



Education Policy Analysis  
Archives/Archivos Analíticos de Políticas  
Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University  
Estados Unidos

Cimolai, Silvina

Los legajos escolares en el proceso de construcción de los problemas del alumnado  
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22,  
2014, pp. 1-23

Arizona State University  
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898129>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 22 Número 103 24 de Noviembre 2014 ISSN 1068-2341

---

## Los legajos escolares en el proceso de construcción de los problemas del alumnado<sup>1</sup>

*Silvina Cimolai*

Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI)  
Argentina

**Citación:** Cimolai, S. (2014). Los legajos escolares en el proceso de construcción de los problemas del alumnado. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (103).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22.1764>. Artículo publicado originalmente en: *Revista de Política Educativa*, Año 1, Número 1, UdeSA-Prometeo, Buenos Aires, 2009.

**Resumen:** Los legajos escolares de alumnos que están presentando algún tipo de problemas en su desempeño escolar suelen ser un aspecto olvidado a la hora de analizar las prácticas de intervención con dichos alumnos. Aunque son comúnmente utilizados como fuentes de información para diferentes investigaciones, en muy pocas ocasiones se los ha considerado como parte del objeto de estudio mismo. Esta investigación partió de reconocer que los legajos escolares no son sólo documentos que almacenan información sobre las intervenciones con estos alumnos, sino que en su carácter de instrumento de mediación de estas prácticas de diagnóstico y tratamiento tienen una participación inherente en las formas en que se definen los problemas del alumnado. El artículo detalla las diferentes categorizaciones construidas en este estudio descriptivo-exploratorio con respecto a los componentes que integran los legajos, los actores y las voces que se hacen presentes en ellos, las formas de etiquetar los problemas, los instrumentos utilizados y las diferentes dimensiones que se contemplan para construir y explicar las problemáticas. El análisis se hizo sobre la base de 127 legajos construidos a lo largo de tres ciclos lectivos en dos escuelas públicas de

---

<sup>1</sup> Proyecto de investigación inscripto en el Programa Sujetos y Políticas en Educación de la Universidad Nacional de

Educación General Básica (EGB) del Conurbano Bonaerense, teniendo en cuenta también la normativa y entrevistas con diferentes actores involucrados.

**Palabras clave:** legajos escolares; fracaso escolar; problemas de aprendizaje; equipos de orientación escolar; enfoques socioculturales.

### **Student records in the construction of student's problems**

**Abstract:** The role of student records is a scarcely considered issue in those researches that seek to analyze the daily practices carried out in schools, regarding students that are presenting some kind of learning or emotional problem. These records are more likely to be used by researchers as a source of information rather than being themselves the object of study. This research considered that student records were not only a document where professionals write about students and their interventions, but also a tool for configuring practices in certain ways. 127 student records from two district schools within the province of Buenos Aires were analyzed, documents and regulations related to the topic were collected, and interviews with a variety of professionals involved in writing and reviewing the records, were held. This paper presents the strategy for analysis and the categories developed in this exploratory study, concerning the different components of the records, agents and voices identified in them, instruments used, and labels and dimensions created to define the problems.

**Key words:** student records; school failure; learning disabilities; learning support services; socio-cultural theory.

### **Arquivos escolares no processo de construção dos problemas dos alunos**

**Resumo:** Os arquivos escolares de alunos que estão apresentando algum tipo de problemas no desempenho escolar muitas vezes se esquecem quando se analisa as práticas de intervenção com esses alunos. Apesar de serem utilizados como fonte de informação para várias investigações, raramente têm sido considerados como parte do objecto de estudo em si. Esta pesquisa deriva do reconhecimento de que os arquivos da escola não são apenas documentos que armazenam informações sobre as intervenções com esses alunos, mas instrumentos de mediação dessas práticas de diagnóstico e de tratamento que tem um interesse inerente aos caminhos definidos nos problemas dos alunos. O artigo detalha as diferentes categorizações construídas neste estudo exploratório-descriptivo em relação aos componentes que compõem os conjuntos, atores e vozes que estão presentes neles, formas de problemas de rotulagem. A análise foi baseada em 127 pacotes construídos ao longo de três ciclos acadêmicos em duas escolas públicas de Educação Básica Geral (EGB) de Buenos Aires, tendo em conta as regras e entrevistas com diferentes atores.

**Palavras-chave:** arquivos escolares; insucesso escolar; dificuldades de aprendizagem; equipes de aconselhamento escolar; abordagens socioculturais.

