

Análisis de producciones simbólicas en relación al contexto escolar

Mariana Etchegorry

El psicopedagogo desde su posición clínica¹, realiza el abordaje de un conjunto de producciones simbólicas, que los sujetos despliegan en el contexto escolar o en relación a éste. Es así, que desde el consultorio o trabajando en un Equipo de Orientación Escolar; partiendo desde diferentes encuadres y con distintos objetivos, el profesional requiere analizar estas producciones, que, por las características del contexto específico, revisten particularidades únicas. El diagnóstico psicopedagógico no sólo acontece en el consultorio, se despliega también frente a la tarea que desempeña en el marco de la escuela como miembro del equipo de orientación. Este diagnóstico si bien posee diferentes objetivos, tiene una base común que remite al marco teórico que le da sentido. Es decir, el diagnóstico psicopedagógico es necesario en tanto es el que posibilita orientar la acción del profesional, la toma de decisiones estratégicas o la configuración de dispositivos de intervención.

La escuela es una institución de Existencia como expresa Lucía Garay "...está centrada en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria donde esta se inscribe" (p.134). Es en ella donde se entraman y significan los sujetos y sus posibilidades. Docente, estudiantes y padres, ponen en juego intereses, dinámicas y significaciones; que tornan a cada situación que se despliega en única, singular y original. ¿Cómo no sostener una posición clínica entonces? Explicita en este sentido la autora,

... no es fácil construir y operar con el pensamiento clínico. Entre otras razones, porque en estos procesos y vínculos con los sujetos en diagnóstico, al profesional, también al docente, se le hacen presente con toda su potencia los afectos, las ansiedades y las urgencias de resolver el caso. (2015)

Históricamente el psicopedagogo realizaba como parte de su diagnóstico, lo que se daba en llamar *pruebas pedagógicas*. Las mismas constituían en sí evaluaciones, de acuerdo al período de escolarización del niño para caracterizar la apropiación de los conocimientos que se habían impartido hasta ese momento. Se trataba entonces de una evaluación, pero que no solo intentaba dar cuenta de un resultado, sino que apuntaba a la comprensión de los procesos que dejaban entrever dichos resultados, a partir de una

¹ "Tomando posición en la orientación de la psicopedagogía clínica, decimos que diagnosticar el problema de aprendizaje de un sujeto implica la consideración e identificación del entramado de aspectos cognoscentes, subjetivos, sociales y corporales en el ámbito donde se realizan las prácticas, es decir tener en cuenta al sujeto, sus procesos, sus interacciones y lo social, lo cultural, lo histórico". (Azar, 2011)

categorización de sus posibilidades. No obstante lo anterior, parecía que este análisis (ubicado del lado pedagógico) olvidaba dar cuenta de la construcción subjetiva que la manifestación de ese niño evidenciaba.

En el transcurso del devenir de la psicopedagogía, se pasa entonces a una propuesta que, influenciada por los análisis de tipo “psi”, enmarcados en la progresiva inclusión de la mirada de tipo analítico dentro de nuestra clínica específica; se limitaban a un abordaje desde el significado inconsciente de la fractura; perdiendo de vista el análisis y profundización de un aspecto fundamental de la problemática que se intentaba abordar. En este sentido se continuaban realizando las pruebas, pero con cierto carácter establecido desde la lectura psicoanalítica que subsumía el peso específico de lo psicopedagógico ya sea produciendo una fractura, o muchas veces reconociendo el síntoma como significante de la estructura, cerrando desde esta *comprensión* la posibilidad del trabajo específicamente psicopedagógico.

En los últimos tiempos, de intensa producción teórica respecto al objeto de estudio de la psicopedagogía y, en el marco del desempeño del rol, surge la necesidad de conocer las dinámicas que se generan entre el niño, el docente y los contenidos escolares. Pero esto es impensable, sin sostener la perspectiva de un horizonte que lo constituye; la realidad escolar. Tratando de integrar miradas, y de articular análisis que den cuenta de los aspectos complejos y multi-variables que implica el concepto de aprender, o tal como lo expresa Dora Laino (2000), acceder al “entendimiento escolar” desde las dimensiones de la inteligibilidad, lo subjetivo, el cuerpo y lo social. En este sentido entonces, se requiere sostener un “pensar relacional”, frente a la complejidad de la escena en el que el aprender se despliega, es decir el sujeto (en todas sus dimensiones) en situación de aprendizaje.

La construcción de esta mirada psicopedagógica, define una posición desde la práctica que ya no sólo refiere a lo clínico, sino que es además “crítica y situada” (Laino, 2012); en tanto se propone desplegar prácticas situadas en un espacio específico que interpelen las lógicas dadas, desnaturalizando lo naturalizado, desfamiliarizando; interpelando las lógicas hegemónicas a partir de la reflexividad y la construcción de preguntas.

Abordar el *problema de aprendizaje*², implica trascender el abordaje del síntoma, se hace necesario tomar conciencia de la trama que permite lograr una mirada atenta al

² En este punto el concepto *problemas de aprendizaje* es utilizado en forma genérica, con la intención de dar cuenta de toda obturación en la posibilidad de aprender, ya sea desde un síntoma, o en relación a lo que las autoras como Alicia Fernández (1997), denominan “fracaso escolar”. Tanto en uno como en otro, se establecen y configuran formas particulares de relación con el contenido escolar y fundamentalmente una manera original de entendimiento en la trama de relaciones en el contexto escolar.

cuerpo. Es decir, significar las manifestaciones del niño que se hacen acto en un aquí, un ahora y un contexto (Mundo de la vida); hablan de las dinámicas de un organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia, que se expresan en la corporeidad, tal como lo expresa Sara Paín (1974), y que remite a lo social como constitutivo.

Actualmente se encuentran interesantes propuestas para el análisis de las posibilidades en torno a la lectura, la escritura y el cálculo. Una de estas *pruebas psicopedagógicas*, es El Diagnóstico Psicopedagógico en lectura y escritura (DIPlé) de Di Scala y Cantú (2003); pero también encontramos investigaciones que dan cuenta de un esfuerzo por descubrir nuevos caminos de análisis. Aún quedan muchos espacios en blanco; pero es necesario pensar el abordaje específico en un contexto amplio de análisis, que incluya otros aspectos.

En este marco se considera, utilizando el término de la Lic. Mónica Cambursano³, plantear un *análisis de producciones escolares*, o siendo más específicos, tras algunos años de reflexión: *un análisis de producciones simbólicas en relación al contexto escolar*. Integrando incluso, producciones simbólicas que no tienen que ver con lo escolar directamente, pero encuentran en este escenario un ámbito de manifestación, y son significadas aún por su sentido de no escolar; o aquellas que refieren al contexto, aunque no son producidas en el marco de sus propuestas.

La constitución del espacio escuela, se logra en una trama de interrelaciones que posibilitan que se establezcan ciertas normas, *sentidos*⁴ que configuran y son configurados por las acciones que en él se despliegan. Estos sentidos surgen en relación a acuerdos (en cierto punto tácitos o inconscientes) que los sujetos construyen en la interacción misma. El análisis, requiere construir los datos⁵, es decir no basta con la mirada del psicopedagogo;

³ Intercambio realizado en 2006, en torno a la organización del espacio Estrategias Diagnósticas II de la carrera de psicopedagogía, Instituto Católico Superior.

⁴ Para alcanzar los sentidos, es necesario como expresa Geertz (1992): “conjeturar las significaciones, estimar las conjeturas y llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas, y no el descubrimiento del continente de la significación y el mapeado de su paisaje incorpóreo” (p.32)

⁵ Se elige hablar de construcción de datos, trascendiendo el concepto de triangulación. La triangulación refiere a la tensión entre datos empíricos a partir de contrastarlos, parte de la idea de fuentes objetivas. Este concepto siempre, deja al investigador por fuera de la realidad que investiga. Una de las cuestiones centrales del presente trabajo, es reconocer que el profesional que se acerca a la realidad tiene cierto grado de compromiso, y por tanto la construcción de los datos, requiere de niveles de análisis que no sólo contrasten los recolectados, sino que además pongan en tensión la intervención del profesional. Lo que Bourdieu (Gutierrez, 1997) refiere como “objetivación del sujeto objetivante”.

requiere de la recuperación de las percepciones de los actores que intervienen en la situación de enseñanza aprendizaje en la escuela, y que son los que establecen las dinámicas que posibilitan las producciones escolares. Un docente que elabora una propuesta de enseñanza, no responde sólo a una técnica a modo de receta, sino que realiza un recorte del currículum y una selección de estrategias pedagógicas permeadas por su propia subjetividad, por un contexto, desde ciertas operaciones de pensamiento.

Se trata de pensar el diagnóstico a partir de la interpretación de los indicios (Ginzburg, 1989), que posibilitan articular las dimensiones del sujeto en relación al entendimiento que acontece en el aula. La escena es objeto de análisis y disparadora, en tanto se pone en relación con otras escenas. Los indicios orientan la mirada del psicopedagogo, que debe sustentarse en un piso epistémico coherente, que posibilite articular las categorías para el análisis. Pensar relacional frente a la complejidad de la realidad implica:

Sostener un análisis que además de considerar cierta estructura en un momento anterior al abordaje de la escena, permite una articulación entre la complejidad de la escena, y el marco teórico.

