el Primer Ciclo, siendo la de *problemas de conducta* la privilegiada para cuarto y quinto grado, en aquella escuela organizada en tres ciclos.

¿Podría pensarse que el aprendizaje ya no estaría tan comprometido hoy a partir de las estrategias que pusieron en juego las instituciones educativas flexibilizando y regionalizando la propuesta curricular, cuyo marco dio aquella ley, por un lado?

Por el otro, ¿contribuyeron otras estrategias o acuerdos impulsados por la aprobación de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), consensuados? ¿Qué otras cuestiones habría que convocar aquí?

La caída de referentes que sostenían un modo estable de funcionamiento (autoridad, valores, entre otros), seguramente interviene entre aquellas cuestiones. Sean problemas de aprendizaje o de conducta, la lógica de los síntomas podría pensarse alrededor de dicha caída, manifestándose como desorden en relación al saber y a la vida social.

### **El campo educativo y la práctica de derivación**

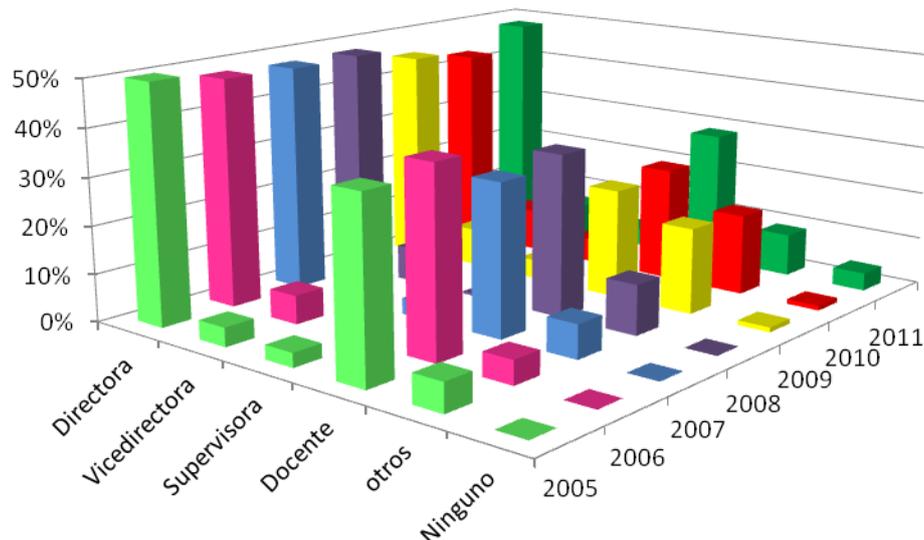
En la práctica de derivación se pueden distinguir dos modalidades que implican dos posiciones docentes diferentes: aquella en la que se indica la necesidad de consultar, que enunciábamos como derivación directa, y otra en la cual son los docentes quienes concurren a plantear la problemática que les preocupa, que dimos en llamar consulta.

Diferenciar entre quien sugiere la consulta y quien la realiza presenta cierto valor instrumental para analizar la asistencia y avanzar en considerar la posición de los agentes educativos respecto a las problemáticas que acontecen en su campo y en su práctica.

La derivación es realizada por diferentes agentes de la comunidad educativa, entendiendo que, más allá de la función que tienen en la institución, también están atentos a las dificultades y sufrimiento de los niños, involucrados en la tarea de enseñar y aprender e interpelados, en mayor o menor medida, por las problemáticas, es decir en cierta posición respecto a ellas.

El siguiente Gráfico presenta los diversos actores que sugieren la consulta, en el corte temporal 2005-2011, expresados en porcentajes sobre el total de casos atendidos por año.

**GRÁFICO N° 5. Quién sugiere la derivación a consulta.  
Año 2005-2011**



FUENTE: PROGRAMA ASPE.SEPIYCE.MEPC

En primer lugar, son los Directivos los principales agentes de derivación, siendo los que la efectivizan en la mayoría de los casos, en el recorrido que venimos realizando en el corte temporal 2005/2011. En segundo lugar la derivación aparece efectivizada por docentes.