## **Introducción**

El presente artículo sintetizará algunos de los resultados y conclusiones de la investigación “La construcción de los problemas del alumnado en los legajos escolares. Un estudio en dos escuelas públicas EGB de la provincia de Buenos Aires”, llevada a cabo entre los años 2002 y 2005 en el contexto de la Maestría en Educación de la Universidad de San Andrés.

La investigación se inscribe en el marco de los estudios sobre fracaso escolar, en particular aquellos que abordan el diagnóstico, tratamiento y pronóstico de los problemas del alumnado. Específicamente, se propuso indagar el papel mediador de los legajos escolares en los procesos de intervención con dichos alumnos y analizar la forma en que su estructura contribuye a definir los diferentes problemas.

La atención a aquellos alumnos que no logran un desempeño escolar satisfactorio es uno de los aspectos sobre los cuales se ha dedicado especial interés en los estudios sobre el fracaso escolar en los últimos años. Habiéndose logrado en Argentina una cobertura casi total en la escolaridad básica y una masificación en aumento en los niveles medios, la tradicional preocupación por la inclusión en el sistema educativo ha sido complementada en los últimos años con la búsqueda de nuevas estrategias y con el fortalecimiento de otras ya existentes para garantizar que los que ingresan a la escuela permanezcan en ella y que reciban una educación de calidad.

Una de las estrategias, con una importante tradición en los dispositivos escolares, ha sido la inclusión en las mismas instituciones educativas de profesionales especializados en abordajes psico y socio-educativos del fracaso escolar, que funcionan apoyando y/o asesorando el trabajo de docentes y directivos. En las escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires, estos profesionales se agrupan generalmente en los Equipos de Orientación Escolar (EOE) dependientes de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, siendo su misión central la prevención y asistencia, desde el aspecto psicopedagógico social, de las dificultades y/o situaciones que afectan el aprendizaje y la adaptación escolar, desde una perspectiva que garantice la igualdad de oportunidades (Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, 2000). Estos equipos están generalmente conformados por un Orientador Educacional (OE), un Orientador Social (OS), un Maestro Recuperador (MR) y un Fonoaudiólogo (FO). Los tipos de intervenciones que realizan son muy variados, así como también lo son los destinatarios de las mismas, incluyendo acciones individuales y grupales, de carácter institucional, social-comunitario o clínico, con propósitos preventivos o correctivos, etc. No obstante, y a pesar de esta variedad, se ha señalado de manera recurrente (Erausquin et al, 2000; Baquero, 2000; Renau, 1985; Selvini Palazzoli et al, 1985) que la atención a problemas individuales del alumnado es una de las tareas principales en el trabajo cotidiano de estos profesionales, así como también es una de las más demandadas hacia ellos por los otros actores educativos.

En el conjunto de las rutinas que los EOE implementan en las escuelas para abordar los problemas individuales del alumnado, un objeto material circula constantemente entre actores e intervenciones: el legajo escolar. Se trata de un documento sobre un determinado alumno en el que los diferentes profesionales registran las apreciaciones, pronósticos e intervenciones que se consideran relevantes para llevar una historia del proceso de abordaje de su problemática. Sin lugar a dudas, los legajos son de significativa utilidad para los EOE y otros actores educativos, que deben trabajar diariamente con una enorme cantidad de alumnos derivados dado que presentan algún tipo de problemas en su desempeño escolar. Su utilidad pareciera residir en la función de memoria o ilustración escrita de la historia de esa intervención, de fiel reflejo de la situación sobre la que se está interviniendo y reflejo también del alumno al que las mismas estuvieron dirigidas.

Por tal motivo, el uso de los legajos escolares en investigaciones sobre el fracaso escolar o sobre problemas del alumnado ha sido habitual y de gran utilidad. No obstante, la gran mayoría de ellas han recurrido a los legajos como una fuente para extraer información útil para diversos problemas o temas, sin considerar al legajo como parte del objeto de estudio. De modo mucho menos frecuente, algunas investigaciones o trabajos se han interesado por analizar el objeto de registro mismo y su incidencia sobre las mismas prácticas (por ejemplo: Harf, 1998; Mehan, 2001), entendiendo que el legajo no es la imagen reflejada en el espejo de una cierta realidad, sino que el mismo proceso de construcción del legajo moldea esa realidad que está suponiendo reflejar.