Proponer una lectura que recupera el análisis, desde el impacto que este produce en el profesional. En un intento de “objetivar el sujeto objetivante” en las palabras de Bourdieu. (Etchegorry, 2011, p. 25)

El paradigma indiciario (Ginzburg, 1989), plantea que *la realidad es opaca*, pero existen puntos privilegiados⁶ que nos permiten descifrarla. Ahora bien, cómo pensar metodológicamente el proceso de análisis que llevamos adelante para interpretar esos puntos privilegiados. Se trata de establecer relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, tal como expresa Benveniste (1991) que en definitiva posibilitan un análisis relacional de los indicios en tanto permiten realizar las operaciones necesarias a tal fin. Al considerar los actores que intervienen en la trama, éstos ponen en tensión las estrategias utilizadas, y de hecho se interrelacionan unas con otras.

Es necesario acceder al profundo entrecruzamiento que permite poner en la escena la producción simbólica del sujeto (niño, adolescente, grupos, etc) en el entorno escolar o en relación a este. De hecho esta propuesta, será parte del proceso diagnóstico, y no un momento del mismo (con características diferenciales en relación a la posición del psicopedagogo). En función de la problemática planteada se realizará cierta selección de las estrategias pertinentes para el caso en cuestión, en relación a la demanda específica. Los instrumentos que posibilitan acceder al mencionado análisis son las entrevistas con

⁶ Los puntos privilegiados, refieren a situaciones, acciones, palabras, etc que posibilitan interpretar las dinámicas que se despliegan, en orden al entendimiento.

docentes, apreciación de la escena escolar, análisis de cuadernos y carpetas, análisis de la evaluación, análisis de los documentos de la enseñanza, pruebas psicopedagógicas, técnicas proyectivas en torno al contexto escolar, entre otras. Cada una requiere de una profundización particular, a continuación presentamos algunas de ellas.

1. Entrevistas con docentes

- a. El marco teórico de referencia para analizar la entrevista, entre indicios y discursos.

Los psicopedagogos desplegamos tradicionalmente entrevistas, ya sea en el marco del consultorio o en Equipos de Orientación Escolar. El marco teórico que sostiene dicha práctica, es a partir de la conceptualización de José Bleger (1964). Este autor realiza un importante aporte en lo que respecta al concepto de entrevista, no obstante las características del rol del psicopedagogo nos hacen pensar diferencias que remiten a un diagnóstico que no se agota en el consultorio. El psicopedagogo, es un especialista que se posiciona desde una práctica específica, y en consecuencia el uso que hace de la entrevista como instrumento cobra una nueva dimensión.

Tal como expresa Laino (2008), la entrevista para el psicopedagogo es un instrumento fundamental, que le permite a través de la acción comunicativa con los sujetos (paciente, docentes, padres, profesionales, etc) analizar perspectivas, posibilidades y limitaciones que organizan y significan su intervención.

Entrevistar es establecer una relación directa entre dos o más personas, implica un conjunto de acciones comunicativas encaminadas al entendimiento con una persona que demandó la asistencia psicopedagógica para sí mismo o para un familiar directo, por lo general un hijo, también supone objetivos prefijados y conocidos, al menos por el entrevistador, en términos diagnósticos o terapéuticos. (Laino, 2008, p. 3)

Cuando hablamos de acción comunicativa orientada al entendimiento, damos cuenta de un proceso de relación, de vínculo, en el cual se pone en juego mucho más que el lenguaje oral, intervienen actitudes, gestos, silencios; y en cierto sentido una cosmovisión del mundo, lo que Habermas califica como el mundo de la vida de los sujetos, que siempre se erige como trasfondo, y nos posibilita conocer significativamente (aunque no acabadamente) la realidad de los mismos. Así lo expresa el autor:

En este lugar he de contentarme con introducir el concepto de “mundo de la vida” sólo como correlato de los procesos de entendimiento. *Al actuar comunicativamente los sujetos se entienden siempre en el horizonte de un mundo de la vida.* (Habermas, 1999, p. 104)

El objeto del análisis, desde esta posición, implica centrar la mirada que se despliega en los indicios, en este caso particular, del discurso. De alguna manera, los discursos acontecen en una trama, un tejido que da coherencia en la relación inter e intra-discursiva. Los discursos remiten a otros discursos que los significan. La lectura psicopedagógica de la entrevista; requiere que el profesional recurra a ciertas herramientas conceptuales provenientes de la semiótica. Tratando de lograr definir de manera sencilla la complejidad de este saber, Umberto Eco expresa podríamos pensar a la semiótica como una construcción interdisciplinaria, que estudia los signos verbales y no verbales que produce el hombre. En cierto sentido demanda una reflexión filosófica. (López Salort, 2004) De esta manera, es necesario considerar los aportes de la semiótica al análisis del discurso del docente. El discurso que pone en juego mucho más que palabras, y da cuenta de cierta posición del enunciador en relación a un campo social. Las palabras cobran significado en las relaciones.

Expresan Mozejko y Costa (2001):

La dimensión relacional y polémica subyace, desde nuestro punto de vista, a todo discurso. El enunciador se construye sobre la base de las oposiciones y equivalencias que establece con otros enunciadores, configurando, de esa manera, el propio lugar. El agente social, por su parte, realiza el trabajo de producción del discurso desde un lugar que, en cuanto lugar social, es fundamentalmente capacidad diferenciada de relación dentro de un sistema que, aunque se manifieste muchas veces en la forma de un diálogo interpersonal, pone siempre en juego posiciones y relaciones de poder. (p. 1)

Por otro lado, destacaremos una interesante forma de análisis del discurso presentada por Benveniste (1991). El autor plantea dos procesos: la segmentación y la sustitución. Estos procesos, implican reducir el discurso (en relación a lo verbal y no verbal) a la mínima expresión, para luego por sustitución de los elementos hacer un análisis de las relaciones. En cierto sentido, se posibilita de esta manera un primer análisis intra-discursivo, que trasciende en lo inter-discursivo.

Otro aspecto central permite caracterizar la entrevista del psicopedagogo, pensando en lo complejo y variado de su abordaje diagnóstico, según el modo de estructuración de la misma, los objetivos y los destinatarios. En este caso se trata del análisis de un tipo de entrevista que refiere a un destinatario particular: el docente, o profesionales en la escuela que pueden aportar datos para el diagnóstico (ya sea de un niño, grupo o situación). Laino explicita al respecto:

... lo que se manifiesta en la entrevista es el resultado de un proceso en el que intervienen diversos seres humanos, en una trama de relaciones implicadas en la construcción de estas formas de expresión y de entendimiento, que el sujeto entrevistado manifiesta en la comunicación con

el psicopedagogo. Sus formas de acción pueden ser apreciadas desde la perspectiva de la dimensión de la inteligibilidad, de la sociabilidad, de la subjetividad o de la corporalidad; en todos los casos intervienen en las posibilidades de entendimiento del sujeto, en todas las áreas en las que despliega sus prácticas. Pero no se podrá establecer ninguna acción comunicativa de entendimiento si no hay alguien que salga a su encuentro de una forma apropiada. (Laino, 2008, p.4)

Por tanto, desde esta perspectiva teórica, no se recomienda la utilización de cuestionarios pre-elaborados, ya que generan una situación vivenciada de modo ansiógeno para el docente y no permitirían este tipo particular de análisis. Del mismo modo, la solicitud de informes escritos genera temor, de allí algunas expresiones como: *“no sé si voy a usar las palabras justas...”*, *“no se, los psicopedagogos que saben tanto... yo no se cómo decir...”*, *“no se que esperarás que ponga” (Docentes de escuela primaria)*.

Es por esto, que la entrevista semiestructurada, nos permite (en función del conocimiento que tenemos del alumno) precisar los aspectos de interés, logrando la flexibilidad para recuperar en forma abierta ciertos ejes de indagación. Es decir organizar la información en torno a las manifestaciones del niño, grupo o situación, dando espacio a que surja lo novedoso. De tal manera que muchas veces instalaremos preguntas que agudizan la mirada y que van a ser descriptas con posterioridad. En otros casos, y según la situación podríamos requerir una entrevista abierta, en la cual será el entrevistado el que vaya marcando el curso de la entrevista.

Se trata entonces de reflexionar a partir de las prácticas desplegadas por los profesionales en el campo. En este sentido, recuperar el concepto de habitus (Bourdieu & Wacquant, 1995), operando con la lógica de esa práctica de la cual emanan categorizaciones dicotómicas; que finalmente funcionan a nivel inconsciente. El habitus constituye el principio de la percepción, la apreciación y la acción (incluso en algunos textos de Bourdieu o sus seguidores, se habla de pensamiento en lugar de apreciación).

