

ABSTRACT

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN:

“DER(R)IBAR VIEJOS SUPUESTOS ... ARRIBAR A NUEVOS POSIBLES” ARGUMENTOS QUE SOSTIENEN LOS DOCENTES DE 1º GRADO PARA DERIVAR AL E.O.E.

A partir del trabajo clínico asistencial que nuestro Equipo de Residentes de Psicopedagogía lleva a cabo en los Centros de Salud N° 1 y N° 10, pertenecientes al Área Programática del Hospital José M. Penna, observamos que la cantidad de niños derivados de los Equipos de Orientación Escolar para recibir asistencia psicopedagógica que cursan 1º grado es superior a la de cada uno de los restantes grados.

Nos preguntábamos a qué se debe la diferencia entre la cantidad de niños derivados que cursan 1º grado y la cantidad de niños derivados de otros grados. Si bien creemos que para dar respuesta a este interrogante sería posible explorar diferentes aspectos y actores que inciden en el acto de derivar, nos centramos en el docente como una variable fundamental en juego, para intentar comprender los hechos desde su mirada.

A través de la presente Investigación nos interesa indagar, *los argumentos que sostienen los docentes de 1º grado para la derivación al Equipo de Orientación Escolar de sus alumnos*. Esto permitirá conocer la perspectiva del docente en cuanto a las dificultades más frecuentes en el aula, las causas de dichas dificultades, las acciones que suele implementar previas a la derivación y los principales motivos de derivación.

El instrumento utilizado para la recolección de datos fue una entrevista semi-dirigida. Entrevistamos a docentes de primer grado pertenecientes a escuelas del Distrito V, debido a que la totalidad de sus escuelas están dentro del Área Programática del Hospital Penna, por lo tanto es el que mayor número de derivaciones efectúa.

Creemos que, si bien el trabajo de campo se llevó a cabo en el 'terreno educativo', la presente temática trasciende las fronteras de Educación ya que son éstos los niños que aguardan en las listas de espera de Psicopedagogía de los Centros de Salud.

Lic. M. Soledad Seijas Cabrera
Lic. M. Eugenia Martínez
Residentes de 3º año
HOSPITAL J. M. PENNA

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Secretaría de Salud
Director: Dr. Stern

Dirección de Capacitación
Director: Dr. Kaufman

Residencia de Psicopedagogía
Coordinadora: Lic. Silvia Dubkin

Asesoras en Metodología de la Investigación
Lic. Cecilia Ros
Lic. Victoria Barrutia

Hospital José María Penna
Area Programática
Jefe: Dr. Gerardo Vaucheret

Coordinadora institucional del Programa de Residencia
Lic. Cristina Caneda

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN:

**“DER(R)IBAR VIEJOS SUPUESTOS ...
ARRIBAR A NUEVOS
POSIBLES”**

**ARGUMENTOS QUE SOSTIENEN LOS DOCENTES DE 1º GRADO
PARA DERIVAR AL E.O.E.**

Autoras
Lic. M Soledad Seijas Cabrera
Lic. M. Eugenia Martínez

Mayo 2003

RECONOCIMIENTOS

Queremos agradecer...

A las autoridades de la Residencia de Psicopedagogía, inserta en el Sistema de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires: Lic. Silvia Dubkin (Coordinadora General) y Lic. Cristina Caneda (Coordinadora institucional), ya que en dicho marco realizamos el presente Trabajo de Investigación.

Al Equipo de Supervisión, pertenecientes a la Cátedra de Investigación de la Facultad de Psicología de la U.B.A., en especial a la enorme disponibilidad de la Lic. Victoria Barrutia, quien tuvo la paciencia y calidez en acompañarnos en nuestra primera experiencia investigando, y quien supo contagiarnos el entusiasmo por dicha tarea.

A nuestras compañeras Residentes de Psicopedagogía del Área Programática del Hospital Penna, con quienes compartimos la tarea diaria y nos enriquecen con sus interrogantes sobre la práctica profesional.

A los profesionales del Equipo de Orientación Escolar del Distrito V, quienes aportaron importantes datos e hicieron posible nuestro contacto con las maestras, facilitándonos el ingreso a las escuelas.

Un especial agradecimiento a las maestras de las escuelas del Distrito Escolar V, quienes desinteresadamente nos dieron su tiempo y nos transmitieron relatos, impresiones, preocupaciones e interrogantes, que fueron valiosísimos e imprescindibles para realizar este Trabajo. A ellas se lo dedicamos...

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

De acuerdo al Programa de la Residencia de Psicopedagogía, al llegar al tercer año éste contempla la realización de un Trabajo de Investigación cuya temática queda a elección de las autoras. Por tal razón, hacia finales del segundo año comenzamos a pensar qué interrogantes habían surgido a partir de las prácticas que llevamos a cabo en la Residencia, para a partir de ellos, comenzar a definir la temática de nuestra investigación, pudiendo así intentar dar algunas respuestas a dichos interrogantes.

Nuestro Equipo de Residentes de Psicopedagogía lleva a cabo –entre otras tareas- la asistencia psicopedagógica en los Centros de Salud N° 1 y N° 10, pertenecientes al Área Programática del Hospital José M. Penna. La tarea asistencial consiste en el diagnóstico y tratamiento de niños con dificultades de aprendizaje y el trabajo paralelo con sus padres.

Los niños que concurren a nuestros servicios son derivados por los Equipos de Orientación Escolar (E. O. E.) de los Distritos Escolares 5°, 6°, 8° y 19°, que coinciden en parte o en su totalidad con el Área de responsabilidad de nuestro Hospital. De estos Distritos, es el 5° el que posee un mayor número de escuelas dentro nuestra Área Programática, en consecuencia recibimos un mayor número de derivaciones de este Distrito.

Desde hace un tiempo hemos notado que la cantidad de niños derivados para recibir asistencia psicopedagógica que cursan 1° grado es superior a la de cada uno de los restantes grados.¹

Nos preguntábamos entonces *a qué se debe la diferencia entre la cantidad de niños derivados que cursan 1° grado y la cantidad de niños derivados que cursan otros grados*. Si bien creemos que para dar respuesta a este interrogante sería necesario explorar diferentes aspectos que inciden en la problemática, abarcando los diferentes aspectos y actores que se ponen en juego en el acto de derivar, nos centramos en el

¹ Para confirmar nuestra apreciación recurrimos a los registros de los turnos de admisión de ambos Centros de Salud. Esta búsqueda corroboró efectivamente, que existe un mayor número de derivaciones de niños que cursan el 1° grado de la escuela primaria. Como era posible que los niños derivados pudiesen haber sido referidos a otros efectores de salud o pudiesen no haber llegado a la primera entrevista de admisión, y en consecuencia, no figurar en nuestros registros, nos acercamos al E. O. E. del Distrito Escolar V, nuestro principal derivador, (dicho distrito tiene la mayoría de las escuelas dentro del Área de responsabilidad del Hospital Penna, con lo cual es nuestro derivador más importante) con el fin de indagar si esta situación era también registrada por ellos. El E. O. E. informó que la mayoría de los casos derivados son alumnos de primer grado, coincidiendo este dato con nuestros registros. En el CESAC N° 10 de 54 chicos que llegaron solicitando atención en psicopedagogía, 20 cursaban primer grado. En el CESAC n° 1, de 21 chicos admitidos, 8 estaban en 1° grado.

docente como una variable fundamental en juego en esta situación, para intentar comprender los hechos desde su mirada.

Sabemos que en el trabajo clínico asistencial de niños con dificultades de aprendizaje, quien pide una consulta es siempre un adulto. En el caso de los Centros de Salud mencionados, la mayoría de los niños que llegan a la consulta son derivados por el Equipo de Orientación Escolar, quien se notifica de la dificultad a través del docente. Nos centramos en él, ya que como el adulto encargado dentro del aula de guiar el proceso de enseñanza aprendizaje del grupo de alumnos, es quien en su carácter autoridad, toma decisiones en cuanto a los rumbos a transitar. Dentro sus tareas se encuentra detectar a los chicos con dificultad y concretar un pedido dirigido a otro. De esta manera, las significaciones que el maestro hace de los hechos que ocurren en el aula adquieren una valor preponderante.

Creemos que el papel del docente es protagónico, ya que tiene el poder de decisión sobre este aspecto y lo ejerce al comunicar la necesidad de que el niño y su familia efectúen una consulta en el área de Salud.

A partir de lo anteriormente mencionado nos interesa indagar, a través de la presente Investigación, *los argumentos que sostienen los docentes de 1° grado para la derivación al Equipo de Orientación Escolar de sus alumnos con problemas de aprendizaje*. Esto permitirá conocer las dificultades más frecuentes en el aula, los principales motivos de derivación y las acciones que suelen implementar previas a la derivación.

Nos centramos en la derivación que realiza el docente al Equipo de Orientación Escolar debido a que es éste el camino que debe recorrer el niño que es detectado por el docente. Más tarde, muchos de éstos son derivados a tratamientos psicológicos y psicopedagógicos a los Centros de Salud por el EOE a partir de su intervención. Es por eso que consideramos que la presente investigación deja la puerta abierta para investigar acerca de los argumentos de derivación que sostiene el Equipo de Orientación Escolar a los Centros de Salud.

A través de la práctica cotidiana estamos familiarizadas con los aspectos que nos proponemos abordar (anteriormente citados), y manejamos ciertas ideas relacionadas con la temática. Sin embargo consideramos importante la posibilidad de sistematizar la información que obtengamos a través de la investigación.

El presente Trabajo de Investigación nos permitió impregnarnos de la temática y abrir el campo a la gestación de nuevas hipótesis, es por eso que se trata de una indagación de tipo de tipo exploratorio- descriptivo en la cual el objetivo no será la generalización de los resultados.

RELEVANCIA

A partir del Trabajo de Investigación intentaremos dar respuesta al interrogante sobre las numerosas derivaciones en primer grado, indagando sobre las principales dificultades que se presentan, las causas que le atribuye el docente, las estrategias que es capaz de implementar y los principales argumentos para la derivación.

La presente investigación lleva a cabo la mayor parte de la exploración en el terreno de Educación, sin embargo el tema de los argumentos que sostienen los docentes de primer grado para solicitar la intervención del EOE por considerar que el problema escolar de un niño requiere de un abordaje fuera del aula, es una temática que trasciende las fronteras de Educación y tiene alcance en el ámbito de Salud. Esto se debe a que los casos de los niños que no logran superar sus dificultades escolares en el aula, llegan a engrosar las listas de espera de psicopedagogía en los Centros de Salud – sobretodo en determinados momentos del años- y, pese a ello, no surge el interrogante de qué es lo que ocurre en el escenario de las aulas de primer grado.

El docente es el adulto que detecta y define la dificultad del niño, denuncia el problema y ratifica que se ha resuelto y como quien convive gran parte del tiempo con el mismo, también será interesado en solucionarlo, así como, es quien tiene posibilidades concretas para influenciar sobre él. Estas son buenas razones para trabajar con el docente. Creemos que explorar más profundamente la mirada del docente sobre la situación de fracaso escolar, podría enriquecer y orientar el trabajo con él y potenciar nuestra intervención.

PROPÓSITOS

Uno de los propósitos del presente trabajo de investigación es el de utilizar el material obtenido como marco desde el cual tener una mayor comprensión acerca del contexto escolar y de aquello que le ocurre al docente cuando deriva a un niño de 1° grado.

Nos proponemos a su vez que el trabajo constituya un insumo para nuestro equipo de residentes de psicopedagogía, como un modo de conocer en profundidad la realidad de la escuela primaria del distrito V, para tomar en cuenta estos aspectos al momento de pensar distintos abordajes en las escuelas.

MARCO TEÓRICO

DISTRITO V

El distrito 5° se ubica en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires y comprende 27 escuelas primarias. Este distrito es uno de los que registra mayor índice de repitencia dentro de la jurisdicción de Capital Federal.

EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR

El Equipo de Orientación Escolar (E. O. E.) es un equipo interdisciplinario formado por profesionales de las siguientes disciplinas: Psicopedagogía, Ciencias de la Educación, Psicología, Trabajo Social, Sociología. Cada uno de estos Equipos pertenece a un Distrito Escolar que a su vez abarca una determinada cantidad de Escuelas de Nivel Inicial y Primarias. La cantidad de profesionales que los conforma es variable de un equipo a otro y también es variable la diversidad de disciplinas que lo componen.

CIRCUITO DE DERIVACIÓN

Cuando el docente detecta un alumno con dificultades se remite al E. O. E. elevando un informe en el cual notifica la situación. A partir de aquí la tarea del E. O. E. es realizar un diagnóstico de situación para luego elaborar una estrategia de acción. Entre las estrategias posibles se encuentran: llevar a cabo un trabajo con la docente que ha hecho la detección, un trabajo con el equipo de conducción de la escuela, dentro del aula, o la derivación del niño a Equipos de psicología o psicopedagogía del Sector Salud, es decir al Hospital o Centro de Salud que corresponda según la zona donde se encuentra la escuela.

Lo cierto es que estos Equipos tienen a su cargo numerosas escuelas, que a su vez realizan una gran cantidad de pedidos de intervención, resultando prácticamente imposible para aquellos responder a tanta demanda; con lo cual la derivación de los niños a los Equipos de Salud Mental de los Hospitales y Centros de Salud es muy frecuente.

POBLACIÓN QUE CONCORRE A LAS ESCUELAS DEL DISTRITO V

Las familias que envían sus hijos a estas escuelas presentan características muy diferentes entre sí. Hay un grupo de familias que habita en la villa 21/24, en el barrio Zavaleta y en asentamientos a las orillas de Riachuelo. Otro grupo vive en hoteles o inquilinatos, en muchos de los cuales no deben abonar el alquiler pues reciben un subsidio del Gobierno de la Ciudad. Un tercer grupo lo constituyen los vecinos del barrio de Pompeya, Barracas y Constitución. El primer grupo comprende personas que migraron de provincias del interior del país o en muchos casos, de zonas rurales de países limítrofes. Llegaron a la ciudad en busca de una mayor posibilidad laboral, promesa que no se hizo realidad. Habitan en condiciones de hacinamiento y rodeados de una vecindad cuya inseguridad ha ido incrementándose en los últimos tiempos. Las posibilidades que encontraron aquí fueron: una mayor cantidad de servicios en salud y educación para sus hijos en relación a los presentes en sus lugares de origen y la alternativa de hacer algunas “changas”. Estas son las razones por las cuales perseveran. El grupo de los hoteleros es un grupo menos estable. Con frecuencia las familias cambian de hotel por retrasos en el pago, dificultades de convivencia con otros

huéspedes o porque retornan a sus lugares de origen. Estas reiteradas mudanzas dan un marco de inestabilidad al núcleo familiar y de discontinuidad a los chicos en las escuelas.