La investigación es producto de un trabajo conjunto entre el Programa Sujetos y Políticas en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes y la Inspección de Psicología y Asistencia Social Escolar (IPyASE) de un distrito del Conurbano Bonaerense. A partir de una serie de intercambios entre profesionales de la Inspección y miembros del equipo de investigación, surgió la inquietud por evaluar el rol de los legajos escolares en el conjunto de estrategias que se establecen con alumnos que están teniendo alguna dificultad en su desempeño escolar.

Entre otros aspectos, los profesionales mostraron interés por indagar los alcances y límites de este instrumento, cuál debiera ser su función, y si la estructura vigente era eficaz para cumplir los objetivos asignados. Asimismo, una gran preocupación de los miembros de la Inspección era el hecho de que, en muchos casos, se debía tomar la decisión de derivar o integrar alumnos de educación común a educación especial a partir de la sola lectura de los legajos, muchas veces sin siquiera conocer al alumno en cuestión. Por tal motivo, en el contexto del Programa de Investigación, diferentes actividades y dos proyectos de investigación (Cimolai, 2005 y Toscano, 2005) fueron organizados para abordar el estudio de los legajos desde diferentes perspectivas. El artículo se organizará de la siguiente manera. En primer lugar, se resumirán aportes significativos de investigaciones anteriores que contribuyen a comprender el papel de los legajos en el conjunto de actividades que conforman las intervenciones con alumnos “en problemas”. En segundo lugar, se presentará el diseño metodológico utilizado. Finalmente, se sintetizarán algunos de los resultados y conclusiones que se consideran de utilidad para guiar futuras investigaciones sobre estos documentos.

### **Los legajos escolares como objeto de estudio**

La confección de legajos escolares es un proceso sumamente naturalizado en las instituciones escolares. La práctica de registro de las conductas escolares aparece junto con la creación de los dispositivos escolares modernos. Está estrechamente ligada, para Foucault (2002), a la aparición de la práctica institucional del examen, que atraviesa la organización de las instituciones modernas escolares como así también las de carácter industrial, médico, militar o penal. Este autor señala que es posible identificar, entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, la aparición de nuevas formas sociales de control y dominación donde el acento deja de estar puesto en sancionar la infracción y en hacer público el castigo, como era en la época clásica, y pasa a ubicarse en la generación de recursos casi ilimitados de individualización que permitan controlar a priori al individuo y corregirlo cuando su comportamiento se ha desviado de la norma. El autor define como disciplina a esta forma de ejercicio del poder, a esta microfísica del poder, que entiende que no ha dejado de operar desde entonces y que funciona estableciendo técnicas y procedimientos minuciosos de examen basados en todo un corpus de saberes y recetas. Esta práctica del examen se vio acompañada, según Foucault (2002), por el establecimiento de sistemas de registros y de acumulación documental. “El examen hace entrar también la individualidad en un campo documental (...). El examen que coloca a los individuos en un campo de vigilancia, los sitúa igualmente en una red de escritura, los introduce en todo un espesor de documentos que los captan y los inmovilizan” (Foucault, 2002: pp. 193-194). Así las prácticas de registro de las conductas, con la consecuente acumulación y almacenamiento de documentos, se configuraron como una forma de control, cristalización y seguimiento de los individuos, donde cada individuo era a partir de entonces susceptible a ser transformado en un caso.

De forma llamativa, estas prácticas de registro que acompañan las intervenciones sobre los alumnos desde los tiempos fundacionales de la escuela moderna, no suelen ser consideradas al momento de analizar los procesos de intervención, y terminan invisibilizadas en sus efectos a la hora de atender los problemas del alumnado. Por tal motivo, este estudio buscó traer el legajo al centro de

la escena y realizar un primer abordaje exploratorio-descriptivo de los mismos que contribuyera a instalar la importancia de tenerlos en cuenta a la hora de analizar las prácticas de intervención con respecto a los problemas del alumnado.