Pero, además, los objetos del mundo social se pueden percibir y decir de diferentes maneras porque, como los objetos del mundo natural, comportan siempre una parte de indeterminación y evanescencia que se debe a que aún las combinaciones más constantes de propiedades, por ejemplo, sólo se basan en vínculos entre rasgos sustituibles, así como que, en tanto objetos históricos, están sometidos a variaciones de orden temporal y a que su propia significación, en la medida en que está suspendida en el futuro, está en suspenso, en espera, y por lo tanto, relativamente indeterminada (Bourdieu, 1997)

Esto nos permite comprender como entrevistador y entrevistado operan en torno a sus propios habitus y despliegue de prácticas; y esto debe formar parte del análisis.

b. El encuadre diferenciado y la recuperación de los momentos de la entrevista

La entrevista con el docente, como toda entrevista debe partir del establecimiento de un encuadre, que permita establecer las invariantes en base a las cuales desplegar el análisis. De esta manera expresa Dora Laino (2008):

El encuadre se define como el conjunto de estipulaciones, explícitas e implícitas, que por ser constantes aseguran menos interferencias en el desarrollo de las acciones de la entrevista y permiten considerar las variaciones introducidas por el sujeto de la demanda. (Laino, 2008, p. 3)

En el caso particular de la entrevista con docentes, se juegan aspectos que caracterizan ese encuadre. Como el foco está en el sujeto, grupo o situación que genera la demanda, el docente no siente que la situación de entrevistado lo pone en el marco del encuadre. Por otro lado y en forma dialéctica, muchas veces el profesional psicopedagogo tampoco lo ubica en ese lugar, generando o respondiendo a situaciones fuera de un encuadre, por ejemplo conversaciones de pasillo, intercambios dentro del aula en presencia del niño, o del grupo; no pudiendo establecer entonces ese marco que da sentido a la interpretación. Establecer día, horario, objetivo, etc.; permite en definitiva configurar el sentido del intercambio.

Desde los autores clásicos reconocemos momentos de la entrevista, en este caso vamos a considerar esos momentos en relación al sujeto-objeto de la entrevista; y en relación al proceso que exige por parte del profesional. Conceptualizar esos momentos, implica poner en tensión la relación del docente con el trabajo profesional psicopedagogo.

MOMENTO	CONCEPCIÓN CLÁSICA EN RELACIÓN AL SUJETO-OBJETO	CONCEPCIÓN EN RELACIÓN AL PROCESO DEL PROFESIONAL
Pre – entrevista	El sujeto se pone en contacto con el profesional, o en el caso del docente, el profesional con el sujeto y despliega una serie de datos, formas de posicionarse y comunicarse que en sí mismo constituyen información fundamental (llamada telefónica, contacto, permisos respecto a los tiempos, comunicación a los directivos, etc)	En este momento, una vez planteada la necesidad de la entrevista, el profesional clarifica sus objetivos, las áreas de indagación a plantear con el sujeto/docente, y una selección del tipo de entrevista
Entrevista propiamente dicha	Implica el despliegue de la entrevista en sí, y consta también de momentos: Inicio: saludo inicial, primer contacto, forma de saludo, encuadre Desarrollo: despliegue verbal y no verbal.	Tiene que ver con el momento en que se despliega la comunicación, en el marco de un encuadre. Todo lo que ocurre desde la recepción del sujeto hasta la despedida, desde el

	Cierre: despedida, forma en que este momento se desarrolla (es capaz de cortar al momento de señalar la finalización o no)	punto de vista del profesional. Su capacidad para pautar la entrevista, pero también sensaciones, percepciones e ideas que surjan y que debe considerar registrar.
Pos – entrevista	Refiere al impacto que la entrevista tiene para el sujeto entrevistado.	Momento del análisis de los hechos acaecidos durante los momentos anteriores. Es interesante plantear que este análisis se dirigirá a tres aspectos fundamentales: <ul style="list-style-type: none"> • El entrevistado • El entrevistador • Los discursos Lo que circula en el momento de la entrevista

Como decíamos respecto al encuadre, debemos considerar la particularidad que otorga a la entrevista el carácter en relación con nuestro sujeto/objeto de práctica. Cuando planteamos realizar una entrevista con el docente, nos posicionamos desde un trabajo colaborativo, que en principio nos permita acceder a su *saber*, a su perspectiva de la realidad del sujeto en situación de aprendizaje; reconociéndolo, libre del prejuicio de sentirse evaluado y juzgado por el psicopedagogo. Se trata de empoderar su palabra, de allí, que esta propuesta requiere de un acercamiento empático. Reconocer la asimetría lógica de la relación, es fundamental para que, al modo de la entrevista sociológica, podamos operar para promover cierta confianza. Tal como expresa Bourdieu, esto se trata de una construcción compleja, “puede considerarse como una forma de ejercicio espiritual que apunta a obtener, mediante el olvido de sí mismo, una verdadera conversión de la mirada que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida”. (Bourdieu, 1999, p. 553)

Los psicopedagogos construimos representaciones en torno al docente y su práctica; signadas por una serie de *pre-juicios*. Se hace fundamental liberarnos de los mismos, lo que no quiere decir que no intentemos interpretar ciertas modalidades de alguna manera instaladas en la cultura docente. Podríamos decir, que requerimos pensar y reflexionar críticamente sobre los *hábitus* que en el campo de la docencia se despliegan, a partir de ciertas *trayectorias*. Cada docente es único, y en relación a un sujeto en situación de aprendizaje, configura una original forma de entendimiento.

Por otro lado, se hace necesario considerar los discursos de los mismos docentes al momento de explicitar sus percepciones sobre el sujeto en situación de aprendizaje. Estos discursos dan cuenta de una manera de entender el proceso de aprender del otro, subsumido en una perspectiva afectiva y que seguramente está ligado a su propia posición. Es necesario considerarlo en relación dialéctica. En tal sentido el docente describe al

niño/adolescente a partir de la repercusión subjetiva que este genera. Esto podemos reconocerlo en las expresiones, por ejemplo: *“es imposible”*, que da cuenta de que el docente siente que no puede; *“no aprende nada,... no le entra nada”*, *“parece que está siempre en la luna... nada le interesa”*, que posiblemente refiere a su sensación de parálisis frente al aprender, relacionada con una cierta parálisis en el enseñar; *“no arranca en matemática,... no se le entiende la letra,... la lengua no es lo de él...”*; expresiones que tampoco precisan aspectos que remiten a procesos sino a resultados, generalmente relacionados con el rendimiento en las evaluaciones.

Por otro lado, analizar los discursos que circulan basados en la trayectoria escolar y datos históricos familiares de los sujetos (a los cuales se accede por legajos, y/o al compartir un espacio social extraescolar): *“Siempre tuvo problemas,... yo ya sabía que iba a tener problemas, lo mismo le pasó en primero y en segundo...”*; *“te cuento que conozco a su abuela, y pobres, ya no saben qué hacer, nunca supieron...”*, *“Si conocieras a la madre, ... es igual, imposible que entienda nada”*.

La intervención del psicopedagogo, debe ser certera y posibilitar al otro pensar el aprendizaje de ese sujeto, poniéndolo a pensar su propia relación con el aprendizaje del sujeto. Para que el *“no hacen nada”*, se torne en *“qué hago yo”*; o la expresión, *“no me responde”* se transforme en *“qué propongo yo”*.

Lo anteriormente explicitado, no intenta más que ser un bosquejo, que requiere continuar profundizándose, y que entrama con todas las otras maneras de acercarnos a las producciones simbólicas que se despliegan en la trama de la escuela, por ejemplo pasaremos de la entrevista con el docente, a otros discursos y escenas que podemos apreciar.

2. Apreciación de la escena escolar.

La observación como instrumento de valoración y diagnóstico, es tomada de la tradición positivista. En el marco del método experimental, se transformó en un recurso fundamental, especialmente para la psicología, pues posibilitaba acceder mediante los sentidos a la realidad, concebida ésta desde el paradigma empirista, como la única medida de la verdad. El concepto mismo de observación se ha ido modificando desde aquella perspectiva en la que era pensada a partir de criterios que aseguraban objetividad; a una nueva forma de pensarla, que desprendida de la raigambre positivista, intenta abordar hechos, sucesos, manifestaciones humanas, mediadas por el filtro de la percepción y la significación, que el mismo investigador (desde su estructura cognitiva, dinámica y social) aporta a la lectura de lo observado.

Es cierto, que el concepto de observación científica, generaba una cierta sensación de objetividad en el profesional. No obstante la misma práctica, confirma la influencia de la percepción. En todas las acepciones encontradas en el diccionario, el término deja en claro la posición externa del observador, del fenómeno objeto de la observación, dando cuenta de cierto sentido prescriptivo y necesario. Responde a la representación de estructuras propias de la legalidad de los objetos, pero que no posibilitan el análisis de la mediación incuestionable del sujeto investigador. Surge además la problemática de la consideración del objeto de la práctica específica; en tanto el objeto en cuestión es un sujeto.

Observar, para el profesional actualizado (en salud o educación) no es lograr una imagen, a modo de copia, de la realidad, sino tratar de interpretar eventos que dejan traslucir al modo de indicios, aspectos no observables, del lado de lo observado, e incluso del observador. Se trata de poner distancia de ese tipo de observación, generar una reflexión acerca de esta macro-estrategia, que requiere ser estudiada desde variables, que permitan conservar la coherencia con el marco teórico de referencia.

En este sentido expresa Bourdieu: “Así como no hay registro perfectamente neutral, tampoco existe una pregunta neutral”. (En Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 2008, p.69). El autor, en un esfuerzo por sostener un nuevo paradigma plantea que es necesario asumir una perspectiva intermedia entre el objetivismo positivista y el subjetivismo. Explica el hecho social como más que una sumatoria de realidades individuales. Así, la nueva propuesta, trata del análisis de la “realidad” como una estructura - estructurada y estructurante - que alcanza diferentes niveles de relación que entran en una realidad única, que es el sujeto y su contexto.