Estas condiciones de vida materiales imprimen un estilo particular a ciertos aspectos valorados en la escuela como son la utilización del tiempo y el lenguaje. El tiempo en estas familias adquiere características especiales. Las condiciones críticas de vida y la urgencia de la resolución de necesidades primarias, los lleva a enfrentar problemas día a día transcurriendo sus vidas en la inmediatez de lo cotidiano, lo cual obstaculiza la proyección de un futuro. Por otra parte predomina entre ellos el lenguaje gestual y corporal en desmedro del habla y del contacto con el lenguaje escrito. El poco lugar para la palabra abre una tendencia a la acción. Sabemos que el ejercicio del habla es necesario para el enriquecimiento simbólico posibilitando lazos intersubjetivos sin los cuales es difícil comunicarse, aprender o pensar.

La actual situación de exclusión y marginalidad lleva ya varios años instalada en nuestro país y ha tenido y tiene impacto en la forma en que las personas organizan sus vidas cotidianas, sus objetivos y se inscriben en las instituciones, por lo cual nos parece importante observar brevemente este contexto.

En el mundo se impuso la lógica del mercado como principio básico de organización de la sociedad. En la Argentina este proceso adquirió una dimensión paradigmática. Al recorrer rápidamente las políticas implementadas en nuestro país se advierte (...) lo poco que se ha contemplado la justicia social y su integración. Se reparó o se repara con políticas asistencialistas, “como remedio para evitar desbalances sociales demasiado significativos provocados por los ajustes”, dejando como secuela una mayor segmentación social, y consolidando aún más la exclusión.²

Frente a los cambios socio culturales producidos, diversos autores hacen referencia a por lo menos dos modelos culturales que innegablemente hacen a sujetos sociales con cualidades diferentes. Por ejemplo, algunos hablan de subjetividades de la Modernidad³, del Estado de bienestar⁴, (...) y de las subjetividades actuales denominadas de lo mercantil, de la posmodernidad, (...) de una cultura Light..

Podemos decir que hoy el hombre se encuentra inmerso en un escenario de permanente inestabilidad e imprevisibilidad, donde los lugares se redefinen y son cuestionados constantemente. Junto con estos cambios de percepción de la realidad y construcción de nuevas realidades, casi todas las representaciones de las instituciones de la modernidad son cuestionadas y redefinidas en los nuevos marcos de la cultura posmoderna.

² Cabrera Rosas, Fernández y otros. Ateneo Piñero: “Aprender en contextos sociales adversos”

³ Zelcer, Mirta. “Subjetividades y Actualidad” en: Rev. Topia publicación en internet.

⁴ Amad, Josefina: “Estado de Bienestar y Salud mental”. Trabajo presentado en el curso de gerencia pública para el desarrollo social. España. Diciembre 2001.

EL INGRESO DEL NIÑO A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

“Los Estados obligan a la totalidad de la población al ingreso a la escuela, pero este ingreso genera, en cada niño y grupo social, una actividad representativa intensa que condiciona abundantemente la integración del niño al sistema. Estas representaciones imaginarias se refieren a diferentes características que esta institución debería tener.”

El ingreso del niño a la escuela coincide, no casualmente, “con el sepultamiento edípico que ayuda a estructurar el pensamiento autónomo regido por las leyes del proceso secundario, la escuela es un lugar privilegiado que espera al niño para que prosiga con la estructuración de su pensamiento. Es la institución, por excelencia, que organiza los contenidos a transmitir desde un pensamiento lógico formal, lo que la ubica, en función de la construcción del pensamiento...”⁵

“De esta manera, la escuela aprovecha el deseo del niño de alejarse de lo familiar, (...) para continuar con su constitución.” El niño poco a poco desvía su mirada de lo familiar emprendiendo una búsqueda activa de nuevos horizontes, depositando su interés en objetos sociales y culturales.” “Ha surgido en él el deseo de investigar”.⁶

“Aunque no esté explicitado para la sociedad, la escuela no cumple exclusivamente con un objetivo constructivo, epistemológico, sino que ocupa también un lugar preponderante en la vida afectiva de los sujetos que a ella concurren,”⁷ ya que es la primera institución exogámica en la que el sujeto queda inscripto.

Diremos que “por su carácter de lugar de encuentro con un tercero (objetos de conocimiento), la característica de la institución educativa es que en ella se sostienen vínculos triangulares.” Esto ocurre porque “el docente es el activador de una triangulación subjetiva, que “se produce entre el adulto como representante de la autoridad y del capital cultural, el niño y el grupo de alumnos. En el interior de dicha triangulación se constituye el lugar del semejante. Por su dinámica, el niño se discrimina de sus compañeros a partir de la confrontación que entre ellos se produce. La confrontación con el otro, semejante en edad y tamaño, impone la diferencia, fuerza a la ruptura de lo propio como lo único existente.”⁸

“La violencia que impone la escuela en su acción educativa genera en el niño otro conflicto: entre lo que trae de sus orígenes, lo que desea y conoce, y aquello que les impuesto, frente a lo cual el niño no tiene posibilidad de elección. Éste pasaje no se realiza sin sufrimiento psíquico y cuando es muy intenso puede ocasionarle dificultades.”⁹

“Algunos niños se resisten a abandonar el espacio dual de las relaciones familiares, y en la escuela se muestran desinteresados y aislados. Los únicos referentes que ingresan

⁵ Rosbaco, C: El desnutrido escolar.

⁶ Idem

⁷ Schlemenson, S: Aprendizaje, un encuentro de sentidos

⁸ Schlemenson, S: Aprendizaje, un encuentro de sentidos.

⁹ Rosbaco, C: El desnutrido escolar

para ellos y a los que responden son los familiares.”¹⁰ Esta resistencia se puede ver reforzada por diferencias demasiado inconciliables entre las expectativas familiares en relación a la escuela y la cultura y normas de ésta última.

¿QUÉ RELACIÓN EXISTE ENTRE LA POBREZA MATERIAL EXCESIVA Y EL FRACASO ESCOLAR?

Comprobamos a partir de la tarea cotidiana en la zona sur de la Capital Federal -el sector más pobre de la ciudad- que muchos de los niños fracasan en la escuela. Pero ¿es esto consecuencia directa de la pobreza material? El fracaso escolar es un fenómeno complejo en el que intervienen diversos factores. Recortaremos su relación con la constitución de la subjetividad, pensando una subjetividad que no se separe de las condiciones de producción sociales, culturales e histórico- afectivas.

Cristina Inés Rosbaco diferencia a los niños con problemas de aprendizaje propiamente dicho referidos al compromiso de la subjetividad del niño, de otros niños para los cuales construye la categoría de ‘desnutrido escolar’.

Define el concepto de Desnutrido escolar diciendo que “...es una metáfora que focaliza la problemática en las consecuencias psíquicas de la inadecuada/ insuficiente forma de transmitir conocimientos de algunas prácticas docentes y la confección de currículas tan universales que se consideran válidas para cualquier grupo social, y que producen el efecto de ‘inanición escolar’.”¹¹

“El desnutrido escolar es un niño que, más que reaccionar a la institución escolar y/ o al docente, sucumbe ante la brecha infranqueable que se crea entre lo que la escuela exige desde la currícula y/o los modos de la práctica docente, y la subjetividad con las modalidades propias que el niño trae de su seno socio cultural y familiar. El niño corre el riesgo de desaparecer como sujeto deseante y transformarse en un mero repetidor de discursos ajenos.”

Estos niños, marginales o de otras culturas, fracasan en las escuelas por producirse un ‘cortocircuito’ entre la subjetividad y el sistema de pensamiento del niño, diferente a los de la institución. Sus valores, normas, códigos y costumbres difieren a los de la escuela, que no los reconoce y niega un lugar para que estos puedan expresarse. Es así como la escuela, por no adaptar sus programas a las necesidades y cotidianidad de estos niños se transforma en expulsora de los mismos.

¹⁰ Idem 5

¹¹ Idem 6

PROBLEMAS ORIENTADORES DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del problema original se desprenden algunos interrogantes que orientan la investigación.

- ¿Cuáles son los argumentos que sostienen los docentes cuando derivan a un niño de 1º grado?¹²
- ¿Qué manifestaciones del niño son entendidas por el docente como dificultad?¹³ y ¿cuáles son las causas de estas dificultades desde la percepción del docente?
- ¿Cuáles son las acciones que se implementan frente a la detección de la dificultad? ¿Es la derivación consecuencia del fracaso de otras estrategias? ¿Es la derivación la primera acción que se implementa frente a las dificultades del niño?¹⁴
- ¿Cuánto tiempo transcurre entre la detección de la dificultad y la derivación? ¿Cuál es el momento del año en que se deriva? ¿Cuánto tiempo transcurre entre la detección de la dificultad y la derivación? ¿Cuál es el momento del año en que se deriva?¹⁵

¹² Nos referimos a aquello que explícitamente manifiesta cuando debe dar cuenta de las razones por las cuales realiza una derivación. Establecemos una diferencia entre estos y los "criterios", menos explícitos que los primeros, los cuales se inferirían a partir del análisis de lo expresado por el docente a lo largo de la totalidad de la entrevista.

¹³ Alude a la valoración que el docente hace de los comportamientos de sus alumnos, es decir, significándolos como dificultad o no. Esta significación podría estar sujeta a la concepción del docente acerca del aprendizaje, del rol del enseñante, el rol de la escuela, de sus expectativas acerca de los logros evolutivos alcanzados a lo largo de primer grado y acerca de cómo se comporta un grupo.

¹⁴ Nos interesa indagar sobre las acciones que realiza el docente porque entendemos la derivación como una acción más entre otras que el docente podría realizar frente a una situación problemática en el aula (poder de decisión del docente). A su vez, situar el lugar que la derivación ocupa en el marco de las acciones implementadas. La naturaleza y la variedad de las acciones daría cuenta del grado de implicación del docente en el problema.

¹⁵ Este aspecto nos permitirá evaluar el grado de pertinencia de las intervenciones del docente en relación al momento en que fueron efectuadas, las expectativas acerca de la derivación e indagar si el tiempo que transcurre entre la detección de un problema y la derivación constituye un tiempo de espera, de acción o es un tiempo acotado por la urgencia.

OBJETIVOS

- 1.- Explorar y describir los principales argumentos de derivación desde la perspectiva de los docentes de 1° grado.
- 2.- Describir las manifestaciones del niño que más frecuentemente son entendidas por el docente como dificultades.
- 3.- Indagar y caracterizar las acciones y procedimientos que los docentes implementan habitualmente frente a las dificultades del niño de 1° grado.
- 4.- Descubrir el grado de importancia que el docente atribuye a la adquisición de los contenidos a la hora de la derivación.

MATERIAL Y MÉTODOS

Unidad de Análisis: docentes

Universo de Análisis: Docentes que:

- en el momento de realizarse la entrevista (noviembre- diciembre de 2002) estuvieran a cargo de 1° grado.
- Tuvieran experiencia previa en 1° grado.
- Pertencieran a escuelas primarias pertenecientes al Distrito Escolar N° 5. Elegimos dicho distrito debido a que casi la totalidad de sus escuelas están dentro del Área Programática del Hospital Penna, por lo tanto es el que mayor número de derivaciones efectúa.

Muestra

Seleccionamos un grupo de docentes ‘muy derivadores’ y otro grupo ‘poco derivadores’. Para realizar esta selección consultamos con el Equipo de Orientación Escolar quien nos informó al respecto.

Tomamos un total de 9 docentes.

ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN

Instrumento de información

Entrevista semi- dirigida

Indagamos

- ✓ Cantidad de alumnos en el aula.
- ✓ Cantidad de alumnos que no realizaron preescolar.
- ✓ Años de experiencia a cargo de 1° grado de la docente.

1.- ¿Cuáles son las dificultades de los chicos que suele ver más frecuentemente en 1° grado?

2.- ¿Cuáles serían las causas de dichas dificultades?

3.- ¿Podría ser que las dificultades del chico tengan que ver con:

- el tipo de escuela / las condiciones escolares necesarias para que el niño aprenda? (en relación a las normas escolares, la cultura institucional, los contenidos que un niño está en condiciones de alcanzar desde su punto de partida?
- la familia? (contención/ sostén afectivo: compromiso familiar con la educación o la existencia de violencia en la familia, la atmósfera afectiva; crisis familiares

importantes: fallecimientos, mudanzas etc.; carencias materiales: alimentación, vestimenta, vivienda, higiene, controles periódicos de salud del niño).

- el chico en sí? (constitución subjetiva, grado de maduración, conexión con el mundo, funcionamiento neurológico, sensorial, físico, etc. del niño).
- lo sociocultural? (migraciones, idioma, saberes previos y dificultades en significar lo escolar).

(Se indagan aquellos aspectos no mencionados por el docente en la pregunta N° 2)

4.- ¿Qué acciones se ponen en marcha frente a las dificultades de los niños que comentaste antes?

5.- ¿Podrías contar algún caso particular de un chico que tenía dificultades?

- ¿Qué le pasaba al chico?
- ¿Qué se pudo hacer?
- ¿Por qué derivó? o ¿por qué no derivó?

6.- Si en la pregunta N° 5 la docente se refirió a un caso que no derivó: ¿Podrías contar un caso que hayas derivado al EOE para que tengan un tratamiento?

- ¿Qué le pasaba al chico?
- ¿Qué se pudo hacer?
- ¿Por qué derivó?

7.- ¿Qué aspectos tenés en cuenta cuando pensás en derivar a un chico al E. O. E. ?

Condiciones de la toma

Las entrevistas fueron tomadas en las escuelas, durante alguna hora libre de las docentes o mientras alguien de la escuela –otra docente o alguien del equipo directivo- estaba en el aula con sus alumnos. La misma tuvo una duración variable, entre cuarenta minutos y una hora, dependiendo de la posibilidad de la docente de permanecer fuera del aula. Siendo que las docentes se encontraban dentro del horario de trabajo, hubo entrevistas que se vieron interrumpidas varias veces por docentes o alumnos que entraban y salían, y también hubo alguna entrevista que se vio definitivamente interrumpida antes de que la entrevistadora pudiese darla por terminada.