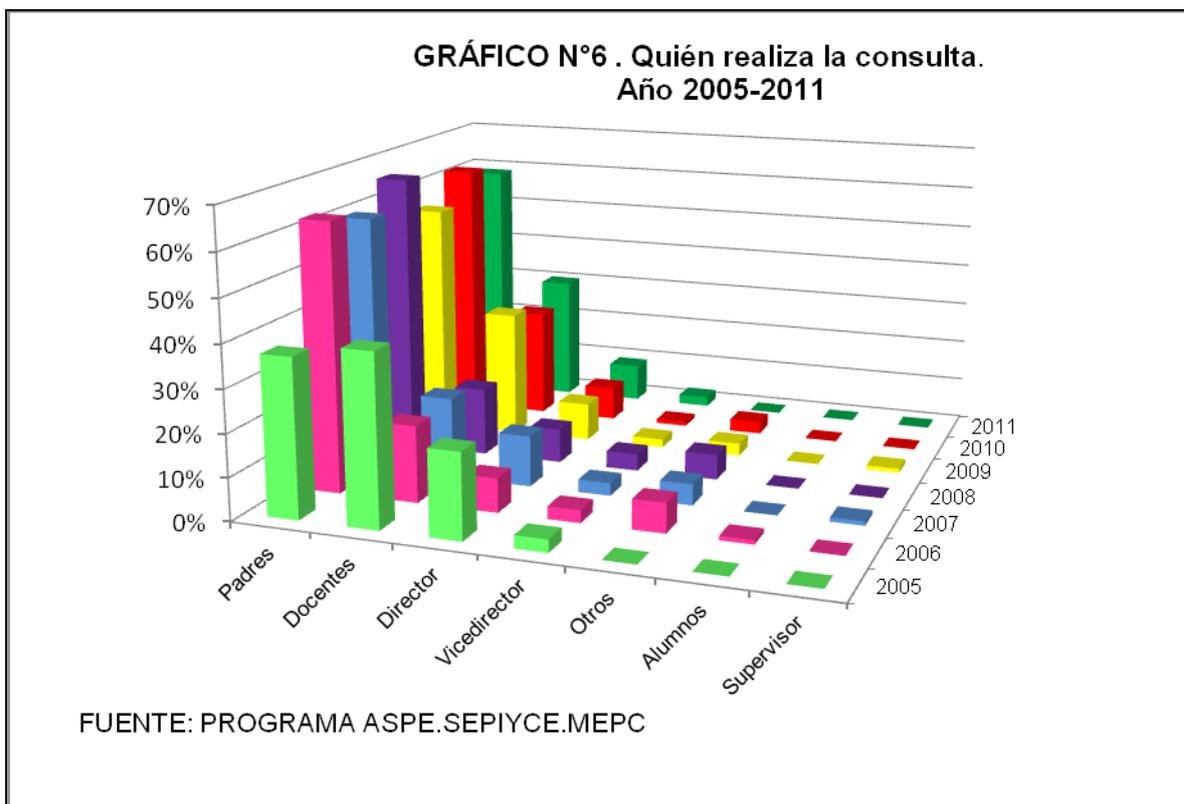
En ello habría que considerar la incidencia de diferentes estilos de gestión de las instituciones escolares, por los cuales, en algunos casos es el Director quien toma a su cargo la realización de la derivación, (dado que considera que es importante su presencia como parte de su función y también como modo de acompañar al docente), en otros, acuerda con el docente, quien la efectiviza. La mirada del docente y el diagnóstico que hubiera realizado se encuentran implicados en uno u otro caso.

La derivación a consulta por parte de los supervisores mantiene cierta presencia en los años analizados, y aunque no se revela muy elevada, habría que considerar que muchas consultas de directivos son indicadas por aquellos, señalando la necesidad de asesoramiento técnico.

Para avanzar presentamos el Gráfico N°6 en el que se pueden visualizar los diversos actores que concurren a consulta, en el corte temporal 2005-2011, expresados en porcentajes sobre el total de casos atendidos por año.

El cuadro recupera la distinción ya realizada entre quien sugiere la consulta y quien efectiviza, entendiendo que allí habría, del lado del docente, una posición diferente. En esa línea es importante retomar lo que señaláramos como consulta, diferenciándola de la derivación directa, en tanto se trata de docentes que toman a su cargo la demanda, y, conforme a ello, la derivación del niño se pospone en vías a dar cierto lugar al intercambio con los profesionales y analizar la problemática que se presenta.

Así, esta nominación “Quién realiza la consulta” alude a la primera entrevista realizada con agentes del campo educativo, (que venimos considerando como consulta) o a la primera entrevista realizada con padres o niños (que venimos consignando como derivación directa) según cada caso.



En el Gráfico se advierten dos actores principales: padres y docentes, verificándose la insistencia de esta tendencia a lo largo del período considerado.

Avanzar sobre hipótesis que dieran cuenta de las razones por las cuales serían los padres quienes efectivizan la primera consulta excede los fines del presente escrito. Sin embargo, basta señalar que dicha presencia no deja de estar en relación o de constituir una respuesta a la demanda del docente.