La escena implica una distribución desigual del capital, tanto entre el niño y sus padres; el niño y el docente; y la familia, el niño y el psicopedagogo. Esto último al pensar en el desempeño del profesional. El mismo no entra al campo escolar para luchar por el capital, sino para apreciar y posibilitar luego la circulación del capital; a partir del acompañamiento de una racionalización de los modos y estrategias que se ponen en juego. Incluso el psicopedagogo tendrá que analizar continuamente su intervención, de manera que, al racionalizar y objetivar su práctica, pueda ser consciente de lo que, desde el psicoanálisis se define como “transferencia” y “contratransferencia”.⁷

La intención es tan sólo abrir preguntas en torno a la observación que remite al objeto de la práctica, cuya complejidad convoca al profesional, lo interpela y lo compromete a

⁷ Tomando la expresión del psicoanálisis queremos referir a la transferencia como aquellos sentimientos y vivencias que el sujeto proyecta en el profesional, mientras que la contratransferencias son los sentimientos y vivencias que actualiza esta relación en el profesional, en tanto sujeto.

encontrar una categoría, que posibilite el acercamiento al significado que se intenta construir. Todo es significado a partir de la estructura, en el marco de un mundo de la vida (Habermas, 1987) que posibilita intercambios, el despliegue de discursos que se entrelazan en una trama de significaciones. Repensar la categoría observación, posibilita hacer conscientes criterios a tener en cuenta para lograr la comprensión de los eventos. Incluso pensar desde el “plexo de sentido” (Habermas, 1987) que se expresa y manifiesta de ambos lados involucrados. En principio, se considera utilizar un concepto planteado por Bourdieu: el de apreciación.

Recuperando a la Real Academia Española: “3. Reconocer y estimar el mérito de alguien o algo. / 5. Reducir a cálculo o medida, percibir debidamente la magnitud, intensidad o grado de las cosas y sus cualidades.” (Real Academia Española, 2005) En las definiciones se puede dar cuenta del compromiso del actor. Se sostiene la estimación de la valoración en el reconocimiento de que su determinación justamente no evidencia una copia de la situación real, sino es resultado de complejos procesos que incluyen, entre otros, al filtro de la percepción. Es justamente la posibilidad de reconocer la complejidad de la trama, que también entrama desde su mediación, al sujeto profesional.

El mundo de los objetos, esta especie de libro donde toda cosa habla metafóricamente de todas las otras y en el que los niños aprenden a leer el mundo, se lee con todo el cuerpo, en y por los movimientos y los desplazamientos que hacen el espacio de los objetos tanto como son hechos por él. Las estructuras que contribuyen a la construcción del mundo de los objetos se construyen en la práctica de un mundo de objetos construidos según las mismas estructuras. (Bourdieu, 1991, p. 129–130)

La apreciación entonces, se reconoce en dos aspectos que se retroalimentan y exigen operaciones complejas a nivel de racionalización por parte del profesional. Un primer aspecto que tiene que ver con la posibilidad de sistematizar la propuesta anticipadamente; ya que implica la toma de decisiones racionales, que intentan dar un sentido a determinadas intervenciones, podríamos llamarlo plan estratégico de apreciación. En tanto el segundo aspecto, hará referencia al análisis propiamente dicho, que refiere a la Sistematización de la Apreciación.

Elaboración del plan estratégico de apreciación:

Apreciar...	Categoría a definir	Características
...Por qué?	Objetivos	Ser capaz de en función de la demanda sostener los objetivos que orienten la apreciación de la realidad, en pos de la significación del contenido. De hecho requerirá de cierta flexibilidad respecto de los imprevistos.
...Qué?	Contenidos	En relación a la complejidad del objeto de la práctica, se considera la discriminación de los aspectos a apreciar, generando áreas que se operativicen en indicadores. (sujetos – docente, estudiantes -, espacio, imágenes, modos de relación, etc)
...Cómo?	Metodología	Recuperando ciertas precisiones en torno a la apreciación, en función de la modalidad de acercamiento a la realidad. En relación a la intervención del profesional. Apreciación con intervención estratégica Apreciación con mínimo de intervención.
...Cuándo?	Tiempos	La apreciación, puede requerir diferentes tiempos. Sostenida: cuando exige períodos consecutivos de intervención. Escenas puntuales: en el caso, que se tome la decisión de apreciar momentos del proceso.
...Quién?	Sujeto – Profesional responsable	En este sentido se realiza el señalamiento, fundamentalmente en los contextos que requieren trabajo en equipo interdisciplinario, : la apreciación implica también la toma de decisión respecto a quién es el responsable de la misma, para lo cual deberá realizarse un análisis de: <ul style="list-style-type: none"> • El área de intervención del profesional en relación a la problemática y la demanda. • El piso epistémico del profesional

El segundo aspecto, sistematización de la apreciación, se reconoce en dos niveles de análisis de mutua implicancia:

- 1- El sujeto – objeto a apreciar, desde un pensar relacional (Bourdieu, 1991, p. 202) que lo significa en su complejidad. Intentando sostener una lectura desde los indicios evidenciados en la escena. Es el momento de la contrastación teórica y la triangulación de datos respecto de otras estrategias desplegadas (Entrevistas, juego, etc)

2- La objetivación del sujeto objetivante (Gutierrez, 1997), que posibilita la reflexión sobre las relaciones transferenciales y contratransferenciales que se ponen en juego en la dinámica de la apreciación. Re-conocer y re-pensar los hábitos que se sostienen desde una trayectoria profesional particular y que se actualizan en un aquí y ahora de cada instancia de intervención. Es cristalizar el filtro para significarlo, y reflexionarlo tratando de objetivar la irrupción que hace, en la escena que buscamos apreciar.

a. Los momentos y grados de intervención para pensar la apreciación de la escena.

Se pueden diferenciar momentos que se integran mutuamente, en una secuencia temporal que se caracteriza cada uno por ciertas acciones. La pre-apreciación remite al momento de la toma de decisiones del profesional, en el mismo no sólo hace consciente el tipo de intervención con la cual va a trabajar; sino que articula esta elección con una realidad específica a indagar y construye los indicadores necesarios en función de su objetivo diagnóstico o terapéutico. Tiene directa relación con el plan estratégico de apreciación.

En un segundo momento, podemos pensar la apreciación propiamente dicha, remite al despliegue del hacer en el campo. Finalmente, post-apreciación o Sistematización de la apreciación. En este punto deberá considerarse cómo procesar el material recabado durante la apreciación, para realizar los análisis pertinentes y conclusiones (Se tendrán en cuenta los niveles de análisis desarrollados en el apartado anterior).

Es fundamental diferenciar el tipo de apreciación que se plantea; esta puede clasificarse sólo teóricamente en relación al grado de intervención del profesional, ya que siempre se produce una intervención. A modo de escala, encontraríamos en un extremo la *apreciación con mínimo de intervención*, cuando el profesional establece una serie de acciones y actitudes que aseguran un mínimo de intervención. El profesional se sostiene al margen del desarrollo de la escena. No obstante, desde esta propuesta queda claro que su sola presencia compromete; el profesional intentará intervenir lo menos posible, en relación a dónde se ubica, con quiénes y qué intercambia.

En el otro extremo de la escala, la *apreciación con intervención estratégica*, cuando el profesional, desde una decisión fundamentada aprecia la escena realizando intervenciones que corresponden a su desempeño, interviene en el devenir de la escena. Dentro de este tipo de apreciación, pueden reconocerse algunas estrategias diferenciales que por la complejidad que implican requieren de otros niveles de profundización sumados a lo expuesto, como sería proponer un juego o apreciar juegos libres.

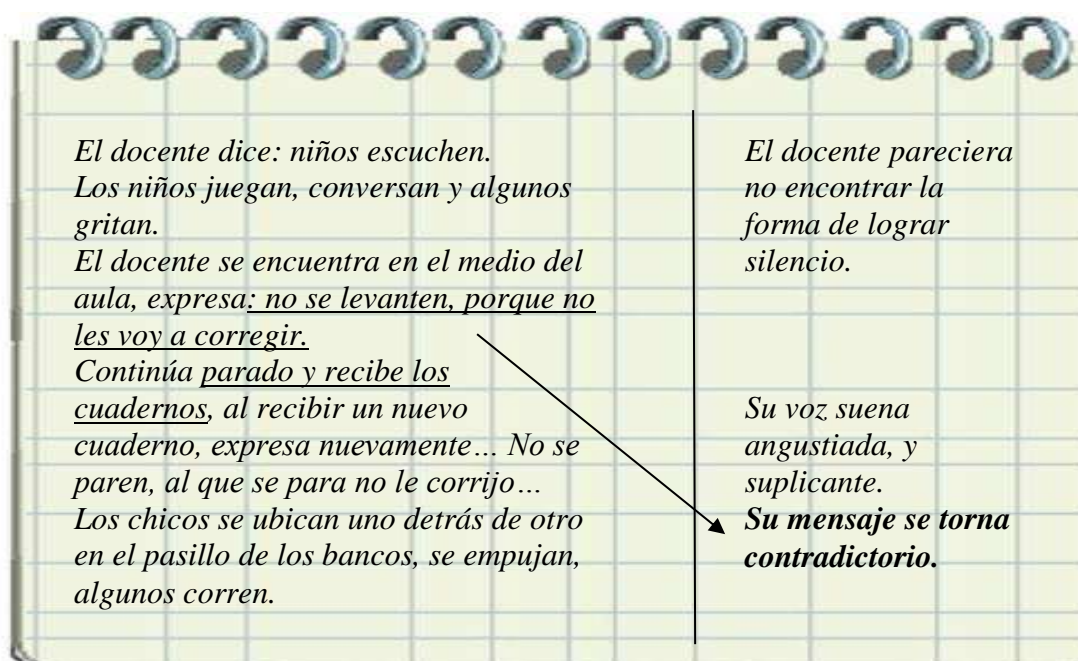
La diferencia entre las dos formas de intervención, mencionadas, se sostiene desde una escala de grises, que tienen directa relación con el lugar del profesional en la escena, los niveles de intercambio verbal, etc.

b. El registro y sus particularidades

Considerar la necesidad de sostener diferentes tipos de registros, que articulan con los objetivos. Estos pueden agruparse en:

Registros escritos: Dentro de este tipo de registros, aquellos que implican el completamiento de grillas en función de indicadores establecidos; y aquellos de tipo registro denso, al cual consideramos un tipo especial de registro.