SISTEMA DE MATRIZ

FORMA Y MODALIDAD DEL PROCESAMIENTO DE DATOS

Por tratarse de un Trabajo de Investigación de tipo exploratorio- descriptivo, el procesamiento principal de la investigación se realizó por un análisis centrado en el valor. Es decir, las variables y dimensiones se construyeron a posteriori de la experiencia, luego del análisis de las entrevistas.

Variable 1

“DIFICULTADES QUE LOS DOCENTES SITÚAN EN LOS NIÑOS”

Dimensión 1 “El Niño”

Subdimensión 1 “Aprendizaje de contenidos especiales”¹⁶

- A.- Lecto escritura
- B.- Matemática

Subdimensión 2 “Adquisición de normas de convivencia en el aula”

- A.- Respeto de los compañeros¹⁷
- B.- Respeto del docente
- C.- Respeto de la propiedad privada¹⁸
- D.- Respeto de los hábitos¹⁹

Subdimensión 3. “Carencias de habilidades necesarias para el aprendizaje”

- A.- falta de concentración²⁰
- B.- falta de comprensión de consignas²¹
- C.- “actitudes inmaduras”²²
- D.- “Falta de respeto” o de cuidado por el material escolar²³
- E.- psicopatologías graves²⁴

¹⁶ Cuando sitúan la dificultad en el aprendizaje de la lecto escritura y de matemática

¹⁷ Agresiones en forma física y verbal entre los compañeros.

¹⁸ Relativo al cuidado y conservación de las posesiones personales de los demás chicos y de las propias (materiales escolares, vestimenta...)

¹⁹ Aspectos referidos a la expectativa por parte del docente de que en determinado momento los chicos puedan ajustarse sin su intervención al funcionamiento del aula en relación a la figura de autoridad, a las rutinas diarias, a los modos de comunicación dentro del aula, a los períodos de concentración y trabajo y los de descanso, a la ejecución de consignas, a la utilización del material didáctico, etc.

²⁰ Cuando el docente refiere ‘dispersión’, dificultad para prestar atención. También cuando el niño no contesta. *“Prestan más atención al compañero que se le cayó la goma o al que se levantó para ir al baño que en concentrarse y hacer el ejercicio que tiene que hacer.”*

²¹ Asociada a la dificultad para leer.

²² Actitudes que son entendidas por el docente como no acordes para la edad y correspondientes a niños más pequeños tales como gatear por el aula o esconderse, preferencia por la actividad lúdica, dependencia hacia el adulto.

²³ Pérdida o destrucción del material escolar.

²⁴ Problemáticas del niño entendidas como graves trastornos psíquicos.

Subdimensión 4 “Modalidad de aprendizaje”

Dimensión 2 “Padres como contexto”

Subdimensión 1 “Cumplimiento del contrato establecido con la escuela”²⁵

- A.- Inasistencia²⁶
- B.- Fallas en el acompañamiento del proceso²⁷
- C.- Desconfianza hacia la escuela²⁸
- D.- Desvaloración al proceso de aprendizaje²⁹

Subdimensión 2 “Problemas intrínsecos a la familia”³⁰

- A.- Relacionales
- B.- Carencia de condiciones materiales mínimas.³¹

Dimensión 3 “La Escuela como contexto”

Subdimensión 1 “Elevada cantidad de chicos”³²

Subdimensión 2 “Organización de las normas de la escuela”

²⁵ El contrato se referiría al conjunto de expectativas recíprocas entre ambas partes.

²⁶ Ausencias y/ o impuntualidad reiteradas de los alumnos a clase que exceden lo establecido por la normativa escolar para cumplir un año lectivo obstaculizando el aprendizaje.

²⁷ Tareas que, según los docentes, los padres debieran llevar a cabo con el objetivo de colaborar con la docente y para favorecer el aprendizaje de sus hijos en la escuela (comprar materiales escolares, concurrir a reuniones de padres, ayudar en las tareas escolares para el hogar, etc)

²⁸ Relación que los padres establecen con la escuela a la que envían sus hijos, delegando algunas tareas de educación en ella. Ella está basada en la satisfacción de las expectativas que los padres depositan en la institución.

²⁹ Significación que los padres dan a la función de la escuela de educar, ligada a que la escuela satisfaga otras necesidades menos específicas pero más básicas de sus hijos (abrigo, materiales escolares, alimentación, etc.)

³⁰ Situar la dificultad en problemáticas propias de la familia.

³¹ Alimentación, vivienda.

³² Se refiere a una excesiva cantidad de niños dentro del aula.

Variable 2

“CAUSAS DE LAS DIFICULTADES QUE SITUAN EN LOS NIÑOS”

Dimensión 1 “El Niño”

Subdimensión 1 “Problemas Físicos”³³

Subdimensión 2 “Falta de maduración”

Dimensión 2 “La Familia como causa”

Subdimensión 1 ‘No Estar’ en el acompañamiento del proceso de aprendizaje”³⁴

A.- No ejercicio de las funciones materna y paterna³⁵

B.- Falta de apoyo a la función de la escuela³⁶

C.- Adjudicación de un rol social a la escuela en desmedro del rol educativo.³⁷

Subdimensión 2 “Carencias materiales debidas a la crisis social”³⁸

Subdimensión 3 “Problemas Relacionales”³⁹

A.- Violencia

B.- Peleas

C.- Falta de comunicación

Subdimensión 4 “Modos de constitución familiar”⁴⁰

³³ Cuando los docentes refieren dificultades sensoriales (vista, oído).

³⁴ Los docentes hablan de una ausencia de los padres de quienes esperan que funcionen como acompañantes del proceso de aprendizaje que los niños llevan a cabo en la escuela. Esta ausencia se da de tres maneras distintas.

³⁵ Incluimos aquellas cuestiones que, según los docentes, hacen pensar que los padres están fallando en su función de otro como condición y posibilidad de subjetivación para el niño. “No les hablan, no los escuchan.” “Falta de contención, están en la calle todo el día”. “No se ocupan de ellos”. “Hay una falta de dedicación de los padres.”

³⁶ Escaso contacto de los padres con la escuela, poca o ineficaz ayuda en las tareas escolares, falta de compromiso en llevar a los niños a la escuela...

³⁷ esperar por parte de los padres que la escuela satisfaga otras necesidades menos específicas pero más básicas de sus hijos: abrigo, materiales escolares, alimentación, etc.

³⁸ Se refiere a carencias materiales básicas tales como el alimento, una vivienda adecuada...

³⁹ Se refiere a problemas que se dan entre los miembros de la familia.

⁴⁰ Se refiere a distintos modos de constitución tales como familias ensambladas, monoparentales como causa de las dificultades.

Dimensión 3 “La Escuela Como Causa”

Subdimensión 1 “Dificultad para ajustarse a las necesidades del alumno”

A.- “En Relación a la organización interna de la escuela”⁴¹

B.- “En relación a la propuesta pedagógica del docente”⁴²

C.- “En relación a la respuesta de la escuela a la crisis social”⁴³

Subdimensión 2 “No se reconoce una relación entre la escuela y las dificultades de los chicos”

⁴¹ Aspectos referidos a la administración del tiempo de trabajo y de recreo, de la variedad de actividades, etc.

⁴² Cuando dicha propuesta no se ajusta a las necesidades del alumno.

⁴³ Proceso de revisión y cambio de algunos aspectos relativos al funcionamiento de la escuela que dicha institución necesita efectuar para lograr encausar las nuevas demandas sociales.

Variable 3

“ESTRATEGIAS QUE IMPLEMENTAN ANTE LAS DIFICULTADES DE LOS NIÑOS”

Dimensión 1 “Dentro del aula”

Subdimensión 1 “Evaluación Diagnóstica”⁴⁴

Subdimensión 2 “Agrupar a los chicos”

A.- Según sus posibilidades⁴⁵

b.- Para trabajar en equipo⁴⁶

Subdimensión 3 “Atención Individualizada”⁴⁷

Subdimensión 4 ‘Darles Tiempo’⁴⁸

Subdimensión 5 “Proveer Ropa, higiene y materiales”

Subdimensión 6: ‘Adaptar los contenidos’⁴⁹

Subdimensión 7: ‘Trabajar los hábitos’⁵⁰

Dimensión 2 “En El Ámbito Escolar”⁵¹

⁴⁴ Los docentes utilizan la evaluación diagnóstica, realizada al comienzo del año escolar, como estrategia para evaluar desde principio de año a los niños e identificar a los que presentan dificultades.

⁴⁵ Como por ejemplo agrupar a ‘los más dispersos’, o a los que tienen dificultades.

⁴⁶ Como modalidad de trabajo dentro del aula.

⁴⁷ Ubicarlo cerca de la mesa de la docente, copiarle la consigna en su cuaderno, darle una explicación personal...

⁴⁸ Esperar a que supere la dificultad.

⁴⁹ Se refiere a la adaptación del programa a las posibilidades de los alumnos. Los docentes hablan de ‘bajar’ el programa.

⁵⁰ Referido a aquellos hábitos que se esperaba adquirieran en el Jardín de Infantes, tales como los hábitos de higiene, modalidad para comer, posibilidad de expresarse, pedir ayuda, estar sentados en el aula...

⁵¹ Toda estrategia que se lleve a cabo dentro de la escuela pero fuera del aula.

Subdimensión 1 “Ajustes en relación a la organización de actividades”⁵²

Subdimensión 2 “Sacar al niño del aula”

A.- Para que trabaje fuera del aula con otros.⁵³

B.- Llevarlos a dirección⁵⁴

Subdimensión 3 “Comunicar a otros actores”

A.- Al equipo directivo acerca de las dificultades⁵⁵

B.- A los padres⁵⁶

C.- A los maestros de otras áreas⁵⁷

Dimensión 3 “Fuera del ámbito escolar”⁵⁸

⁵² Se refiere a modificaciones que pueden hacer los docentes en cuanto a la organización de su tarea, que va más allá de la actividad del aula propiamente dicha. Por ejemplo decidir que un niño se vaya al mediodía siendo una escuela de Jornada Completa, o que la docente ‘pase’ a segundo grado con los chicos con el objetivo de que haya una continuidad entre 1° y 2° grado.

⁵³ Esta estrategia supone que el niño realizará una actividad preparada especialmente según sus posibilidades. Estos ‘otros’ con quienes la realiza pueden ser: la misma docente titular pero fuera del aula, en otro horario; con la docente ZAP; con la maestra de apoyo, o con equipos de profesionales dependientes de Salud que trabajen dentro de la escuela.

⁵⁴ Con el objetivo de que no esté en el aula debido a que interfiere en la tarea que se está realizando. No supone que el niño continuará trabajando allí.

⁵⁵ Se refiere al simple hecho de ‘informar’ lo que le sucede al niño.

⁵⁶ se refiere a informar a los padres de la situación del niño y, en algunos casos, pedirles que los ayuden desde las casas. Mayoritariamente se lleva a cabo a través de reuniones de padres o llamados telefónicos.

⁵⁷ se refiere a la implementación de estrategias en conjunto con las docentes de otras áreas.

⁵⁸ aquí incluimos una docente que contacta a la familia con un comedor comunitario.

Variable 4

“ARGUMENTOS QUE SOSTIENEN PARA DERIVAR AL E.O.E.”

Dimensión 1: “Agotamiento de los recursos”⁵⁹

Dimensión 2: “Amplia brecha entre lo que el niño puede y lo que la escuela le pide”⁶⁰

Dimensión 3: “El niño no ha adquirido ‘cuestiones muy básicas’⁶¹

Subdimensión 1 “En cuanto al aprendizaje de los contenidos específicos”⁶²

Subdimensión 2 “En cuanto a la organización del aula”⁶³

Dimensión 4: ‘Por las dudas’.⁶⁴

Dimensión 5: “Derivaciones en años anteriores”⁶⁵

Dimensión 6: “Ausencia de progreso tras un determinado tiempo”⁶⁶

⁵⁹ Cuando la docente considera que no puede hacer nada con el niño, que no lo puede ayudar.

⁶⁰ Una docente decía: *‘los que vemos que (a principio de año) no pueden ni siquiera poner el nombre y además en lo oral vos ves que no se pueden expresar y vos ves que no entienden de qué le hablás, como si le hablás en otro idioma’* Otra docente decía: *‘...se metía debajo de la mesa, se escondía. Corría para que lo corran. Y ya todas estas actitudes en primer grado no las podés tolerar. No vas a jugar al cuquito con todo el grado.’*

⁶¹ se refiere a cuestiones que suponen deben ser adquiridas durante el preescolar. Es decir que suponen que los niños deberían comenzar primer grado con determinadas cuestiones logradas.

⁶² Contenidos que deberían venir desde el jardín de infantes y que se evalúan a principio de año, como por ejemplo escribir su nombre, realizar una figura humana.

⁶³ Se refiere a adquisiciones que permiten al niño estar dentro del aula: manejarse dentro de las ‘reglas’ del aula: horarios, modos de interacción con pares y con el docente, relación con el material escolar, respuesta a las consignas...

⁶⁴ Se deriva ante la detección de la dificultad del niño previo a cualquier intento de abordaje por parte del docente.

⁶⁵ Cuando el niño ha sido derivado en el preescolar y no ha llegado aún a tratamiento.

⁶⁶ En los casos en los que se deja ‘pasar un tiempo’ que no implica necesariamente la implementación de ninguna estrategia, el niño no produce cambios.