Para ello, resultó especialmente relevante definir al legajo como un instrumento de mediación, partiendo de las conceptualizaciones de los enfoques socioculturales (Baquero, 1997; Cole, 1999; Wertsch, 1999, 1993). Para estas concepciones, una acción no puede ser comprendida simplemente por las intenciones puestas en juego de los sujetos, sino que se encuentra mediada y posibilitada por los instrumentos que intervienen en la misma, que muchas veces se vuelven imperceptibles para los mismos sujetos que los utilizan. Wertsch (1999), considerando la acción mediada como unidad de análisis, destaca el papel inherente y no solo auxiliar o facilitante que tienen los instrumentos en la configuración de la acción, al punto que un cambio en los mismos modifica la acción generando una nueva. De modo que la conformación de las prácticas de clasificación, etiquetaje y discriminación está determinada, al fin, por los instrumentos de mediación que se emplean. Y, en ese aspecto, al analizar las intervenciones sobre los alumnos “en problemas”, se vuelve central analizar los legajos como mediadores materiales y simbólicos de las prácticas psico-socio-pedagógicas. Reconocer la acción como una configuración indisociable de agente e instrumento permite recuperar el papel productor de sentidos del mismo instrumento. Así, para la comprensión de los abordajes de los problemas del alumnado, se vuelve imprescindible atender al legajo como uno de los instrumentos de mediación que estructuran las mismas prácticas de clasificación y tratamiento de los problemas. Esta concepción implica redefinir la posición del agente en un contexto institucional y mediado, y reconocer que los modos de mediación, y no solo los agentes, son productores de efectos de poder en las acciones (Wertsch, 1999).

En esta misma línea, H. Mehan (2001) identificó que en las rutinas de construcción de los legajos se identifica un proceso continuo de “textualización”, de transformación de interacciones persona-persona en interacciones persona-texto. Este proceso se refiere al hecho por el cual diferentes interacciones, como la del docente con el alumno en el contexto del aula, o la del psicólogo con ese mismo alumno en el gabinete, se transforman en el legajo en un texto escrito. No obstante, este texto no es simplemente la descripción de la situación de interacción que lo motivó, sino que condensa una serie de juicios y evaluaciones sobre la misma que le otorgan un carácter particular. H. Mehan demostró, en este sentido, que en la medida en que los discursos generados en interacciones cara a cara con el alumno (interacciones persona-persona) se transforman en textos (interacción persona-texto) que servían de base para las interacciones persona-persona de la etapa siguiente, esos textos quedaban sucesivamente divorciados de la situación social que los creó y de este modo, terminan objetivando al niño en un documento, conformado por la suma de los registros que se fueron creando en las sucesivas interacciones.

Se entiende, entonces, que las apreciaciones registradas en los legajos no son una descripción objetiva de una situación, sino que en el mismo proceso de enunciación es donde se “objetiva” la problemática del alumno de acuerdo al sistema de expectativas institucionalmente establecido y a una forma particular de denominación (Baquero, 1997; McDermott, 2001; Mehan, 2001). El legajo es “uno de los elementos institucionales que nos permiten poner de manifiesto la dinámica de la institucionalización” (Harf, 1998, p. 17) de ciertas prácticas psico-socio-educativas que se generan, y al mismo tiempo se evidencian, en la práctica de escritura en los legajos.

### Aspectos metodológicos

Tratándose en cierta medida de un estudio descriptivo-exploratorio, el trabajo se propuso analizar las particularidades de la construcción de los problemas del alumnado en los legajos escolares en dos escuelas públicas EGB de la provincia de Buenos Aires a lo largo del período 1998-

2000. Sus objetivos específicos fueron: a) identificar los diferentes elementos que conforman un legajo, la relación interna entre los mismos y los modos en que contribuyen a la construcción del problema del alumno; b) identificar qué actores participan en la confección de los legajos y analizar el tipo de participación de cada uno, atendiendo a los roles que desempeñan, los instrumentos que utilizan, e identificando los tipos de enunciados que construyen cada uno de ellos; c) indagar en los legajos, y desde una dimensión temporal, el proceso de construcción de los problemas del alumnado; e d) identificar las etiquetas utilizadas en los legajos, relacionándolas con la población escolar a la cual se adjudican y con las formas de caracterizar a los alumnos.

La muestra estuvo conformada por la totalidad de los legajos escolares almacenados a lo largo de tres años lectivos (1998-2000) en dos escuelas públicas EGB del Conurbano Bonaerense. A partir del trabajo conjunto entre el Programa de Investigación y la IPyASE, se seleccionaron dos escuelas con similar matrícula y que atendieran a poblaciones con características similares. La selección de estas dos escuelas estuvo delimitada por los objetivos específicos que este estudio tenía dentro del Programa de Investigación: focalizarse en un análisis detenido de la estructura interna de los legajos. Por tal motivo, se decidió potenciar los grupos de comparación al interior de los mismos legajos y no en características contextuales, donde la idiosincrasia de las prácticas de las diferentes escuelas terminara siendo el punto de comparación central. El material al que se tuvo acceso fue tratado de manera estrictamente confidencial. Solo una persona estuvo a cargo de fotocopiarlos y de borrar todas las menciones que pudieran llevar a identificar a alguno de los actores involucrados. Este material, sin identificaciones, fue luego sólo consultado por la tesista y por el director del proyecto.