Realizar Registro denso implica cierto ejercicio y fundamentalmente, exige transcribir las acciones que se desarrollan en la escena, libre de juicios de valor. Es una construcción discursiva gráfica in situ, que da cuenta de la mayor cantidad de eventos posibles en el transcurso de la escena. Implica ser capaz de no sumar afirmaciones que refieren a supuestos, ya que esto sería inadecuado para el análisis posterior. Para ejemplificar: “*El docente pide silencio, los niños no hacen caso y ella no puede hacer nada.*”, cuando en realidad podría haberse redactado de la siguiente manera: “*El docente dice: niños escuchen. Los niños juegan, conversan y algunos gritan.*” Al trabajar un Registro denso, es recomendable dividir la hoja en dos áreas, una para el registro en sí, y otra más pequeña para acotaciones, en la cual pueden incluirse algunas percepciones del profesional durante la apreciación, e incluso podrá utilizarse para señalamientos durante el análisis (ejemplificado en negrita).



Registros tecnológicos: a partir de la utilización de nuevas tecnologías como grabaciones, filmaciones, etc. Hoy la telefonía brinda nuevas y renovadas posibilidades. Es importante tener en cuenta también, que la utilización de la misma es tomada con mucha naturalidad debido a la frecuencia y el contacto que niños y adultos tienen con estos medios. No obstante lo anterior, es necesario hacer un uso responsable y ético del material; asegurándose de contar con las autorizaciones correspondientes. Incluso y especialmente con niños, es muy importante que ellos sepan que se está realizando el registro, y porqué se está realizando (asumiendo la importancia de sostener acciones profesionales considerándolos Sujetos de Derechos).

La Apreciación debe ser directa, ya que si no fuera directa requeriría de la técnica de análisis del discurso, o la lectura y análisis de registros. Estas formas implican otros modos de acceso que refieren a la mediación del discurso de otro y tienen una complejidad particular.

c. Momento de análisis e integración del proceso de sistematización

La instancia de análisis se define en un proceso de dialéctica de datos y marco teórico. Permite la profundización de la escena apreciada, justamente en el proceso de sistematización llega a su punto máximo de integración. Esta acción profesional es la que posibilita ordenar lo apreciado a partir de la recuperación y la relectura, en orden a la lógica del sujeto/grupo en situación de aprendizaje, para considerar los aspectos que refieren al entendimiento desde las dimensiones que lo constituyen. Exige un proceso de “abstracción reflexionada” (Piaget, 1979, p.6) permanente, y por tanto la integración, de-construcción y reconstrucción del conocimiento.

Como todo proceso de sistematización, debe sostenerse desde lógicas de organización individual. Las mismas serán acordes con los distintos tipos de operaciones cognoscentes que el profesional despliegue. Es decir, hay una parte del proceso que siempre será de carácter individual. No es posible presentar una sola manera de abordar los datos, ya que depende de los procesos y operaciones que cada profesional realice. A modo general podríamos hablar de:

- Lectura general del material surgido del registro, acceso a grabaciones y filmaciones.
- Registro de los datos significativos, en este punto se señalan los hitos, que en relación a los primeros indicadores planteados en el momento de pre-apreciación, posibilitan identificar las categorías de análisis.
- Contrastación de los indicadores respecto del marco teórico de referencia. En este punto una nueva salvedad. Este se sostiene en relación al posicionamiento teórico. Desde la sociopsicogénesis del entendimiento, se hará necesario correlacionar los

indicadores con las dimensiones de análisis. Es en esta correlación (que podría pensarse como una tabla de doble entrada) es donde comienzan a articular datos y marco teórico.

3. Análisis de cuadernos escolares en el primer ciclo de la escuela primaria.

Una de las instancias fundamentales del análisis de producciones simbólicas en el contexto escolar, tiene que ver con el análisis de los cuadernos del niño. De una manera u otra los cuadernos, son la expresión de la situación de aprendizaje y enseñanza que se genera en la escuela. Es el “lugar” de la expresión del niño, y dónde se plasma la propuesta de enseñanza, y la percepción del docente respecto de este niño (evidenciada en las correcciones y toma de decisiones respecto a su manejo). El cuaderno del niño es su espacio privado de producción, dentro de la escuela. Es la expresión de su apropiación personal, individual y original del conocimiento. Es el “espacio” dónde quedará plasmada su trayectoria, sus procesos, sus avances y retrocesos.

Para el análisis, se recuperan algunas investigaciones, la propia intervención y la sistematización de una investigación en el contexto de la práctica. Entre las investigaciones podemos mencionar la de Vilma Pruzzo de Di Pego (1997) que en su texto “Biografía del fracaso escolar” (1997), realiza una sistematización del análisis de los cuadernos del fracaso. En la misma, elabora un análisis de aspectos formales; siendo necesario pensar, como en toda instancia diagnóstica como articulan estos conceptos con su constitución subjetiva.

Otras investigaciones, si bien no son específicamente psicopedagógicas, dan sustento a la mirada que se construye respecto a ellos. Como son la de Fraile y Ramos Ruiz (2012).

a. El cuaderno y su historia como objeto escolar.

Podemos encontrar muchas definiciones respecto al cuaderno, pero en general refieren a un aspecto común: “... son hojas de papel unidas, que forman un conjunto que alguien escribe...” (Fraile & Ramos Ruiz, 2012, p.627). Entonces, se puede comenzar a realizar una reconstrucción de la representación del cuaderno en la escuela.

Hay una impronta contextual y social en la construcción que se realiza del objeto cuaderno; que en definitivo remite a una condición histórica de su advenimiento como objeto escolar. Sostenida esta desde cierta lógica que se instala más allá de la racionalidad, tiene que ver con una construcción que se genera desde un “horizonte de la vida”, en el cual los modos de realizar, utilizar, constituir y significar el cuaderno tienen sentido.

Los cuadernos son un testimonio representativo de los cambios que se han dado en la evolución del sistema educativo. Las escrituras de la infancia han recogido el acontecer diario de las aulas, tanto el curriculum formal como las iniciativas del niño. En resumen, por medio de ellos podemos rastrear el pensar y el sentir de la escuela y de sus protagonistas: el maestro y el niño. (Fraile & Ramos Ruiz, 2012, p.627)

La utilización del cuaderno como dispositivo pedagógico, refiere a un momento de cambio en la propuesta de la escuela y los métodos de enseñanza. Está asociado además a los procesos de adquisición de la lectura y la escritura, que hasta el siglo XVIII seguían caminos diferenciados.

...la escuela contemporánea -«escuela para todos», al coincidir con un momento de generalizada extensión del alfabetismo- no se entiende sin este instrumento-objeto del aprendizaje. (Castillo Gómez, 2010).

Es con la escuela nueva, que se coloca al alumno como centro de la propuesta, organizando las actividades escolares enfocadas en las motivaciones de los alumnos y el docente como orientador.

b. La representación del objeto desde los diferentes actores.

Qué “significa” el cuaderno para el niño, para sus padres, y para el docente. “Leer” no solo la producción del cuaderno en términos de legibilidad, forma de la letra, etc... cómo prepara la familia ese cuaderno (forado, etc) y cómo lo mira la docente desde los rasgos (evaluaciones, comentarios, notas) que va dejando “impresos” allí.

Es dable pensar cómo es significado el cuaderno desde los diferentes actores. Para analizarlo, podemos solicitar que sea definido, pero también que se especifiquen los aspectos necesarios para que el cuaderno este “bien”. En la valoración que adultos y niños tengan en cuenta, podremos dar cuenta de los aspectos mencionados.

¿Qué es el cuaderno de clases para el niño?¿Cuándo considera que su cuaderno está bien?

Para el niño, el cuaderno es el espacio real y simbólico para el despliegue de su proceso en la escuela. El espacio hoja, remite a la construcción reglada que la propia escuela constituye, se define entonces un conjunto de límites establecidos socialmente. Por otro lado, el niño considera su cuaderno en relación a las manifestaciones del adulto sobre el mismo. Su posibilidad queda atada al reconocimiento del otro y la valoración que el adulto hace del mismo.

¿Qué es el cuaderno de clases para el docente?¿Cuándo considera que el cuaderno es adecuado?

En este punto se hace necesario hacer una diferenciación. Por un lado lo que se define a partir de las manifestaciones y representaciones de los docentes; y por otro lo que puede elaborarse a partir de los indicios en el mismo cuaderno, a partir de las marcas de la corrección, la forma de evaluación.

En relación a la manera de definir el cuaderno, en el acercamiento al campo que se realiza en 2011⁸, se toman 20 entrevistas a docentes de escuelas públicas. En ese contexto se realizó una pregunta abierta que categorizamos en expresiones, entre las cuales se destacan: “Es una herramienta de trabajo para el niño y para mí” (12,5% de los encuestados), “para realizar el seguimiento del progreso del niño/ evidencia del aprendizaje” (50%), “espacio de trabajo del niño” (25%), “Es un documento de suma importancia” (12,5%).