Variable 5

**“MOMENTO DEL AÑO EN QUE DERIVAN AL
EQUIPO DE ORIENTACIÓN ESCOLAR”**

Dimensión 1 “Período Marzo- Abril- Mayo”

Dimensión 2 “Período Julio- Agosto”

Dimensión 3 “Período Septiembre- Octubre- Noviembre”

CUADROS DE RESULTADOS

VARIABLE 1: DIFICULTADES QUE SITUAN EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS

Dimensión 1: En el niño

	Dific. en el aprendizaje de los contenidos		Dific. en la adquisic. De normas de convivencia		Carencia de habilidades necesarias para aprendiz.		Modalidad de aprendizaje	
	si	no	si	no	si	no	si	no
TOTAL	4	5	7	2	7	2	1	0

Dimensión 2: Los padres

	Cumplimiento del contrato establecido con la escuela		Problemas intrínsecos a la familia	
	si	no	si	no
TOTAL	4	5	2	7

	Niño	Padres	Escuela
Escuelas derivadoras	5	2	0
Escuelas no derivadoras	4	3	1
TOTAL	9	5	1

VARIABLE 2: "CAUSAS DE LAS DIFICULTADES DE LOS NIÑOS"

Variable 1: El niño	N° de docentes		
	Derivadores	No derivadores	Total
Problemas físicos	1	1	2
Falta de maduración	1	0	1

Variable 2: La familia	N° de docentes		
	Derivadores	No derivadores	Total
"No está" en el acompañamiento del proceso de aprendizaje	5	4	9
Carencias materiales debidas a la crisis social	3	1	4
Problemas relacionales	3	1	4
Modos de constitución familiar	1	1	2

Escuelas	El niño		La familia		La escuela	
	si	no	si	no	si	no
Derivadoras	2	3	5	0	2	3
No derivadoras	1	3	4	0	4	0
TOTAL	3	6	9	0	6	3

VARIABLE 3: "ESTRATEGIAS QUE IMPLEMENTAN ANTE LAS DIFICULTADES DE LOS NIÑOS"

Dentro del aula	N° de docentes		
	Derivadores	No derivadores	Total
Evaluación diagnóstica	2	3	5
Agrupar a los niños	1	3	4
Atención individualizada	4	3	7
"Darles tiempo"	0	1	1
"Proveer ropa, materiales..."	0	2	2
Adaptar los contenidos	1	2	3
Trabajar los hábitos	1	1	2

Fuera del aula y en el ámbito escolar	N° de docentes		
	Derivadores	No derivadores	Total
Ajustes en la organización de actividades	2	0	2
Sacar al niño del aula	4	0	4
Comunicar a otros actores	6	2	8

Derivar a otras instituciones	0	1	1
-------------------------------	---	---	---

VARIABLE 4: "ARGUMENTOS QUE SOSTIENEN PARA LA LA DERIVACIÓN AL E.O.E"

ARGUMENTOS	N° DE DOCENTES		
	Derivadores	No derivadores	TOTAL
"Agotamiento de recursos"	0	1	1
"Existencia de una amplia brecha entre lo que el niño puede y lo que la escuela pide"	2	3	5
El niño no ha adquirido 'cuestiones muy básicas':			
A.- En cuanto al aprendizaje de contenidos	1	2	3
B.- En cuanto a la organización del aula	2	2	4
Ante la dificultad lo primero es derivar	1	0	1
Derivaciones en años anteriores	2	1	3
Ausencia de un progreso tras un determinado tiempo	0	2	2

VARIABLE 5: MOMENTO DEL AÑO EN QUE DERIVAN AL E.O.E

Docentes	PERÍODO		
	Marzo a Mayo	Julio- Agosto	Septiembre a Noviembre
Derivadores	4	1	2
No derivadores	3	2	0
TOTAL	7	3	2

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

INTRODUCCIÓN A LOS RESULTADOS

El primer aspecto que resalta es que contrariamente a lo que suponíamos, no se encontraron diferencias significativas entre las respuestas de las docentes de primer grado de escuelas muy derivadoras y las de escuelas poco derivadoras. Aunque no se puede proyectar estos resultados si la muestra de la población se ampliara en número y variedad.

Como hipótesis posible a partir de la escucha a los docentes, pensamos que este resultado tendría relación con el criterio con que se clasificaron las instituciones como poco o muy derivadoras. No descartamos el hecho de que la intervención del EOE en la elección pueda tener alguna implicancia ya que, en parte, podría incidir el tipo de vínculo que cada escuela ha establecido con el EOE a través del trabajo cotidiano. En este sentido creemos que el hecho de que una escuela derive poco, no se relacionaría con la modalidad de resolución de las problemáticas dentro de la escuela, sino con el grado de confianza que ésta tenga en que una derivación al EOE constituya una colaboración eficaz para dichas dificultades.

DIFICULTADES QUE SITUAN EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS

La pregunta por las dificultades de los niños con las que se encontraba en el aula de primer grado, abrió un abanico de respuestas que incluía no sólo a los niños sino también a los padres como parte de esas dificultades. La escuela, por su parte, sólo fue mencionada en una ocasión como parte de las dificultades. Es así como decidimos organizar las dificultades que se mencionaron en tres categorías: las que se ubicaban en el niño, en los padres y en la escuela.

Las dificultades en el niño

Todos los docentes, sin excepción, sitúan alguna dificultad **en el niño**. Se observa que la mayoría de ellas se refiere a dos cuestiones fundamentales: por un lado a las **‘normas de convivencia’**, es decir aquellas cuestiones que permiten que un niño pueda desenvolverse y convivir en el aula: la relación con sus pares, la posibilidad de reconocer qué materiales son propios y cuáles no, los hábitos en el aula y en la escuela. Por otro lado aparecen ciertas **‘carencias de habilidades necesarias para el aprendizaje’** tales como la falta de concentración, la falta de comprensión de consignas, las ‘conductas infantiles’, y la dificultad para el cuidado de materiales de trabajo.

Se advierte en los docentes una imagen de éstos niños asociada al déficit. Los alumnos son generalmente descriptos mediante atributos de imposibilidad: ‘no están cuidados, tienen mal comportamiento no hay autoridad que los pueda regir, están mucho en la calle, son desatentos, no tienen límites’. A esto se le agrega una impugnación moral: se trata de ‘valores cambiados, autoridad disuelta, familia ausente y despreocupada, agresión, robo, violencia.’ Encontramos que, frente a esta situación, desde la percepción

de los docentes hay poca esperanza de progreso y cierta resignación y pérdida de confianza en educarlos, disciplinarlos, cuando se refieren a las dificultades que aparecen.

Los docentes nos hablan de lo que los niños ‘no son’ (ya que hablan de ellos en negativo) y sí fueron en un pasado, revelando un ser que fue instituido, un ser histórico. La posición del docente es, en este punto, la de escudarse en representaciones que han perdido la capacidad de nombrar las condiciones actuales alteradas de enunciación del alumno o del docente. ¿Qué es hoy ser estudiante? ¿Qué es ser maestro?

Una docente nos comenta durante la entrevista: “... *nosotros en la escuela estamos sobrepasados y cada vez peor por la crisis, y hay cosas que ya no sabemos cómo resolverlas, entonces estamos probando. Cada vez hay más emergentes entonces uno va y hace prueba y error. No estamos preparados para determinadas cosas (...) entonces tampoco sabemos dar respuesta ni la contención necesaria.*”

Históricamente podíamos nombrar al estudiante como aquel niño o joven que transitaba por institución que le ofrecía los saberes necesarios para alcanzar la autonomía social. Una escuela era un modo institucionalizado de educar, de formar a una persona imprimiéndole atributos que un orden social específico exigía. Pero estas representaciones que por mucho tiempo estuvieron en el imaginario de docentes y padres han caducado.

Silvia Duschatzky encuentra una ‘resistencia’ que se produce como expresión del desajuste entre las representaciones viejas y las situaciones actuales que no se dejan nombrar por esas representaciones. Esta resistencia de la que habla funciona como obstáculo porque impide que una subjetividad se altere para poder enunciarse en las nuevas condiciones. Dice: “*La posición que resiste, insiste en seguir suponiendo un alumno que ya no existe: obediente, capaz de postergaciones, en condiciones de prever y anticipar, disponible para conseguir algo del adulto*”.⁶⁷ Es por esa razón que cuando nos encontramos con aquello que contradice esas expectativas la pensamos como disvalor o como una expresión de violencia.

Creemos que si los niños ya no son respetuosos, estudiosos, disciplinados, no es por mala voluntad o mala intención, sino a que las condiciones institucionales (la familia o la escuela) que hicieron posible tales tipos subjetivos hoy han perdido su eficacia.

Lamentablemente una insistencia en esos supuestos no puede resultar exitosa. La resistencia es en definitiva una resistencia a pensar, a poner en suspenso viejas categorías o a reconocer que fueron eficaces en otras condiciones sociohistóricas. La resistencia es una negación a cambiar las preguntas y a dejarnos alterar por los signos de lo nuevo.

La ‘violencia’ constante entre compañeros, es decir el ‘pegarse’ y ‘patearse’ que atentaría contra las normas de convivencia del aula, es mencionado por los docentes entrevistados con mucha frecuencia. “*La agresividad de los chicos entre ellos. Rompen*

⁶⁷ Duschatzky, S: Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Bs. As, Ed. Paidós, 2002

las hojas de los compañeros. Yo les digo que no copien las tonterías: chocarse entre ellos, porque se pueden lastimarse, les digo que es peligroso.”

¿Qué hay detrás de ese modo de relacionarse entre los niños? Pensamos que el ‘semejante’ como tal no es una construcción espontánea que nace del vínculo entre dos sujetos, sino es siempre ante y mediante un otro que puede construirse. Es la ley simbólica la que habilita la construcción de un semejante a partir de instituir un principio de legalidad basado en la formulación de la igualdad. Si esta ley no opera, tampoco opera la percepción de su trasgresión.

En este sentido entendemos la violencia como sustrato, como condiciones cotidianas que se diferencia de la violencia como accidente, como práctica excepcional, revuelta orientada hacia un fin o violencia simbólica tendiente a imponer comportamientos y percepciones sociales. La violencia aparece aquí como una nueva forma de socialidad, como un modo de estar con los otros o de buscar a los otros.

Pero ¿a qué nos referimos cuando decíamos ‘ley simbólica’? La ley simbólica, representada por el padre simbólico, es quien separa e instaura la terceridad en la relación con el otro, quedando establecido un lugar para la falta al que podrán advenir otros objetos. Esta operación que sitúa Lacan, a la que llamamos metáfora paterna, por un lado lo introduce en la dimensión simbólica y por otro lado le confiere la categoría de sujeto deseante.

Éste constituye un momento profundamente estructurante en el psiquismo del niño ya que a partir de él se le impone la existencia de algo más que él mismo para su madre, es decir se le impone otro espacio. A partir de él será posible, entre otras cosas, relacionarse y reconocerse como miembros de un grupo, ubicarse en relación a las ‘normas de convivencia’ establecidas o interesarse por los objetos de conocimiento. Las fallas en la simbolización conllevan el peligro pulsional, por ejemplo la agresión, y el malestar comienza a evidenciarse en la relación que el niño establece con sus maestros y compañeros. Si bien no sería función de la escuela interpretar estas cuestiones, puede advertir los signos de lo que ocurre posibilitando así trabajar en consecuencia.

Esta forma de violencia que mencionábamos se presenta como un modo de relación que aparece en condiciones de impotencia instituyente de familia o de la escuela, en una época en que parecen haber perdido potencia enunciativa los discursos de autoridad y el saber de padres y maestros.

El **aprendizaje de los contenidos de lengua y matemática** no ha sido mencionado con tanta frecuencia como los anteriores como representante de una dificultad. La mitad de los docentes consideran estos aprendizajes como problemáticos, y entre ellos, la mayoría cree que la asignatura de lengua es la que representa la mayor dificultad y suele ‘arrastrar’ los contenidos de matemática. Algunas tienen la hipótesis de que siendo que los chicos tienen mayor posibilidad de alternar con números que con letras en su vida cotidiana es menos frecuente que la dificultad se presente en matemática. Desde nuestro punto de vista, creemos que el desafío mayor en primer grado, tanto para el niño como para la docente, es el aprendizaje de la lectura y escritura por lo cual su mirada está

centrada más allí que en matemática. Este énfasis en lengua se alimenta también en las expectativas de los padres, de que sus hijos adquieran estas habilidades durante este primer año; momento de la escolaridad que, por esta razón, suele atraer más la atención de los padres que los subsiguientes de la escuela primaria.

La Familia como dificultad

Es interesante comentar el hecho de que al interrogar a los docentes por las 'dificultades' que se presentan en 1° grado, mencionaran a **la familia** del niño como una de las que se presentan con mayor frecuencia. La mitad de los docentes encuentra que los padres representan una dificultad en el aprendizaje de los niños de primer grado.

Estas dificultades de las que hacen mención se relacionan con la posibilidad de cumplir aquel contrato implícito que todo padre establece con la escuela de su hijo; es decir: llevarlo puntualmente en el horario convenido, supervisar desde el hogar sus avances y dificultades, proveer del material necesario, cumplir con los requerimientos de la escuela. Los padres como dificultad aparecen más vinculados entonces, a la relación con la escuela y no tanto a conflictivas intra- familiares que pudieran estar influyendo en la posibilidad de aprendizaje del niño.

¿Qué hace que los padres no lleven a sus hijos a la escuela con la debida regularidad?
¿Qué pasa con la confianza hacia la escuela?

Todo inicio de la escolaridad de un niño produce en padres y maestros una convocatoria diferente de expectativas acerca de las características que debería tener esta experiencia. Cuando una familia inscribe a un niño en la escuela, imagina situaciones que tienen que ver con su propia experiencia como alumnos, con las necesidades del grupo social en el que la familia está inserta y con la expectativa de futuro que tenga para su hijo. La significación que adquiere la concurrencia a la escuela: es decir la función de la educación, la dedicación a la actividad escolar y la ponderación de los conocimientos, no es la misma para todas las familias sino que se encuentra personal y socialmente condicionada por las representaciones que su grupo de pertenencia tiene sobre dicha institución.

Cuán importante será entonces trabajar con lo que el niño trae en tanto una historia socio- cultural- afectiva por la cual se siente existir y se reconoce con una identidad construida, con una subjetividad. Para el trabajo con estos niños se impone la necesidad de conocer su barrio y su cultura, y no dejar de lado la reflexión sobre las propias representaciones para que las mismas no obstaculicen el ejercicio de la práctica, produciendo efectos no deseados. La inclusión de estos conocimientos al trabajo con los niños proveería de herramientas sumamente operativas que inaugurarían un espacio de escucha diferente al que suele implementarse. Esta escucha crea importantes espacios de confianza.

Siendo que la mayoría de los niños que concurre a las escuelas seleccionadas pertenecen a familias que provienen tanto del interior del país como de los países vecinos, nos sorprende que esta situación no sea reconocida para los docentes entrevistados como una dificultad en tanto se produce el encuentro con otras culturas, otros valores, otras

costumbres y modos de relacionarse, con las cuales el maestro tendrá que vérselas dentro del aula.

Si la escuela no está atenta a los regionalismos y diferencias sociales existentes se corre el riesgo de producir una desconfianza, producto de la imposición arbitraria de una cultura dominante que perturba la integración del niño al sistema. El nivel de confianza que la familia deposita en la escuela está en relación con la satisfacción de las expectativas allí depositadas.

Será fundamental que las instituciones educativas puedan adecuar su capital cultural para acompañar al niño, intentando el espacio de confianza necesario que le permita desplegar su potencial e imaginar para sí un destino.