Los objetivos de la investigación fueron abordados desde una perspectiva metodológica predominantemente cualitativa para captar las dimensiones singulares de construcción de cada uno de los problemas en los legajos, realizando un análisis holístico donde los conceptos teóricos se fueron construyendo en el mismo proceso de análisis (Gallart, 1992). Complementariamente, se realizó un análisis cuantitativo para mostrar la distribución de frecuencias de algunas de las variables seleccionadas y para establecer criterios de selección para el muestreo teórico (Strauss y Corbin, 2002).

Los legajos analizados desde la perspectiva cuantitativa fueron 127 (la totalidad de los legajos almacenados durante el período 1998-2000). Desde la perspectiva cualitativa, los legajos finalmente seleccionados fueron 35, analizando los enunciados contenidos en los mismos en un doble sentido: literal e interpretativo (Mason, 1996). Asimismo, se sostuvieron diversas entrevistas con miembros de los EOE y otros actores, y se analizó la normativa para esos años.

Con respecto a la población escolar con legajos, se identificó que en las escuelas analizadas solo posee legajos una parte de los alumnos acerca de los cuales se ha solicitado la atención de los Equipos de Orientación Escolar. Puestos en relación con la población escolar durante el período, aquellos con legajos almacenados representan entre 7 y 12 % de la matrícula de las escuelas. Se identificó que la mayor parte de los legajos fueron abiertos en el primer ciclo de EGB (71,6% en 1° ciclo, 18,9% en 2° ciclo, 7,09% en 3° ciclo) y una mayor presencia de legajos contruidos sobre alumnos varones (62,2% del total de los legajos) que sobre alumnas mujeres (37,8%). Se observó que la predominancia de legajos en el 1° ciclo de EGB estaba estrechamente relacionada con la normativa acerca del funcionamiento de los EOE para esos años. En cambio, acerca de la diferencia por sexo, no se encontraron indicaciones explícitas a los equipos, aunque sí se observó una relación estrecha con algunas investigaciones sobre género y fracaso escolar que destacaban la mayor visibilidad de los problemas, en general, en los alumnos varones, de acuerdo a expectativas de comportamiento diferenciales por género (Mosconi, 1998).

## Estructura del análisis y principales hallazgos

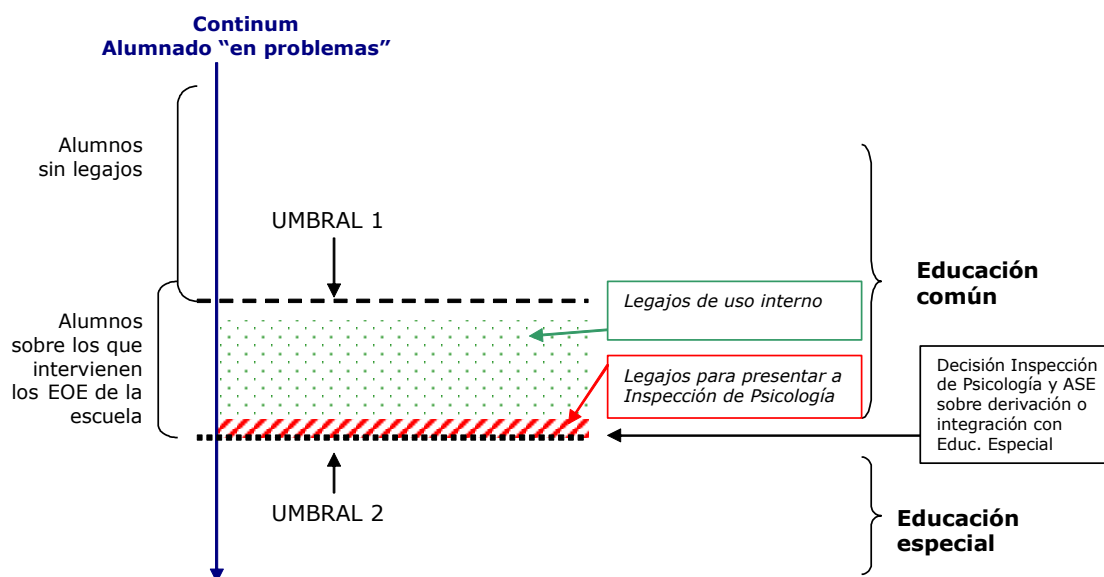
Se presentarán a continuación algunas de las líneas de análisis que se contemplaron en la investigación. El objetivo de esta presentación es proporcionar una descripción minuciosa de la estructura de los legajos y resaltar los aspectos recurrentes de su estructura que fueron identificados a lo largo de la investigación. Como todo estudio exploratorio, se espera que estas categorizaciones puedan contribuir a investigaciones posteriores que decidan indagar el lugar inherente de los legajos en el proceso de construcción de los problemas del alumnado, y también a aquellas que evalúen modificaciones en su estructura