Por otro lado, se solicitó a algunas docentes que eligieran su mejor cuaderno, y aquel que consideraban no adecuado. Claramente sus elecciones (más allá de sus definiciones) tuvieron que ver con representaciones construidas en torno a la institución, las características promedio de las producciones. En este punto, debo decir que se observó en una escuela privada de un alto nivel de exigencia en su contexto, que la docente presentó un cuaderno que a la mirada del investigador fue considerado excelente, y fue corregido por el docente, quien refirió: “este es el peorcito... pobre está lejos todavía”. Para los estándares institucionales, y al observar el considerado “mejor”, realmente se observaron diferencias. Claramente, la perspectiva del docente, y las características de la institución ubicaban y caracterizaban los cuadernos de manera diferente a otras escuelas.

Ahora bien, el docente construye indicadores para realizar la valoración, veamos algunos aspectos recuperados en la escuela: “es adecuado siempre” (12,5%), cuando le sirve al niño como herramienta de trabajo, como guía (12,5%), cuando le sirve al docente y al niño (50%) “Cuando refleja el trabajo del alumno” (25%); no obstante, esto, la mayoría de los discursos ponen el acento en el indicador que refiere a la prolijidad como central para considerarlo adecuado.

¿Qué es el cuaderno de clases para los padres? ¿Cuándo considera que el cuaderno es adecuado?

A los padres les es difícil caracterizar al cuaderno, pero podríamos decir que tres expresiones definen las representaciones respecto al cuaderno: “No sé, es de él...”, “El

⁸ El trabajo de campo se realiza durante los años 2011-2013. La propuesta se realizó en Córdoba en cuatro instituciones educativas (dos de gestión estatal y dos de gestión privada), participaron 20 docentes y 20 padres. La sistematización se presenta en la ponencia: *Análisis de la producción simbólica en relación al contexto escolar: Los cuadernos escolares*, en las II Jornadas de Investigación e Intervención en Psicopedagogía de la Universidad Católica de Córdoba: La psicopedagogía y sus espacios de intervención; 12 y 13 de junio de 2014.

tema del cuaderno es una tortura... *no me escribe*... tengo que salir a buscar para que copie”, “Es para que aprenda, y le digo te va a salir bien, si tengo que arrancar 20 veces la hoja, lo hago”. Remiten de esta manera a distintos grados de reconocimiento de la autonomía, y también a cierta valoración. Es interesante analizarlo en tanto la mayoría considera que el cuaderno es adecuado: “está bien si copia todo...”, “cuando la maestra dice que está bien”. En resumida cuenta, los padres consideran que el cuaderno “está bien” en tanto se combinen, la prolijidad, con buenas apreciaciones del docente.

Recurrentemente, vemos cómo la representación de los actores en relación al cuaderno, no es individual, sino que se construye en una dinámica en dónde es el cotidiano, las posiciones de cada uno evidenciadas en manifestaciones más o menos formales, las que posibilitan su elaboración.

c. El análisis psicopedagógico del cuaderno escolar.

1. Las representaciones del psicopedagogo en la práctica profesional.

Debemos pensar cómo este objeto ha sido capitalizado por los profesionales a lo largo del tiempo. En general se puede dar cuenta de dos maneras de abordar el cuaderno, hay profesionales que solicitan a los padres o docentes el cuaderno, y realizan una mirada general del cuaderno. Aspectos que implican una apreciación global, refiriendo algunos indicadores puntuales como la letra, la observación de la escritura, la resolución de las actividades, y en general las intervenciones de la maestra. Estos profesionales solicitan verlos periódicamente, como una manera de supervisar los procesos áulicos. Por otro lado, un grupo de profesionales, que prefiere no analizar el cuaderno, ya que pertenece al ámbito escolar, por tanto se hacen algunos comentarios compartidos con padres y docentes al respecto, pero no hay un trabajo puntual sobre el mismo. Lo cierto es que, para abordar el diagnóstico, es necesario sistematizar los indicios que aparecen en este objeto, que es el registro por excelencia de los procesos escolares, y de alguna manera la cristalización de las interacciones vinculares puestas en juego en el espacio escuela - familia; pero justamente es la complejidad de su producción y materialización, lo que tiene que marcar las características de cierta lógica para su abordaje.

El significado del cuaderno, varía según los momentos del aprendizaje. Durante el primer ciclo, se trata en sí mismo de un objeto de conocimiento. Esto lo es desde los siguientes puntos de vista:

- En relación a los discursos que se despliegan, sobre él, en él.
- En relación a las acciones que se exige desde las consignas de los docentes.
- En relación al manejo de los espacios.
- En relación a los hábitos que exige su utilización.

Este objeto en el cual se desplegará la producción simbólica del niño, es también en sí mismo un objeto de conocimiento; implica para su utilización la internalización de una serie de nociones y posibilidades que van desde lo psicomotriz hasta la aceptación de pautas sociales.

II. *La presentación del cuaderno al profesional.*

Si el profesional reconoce al niño como autor del cuaderno, es importante la propuesta que hace desde el primer momento sobre el manejo del mismo. Algunos padres lo llevan a la primera entrevista (lo que también es analizable en sí mismo), no obstante lo cual es interesante proponer que sea el niño el que presente su cuaderno, invitarlo a llevarlo a la consulta para conversar sobre él. La propuesta de que *muestre* los cuadernos, da una primera posibilidad de que el niño ponga en palabras lo que siente y lo que piensa sobre sus posibilidades.

III. *Pistas para el análisis: qué y cómo mirar el cuaderno.*

Para realizar el análisis puntual de la producción del niño, se recupera la propuesta de Pruzzo de Di Peggio (1997), quien expresa “El análisis de los cuadernos del fracaso... nos permite identificar aspectos que los docentes toman en cuenta en su evaluación... se centran en aspectos formales de la escritura, más que en dificultades específicas...”

Desde la experiencia podríamos realizar un análisis de los cuadernos a partir de los siguientes indicadores, que no intentan ser más que una guía:

Aspectos	Categoría	Indicador
De forma	Material	Forrado Carátula Tipo de cuaderno y papel ¿Quién pone las pautas formales?
De contenido	Los trazos en el cuaderno	Escritura - Grafía Copia Dictado Producción personal Ortografía Gramática
	Las disciplinas	Lengua - Matemática - Ciencias Sociales y Naturales
	Los discursos plasmados por los adultos	Evaluación Notas y señas
	El espacio cuaderno	Orden Secuencia adecuada en relación a la escritura y la lectura.

Estas categorías siempre se van a poner en tensión con las dimensiones de análisis del entendimiento escolar, es decir la dimensión cognoscente, subjetiva, social y corporal.

Análisis de la forma, refiere a aspectos que hacen a la forma del cuaderno:

- a- Forrado: la selección del papel para forrar es un detalle no menor; algunas instituciones tienden a uniformar de manera, tal que el cuaderno debe estar forrado de un color específico por pedido del docente. Esto además puede tener diferentes significados, por una cuestión netamente de uniformidad; o por un dispositivo en relación a la identificación de los cuadernos (especialmente en primer grado) de manera tal de brindar un recurso al niño para la autonomía.
- b- La carátula, también es un indicio del entrecruzamiento de representaciones, muchas veces la carátula es realizada por los padres (madre o padre) otras, por los niños, otras por indicaciones específicas del docente.
- c- El tipo de cuaderno y las características de papel son indicios importantes para el análisis, pero en otro sentido. Un papel extremadamente blando en los primeros grados, se hace difícil de manipular para los niños (especialmente aquellos que tienen alguna inmadurez en la coordinación visomotriz).

Análisis del contenido, se considera la propuesta pedagógica, en relación a las posibilidades reales de producción del niño. En este sentido analizaremos lo referido a los trazos en el cuaderno:

- a- Escritura - Grafía, teniendo en cuenta una relación de doble entrada:

	Copia	Dictado	Producción personal
Grafía	X	X	X
Ortografía	X	X	X
Gramática			X

Legibilidad. Es legible aquella palabra que puede ser codificada sin dificultad. Tiene que ver con la posibilidad de que el alumno lea su propia producción, la autora establece una relación directa entre la necesidad de detención al realizar la lectura de la producción. Por tanto se establece una relación entre los registros de detención y la legibilidad; y se realiza luego un análisis cualitativo del factor legibilidad, en relación a la irregularidad de las formas, los errores ortográficos, omisiones de letras y/o sílabas, por inversiones de letras y/o sílabas, por agregado de letras y/o sílabas.