Esta percepción del docente que considera a la familia del niño como una dificultad, aparece también cuando el docente es invitado a pensar sobre las causas de las dificultades del niño, donde los padres ocupan un lugar preponderante. Más adelante, cuando hablemos de las causas desarrollaremos con mayor profundidad este punto.

Por último **la escuela** en sí, no representaría para el docente una dificultad, o por lo menos no es mencionada, en principio, como una dificultad. Es decir que la función de la escuela y cómo ésta es llevada a través de sus prácticas, no se presenta en apariencia cuestionada.

Es interesante pensar por qué no aparece la queja en relación con la escuela en este punto y sí aparece en otras partes de la entrevista, en las que pueden expresar su disconformidad con instancias como el E.O.E. que pertenece al ámbito educativo.

La eficacia simbólica del discurso de la escuela se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social. En este sentido pareciera que existe una destitución simbólica de la escuela en la que la ‘ficción’ que ésta construyó mediante la cual eran interpelados los sujetos dejó de tener poder preformativo

CAUSAS DE LAS DIFICULTADES DE LOS NIÑOS

“Los Padres como causa”

Todos los docentes entrevistados coinciden en considerar a “**los padres como causa**” de las dificultades que se presentan en primer grado. La ausencia de los padres en el acompañamiento que los mismos deben hacer del proceso de aprendizaje es una cuestión que ningún docente dejó de mencionar aunque con diferentes matices.

Algunas respuestas ponían de manifiesto las **dificultades de los padres en el ejercicio de sus funciones materna y paterna**. En este sentido los docentes ubican ciertas cuestiones en los padres que harían pensar en la falta de condiciones para que sea posible la subjetivación del niño. Ellos dicen: “*no les hablan, no los escuchan*”, “*No les*

dan contención, están en la calle todo el día, no se ocupan de ellos”, “Hay una falta absoluta de dedicación de los padres.”.

Otras hacían referencia, más específicamente a la falta de apoyo de los padres a la función de la escuela demandando de esta manera a los padres para que ‘vigilen’ los deberes escolares y que se interesen en su trabajo porque esto estimulará el deseo de aprender en los niños. Se quejan por la falta de compromiso de los padres y consideran que este punto conlleva como consecuencia dificultades en su tarea docente.

“Tengo una nena que entró a mitad de año, vino sin documento. Le pido copia del documento, libreta sanitaria, etc. Hoy me manda la libreta y ¿quien se tienen que hacer cargo de las copias? YO (con enojo). Si se la mando de vuelta, no me la vuelve a mandar. Cierro el legajo y acá me chiflan porque está incompleto. Todo es así de complicado y uno tiene que poner más de lo que debe.”

Nos preguntamos por qué los docentes apuntan su mirada hacia los padres cuando buscan la ‘causa’ de las dificultades. ¿Qué sucede con los padres y qué esperan los docentes?

Sabemos que el tipo de relaciones primarias es determinante en cuanto al modo en que el niño se vinculará posteriormente al ingreso en la institución escolar. Los padres, o quienes cumplan la función, son aquellos primeros ‘otros’ que constituyen la condición y posibilidad de subjetivación. No hay sujeto desde los orígenes sino que se trata de posibilidades que sólo se materializan si encuentran una serie de condiciones. Ese primer otro es la madre que nutre, cuida, brinda afecto, toca, habla. En ese encuentro este otro introduce algo de otro orden que la mera asistencia física y que será el motor del psiquismo humano. Piera Aulagnier dice que ‘la palabra materna derrama un flujo portador y creador de sentido que se anticipa en mucho a la capacidad del niño de reconocer su significación y de retomarla por cuenta propia’. Ella es la que dice si el niño tiene hambre, frío, está triste. Se trata de una ‘violencia primaria’ fundada en una asimetría que será constitutiva del sujeto mientras no se instale como un modo de relación perdurable que obture las posibilidades de enfrentarse a las propias decisiones.

El padre cumple, al igual que la madre, una función simbólica, es decir que no importa quién la ejerza sino la posibilidad de que sea inscripta significativamente. El padre es representante de la ley y como tal el portador de los discursos sociales legitimados. El padre es el encargado de romper la simbiosis entre la madre y el hijo y el que reparará esa ‘pérdida’ con objetos sustitutos (símbolos, ideas, instituciones, ritos) que facilitarán la exogamia.

Por otro lado, el modo específico de constitución familiar se inscribe en lógicas sociales de carácter general. La organización paterno-filial depende o dependía de un orden social específico –la sociedad burguesa- que otorgaba a la familia la tarea de constituir la matriz subjetiva de los futuros ciudadanos. Sin embargo esta organización paterno-filial sufrió alteraciones debido a diversas situaciones que hoy sacuden fuertemente al país: pérdida de la condición salarial, incertidumbre respecto del futuro, flexibilidad laboral, dilución del trabajo como pilar de estructuración social, pérdida de protecciones

sociales, borramiento de las fronteras generacionales. Es así como nos enfrentamos con nuevos modos de vinculación familiar, modos que rompen de alguna manera con la estructura paterno- filial.

Se produce entonces la caída de un patrón referencial en la estructuración familiar que nos invitaría a pensar que la 'familia' es hoy un significante vacío, es decir un lugar sin referencia estable de significación. Ante el agotamiento del dispositivo familiar aparece una visible indiferenciación de los lugares tradicionales de padre, madre e hijo, con la consecuente disolución de las posiciones de protección y autoridad de los padres hacia los hijos. Podría ubicarse aquí aquella 'indiferencia' de los padres que los docentes refieren, siendo que maternidad y paternidad aparecerían desinvertidos de aquel sentido heredado de la tradición cultural. Padre, madre, hijo ya no se perfilan como significantes de una relación intergeneracional basada en el principio de autoridad, sino que parecería tratarse de lugares simbólicamente destituidos. Trabajos 'compartidos' en condiciones de alta precariedad, figuras masculinas borrosas o en descomposición, chicos ocupando el lugar de proveedores, actos ilegales 'legalizados' por sus progenitores en la urgencia por sobrevivir, caída de la frontera entre lo permitido y lo prohibido. La maternidad y paternidad se presentan como un sitio sumamente confuso y devastado de significaciones.

Los docentes han sabido leer en los padres una expectativa en relación a la escuela que les resulta inapropiada, y es aquella por la cual los padres **adjudican a la escuela una función social**, una función 'asistencialista' en la que la escuela satisfaga otras necesidades menos específicas pero más básicas de sus hijos: abrigo, materiales escolares, alimentación. Rescatamos una frase de Silvia Schlemenson que nos dice: *"Cuando una familia inscribe a un niño en la escuela, imagina situaciones que tienen que ver con su propia experiencia como escolares, con las necesidades del grupo social en el que la familia está inserta y con la expectativa de futuro que tenga para su hijo."*⁶⁸ Es interesante cómo esta autora pone en relación estos aspectos con las expectativas hacia la escuela. Habría que pensar entonces qué esperan los padres que la escuela de a sus hijos. Nos preguntamos si esta demanda de los padres hacia la escuela estaría vinculada con la petición de un espacio donde el niño obtenga algo más que aquello que la escuela tradicionalmente prometía.

Quizá sea posible que los docentes maticen su demanda hacia las familias y propongan otros modos alternativos de apoyo a los niños. ¿Qué lugar puede ocupar la escuela como institución educativa en el marco de esta realidad? ¿Qué función tienen los docentes de estos niños cuyos padres no pueden 'seguirlos' en sus tareas escolares y que aparentemente ofrecerían escasa 'contención'?

Las 'carencias materiales'

Los docentes también reconocen las "carencias materiales que sufren las familias por la crisis social" como causa de las dificultades de aprendizaje. A pesar de ello, algunos docentes no construyen un campo significativo en torno a este dato que no es menor, es

⁶⁸ Schlemenson, S: El aprendizaje, un encuentro de sentidos. Bs. As., Ed. Kapeluz, 1996

decir, no llegan a considerar todas las implicancias que la falta de recursos materiales tiene para el funcionamiento familiar y, en consecuencia, para la relación de la familia con la escuela y en la disposición de los chicos en el ámbito escolar.

Otros, interpretan que el olvido o carencia de los materiales escolares de los alumnos es el emergente del desinterés de la familia hacia la escolaridad de los hijos e interpretan, en parte, este desinterés como un menosprecio de las tareas que los chicos hacen en las escuela y en consecuencia, de la difícil tarea que implica para el docente su función de enseñar y los esfuerzos que éste realiza a favor de que los chicos logren sus aprendizajes adecuadamente.

“No le miran la mochila. Con las especiales tuvimos que determinar que las carpetas de Dibujo y Tecnología no las llevan a sus casas, sino que quedan acá. Las guardo en el armario, porque los padres no tenían ni idea de los horarios de los chicos y los chicos a veces traían 2 veces al año la carpeta. (...) Todos estuvieron de acuerdo, lo cual es una manera de liberarse. Porque yo no recuerdo que mi maestra haya hecho algo así.”

Esto tendría relación con el desplazamiento de lugar que ha sufrido tanto la institución escuela como el docente en el cambio de la cultura moderna a la posmoderna, que de ocupar el lugar principal transmisor del saber que habilita para integrarse a la sociedad, ahora se encuentra como un medio más y no el más privilegiado para obtener ese saber que por otro lado se ha diversificado y multiplicado y requiere de esos otros medios complementarios para adquirirse.

“La Escuela como causa”

Un poco más de la mitad de los docentes consideran a “**la escuela como causa**” de las dificultades de los niños. Las docentes restantes no encuentran relación entre ambas o consideran que la escuela es quien más se hace cargo de estos alumnos al responder a las necesidades no educativas pero materiales de los niños.

Con respecto a si la escuela tiene relación con las dificultades, una maestra responde: “...al contrario, yo creo que la escuela se está haciendo cargo de un montón de cosas que no le corresponden. No estoy de acuerdo con el asistencialismo que da la escuela.”

Frente a esta misma pregunta observamos que algunos docentes no contestan a la misma, cambiando la temática, pudiéndose interpretar como una falta de comprensión de la pregunta o un modo de evasión de la misma.

Las que lo hacen, se refieren a la dificultad de la escuela para “**ajustarse a las necesidades del alumno**”, es decir para ajustarse al nuevo perfil de niño ingresante a primer grado. Estas docentes parecerían registrar que los cambios sociales de la última década han impactado sobre la población que asiste a la escuela, que pasó de ser una clase trabajadora o humilde a convertirse en una clase marginal excluida. De esta manera captan la necesidad de cambio de las instituciones, aunque de manera un poco difusa. Entre ellas hay un grupo de docentes que descargan sus sospechas sobre la “organización interna de la escuela”, es decir, que manifiestan de alguna manera que esta no es adecuada para el aprendizaje de los chicos. Entendemos por organización de

la escuela a aspectos tales como la administración del tiempo para clase y recreo, la distribución de los espacios escolares para dar clase o para la recreación, etc.

“A las tres de la tarde están cansados, ya no pueden más y tenés que dejar de trabajar. No tenemos un lugar para disfrutar un recreo, así que les doy los ladrillitos y los juegos y se sientan tranquilos.”

Otras docentes suponen que **“la propuesta pedagógica”** que hacen no sería adecuada a los chicos y que guarda alguna relación con los problemas escolares que estos presentan.

Un último grupo de docentes considera que la **“respuesta que la escuela da a la crisis social”** por la que atraviesan las familias, es decir que la escuela satisfaga otras necesidades menos específicas de su función pero más básicas que tienen los niños tales como el abrigo, materiales escolares, alimentación; hace que pase a un segundo plano lo relativo a la enseñanza y el aprendizaje. De esta forma esta situación es también causa de las dificultades.

“Muchos porque trabajan y otros porque se descuidan. Los descargan acá y listo, que se haga cargo la escuela. El otro día vino una mamá y me dice así: “ a ver cómo me solucionás el problema porque a mi nena se le acabó el cuaderno y yo no tengo plata para comprarle otro”.

Frente las realidades con las que los docentes se encuentran resulta altamente significativo que no se formule un claro cuestionamiento dirigido hacia las propias prácticas. Son pocos los docentes que registran que la escuela está implicada de alguna manera en la problemática que describen. Creemos que el hecho de que la escuela aparezca poco relacionada con las ‘causas de las dificultades’ daría cuenta de una falta de implicación en cuanto las mencionadas dificultades.

El niño como causa

En contraste al énfasis puesto en la familia como causa, muy pocos docentes señalan la implicación **del niño** en su propia dificultad y cuando lo hacen lo refieren al aspecto físico o madurativo. De esta manera se corre al niño del foco y se amplía la mirada a la familiar pero sin descartar el matiz culpabilizante de la mirada del maestro, que ahora recae no únicamente sobre el niño sino sobre toda la familia. A esto se suma que, dado que los padres de muchos de los niños han atravesado por experiencias de fracaso escolar, el docente es visto desde la óptica de alguien que impone respeto, sabe más y no admite ser cuestionado. Lo cual imprime en los adultos un estilo de relación en el que prefieren no acercarse a la escuela y sólo lo hacen luego de reiteradas solicitudes de los docentes.

‘Lo sociocultural’ como causa

Es atendible el hecho de que el **aspecto sociocultural** no haya sido mencionado como causa de las dificultades. Con frecuencia apareció cuando relataron el caso de un niño que les preocupaba pero este aspecto no se generalizaba para el grupo del aula en general. Por nuestra parte, conociendo la población que asiste a las escuelas del distrito V, esperábamos mayores referencias a aspectos tales como la diversidad de orígenes de los chicos o el atravesamiento de experiencias de migración, lo cual constituiría diferencias en cuanto a idioma, saberes previos y mayores o menos dificultades en significar lo escolar como valorado.

Nos preguntamos entonces, por qué es tan difícil para un docente reconocer dentro del aula la diferencia existente entre sus alumnos. ¿Qué se le pone en juego al docente que lo hace negar este importante aspecto que, por otro lado, cuestiona su práctica de enseñanza? ¿Tiene que ver con su pertenencia a un grupo social dentro de una sociedad cada vez más fragmentada en la cual se hacen más pronunciadas las diferencias culturales entre los grupos y, en consecuencia la comunicación? ¿Se vincula con la función históricamente asignada a la escuela desde sus orígenes como unificadora nacional, traducida en las aulas argentinas como homogeneización de las diferencias? ¿Es un aspecto que paraliza al docente por conectarlo con su propia angustia, cuando sus saberes profesionales no le alcanzan para cumplir su función? ¿Será que la función que le delegaron los demás lo coloca en una posición de omnipotencia y control de lo que ocurre en el aula por que la misma tarea de enseñar lo requiere y por otra parte, la diversidad cuestiona dicho atributo?