### Tipos de legajos

Si bien se trata de una distinción analítica, al momento de organizar las investigaciones desde el Programa de Investigación, se decidió identificar dos tipos de legajos. Se denominó “legajos de uso interno” a aquellos legajos que estaban almacenados en las mismas escuelas y “legajos para Inspección” a aquellos que habían sido presentados a la IPyASE para solicitar la derivación o integración de un alumno a educación especial. La presente investigación se focalizó en los primeros, mientras que otra investigación dentro del mismo equipo atendió a los segundos (Toscano, 2005). A partir del análisis comparado de sus estructuras y contenidos, se observó que la función central de los “legajos de uso interno” parecía ser la de llevar un registro de las actividades, apreciaciones y evaluaciones realizadas con respecto a gran parte de los alumnos que habían sido derivados a la atención de los EOE. Estos legajos parecían estar destinados a un uso interno dentro de la misma escuela, ya que quienes los escribían y leían eran, por lo general, profesionales que conocían al alumno y que estaban interiorizados con el proceso de intervención sobre su problema. En comparación con los “legajos para Inspección”, se encontró en los “legajos de uso interno”, una mayor presencia de notas informales, una menor descripción de las conclusiones a las que se arribaban, una mayor alternancia entre estilos formales e informales de escritura y una menor direccionalidad de la redacción hacia un interlocutor externo. Aunque ambos legajos eran escritos en líneas generales por los mismos actores, se observó que en los “legajos para Inspección” se organizaban de modo más explícito los argumentos e indicios que sostenían el diagnóstico y las decisiones tomadas con respecto al alumno. No obstante, vale aclarar que, a pesar de estas diferencias, se ha encontrado que los “legajos para Inspección” suelen ser una versión reformulada de lo que en un principio eran “legajos de uso interno” (Toscano, 2005).

Un análisis en función de las concepciones diferenciales acerca de la educabilidad de los alumnos (Baquero, 2001), permitió construir dos umbrales entre los que parecía extenderse cada tipo de legajos. Entendiendo los umbrales como aquellos valores mínimos de una magnitud a partir de los cuales se produce un determinado efecto, se ubicó a los mismos en un continuum de menor a mayor grado con respecto a lo que denominamos “alumnos en problemas”.

### Esquema 1: Umbrales y tipos de legajo



Los dos tipos de legajo se producen sobre los alumnos que se encuentran entre el umbral 1 (que delimita en líneas generales el conjunto de alumnos sobre los que no se ha solicitado la intervención del EOE, de los que han sido objeto de sus intervenciones) y el umbral 2 (que delimita dos grupos de alumnos: por un lado, los que aun teniendo algún tipo de problemática escolar no están siendo cuestionados respecto de su permanencia dentro del sistema de educación común; de aquellos alumnos cuya permanencia está en duda y por lo cual se solicita la derivación o integración a educación especial). El umbral 1 muestra la existencia de sistemas de categorización y ordenamiento de los alumnos dentro del mismo sistema de educación común. Pertenecer al grupo que se encuentra por debajo de ese umbral inspirará en los actores educativos, en una primera instancia, la activación de una serie de medidas y acciones de carácter correctivo, que tendrán como fin encontrar una solución a aquello que está haciendo que el alumno se encuentre por debajo de ese umbral. En cambio, atravesar el umbral 2 pone de manifiesto una cierta pérdida de esperanzas acerca de las posibilidades de educar a estos niños dentro del sistema de educación común, y en estos casos se hacen aún más evidentes las justificaciones acerca de los diversos déficits de los alumnos.