Forma de las letras, "Es la disposición especial de los elementos de una letra (líneas rectas, curvas, rulos, etc.) cuya construcción sigue una orientación y movimiento característicos. Por ejemplo la letra "a" manuscrita consta de un elemento circular que culmina con un enlace curvo, pero esos elementos se construyen con un movimiento de determinada orientación. Una rotación del movimiento origina una desvinculación del enlace con la consiguiente deformación de la letra" (Pruzzo de Di Pego, 1997, p. 34)

Características del trazado. Los trazos firmes se contraponen a trazos tenues, temblorosos, recortadas, letras que no se sostienen sobre el renglón, y trazados de presión excesiva. El trazo tiene relación con la forma de utilizar el lápiz, y por ende con algunas características de la motricidad.

b- Ortografía:

Refiere al uso correcto de los grafemas que conforman una palabra. Es decir el niño puede establecer una relación entre fonema y grafema, especialmente se complejiza con aquellos fonemas que no corresponden a un único grafema. No todos los errores refieren al mismo nivel de complejidad. Pruzzo (1997) en su investigación recupera la clasificación estructural de los errores (Pruzzo de Di Pego, 1997, p. 45-46), en la que se ordenan las dificultades en niveles de complejidad:

Nivel – Clave	Grados de primaria
Nivel I – Clave primaria de escritura: son los grafemas que representan en forma exacta y unívoca con un solo signo a un fonema.	Al concluir 2° grado
Nivel II – Clave secundaria: son fonemas que se representan con dos grafemas (ll, ch,rr) o cuya escritura varía según la sílaba de la que forma parte (gue, gui, güe, güi, que, qui, ce,ci)	Al concluir 3° grado
Nivel III – Clave terciaria: nivel propiamente ortográfico. Fonemas que pueden signarse con b o v, c o s, s o z, etc.	Entre 4° y 5° grado
Nivel IV: Oscurecimiento de fonemas consonantes cuando cierran sílabas (d, c, g, p, b, etc), en grupos (cc, sc, xc) por germinación de vocales, de consonantes (mn, nn) sílabas terminadas en dos consonantes (instituto), uso de tilde, uso de mayúscula.	6° grado
Nivel V – uso de parónimos.	6° grado

c- Gramática:

El análisis se hace específicamente en relación a la producción del niño, a partir de la elaboración de oraciones simples. Pero justamente se analiza en relación a las actividades en las que se propicia la producción individual del niño. Fundamentalmente se realizará un análisis más profundo a partir de finales de segundo grado y tercer grado; no obstante se puede profundizar sobre la perspectiva que adopta la enseñanza inicial de la gramática; en

un sentido pensaríamos en la relación entre el saber que se despliega en el lenguaje oral y cómo se va construyendo la posibilidad de la escritura.

Finalmente el análisis del despliegue de las disciplinas, que remite al qué y cómo enseña el docente, en este sentido recuperamos la propuesta de lengua (Se incluyen los aspectos mencionados, articulados con las propuestas de enseñanza concreta. Analizando consignas y actividades propuestas por el docente), la propuesta matemática: resolución personal, copia, algoritmos y la propuesta de Ciencias Sociales y Naturales. El análisis de la propuesta disciplinar tendrá directa relación con el análisis de los contenidos y las estrategias y propuestas evidenciadas en actividades y consignas. Este punto es clave para realizar el análisis de la enseñanza y cómo esta articula con las posibilidades de aprendizaje del niño.

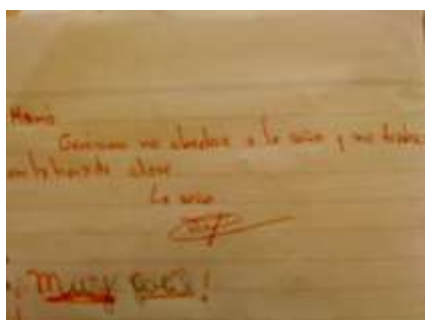
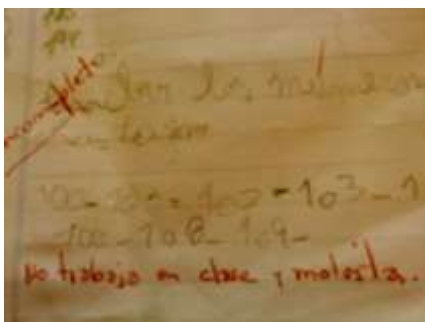
Una dimensión especialmente privilegiada es el análisis de cuadernos escolares, dado que éstos constituyen una evidencia importante, aunque parcial, de los acontecimientos que se desarrollan en el aula: corresponden a la concreción del modo como se organizan los saberes escolares y muestran el registro de esa organización. Contienen la consigna, el enunciado que se inscribe para que permanezca —en nuestro medio es usual que se “revisen los cuadernos”, se “adelanten” si están atrasados, se vuelvan a realizar... “se pasen”, si estéticamente no son adecuados—. A la vez se trata de evidencias parciales, porque no muestran las acciones, los sentidos que asumieron las prácticas realizadas en el aula. (Bernal Ramirez, 2010, p. 510)

Los *discursos plasmados por los adultos*. Refiere a evaluación e intercambios registrados en el cuaderno de docentes y padres:

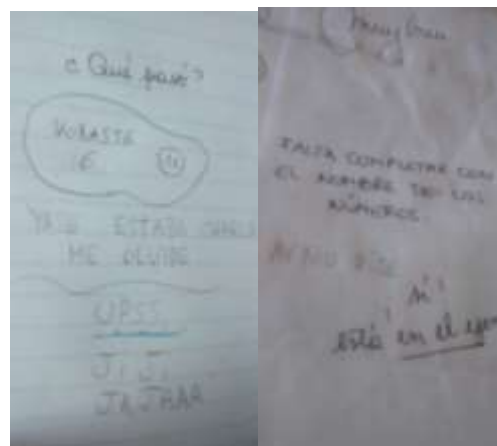
...El niño hizo solo un recuadro vacío en la hoja y me dice: "ya está, dibujé el recreo que está triste porque no tiene con quién jugar, los chicos se quedaron a terminar de copiar la tarea y la seño no los dejó salir al recreo"...después agregó una figura humana y dijo "yo salí porque copié todo" Entonces empezamos a hablar y me dijo cosas como: "yo no quiero hacer mal, no me gusta que la seño me ponga esas notas. Yo quiero hacer bien pero no puedo porque la seño me da números que yo no sé y me aburro, quiero jugar, son muchas horas, yo le pregunto a la seño cuánto falta para ir a la casa y me dice que mucho" "yo quiero aprender ¿falta mucho para que aprenda?..". (Registro denso de la sesión G., 6 años/Primer grado)

El cuaderno es el espacio simbólico personal del niño en la escuela; pero los adultos intervienen en él con características diferentes, y es en los modos en que circulan esas intervenciones que podemos analizar cómo posicionan al niño frente al conocimiento, su propia posibilidad de aprender. Cómo “significan” los adultos al niño. En este sentido

algunos ejemplos que puede ilustrar la importancia de los rastros de los adultos para posicionar al niño. Corresponden a niños de segundo grado de diferentes escuelas.



En estos ejemplos el docente se dirige al padre, e incluso explicita situaciones de conducta en el cuaderno de clase.



En estos ejemplos la docente corrige y promueve el intercambio a partir de la devolución. Su comentario se dirige al niño, y este responde en el primer caso incluso con humor.

d. El “espacio” cuaderno

El espacio en la sala de nivel inicial, se reduce al espacio aula al ingresar a la escuela primaria. Los modos de circulación en el mismo, adquieren nuevos órdenes y pautas, que exigen al niño procesos de adaptación, en los cuales el cuerpo utilizará sus esquemas, y será capaz de construir nuevos a partir de la interacción con los límites en sí. Del mismo modo el espacio hoja lisa (A4 u oficio) se reduce al espacio tamaño monitor; e implica un conjunto de formas de despliegues específicas. La hoja lisa, propicia libertad en el despliegue gráfico, libertad en el orden y secuencia de su utilización. Cuaderno con renglones, exige ajustarse a ciertos hábitos de utilización, Orden secuencial de arriba abajo, de izquierda a derecha, secuencia de hojas. Necesidad de no dejar espacios blancos.

El tamaño de la hoja, remite análogamente el espacio aula, y de alguna manera los renglones, marcan los movimientos que se despliegan en el espacio. En muchas ocasiones vemos la dificultad del niño que despliega gran cantidad de actividad, cómo su cuaderno refleja esa imposibilidad de organizar el espacio.

Ciertas nociones infralógicas deben haberse construido para que el niño comprenda las consignas y normas para el despliegue del trazo en el cuaderno: arriba-abajo, adentro-afuera; incluso la discriminación de la orientación de la escritura arriba-abajo, izquierda a derecha. El cuaderno tiene espacios por los cuales puede circular el trazo, los renglones; y

otros en los que no, los márgenes. Del mismo modo, en el aula hay espacios en los cuales es posible circular y otros en los que no. De allí, que la cantidad de energía que se despliega en el espacio aula, y las dificultades que esta genera, parecen impactar a veces en el espacio cuaderno. Es posible observar que realizan despliegues de grafemas y dibujos en los márgenes, y que en forma análoga se paran en el aula, corren o juegan.

Es mucho lo que podemos decir de los cuadernos escolares, pero como indicio diagnóstico, es todavía un campo por explorar y profundizar, en cuanto a las significaciones, y como entrama tras los rasgos y las marcas en el papel, el encuentro entre enseñanza y aprendizaje; alumno y docente. Constituye en sí mismo, un espacio simbólico que el psicopedagogo reconoce como clave para profundizar en la posibilidad de entendimiento escolar en su práctica, pero que todavía requiere de sistematización de las prácticas para su posterior análisis. Es importante también mencionar que la carpeta, generalmente usada a partir de finales del segundo ciclo, también requiere de un análisis particular, por lo que implica en relación a la organización. Las hojas sueltas implican para el niño/adolescente, un mayor grado de autonomía, reconocimiento de secuencias y operaciones de clasificación a partir de los contenidos desplegados en las producciones, como también hábitos de orden.