LAS ESTRATEGIAS

Coincidimos con Anny Cordié cuando dice que todo docente, debido a su profesión, es demandado por otros y que esa demanda se expresaría básicamente en dos imperativos: *'debes concurrir a la escuela'* y *'debes enseñar y tener éxito. El éxito de tu enseñanza será juzgado fundamentalmente por los resultados de tus alumnos.'* Siendo la demanda general *'sea un buen docente, sepa enseñar'*.

Hemos visto que los docentes se enfrentan con ciertas dificultades en el aula a la hora de llevar a cabo la tarea para la que fueron convocados. Queda entonces por ver qué pueden implementar frente a estas situaciones problemáticas en el marco de la institución educativa. En primer lugar hallamos que todos los docentes sitúan estrategias implementadas dentro de la escuela, tanto dentro del aula como en el ámbito de la escuela. Es decir que desde su discurso observamos que existen siempre intentos de dar alguna respuesta a estas problemáticas que se presentan, quizá como un modo de no evadir aquello por lo que son demandados. Pero ¿qué tipo de respuesta dan a estas problemáticas? Veamos.

Una de las estrategias implementada es la **'atención individualizada'** -es decir tener al alumno cerca de la mesa del docente, copiarle la consigna en su cuaderno, darle explicaciones en forma personal- es la estrategia que aparece más frecuentemente mencionada entre los docentes entrevistados. Aparece como un modo de que los niños puedan continuar trabajando en la misma actividad que el resto a partir de una ayuda 'extra' del docente, donde el maestro se acerca para tratar al niño en forma individual y

no como parte de un grupo. ¿Qué subyace a esta práctica? ¿a dónde apunta el docente con esta estrategia? ¿cuál supone que es el problema a partir de esta práctica? ¿es posible llevarla a cabo teniendo en cuenta la cantidad de niños que conforman un grado?

Otra de las estrategias que los docentes comentan y que aparece con bastante frecuencia, es la del **‘agrupamiento de los niños’** dentro del aula, tanto según sus posibilidades -es decir agrupar a ‘los más dispersos’, o a los que tienen dificultades-, como para trabajar en equipo -es decir como modalidad de trabajo dentro del aula. Aparece el ‘agruparlos según sus posibilidades’, haciendo mención en algunos casos al ofrecimiento de actividades diferenciadas de las del resto del grupo.

Pocos docentes mencionan el trabajo para lograr la **adquisición de los hábitos** dentro de aula como un modo de abordar las dificultades que aparecen en torno a este aspecto. La adquisición de hábitos referido a aquellos que se esperaba adquirieran en el Jardín de Infantes, tales como los hábitos de estar dentro del aula, de solicitar ayuda, de higiene y alimentación, etc.

La **adaptación de los contenidos**, es decir la adaptación del programa a las posibilidades o intereses de los alumnos es llevada a cabo por algunos docentes. Sin embargo no es algo que aparezca muy frecuentemente. ¿qué les pasa a los docentes frente al currículo escolar que deben cumplimentar? ¿qué nivel de flexibilidad se les permite que implementen? ¿Qué tanto se permiten ellos modificar? ¿por qué no se trabaja con los directivos o coordinadores de ciclo este tema o con el EOE si es que hay tanto defasaje entre cómo llegan los niños y los contenidos planteados en el primer grado?

La posibilidad de **‘darles tiempo’** a los niños es mencionada sólo por un docente. Qué lugar ocupa el tiempo en las dificultades que aparecen durante el primer grado. Sabemos que el ingreso a primer grado supone un importante cambio que implica un tiempo de acomodación.....(hablar de esto) Es así como la estrategia de ‘dejar pasar el tiempo’ puede ser pensada como un modo de permitir que este pasaje se de. De otro modo sería derivar ante la primer dificultad. La contra cara de esta estrategia es dejar pasar el tiempo como si esto por sí mismo generara cambios.

‘Comunicar a otros actores’ es otra de las estrategias utilizadas. Vemos a partir de los datos obtenidos que el docente recurre poco al equipo directivo y a sus colegas. La posibilidad de intercambiar inquietudes con sus colegas es escasa y se recurre poco o nada a este recurso. ¿Por qué? ¿es acaso del docente toda la responsabilidad? Por el contrario el docente reclama permanentemente la ayuda de los padres como colaboración a la tarea del maestro de enseñar.

Por el contrario, **sacar al niño del aula** es una estrategia bastante apelada por el docente. Esta implica el trabajo con otros, más allá del docente a cargo. Esta estrategia supone que el niño realizará una actividad diferenciada de la de sus compañeros de grado. Estos ‘otros’ con quienes la realiza pueden ser la misma docente titular pero fuera del aula, en otro horario; aunque lo más mencionado es el trabajo con otros más allá del docente: docente ZAP (Zona de Apoyo Prioritario); con la maestra de apoyo (que pertenece a Educación Especial), o con equipos de profesionales dependientes de

Salud que trabajen dentro de la escuela. Esta estrategia se puede implementar únicamente en el caso de que existan estos recursos, ya que no están disponibles en todas las escuelas. Trabajar con el niño fuera del aula supone la ventaja de una dedicación personalizada a la situación de los niños con dificultades.

También se menciona el enviar al niño a dirección con el objetivo de que no esté en el aula ya que interfiere en la tarea que se está realizando. Esta estrategia no supone que el niño continuará trabajando allí, o sea que esta modalidad no incluye un trabajo especializado con el niño sino una separación del grupo a modo de ‘castigo por mal comportamiento’. Entonces, ¿en qué colabora el directivo a partir de esta estrategia? ¿Qué papel cumple?

Sacar al niño del aula ¿puede pensarse como desentenderse del problema? ¿O es un niño que no podría estar dentro del aula y se le buscan espacios alternativos dentro de la escuela?

Como estrategias que se implementan en la escuela, encontramos el **‘ajustes en la organización de actividades’** como un modo interesante de intentar implementar estrategias que de alguna manera innoven las prácticas tradicionales de los docentes y que tomen en cuenta la situación propia del niño. Sin embargo en relación a este tipo de estrategia sólo fue mencionada la posibilidad de la docente de pasar de grado con el niño para lograr que exista una continuidad en el trabajo realizado; y que un alumno no concurra a los dos turnos que ofrece la escuela por considerarse perjudicial para dicho niño. No se otras estrategias que apunten a repensar la organización de las actividades.

¿Por qué el docente no se permite bajar del ritmo del “Programa”, observar el proceso del chico y darle el tiempo que éste necesita para lograr sus resultados? Es evidente que se pone en juego la propia ansiedad del docente de obtener buenos resultados. Acevey y otros explican: *“Los docentes están sometidos a un imperativo de éxito. Se les exige intervenciones para todo el grupo y a la vez, para cada alumno particular. La clase de la que son responsables debe ser lo suficientemente eficiente como para que la mayoría de los alumnos pase de grado. Este imperativo del éxito también forma parte de la cultura institucional de muchas escuelas, en las que se tiende a expulsar al diferente para sostener la ilusión de “excelencia”.*” De modo que el modelo positivista de trabajo que se plantea el docente de ir cumpliendo metas, le obstaculiza ver a los alumnos como personas con múltiples condicionantes más allá de la escuela. Los docentes están comenzando a comprender que el lugar de la escuela frente a las graves problemáticas de los niños en éstos últimos años, está perdiendo protagonismo.

Como afirman Acevey y otros junto con Cordié: *“La tolerancia de los docente frente a un niño que no aprende depende de diferentes aspectos como la impresión del docente de fracaso profesional, de sus características y de su historia personal, de la ayuda de sus compañeras, de su concepción de enseñanza y aprendizaje.”* *“En el caso de 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. Relativizar los juicios de valor que se manejan en el sistema escolar, acentuar las*

realizaciones del sujeto, reemplazar el temor por el aliento a los esfuerzos y progresos logrados, son también importantes para estos docentes.”

Implementar estrategias que respondan a las necesidades, a las dificultades del aula no es tarea sencilla. Será necesario para ello reconocer cuál es la dificultad para luego construir un modo de dar respuesta a aquello que se presenta como obstáculo. Por otro lado los docentes sienten que no están preparados para las situaciones complejas que se les presentan hoy en día. Sin embargo para enfrentar estos desafíos no es posible tener miedo de innovar. Es necesario una reflexión sobre las propias prácticas para producir los cambios necesarios para que la institución escuela sea un contexto adecuados para la libre expresión y el desarrollo de quienes en ellas transiten.

Relación de causas y estrategias

Se observa que aunque la mayor cantidad de respuestas de las entrevistadas se sitúa en la atribución de las causas al contexto del niño, sea familia o escuela, las estrategias, que los docentes dicen implementar, se vinculan con una intervención individualizada con el niño con dificultades o remiten a intervenciones dentro del aula y no refieren a el ámbito más amplio de la familia.

ARGUMENTOS QUE SOSTIENEN PARA LA DERIVACIÓN AL EOE

Entendemos por “Argumentos” los motivos que sostienen los docentes para solicitar al EOE que intervenga ante el caso de un niño que presenta dificultades de algún tipo en el aula, los argumentos no coincidirían enteramente con los motivos de consulta, a los cuales consideramos como las conductas que el chico desempeña en la escuela que son disfuncionales en dicho contexto, tales como “no atiende”, “se porta mal”, “habla mucho o poco”, “no aprende”, etc. Los argumentos implican, por una parte: la observación del docente sobre estos comportamientos del niño a lo largo de un período de tiempo, de modo de buscar algún tipo de correlación o persistencia de los mismos y, por otra parte, una elaboración posterior de la observación por parte del docente, que asocia diferentes acontecimientos entre sí, estableciendo relaciones de causalidad para dichos comportamientos. El docente, entonces, evalúa según criterios, que podrán ser más o menos intuitivos, la necesidad de que el problema sea abordado en un espacio que trascienda el aula de clase y entonces, se remite al EOE.

Hay que tener en cuenta que ningún docente es neutro en las apreciaciones que hace de sus alumnos. Con respecto a esto, Kaplan afirma que el docente *“construye representaciones a partir de las propiedades que objetivamente caracterizan a los alumnos. Estas representaciones simbólicas no son una simple constatación de las mismas ya que en la construcción de representaciones interviene la subjetividad del maestro, o sea su propio sistema de predisposiciones y esquemas de percepción y valoración que son el resultado de toda su experiencia vital. A esto podríamos agregar*

*que el maestro ya recibe descripciones y etiquetas de los niños que realizan otros docentes y de los padres.*⁶⁹

Los resultados en palabras

De los docentes entrevistados, el argumento que tuvo una mayor adhesión fue el de **“Existencia de una amplia brecha entre lo que el niño puede y lo que la escuela pide”**. Además, a esto se suma que el argumento **“El niño no ha adquirido 'cuestiones muy básicas'**, remite a una justificación bastante similar a la primera en cuanto se refiere a que el chico, del mismo modo, se encuentra a una distancia de lo que se esperaría de él a determinada edad en cuanto a aprender contenidos o a su desenvolvimiento en el aula. Esto remitiría a cuestiones que deberían ser adquiridas durante el preescolar. Es decir que esperan que los niños deberían comenzar primer grado con determinadas cuestiones logradas.

Se observa a través de estos dos argumentos, la mención explícita de los contenidos como un motivo que justifica la derivación de un niño a otra instancia.

Es bien sabido que la edad cronológica de un niño no asegura que haya alcanzado un determinado nivel de desarrollo de sus posibilidades. Por otro lado el sistema de ingreso de un niño a primer grado se da a partir de haber alcanzado determinada edad, con lo cual cabría preguntarse qué sucede con las diferencias que existen entre los distintos niños y qué con los objetivos del primer grado en relación a esta diversidad. Es decir cómo entiende la escuela el trabajo con los niños que, habiendo cumplido los seis años no llegan a ‘cumplir’ con las expectativas que tiene la escuela para su ingreso.

Por otro lado, si las dificultades más frecuentes de los chicos de primer grado que se presentan en las escuelas del distrito V están relacionadas con las normas y hábitos de convivencia en el aula, ya sea respecto de los pares, de los adultos, de los materiales, sería importante para estas escuelas repensar qué esperan que los niños hayan logrado previo al ingreso a primer grado en función de las características de los chicos que reciben. Sería importante que, en lugar de esperar que los niños hayan adquirido estas mínimas normas de convivencia antes de entrar en la primaria, se incluyera este trabajo en el aula.

Estos argumentos pronunciados por las maestras entrevistadas para justificar las derivaciones se podría relacionar con aquello otro que también afirman de que la escuela se transforma en causa de las dificultades cuando no se ajusta a las necesidades de los chicos, es decir cuando no puede aprender. En el decir de Schlemenson: *“Cuando los adultos se molestan o no escuchan la voz de los niños, acompañan los aprendizajes con la repetición y el envejecimiento de las ideas, la escuela queda colocada como un espacio de conservación y resguardo cultural que genera el empobrecimiento de sí misma de todos y cada uno de los actores. Esto produce en el interior de la dinámica escolar aburrimiento y empobrecimiento de sus miembros.”*⁷⁰ Una vez más vemos que la voz de los niños constituye un desafío para lo instituido de la escuela.

⁶⁹ Kaplan: Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen.

⁷⁰ Schlemenson, S: Aprendizaje, un encuentro de sentidos.

Otro de los argumentos que plantea una docente para derivar es aquél que dice “**se le acabaron los recursos**”. Esto plantearía que este docente se permite pedir ayuda cuando llega a su límite, cuando ya nada le da resultado, lo cual es –por un lado- un reconocimiento de sus propias fronteras de acción. Cabría preguntarse cuáles son los límites dentro de los cuales la escuela y el docente se mueven. Sabiendo que la ‘amplia brecha’ entre las expectativas de la escuela y el chico es un argumento para derivar, entendemos que la escuela se acerca al niño y sus posibilidades hasta cierto límite. Quizá sea posible que la escuela pueda revisar y repensar esos límites y así descubrir que cuentan con más recursos de los que suponían.

Creemos que el argumento: “**derivar es lo primero** (que hacen frente a una dificultad)” remite a nuestra propia presencia en la entrevista siendo psicopedagogas y representantes del Sector Salud en dicho encuentro; debiéndose más a un deseo de complacer lo que esta persona pensaba que queríamos escuchar.