No obstante vale señalar como tendencia creciente y sostenida, la demanda de realizar una primera consulta por parte de directivos y docentes. Se trata de demandas que los distintos agentes educativos realizan en relación a su función, demandas que ponen en juego cierta diferencia entre el campo pedagógico y el campo terapéutico, demandas que conllevan cierta implicación del docente.

La consulta implica cierta espera, es una respuesta activa que conlleva un trabajo con el docente y suspende cierta prisa que suele caracterizar la práctica de derivación, cierto apresuramiento por concretar las acciones que han sido pensadas en sí mismas como “solución” al problema: reunión con padres, acta de compromiso, reducción horaria, acompañante terapéutico, maestra integradora, derivación al Pediatra, Neurólogo, Psicólogo, Psicopedagogo, por enunciar algunas de ellas. Entendemos que allí se abre un espacio de trabajo que nominamos asesoramiento a la función docente<sup>8</sup>, el cual implica poner en dialogo cuestiones como:

<sup>8</sup> Sea que se trate de la gestión directiva o de la función docente.

- Posición del docente frente a la situación problemática.
- Análisis de las estrategias pedagógicas posibles.
- Relación con la familia.
- Orientación en el trabajo en equipo con otros miembros de la Institución Escolar.
- Esclarecimiento de la necesidad o no de abordajes terapéuticos (Psicología, Fonoaudiología, entre otras.).
- Análisis de los límites en la función docente.
- Ampliar la mirada centrada únicamente en el "caso" a aquellas variables institucionales que el mismo muestra.
- Analizar su posicionamiento en la Institución y en la comunidad educativa.
- Definir, adoptar y sostener aquellas decisiones institucionales que favorezcan la resolución de las problemáticas o mejoren la oferta educativa que realiza la institución.

Entendemos que el asesoramiento nos enfrenta a considerar el modo en que se realizan las intervenciones profesionales en la escuela, ello por cuanto si 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 que su práctica está detenida, ni orientar la nuestra.

Desde esta perspectiva, 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.

Que sean los padres quienes en mayor medida efectivizan la consulta reenvía a pensar la posición docente en la derivación, los saberes que la fundamentan, lo que se considera abordable o no desde el campo pedagógico, así como la implicación del mismo en aquello que se presenta como problemático en su campo.

Entonces no habría que concluir demasiado rápidamente sobre lo que ello implicaría, evocar el siguiente pasaje de nuestra investigación quizá venga al caso, en tanto sitúa la derivación como producto de un recorrido:

(...) primero la observación, detectando el problema. (¿Cómo lo detecta?). Te lleva un tiempo, porque es a partir de la observación que hace el docente. Después del primer o segundo mes de clases. Primero hay que observar si es un problema de aprendizaje o de conducta. Después de eso, se cita a los padres y se les pide que primero consulten con un Pediatra. (Docente)

(...) le informamos a la directora, la señora Ana viene al aula observa, y luego, buscamos alguna estrategia, que si no resulta, se llama a los padres y se deriva. A veces, también ocurre que son los padres mismos quienes solicitan (Docente)

Dar cuenta de este recorrido no deja de ser complejo: el llamado que el docente dirige al equipo se produce en aquel recorrido que venimos señalando, es decir acontece en un particular momento según cada caso.

Casi podría decirse que en ese llamado se visibiliza cierta posición del docente frente al caso, cierta toma de decisión y algunas posibilidades de acción, conforme a lo cual deriva para la atención a un niño o solicita asesoramiento para sí mismo.

En ambos casos es de suponer (según lo hemos corroborado en la investigación referida) que una comunicación a los padres ha tenido lugar. Este encuentro entre el docente y el padre tendrá cierta incidencia sobre éste y su posibilidad de implicación en lo que le acontece al niño.

La intervención del profesional, de alguna manera, quedaría situada en este entramado cuya textura se teje en aquel encuentro, conforme al cual se abrirán en “mayor o menor medida” posibilidades de trabajo para el profesional del equipo técnico convocado a dar una respuesta.

## **FUENTES:**

Constitución de la Nación Argentina

Constitución de la Provincia de Córdoba.

Ley Nacional de Educación N° 1420

Ley Federal de Educación N° 24.195

Ley de Educación Nacional N° 26206

Ley Nacional de Protección a la Niñez y a la Adolescencia N° 26061

Ley de Educación Provincial N° 8113

Ley Educación Provincial N° 9870.