Las expectativas acerca de los alcances y límites de la acción educativa posible en cada uno de los casos quedan evidenciadas en las categorías que etiquetan el problema del alumno en uno u otro legajo. Como se verá, en los "legajos de uso interno" las categorizaciones se presentan en términos escolares (problemas de aprendizaje, de adaptación, de conducta, ausentismo), mientras que "los legajos para Inspección" remiten predominantemente a discursos médicos y psicopatológicos (retardo mental leve, problemas madurativos, insuficiencia intelectual) (Baquero et al, 2006).

No obstante, siguiendo los desarrollos de Mc Dermott (2001), se destacó que el lugar en el continuum en que se ubican los umbrales, se define en cada institución de acuerdo a las particularidades de la población a la que atienden, de la cantidad de horas que dedica el EOE a la escuela y de las preferencias de intervención de los profesionales. Este aspecto fue tenido especialmente en cuenta para destacar el carácter situacional del análisis realizado en este trabajo.

#### Componentes de los legajos

El análisis de las diferentes hojas que conforman los “legajos de uso interno” llevó a la identificación de una serie de componentes que aparecían recurrentemente en los mismos. Se definió por componente a la unidad de información registrada en un legajo por una persona o conjunto de personas, que posee notas características por su contenido y estructura. Esta categorización se realizó identificando las estructuras internas de diferentes registros, teniendo en cuenta, además, los motivos que parecían generar cada uno de los registros y los actores que participaban en las situaciones escritas. En los 127 legajos analizados, se identificó un total de 1542 componentes, organizados en relación con la siguiente clasificación y distribución:

Cuadro 1

*Distribución de los componentes de los legajos. Escuelas A y B. 1998-2000. (Números absolutos y porcentajes)*

	N	(%)
Tests psicométricos y/o proyectivos.		
Protocolos	296	19,20
Entrevista a familiares	270	17,51
Entrevista a alumno/a	231	14,98
Prueba pedagógica	198	12,84
Notas	132	8,56
Evaluación de pruebas administradas	81	5,25
Intercambios profesionales externos /escuela	76	4,93
Informe del docente	65	4,22
Otros	56	3,63
Tabla de contenidos	38	2,46
Informe diagnóstico	34	2,20
Informe socioambiental	25	1,62
Entrevista a docente	24	1,56
Diagnóstico operatorio	16	1,04
Total	1542	100

En la distribución de los mismos, se encontró una mayoría de protocolos de pruebas psicológicas y de registros de entrevistas a familiares, con una distribución promedio de 2,3 protocolos y 2,12 entrevistas a familiares por legajo (cuando la media de componentes por legajos es 0,86%).

A pesar del carácter en cierta medida informal que parecían presentar estos legajos, es importante resaltar que la mayoría de los componentes se inspiraban de una u otra forma en la normativa sobre legajos para esos años, con excepción de los registros de entrevistas.

### Las etiquetas

Con respecto a los tipos de problemas, se realizó un primer análisis de las etiquetas o títulos que llevaban cada uno de los problemas. Esta etiqueta era consignada en los legajos principalmente bajo el título “motivo de derivación” y se mantenía a lo largo de todo el legajo. Así, la distribución de las etiquetas en los legajos fue la siguiente:

Cuadro 2

*Cantidad de legajos por tipos de problemas consignados. Escuelas A y B. 1998-2000. (Números absolutos y porcentajes)*

	N	%
Aprendizaje	55	43,31
Conducta	30	23,62
Fonoaudiológicos	10	7,87
Atención	7	5,51
Adaptación	7	5,51
Ausentismo	5	3,94
No trabaja en clase	5	3,94
Salud	4	3,15
Emocionales	2	1,57
Riesgo social	2	1,57
Lecto-escritura	2	1,57
Comprensión	2	1,57
Enuresis	2	1,57
Otros	6	4,72
s/i	15	11,81

Notas:

- El total de etiquetas es superior al número de legajos analizados. Esto se debe a que en algunas ocasiones en un mismo legajo se consigna más de una etiqueta.

- En cada categoría se incluyeron, además, algunas que llevaban un nombre diferente pero que en líneas generales aludían al mismo problema. Por ejemplo:

En *problemas de atención*: distracción, dificultades de concentración. En *problemas de adaptación*: alumno nuevo.

En *problemas fonoaudiológicos*: problemas de pronunciación, fonoaudiológicos, problemas de lenguaje, dislalias, tartamudeo. En *comprensión*: dificultades de razonamiento.

En *otros* se incluyeron las etiquetas de aparición más escasa: hiperactividad, repitencia y violencia.