Varias maestras expresaron que la “**existencia de una derivación en años anteriores**” era una señal para comenzar a trabajar ellas mismas para que esta se concrete cuanto antes y que allí no había duda. Nos preguntamos cuánto espacio hay para la interrogación en relación a lo que viene dado, a lo que otro dice, en este caso el Nivel Inicial.

Argumentar una derivación como “**la ausencia de un progreso (del niño) en un determinado tiempo**” nos dice, por un lado, que el docente entiende que el tiempo es un factor importante a tener en cuenta, quizá pensando en que en primer grado se atraviesa un pasaje del Nivel Inicial al Nivel Primario, que conlleva importantes cambios. De esta manera, hacer jugar el tiempo como un factor más, es considerar que este pasaje se da en forma paulatina, y que seguramente no se dará de la misma manera ni en el mismo ‘tiempo’ en cada niño en particular.

Creemos que la contra cara de este argumento remite al mito que tienen varios docentes sobre la maduración y el desarrollo. En muchos casos se deja que transcurra un determinado tiempo en la creencia que éste de por sí puede ayudar al chico, y el docente se ubica en un rol pasivo dispuesto a observar los cambios. Esta concepción mágica no le permite activar estrategias más creativas e innovadoras y tomar un papel protagónico en el proceso del niño.

Ningún docente mencionó la posibilidad de derivar al EOE como una estrategia para trabajar en colaboración con otro profesional. Pensamos que esto podría tener que ver con la idea del docente de que se deriva un caso cuando éste se siente sólo sin colaboración de la familia y, la solicitud de intervención de otra instancia, es en verdad, una de las últimas alternativas que considera para involucrar a la familia del niño de alguna manera en la situación, a quien cree como la variable de mayor peso en la causalidad del problema. Sin embargo llama la atención que el docente no valore ésta alternativa como un deseo de compartir la responsabilidad y trabajar con otro en conjunto.

Contraste entre los argumentos y los casos particulares de niños mencionados por los docentes.

A partir del pedido a los docentes de que relaten 'un caso', es decir la situación de un alumno con dificultades, todos ellos eligieron contar la historia de un chico que finalmente había sido derivado al EOE. En algunos casos la derivación no había sido con éxito y estos docentes manifestaban enojo en relación al EOE y resignación en torno a las circunstancias desalentadoras de la realidad.

El Equipo de Orientación Escolar sigue siendo una instancia a la que el docente apela. Aún así percibimos un reclamo casi unánime de los docentes hacia el EOE. Este se relaciona con una falta de respuesta del mismo ante las difíciles situaciones que se les presenta en el trabajo, que los deja 'solos' frente a situaciones que no saben cómo resolver. La escasa o nula frecuencia con la que el Equipo visita la escuela y la enorme cantidad de tiempo que pasa entre los pedidos y las respuestas, hace que la desconfianza de los docentes hacia el Equipo de Orientación vaya en aumento.

En todos los casos expuestos se percibe que el docente probó estrategias con el niño dentro y fuera del aula y trató – en algunos casos lo logró y en otro no- de dialogar con la familia. Justamente, el fracaso de esta estrategia fue lo que animó al docente a solicitar la intervención del EOE, esperando de éste un resultado diferente. Concluimos que hay coincidencia entre lo que los docentes expresaron acerca de los argumentos para derivar y lo que en la práctica hacen.

ANEXO

VARIABLE 1: "DIFICULTADES QUE SITUAN EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS"

DIMENSIÓN 1: "EL NIÑO"

Subdimensión 1: "Dific. en el aprendizaje de los contenidos"

Docen	Lecto-escrit.		Matemática		
	si	no	si	no	
Esc a		X		X	Muy derivadoras
Esc b		X		X	
Esc c*	X			X	
Esc cc*		X		X	
Esc d	X			X	
Esc e		X		X	Poco derivadoras
Esc f		X		X	
Esc g	X			X	
Esc h	X			X	
TOTAL	4	5	0	9	

Dificultad en el aprendizaje de algunos contenidos: Cuando sitúan la dificultad en el aprendizaje de la lecto escritura y de matemática

* Dos maestras de la misma escuela

Subdimensión 2: "Dific. en la adquisición de normas de convivencia en el aula"

Docen	Respecto de compañeros		Respecto de la docente		Respecto de prop privada		Respecto de los hábitos	
	si	no	si	no	si	no	si	no
Esc a		X	X			X	X	
Esc b		X		X		X	X	
Esc c*		X		X		X		X
Esc cc*	X			X		X	X	
Esc d	X			X	X			X
Esc e		X		X		X		X
Esc f	X			X		X		X
Esc g	X		X			X	X	
Esc h		X		X	X			X
TOTAL	4	5	2	7	2	7	4	5

Dific. en la adquisición de normas de convivencia en el aula:

Respecto de los compañeros: agresiones en forma física y verbal entre los compañeros.

Respecto de la propiedad privada: relativo al cuidado y conservación de las posesiones personales de los demás chicos y de las propias (materiales escolares, vestimenta, etc)

Respecto de los hábitos: Aspectos referidos a la expectativa por parte del docente de que en determinado momento los chicos puedan ajustarse sin su intervención al funcionamiento del aula en relación a la figura de autoridad, a las rutinas diarias, a los modos de comunicación dentro del aula, a los períodos de concentración y trabajo y los de descanso, a la ejecución de consignas, a la utilización del material didáctico, etc.

* Dos maestras de la misma escuela

Subdimensión 3: "Carencia de habilidades necesarias para el aprendizaje"

Docen	Falta de concentrac.		Falta de comprensión de consignas		"Actitudes inmaduras"		"Falta de respeto, cuid de material"		Psicopatolog graves	
	si	no	si	no	si	no	si	no	si	no
Esc a	X			X		X		X		X
Esc b	X			X	X			X		X
Esc c		X		X		X		X		X
Esc cc		X		X		X		X		X
Esc d		X		X	X		X			X
Esc e	X			X		X		X		X
Esc f		X		X		X		X	X	
Esc g		X		X	X			X		X
Esc h	X		X		X			X		X
TOTAL	4	5	1	8	4	5	1	8	1	8

Carencia de aspectos que influyen en la posibilidad de aprender

Falta de concentración: cuando el docente refiere 'dispersión', dificultad para prestar atención.

También cuando el niño no contesta *"Prestan más atención al compañero que se le cae la goma o al que se levantó para ir al baño que en concentrarse y hacer el ejercicio que tiene que hacer."*

Falta de comprensión de consignas: asociada a la dificultad para leer.

Actitudes inmaduras: Actitudes que son entendidas por el docente como no acordes p: edad y correspondientes a niños más pequeños. (Gatear por el aula o esconderse. Rc juguetes o ensuciar las paredes del aula. *“No saben de qué se trata pero ante la duda piden ay entendido como dependencia hacia el adulto.*

Falta de respeto/ cuidado del material: pérdida o destrucción no debido al uso del ma escolar.

Psicopatologías graves: problemáticas del niño entendidas como graves trastornos psíquicos.

Subdimensión 4

Docen	Modalidad de aprendizaje	
	si	no
Esc a		X
Esc b	X	
Esc c		X
Esc cc		X
Esc d		X
Esc e		X
Esc f		X
Esc g		X
Esc h		X
TOTAL	1	8

VARIABLE 1: "DIFICULTADES QUE SITUAN EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS"

DIMENSIÓN 2: "PADRES COMO CONTEXTO"

Subdimensión 1: "En el cumplimiento del contrato establecido con la escuela"

Docente	Inasistencia		Acomp. del proceso		Conf. Hacia la esc.		Valorac. p. de aprend		
	si	no	si	no	si	no	si	no	
Esc a		X	X			X		X	derivadoras
Esc b		X		X		X		X	
Esc c		X		X		X		X	
Esc cc		X		X		X		X	
Esc d		X		X		X		X	
Esc e		X		X		X		X	no derivadoras
Esc f	X			X	X			X	
Esc g		X	X			X	X		
Esc h	X		X			X		X	
TOTAL	2	7	3	6	1	8	1	8	

Cumplimiento del contrato entre la escuela y los padres: El contrato se referiría al conjunto de expectativas recíprocas entre ambas partes.

- Inasistencia: Ausencias y/ o impuntualidad reiteradas de los alumnos a clase que exceden lo establecido por la normativa escolar para cumplir un año lectivo obstaculizando el aprendizaje.
- Dificultades en el Acompañamiento del proceso: tareas que los padres debiesen llegar a cabo con el objetivo de colaborar con la docente y para favorecer el aprendizaje de sus hijos en la escuela (comprar materiales escolares, concurrir a reuniones de padres, ayudar en las tareas escolares para el hogar, etc)
- Desconfianza hacia la escuela: relación que los padres establecen con la escuela particular a la que envían sus hijos, delegando algunas tareas de educación en ella. Ella está basada en la satisfacción de las expectativas que los padres depositan en la institución.
- No valorización del proceso de aprendizaje: significación que los padres dan a la función de la escuela de educar, ligada a que la escuela satisfaga otras necesidades menos específicas pero más básicas de sus hijos (abrigo, materiales escolares, alimentación, etc.)

Subdimensión 2: "Problemas intrínsecos a la familia"

Docente	Modo de const. fliar.		Carencia de condiciones materiales mínimas	
	si	no	si	no
Esc a		X		X
Esc b		X		X
Esc c		X		X
Esc cc	X			X
Esc d		X		X
Esc e		X		X
Esc f	X		X	
Esc g		X		X
Esc h		X		X
TOTAL	2	7	1	8

Modo de constitución familiar: situar como dificultad modos de constitución tales como familias ensambladas, monoparentales, etc.

Carencia de condiciones materiales mínimas: alimentación, vivienda.

VARIABLE 1: "DIFICULTADES QUE SITUAN EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS"

DIMENSIÓN 3: "LA ESCUELA COMO CONTEXTO"

Subdimensión 1

Docente	Elevada cant. de chicos	
	si	no
Esc a		X
Esc b		X
Esc c		X
Esc cc		X
Esc d		X
Esc e		X
Esc f		X
Esc g	X	
Esc h		X
TOTAL	1	8

Subdimensión 2

Docente	Organización de las normas de la escuela	
	si	no
Esc a		X
Esc b		X
Esc c		X
Esc cc		X
Esc d		X
Esc e		X
Esc f		X
Esc g		X
Esc h		X
TOTAL	0	9

Elevada cantidad de niños: se refiere a una excesiva cantidad de niños dentro del aula, en primer grado

.entre 25 y 35

Organización interna de la escuela: Aspectos referidos a la administración del tiempo de trabajo y de recreo, de la variedad de actividades, etc.

VARIABLE 2: "CAUSAS DE LAS DIFICULTADES DE LOS NIÑOS**DIMENSIÓN 3: "LA ESCUELA COMO CAUSA"****Subdimensión 1: "Dificultad para ajustarse a las necesidades del alumno"**

En relación a	Org. Interna de la escuela		Propuesta pedagógica del docente		Propuesta de la escuela a la crisis social	
	si	no	si	no	si	no
Docente						
Esc a		X		X		X
Esc b		X		X	X	
Esc c		X		X		X
Esc cc	X			X		X
Esc d		X		X		X
Esc e	X		X		X	
Esc f	X			X		X
Esc g	X			X		X
Esc h		X	X			X
TOTAL	4	5	2	7	2	7

Organización interna de la escuela: Aspectos referidos a la administración del tiempo de trabajo y de recreo, de la variedad de actividades, etc

Propuesta pedagógica del docente: cuando dicha propuesta no se ajusta a las necesidades del alumno.

Respuesta de la escuela a la crisis social: Proceso de revisión y cambio de algunos aspectos relativos al funcionamiento de la escuela que dicha institución necesita efectuar para lograr encausar las nuevas demandas sociales.

Subdimensión 2

Docente	No se reconoce una relación entre la escuela y las dificultades de los chicos	
	si	no
Esc a	X	
Esc b		X
Esc c	X	
Esc d	X	
Esc e	X	
Esc g		X
Esc h	X	
Esc i		X
Esc j		X
TOTAL	5	4

VARIABLE 2: "CAUSAS DE LAS DIFICULTADES DE LOS NIÑOS"

DIMENSIÓN 1: "EL NIÑO"

Subdimensión 1

Docente	Problemas físicos	
	si	no
Esc a	X	
Esc b		X
Esc c		X
Esc cc		X
Esc d		X
Esc e		X
Esc f	X	
Esc g		X
Esc h		X
TOTAL	2	7

Subdimensión 2

Docente	Falta de maduración	
	si	no
Esc a		X
Esc b		X
Esc c	X	
Esc cc		X
Esc d		X
Esc e		X
Esc f		X
Esc g		X
Esc h		X
TOTAL	1	8

Problemas físicos: cuando los docentes refieren dificultades sensoriales (vista, oído).

VARIABLE 2: "CAUSAS DE LAS DIFICULTADES DE LOS NIÑOS"

DIMENSIÓN 2: "LA FAMILIA COMO CAUSA"

Subdimensión 1: 'No estar' en el acompañamiento del proceso de aprendizaje"

	No ejercicio de las f. materna y paterna		Falta de apoyo a la función de la escuela		Adj. de rol social a la escuela	
	si	no	si	no	si	no
Docente						
Esc a	X			X		X
Esc b		X	X			X
Esc c		X	X			X
Esc cc	X			X		X
Esc d	X		X			X
Esc e	X			X		X
Esc f	X		X			X
Esc g		X	X		X	
Esc h		X	X			X
TOTAL	5	4	6	3	1	8

'No estar' en el acompañamiento del proceso de aprendizaje. Los docentes hablan de una ausencia de los padres de quienes esperan que funcionen como acompañantes del proceso de aprendizaje que los niños llevan a cabo en la escuela. Esta ausencia se da de tres maneras distintas

- No ejercicio de las funciones materna y paterna: Incluimos aquellas cuestiones que, según los docentes, docentes hacen pensar que los padres están fallando en su función de otro como condición y posibilidad de subjetivación para el niño. "No les hablan, no los escuchan." "Falta de contención, están en la calle todo el día". "No se ocupan de ellos". "Hay una falta de dedicación de los padres."
- Falta de apoyo a la función de la escuela: escaso contacto de los padres con la escuela, poca o ineficaz ayuda en las tareas escolares, falta de compromiso en llevar a los niños a la escuela...
- Adjudicación de un rol social a la escuela: esperar por parte de los padres que la escuela satisfaga otras necesidades menos específicas pero más básicas e inmediatas de sus hijos: abrigo, materiales escolares, alimentación, etc.