4. Análisis de la evaluación

Sumado a las correcciones que se despliegan en el cuaderno, se hace necesario un análisis intrínseco de la evaluación del docente. ¿Qué evalúa el docente? A partir de la lectura de las propuestas de evaluación escrita, y cómo realiza la valoración final del niño. Por tanto, pueden solicitarse cuadernos de evaluación, pruebas, etc; pero también requerir al docente que comente sobre los registros que se realizan para evaluar al niño, y cómo se llega a la nota final del trimestre (en el marco de la entrevista). Un registro anecdótico minucioso del alumno, teniendo en cuenta notas de evaluaciones, trabajo en clase, etc., no es lo mismo que considerar la suma de pruebas escritas y un promedio de las mismas. A quién se habilita para evaluar el proceso, también es un aspecto interesante para el análisis.

El tipo de evaluación que se propone en cuanto a los procesos que requiere por parte del niño, articula con la propuesta de enseñanza. Qué hace el docente con el resultado de la evaluación en tanto constituye en sí misma un momento de aprendizaje. En algunos casos se reduce a una acción de calificar, en otras se transforma en una propuesta de reflexión para que el niño descubra en sus propios errores, nuevos aprendizajes. Por tanto, nos permite acceder a la construcción de esta práctica que se genera en la dinámica escolar.

La evaluación es un concepto no unívoco y connotado por una serie de supuestos que requieren de profundos análisis capaces de poner en cuestión experiencias y marcos teóricos. Reconocer que esta determina parte de las experiencias de los sujetos en las instituciones, es el punto de partida para volver la mirada al impacto que esto tiene en la construcción de las identidades y en la subjetividad de los actores. La evaluación como herramienta de conocimiento del otro y de sus posibilidades, genera la apertura a la construcción de un sinnúmero de acciones capaces de posibilitar la sensación de estar “incluido” e integrado en ese espacio. (Marcuzzi & Etchegorry, 2010)

En la evaluación se entrecruzan dos producciones simbólicas de cuya trama depende el entendimiento. Por un lado las expectativas (conceptuales, y subjetivas) que tiene el docente y lo que el niño en relación a las mismas puede producir. No obstante lo anterior, la evaluación necesariamente involucra a la familia, sus expectativas frente al resultado suele configurar una manera única, cargada de representaciones que algunas veces posicionan al niño/adolescente frente a su propio aprender.

5. Pruebas pedagógicas

En este contexto debemos incluir el DIP (le), una producción original de Si Scala y Cantú, (2003) quienes expresan que la manera de producción de la escritura y la lectura en tanto producción simbólica, evidencian procesos subjetivos. En este sentido reconocen que éstos procesos, implican los procesos de la constitución psíquica que entran en lo histórico libidinal, los procesos de identificación y por ende posibilitan al sujeto asumir un posicionamiento único y original. De esta manera, refieren al concepto de posicionamiento para dar cuenta de ese complejo entramado particular de cada sujeto, tanto frente al texto como al entrevistador. (Di Scala & Cantú, 2003)

Por otro lado, desde un análisis de las nociones que posibilitan la adquisición del número, y las operaciones que subyacen al cálculo y la interpretación del espacio, sería interesante articular modos de construcción del universo que siempre nos remiten a formas en que el número se inviste, se significa y se representa en la percepción del niño. Circulan algunos trabajos a este respecto, aunque muchos profesionales psicopedagogos sabemos de la importancia del aspecto que refiere al cálculo, hay mucho trabajo en la práctica y poca producción escrita.

En general trataremos de pensar qué posibilita la adquisición de los recursos para operar, para calcular; y esto cómo se significa desde la historia del sujeto. Pero también como se problematiza esta realidad. Especialmente desde las nuevas propuestas de

enseñanza la matemática se transforma en una manera de afrontar las situaciones problemáticas. Esto requiere entonces de ciertos procesos por parte del sujeto; que lo posicionan como autor desde la creatividad de sus propias propuestas de resolución.

Cómo se relaciona entonces la modalidad de aprendizaje (Pain, 1974) en relación a la asimilación y la acomodación y cómo evidencia el niño en sus producciones estas modalidades.

6. Técnicas proyectivas en relación al contexto escolar. El aporte de Jorge Visca

El aporte de Jorge Visca (1995) resulta fundamental para dar cuenta de la dinámica vincular que despierta la relación que se establece en la situación de aprendizaje, permitiendo conocer las características que adopta la asunción de los diferentes roles y cómo se vivencia el aprendizaje, la enseñanza y la experiencia escolar. El autor plantea explorar los vínculos con los pares y docentes, con la familia, y con él mismo. Es decir permiten analizar desde las consignas, las relaciones con los sujetos en el marco de las instituciones, la organización del espacio escolar, la vivencia del recreo, y secuencias en relación a la escuela y la vida familiar. El lugar de los adultos, tanto docentes, como la familia en relación al aprender.

Es de particular relevancia pareja educativa; en esta técnica se plantean ejes de análisis. Los mismos remiten a la modalidad relacional o vincular con el enseñante. Esta remite a las relaciones primarias, pero también a representaciones sociales, creencias en torno a lo que implica ser enseñante y aprendiente, refiriendo incluso a quién ocupa cada lugar.

En relación a la representación del proceso podemos también analizar el objeto de conocimiento, los lugares en el espacio referirán a ciertas lógicas de circulación del mismo, como la actitud a la manera de relacionarse con el objeto de conocimiento. Esto también debe analizarse en relación al despliegue del lenguaje, ya que la prueba propone no sólo titular la escena, sino desplegar un relato. En este sentido permite analizar la escritura y la calidad expresiva de la producción. Al mismo tiempo, temporalidad, personajes, y vínculos.

BIBLIOGRAFÍA

Azar, E. (2011). Clínica psicopedagógica vs psicopedagogía clínica. La psicopedagogía clínica asistencial. En *En foco. Miradas Psicopedagógicas* (págs. 51-66). Córdoba: Grados.

- Benveniste, E. (1991). *Problemas de Lingüística General*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernal Ramirez, G. E. (enero-junio de 2010). Enseñanza de la gramática en Colombia: resultados de un análisis de los cuadernos escolares. (U. d. Manizales, Ed.) *Revista Latinoamericana en Ciencias Sociales de niñez y juventud.*, 8(1), 509-534.
- Bleger, J. (1964). *La entrevista psicológica: su empleo en el diagnóstico*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones Pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1995). *Respuestas por una antropología Reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., & Passeron, J. (2008). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castillo Gómez, A. (2010). Los cuadernos escolares a la luz de la cultura escrita. *Methodology*, 3-10.
- Di Scala, M., & Cantú, G. (2003). *Diagnóstico Psicopedagógico de lectura y escritura. DIP(le)*. Buenos Aires: Noveduc.
- Etchegorry, M. (2011). Análisis de Producciones Escolares en el Contexto Escolar. *Jornada día del Psicopedagogo*. Córdoba.
- Etchegorry, M. (3 de octubre de 2011). Cuerpo, discurso y entendimiento. *Los indicios del cuerpo en los niños de sala de cuatro años en los Jardines Municipales de Córdoba*. Córdoba.
- Etchegorry, M. (2014). Análisis de Producción Simbólica en relación al Contexto Escolar: Los cuadernos escolares. Ponencia presentada en la II *Jornadas de Investigación e intervención en psicopedagogía*. UCC. Córdoba.
- Fernandez, A. (1997). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fraile, B. M., & Ramos Ruiz, I. (2012). Exposiciones de cuadernos escolares: una aproximación histórica de la escuela. *III Foro Ibérico de Museísmo Pedagógico. V Jornadas Científicas de la SEPHE* (págs. 625-637). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En I. Butelman, *Pensando las instituciones* (págs. 126-158). Buenos Aires: Paidós.
- Garay, L. (2015). Reflexiones acerca del valor y uso del pensamiento clínico en la investigación diagnóstica psicopedagógica e institucional. *Especialización en psicopedagogía escolar*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

- Geertz, C. (1992). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Ginzburg, C. (1989). *Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico en el signo de los tres*. Barcelona: Lumen.
- Gutierrez, A. (julio-diciembre de 1997). *Investigar las prácticas y practicar la investigación. Algunos aportes desde la sociología de Bourdieu*. (U. N. Luis, Ed.) Recuperado el 03 de febrero de 2016, de Kairos: <http://www.revistakairos.org/k01-08.htm>
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Laino, D. (2000). *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Rosario: Homo Sapiens.
- Laino, D. (2008). Una técnica diagnóstica y de intervención en la clínica del entendimiento escolar. *Pilquen*, X(5).
- Laino, D. (2012). *Una psicopedagogía crítica y situada en América Latina*. Recuperado el 20 de noviembre de 2012, de Revista Pilquen: http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico9/9_2Laino_Psicopedagogia.pdf
- López Salort, D. (2004). Umberto Eco: Sobre Semiótica y Pragmatismo. . *Revista Observaciones Filosóficas*(07).
- Marcuzzi, & Etchegorry. (2010). El desafío de evaluar en la diversidad frente a nuevas identidades de niño, adolescente y docente. *Congreso Regional de Psicopedagogía*. Rosario: Universidad del Gran Rosario.
- Mozejko, D. T., & Costa, R. (2001). *El discurso como espacio de gestión de competencias*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Pain, S. (1974). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piaget, J. (1979). *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante 1*. Buenos Aires: Huemul.
- Pruzzo de Di Pego, V. (1997). *Biografía del fracaso escolar. Recuperación psicopedagógica*. Buenos Aires: Espacio.
- Visca, J. (1995). *Técnicas Proyectivas Psicopedagógicas y las pautas gráficas para su interpretación*. Buenos Aires: Visca & Visca editores.