## **BIBLIOGRAFÍA**

ACEVEY, N; FERNÁNDEZ, M; Y OTROS (2002). *El trabajo con el docente en el marco de la clínica psicopedagógica*. Ateneo N° 15. Hospital Argerich. Argentina, Buenos Aires.

ALVAREZ URIA, F. y VARELA, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.

ARIES, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid, España: Taurus.

BERNSTEIN, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Ed. Morata.

----- (1998). *Pedagogía control simbólico e identidad*. Madrid, España: Ed. Morata.

CANGUILHEN, G. (1972). *Le Normal et le Pathologique*, Paris, France: Presses Universitaires de France.

CARLI, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformación de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación Argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.

CASTAÑEDA, E. (2002) *Colombia: Equidad social y educación en los años'90*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

CHARLOT, B. (2007). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

DONDA, C. (2003). *Lecciones sobre Michel Foucault: saber, sujeto, Institución y poder político*. Córdoba, Argentina: Ed. Universitas.

FOUCAULT, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona. España: Ed. Paidós Ibérica.

----- (1991a). La arqueología del saber. Traducido por Aurelio Garzón del Camino. Edición 15. Buenos Aires, Argentina: Editor Siglo XXI.

----- (1991b). La microfísica del poder. 3ª edición Madrid, España: Ed. La Piqueta.

----- (1992). El orden del discurso. Buenos Aires, Argentina: Tusquets Editores.

----- (1998c). Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

----- (1998d). Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión. México DF: Editorial Siglo XXI.

----- (2007). El poder psiquiátrico. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

----- (2008e). El nacimiento de la Clínica: Una arqueología de la mirada medica. Buenos Aires, Argentina: S XXI Editores.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de la igualdad y calidad educativa (2006). Programa de Atención a Situaciones Problemáticas Escolares. *Análisis cuali-cuantitativo de las demandas atendidas en el año 2006*. Córdoba, Argentina.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de la igualdad y calidad educativa (2009). Programa de Atención a Situaciones Problemáticas Escolares. Reflexiones acerca de la práctica de los equipos técnicos en educación. Córdoba, Argentina.

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de la igualdad y calidad educativa (2011). Programa de Atención a Situaciones Problemáticas Escolares. Algunos discursos vigentes en las prácticas docentes de derivación para la atención de situaciones problemáticas. Córdoba, Argentina.

LACAN, J. (1991). Seminario 20. Aún. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

----- (1996). Seminario 17. El reverso del psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

----- (2003). Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

-

LARROSA, J. (1996). Escuela, poder y subjetivación. Madrid, España: La Piqueta.

MILLER, J. A. (2010). Los divinos detalles. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

KORINFELD, D. (2005). Psicopatologización de la infancia y la adolescencia en Sexualidad, Salud y Derechos, Colección Ensayos y Experiencias N° 57. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

ZELMANOVICH, P. (2007) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente. Cine y Formación Docente. *Apostar a la transmisión y a la enseñanza. A propósito de producción de infancia*. Ponencia de 8 de noviembre en Río Grande y 9 de noviembre en Ushuaia, provincia de Tierra del Fuego.

## **Equipo de Trabajo**

### **Procesamiento de Datos**

Andrea Espinardi

### **Análisis de datos y producción escrita**

Christian Barsce  
María del Bono  
Alejandra del Castaño  
Cristina Colotto  
Andrea Espinardi  
Ana López  
Fernando Ponce de León  
Viviana Ortolani  
Nora Vilchez

### **Colaboración:**

Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa.  
Área de Investigación Educativa:

Miriam Dottori  
Mónica Fornasari  
Silvia Furlan  
Cecilia Larrovere  
María Fernanda Villarreal

### **Corrección de estilo:**

Prof. Luciana Trocello

# **AUTORIDADES**

Gobernador de la Provincia de Córdoba  
**Dr. José Manuel De la Sota**

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba  
**Cra. Alicia Mónica Pregno**

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

Secretaria de Estado de Educación  
**Prof. Delia María Provinciali**

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

Directora General de Educación Inicial y Primaria  
**Prof. Edith Galera Pizzo**

Director General de Educación Secundaria  
**Prof. Juan José Giménez**

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional  
**Ing. Domingo Aríngoli**

Directora General de Educación Superior  
**Lic. Leticia Piotti**

Director General de Institutos Privados de Enseñanza  
**Prof. Hugo Zanet**

Director General de Educación de Jóvenes y Adultos  
**Prof. Carlos Brene**

Dirección General de Regímenes Especiales

Director General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa  
**Lic. Enzo Regali**