Subdimensión 2

Docente	Carencias materiales debidas a la crisis social	
	si	no
Esc a	X	
Esc b	X	
Esc c		X
Esc cc		X
Esc d	X	
Esc e		X
Esc f		X
Esc g		X
Esc h	X	
TOTAL	4	5

Carencias materiales debidas a la crisis social. Se refiere a carencias materiales básicas tales como el alimento, una vivienda adecuada...

Subdimensión 3: "Problemas relacionales"

Docente	Violencia		Peleas	
	si	no	si	no
Esc a	X			X
Esc b		X		X
Esc c		X		X
Esc cc		X		X
Esc d	X			X
Esc e		X		X
Esc f		X		X
Esc g		X		X
Esc h		X		X
TOTAL	2	7	0	9

Problemas relacionales. Se refiere a problemas que se dan entre los miembros de la familia.

Subdimensión 4

Docente	Modo de constitución familiar		Problemas relacionales	
	si	no	si	no
Esc a		X	X	
Esc b		X		X
Esc c		X	X	
Esc cc	X			X
Esc d		X		X
Esc e		X	X	
Esc f	X			X
Esc g		X		X
Esc h		X		X
TOTAL	2	7	3	6

Modos de constitución familiar. Se refiere a distintos modos de constitución tales como familias ensambladas, monoparentales como causa de las dificultades.

VARIABLE 2: "CAUSAS DE LAS DIFICULTADES DE LOS NIÑOS"
DIMENSIÓN 3: "LA ESCUELA COMO CAUSA"

Subdimensión 1: "Dificultad para ajustarse a las necesidades del alumno"

En relación a Docente	Org. Interna de la escuela		Propuesta pedagógica del docente		Propuesta de la a la crisis social	
	si	no	si	no	si	no
Esc a		X		X		X
Esc b		X		X	X	
Esc c		X		X		X
Esc cc	X			X		X
Esc d		X		X		X
Esc e	X		X		X	
Esc f	X			X		X
Esc g	X			X		X
Esc h		X	X			X
TOTAL	4	5	2	7	2	7

Organización interna de la escuela: Aspectos referidos a la administración del tiempo de trabajo y de recreo, de la variedad de actividades, etc.

Propuesta pedagógica del docente: cuando dicha propuesta no se ajusta a las necesidades del alumno.

Respuesta de la escuela a la crisis social: Proceso de revisión y cambio de algunos aspectos relativos al funcionamiento de la escuela que dicha institución necesita efectuar para lograr encausar las nuevas demandas sociales.

Subdimensión 2

Docente	No se reconoce una relación entre la escuela y las dificultades de los chicos	
	si	no
Esc a	X	
Esc b		X
Esc c	X	
Esc cc	X	
Esc d	X	
Esc e		X
Esc f	X	
Esc g		X
Esc h		X
TOTAL	5	4

VARIABLE 3: "ESTRATEGIAS QUE IMPLEMENTAN ANTE LAS DIFICULTADES DE LOS NIÑOS"

DIMENSIÓN 1: "DENTRO DEL AULA"

Subdimensión 1

Subdimensión 2: "Agrupar a los c chicos"

Docente	Evaluación diagnóstica	
	si	no
Esc a	X	
Esc b		X
Esc c		X
Esc cc	X	
Esc d		X
Esc e		X
Esc f		X
Esc g		X
Esc h		X
TOTAL	2	7

Docente	Según sus posibilidades		Para trabajar en equipo	
	si	no	si	no
Esc a		X		X
Esc b		X		X
Esc c		X		X
Esc cc	X		X	
Esc d		X	X	
Esc e		X	X	
Esc f		X		X
Esc g	X		X	
Esc h		X		X
TOTAL	2	7	4	5

Evaluación diagnóstica. Los docentes utilizan la evaluación diagnóstica, realizada al comienzo del año escolar como estrategia para evaluar desde principio de año a los niños e identificar a los que presentan dificultades

Agrupar a los chicos:

A.- Según sus posibilidades. Por ejemplo agrupar a 'los más dispersos', o a los que tienen dificultades.

B.- Para trabajar en equipo. Como modalidad de trabajo dentro del aula.

Subdimensión 3

	Atención individualiz.	
	si	no
Docente		
Esc a	X	
Esc b	X	
Esc c		X
Esc cc	X	
Esc d	X	
Esc e	X	
Esc f	X	
Esc g		X
Esc h	X	
TOTAL	7	2

Subdimensión 4

	Darles tiempo	
	si	no
Docente		
Esc a		X
Esc b		X
Esc c		X
Esc cc		X
Esc d		X
Esc e		X
Esc f		X
Esc g		X
Esc h	X	
TOTAL	1	8

Subdimensión 5

	Proveer ropa material es...	
	si	no
Doc.		
Esc a		X
Esc b		X
Esc c		X
Esc cc		X
Esc d		X
Esc e		X
Esc f	X	
Esc g	X	
Esc h		X
TOTAL	2	7

Atención individualizada. Ubicarlo cerca de la mesa de la docente, copiarle la consigna en su cuaderno, darle una explicación personal...

"Darles tiempo". Esperar a que supere la dificultad.

Subdiemnsión 6

	Adaptación de los contenidos	
	si	no
Docente		
Esc a		X
Esc b		X
Esc c		X
Esc cc		X
Esc d	X	
Esc e		X
Esc f		X
Esc g	X	
Esc h	X	
TOTAL	3	6

Subdimensión 7

	Trabajar los hábitos	
	si	no
Docente		
Esc a		X
Esc b	X	
Esc c		X
Esc cc		X
Esc d		X
Esc e		X
Esc f		X
Esc g	X	
Esc h		X
TOTAL	2	7

VARIABLE 3: "ESTRATEGIAS QUE IMPLEMENTAN ANTE LAS DIFICULTADES DE LOS NIÑOS"

DIMENSIÓN 2: "FUERA DEL AULA Y EN EL ÁMBITO ESCOLAR"

Subdimensión 1

	Ajustes en la org. de actividades	
	si	no
Esc a		X
Esc b		X
Esc c		X
Esc cc	X	
Esc d	X	
Esc e		X
Esc f		X
Esc g		X
Esc h		X
TOTAL	2	7

Subdimensión 2: "Sacar al niño del aula"

	Para que trabaje con otros		Para llevarlo a dirección	
	si	no	si	no
Esc a	X			X
Esc b	X			X
Esc c		X		X
Esc cc		X		X
Esc d	X		X	
Esc e		X		X
Esc f		X		X
Esc g		X		X
Esc h		X		X
TOTAL	3	6	1	8

En el ámbito escolar, fuera del aula. Toda estrategia llevada a cabo dentro la escuela pero fuera del aula.

Ajustes en la organización de actividades: se refiere a modificaciones que pueden hacer los docentes en cuanto a la organización de su tarea, que va más allá de la actividad del aula propiamente dicha.

Por ejemplo decidir que un niño se vaya al mediodía siendo una escuela de Jornada Completa, o que la docente 'pase' a segundo grado con los chicos con el objetivo de que haya una continuidad entre 1° y 2° grado

Sacar al niño del aula:

Para que trabaje con otros: esta estrategia supone que el niño realizará una actividad preparada especialmente según sus posibilidades. Estos 'otros' con quienes la realiza pueden ser: la misma docente titular pero fuera del aula, en otro horario; con la docente ZAP; con la maestra de apoyo, o con equipos de profesionales dependientes de Salud que trabajen dentro de la escuela.

Para llevarlo a dirección: con el objetivo de que no esté en el aula debido a que interfiere en la tarea que se está realizando. No supone que el niño continuará trabajando allí.

Subdimensión 3: "Comunicar a otros actores"

	Equipo directivo		Padres		Maestros de otras áreas	
	si	no	si	no	si	no
Esc a		X	X			X
Esc b		X	X			X
Esc c		X	X			X
Esc cc	X		X			X
Esc d		X	X			X
Esc e		X		X		X
Esc f		X		X		X
Esc g		X	X		X	
Esc h		X		X		X
TOTAL	1	8	6	3	1	8

Equipo directivo: se refiere al simple hecho de 'informar' lo que le sucede al niño

Padres: se refiere a informar a los padres de la situación del niño y, en algunos casos, pedirles que los ayuden desde las casas. Mayoritariamente se lleva a cabo a través de reuniones de padres o llamados telefónicos.

Maestros de otras aulas: se refiere a la implementación de estrategias en conjunto con las docentes de otras áreas.

DIMENSIÓN 3

	Derivando a otras Instituciones	
	si	No
Esc a		X
Esc b		X
Esc c		X
Esc cc		X
Esc d		X
Esc e		X
Esc f	X	
Esc g		X
Esc h		X
TOTAL	1	8

Derivarlo a otras instituciones: una docente que contacta a la familia a un comedor comunitario.

VARIABLE 4: "ARGUMENTOS QUE SOSTIENEN PARA DERIVAR AL E.O.E
DIMENSIÓN 1

	El docente piensa que se le agotaron sus recursos	
	si	no
Docente		
Esc a		X
Esc b		X
Esc c		X
Esc cc		X
Esc d		X
Esc e		X
Esc f	X	
Esc g		X
Esc h		X
TOTAL	1	8

Agotamiento de recursos. Cuando la docente considera que no puede hacer nada con el niño, que no lo puede ayudar

DIMENSIÓN 2

	Amplia brecha entre lo que el chico puede y lo que la escuela le pide	
	si	no
Docente		
Esc a		X
Esc b	X	
Esc c		X
Esc cc		X
Esc d	X	
Esc e	X	
Esc f		X
Esc g	X	
Esc h	X	
TOTAL	5	4

Amplia brecha entre lo que el niño puede y lo que la escuela le pide: Una docente decía: 'los que vemos que (a principio de año) no pueden ni siquiera poner el nombre y además en lo oral vos ves que no se pueden expresar y vos ves que no entienden de qué le hablás, como si le hablás en otro idioma' Otra docente decía: '...se metía debajo de la mesa, se escondía. Corría para que lo corran. Y ya todas estas actitudes en primer grado no las podés tolerar. No vas a jugar al cuquito con todo el grado.'

DIMENSIÓN 3: EL CHICO NO HA ADQUIRIDO "CUESTIONES MUY BÁSICAS"

	En cuanto al aprendizaje de contenidos		En cuanto a la organización del aula	
	si	no	si	no
Docente				
Esc a		X		X
Esc b	X			X
Esc c		X		X
Esc cc		X	X	
Esc d		X	X	
Esc e	X			X
Esc f		X	X	
Esc g	X		X	
Esc h		X		X
TOTAL	3	6	4	5

El niño no ha adquirido 'cuestiones muy básicas' se refiere a cuestiones que suponen deben ser adquiridas durante el preescolar. Es decir que suponen que los niños deberían comenzar primer grado con determinadas cuestiones logradas.

En cuanto al aprendizaje de contenidos específicos. Contenidos que deberían venir desde el jardín de infantes y que se evalúan a principio de año, como por ejemplo escribir su nombre, realizar una figura humana.

En cuanto a la organización del aula. Se refiere a adquisiciones que permiten al niño estar dentro del aula: manejarse dentro de las 'reglas' del aula: horarios, modos de interacción con pares y con el docente, relación con el material escolar, respuesta a las consignas...

DIMENSIÓN 4

Docente	Ante la dificultad lo primero es derivar	
	si	no
Esc a		X
Esc b		X
Esc c		X
Esc cc		X
Esc d	X	
Esc e		X
Esc f		X
Esc g		X
Esc h		X
TOTAL	1	8

Ante la dificultad lo primero es deriva: Se deriva ante la detección de la dificultad del niño previo a cualquier intento de abordaje por parte del docente

DIMENSIÓN 5

Docente	Derivaciones en años anteriores	
	si	no
Esc a		X
Esc b	X	
Esc c		X
Esc cc	X	
Esc d		X
Esc e		X
Esc f		X
Esc g	X	
Esc h		X
TOTAL	3	6

Derivaciones en años anteriores. Cuando el niño ha sido derivado en el preescolar y no ha llegado aún a tratamiento.

DIMENSIÓN 6

Docente	Ausencia de progreso tras un determinado tiempo	
	si	no
Esc a		X
Esc b		X
Esc c		X
Esc cc		X
Esc d		X
Esc e	X	
Esc f		X
Esc g		X
Esc h	X	
TOTAL	2	7

Ausencia de progreso tras un determinado tiempo. En los casos en los que se deja 'pasar un tiempo' que no implica necesariamente la implementación de ninguna estrategia, el niño no produce cambios

VARIABLE 5: "MOMENTO DEL AÑO EN QUE DERIVAN AL E.O.E

DIMENSIONES 1, 2 Y 3 (PERÍODOS DEL AÑO)

Docente	Marzo a Mayo		Julio, Agosto		Sept. a Nov.	
	si	no	si	no	si	no
Esc a	X			X		X
Esc b	X			X	X	
Esc c		X	X			X
Esc cc	X			X		X
Esc d	X			X	X	
Esc e	X			X		X
Esc f		X		X		X
Esc g	X		X			X
Esc h	X		X			X
Total	7	2	3	6	2	7

BIBLIOGRAFÍA

1. Acevey, N.; Fernández, M; Fiore, L; Simone, V; Gerchenson, M.; Semberoiz, J.; Gutierrez, C.; Martínez, V.; Torrado, G: Ateneo Cesac 15: “El trabajo con docentes en el marco de la clínica psicopedagógica.” Htal Argerich. Bs.As., 2002.
2. Bogo, V; Fernández, M: Trabajo de investigación: “El rendimiento escolar en primer ciclo de escolaridad primaria de los chicos que finalizaron su nivel inicial en el Centro Materno Infantil (CEMAI) y se insertaron en las escuelas de la zona”. Bs.As., 2002.
3. Cabrera Rosas, Fernández, Gutiérrez, Korob, Martínez, Morán, Scherz, Sleifer, Siniglia, Villar: Ateneo H. Piñeyro: “Aprender en contextos sociales adversos”. Bs. As., 2003.
4. Cordié, A: El malestar en el docente. Bs. As. Ed. Nueva Visión, 1998.
5. Duschatsky, S: Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Bs. As. Ed. Paidós , 2002
6. Kaplan, C: Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen. Bs. As.; Ed. Aique, 1992.
7. Rosbaco, C: Desnutrido escolar. Rosario. Ed. Homo Sapiens, 1998.
8. Schlemenson, S: El aprendizaje: un encuentro de sentidos. Bs. As. ; Ed. Kapeluz, 1996.