Se identificó que las etiquetas tenían una distribución diferencial de acuerdo al ciclo EGB y al sexo del alumnado (por ejemplo la etiqueta “problemas de aprendizaje” era más común en el 1° ciclo y en alumnas mujeres, mientras que se observaba una presencia más significativa de la etiqueta “problemas de conducta” en 2° y 3° ciclo EGB y en alumnos varones). Asimismo, se observó que 73,3% de las etiquetas se referían a problemas definidos en términos escolares, mientras que solo 13% aludían a problemas del tipo: fonoaudiológicos, enuresis, salud, riesgo social o emocional. Estas etiquetas se confrontaban significativamente con las que aparecen en las síntesis diagnósticas de los legajos presentados a la Inspección de Psicología para solicitar la derivación o integración con educación especial, donde las mismas refieren directamente a categorías psicopatológicas de déficit de desarrollo (Toscano, 2005).

**Los diferentes tipos de problemas y las dimensiones para abordar los problemas**

En este eje de indagación se analizaron comparativamente los legajos que portaban diferentes tipos de etiquetas, en función de sus componentes, las dimensiones para construir los problemas, y los actores que participaban de la construcción. Se identificó una presencia similar de estos aspectos en los diferentes tipos de problemas, aunque organizados o jerarquizados de manera particular en cada tipo de problema.

Con respecto a las diferentes dimensiones que se tenían en cuenta a la hora de construir los problemas en el legajo, se observó que el niño era el eje central de la descripción, y que el mismo era capturado en las siguientes dimensiones:

*El niño en su desarrollo:* Se trata de una de las dimensiones más significativas, donde el niño es observado desde los criterios de la psicología del desarrollo, tanto en términos de desarrollo emocional (estilos de personalidad y vinculares, estructuración del yo) como cognitivo o intelectual (inteligencia, lenguaje, función gnestáltica visomotora, atención).

*El niño en tanto alumno:* El niño es observado en su desempeño en el oficio de alumno (Perrenoud, 1990), tanto en la relación con los objetos de conocimiento, en su trayectoria escolar, en sus relaciones con la autoridad escolar y los pares, y con las reglas del juego del dispositivo escolar.

*El niño en sus condiciones de vida:* Aquí es observado en las condiciones de alimentación, vestimenta, vivienda, situación educativa de los familiares, y situaciones de riesgo, en la búsqueda de datos que puedan estar identificando situaciones de pobreza o vulnerabilidad.

*El niño en su vida cotidiana:* El niño es observado a partir de sus hábitos, relaciones y actividades fuera de la escuela (horarios de sueño, comidas, amistades, actividades recreativas y del hogar).

*El niño en su sistema familiar:* Se atiende especialmente aquí a los vínculos y modos de relación en la familia.

*El niño en su organicidad:* El niño es observado en sus enfermedades (actuales o pasadas) y en su desarrollo madurativo.

### **Actores, voces e instrumentos**

Asimismo, se identificó que el legajo reúne la participación de muy variados actores en el contexto de la escritura de los problemas del alumnado. Siguiendo la articulación realizada por Wertsch (1993) entre los conceptos de acción mediada por instrumentos y los de enunciado y dialogicidad desarrollados por Bajtin, se diferenció en los legajos a los actores que participaban de la escritura, de las voces que aparecían en cada uno de los registros.

Con respecto al nivel de participación de los actores en los legajos, un análisis de frecuencias de los actores que escriben y/o firman cada uno de los componentes, demostró la presencia privilegiada del psicólogo orientador educacional (OE) (64,75%), con respecto a otros profesionales como el docente (5,30%) y el orientador social (OS) (4,66%).

Sin embargo, y más allá de la distribución de escrituras en los legajos, se identificó que las voces presentes en los mismos no correspondían exactamente con la de los actores que escribían en ellos. Es decir, ciertas voces aparecían registradas por el mismo actor que las enunciaba, mientras otras se hacían presentes en los componentes aunque esos actores no eran quienes los escribían. Las voces de los alumnos, el docente, los profesionales externos, los familiares del alumno, y el directivo aparecían también en muchos casos en registros hechos por otros profesionales.

A continuación, se presenta una síntesis de los modos privilegiados de participación de cada actor de acuerdo a su rol, a sus modos de hacerse presente en los legajos, a las técnicas utilizadas para construir la información, y al contenido aportado por cada uno.

Cuadro 3

*Cantidad de componentes escritos por cada actor. Escuelas A y B. 1998-2000. (Números absolutos y porcentajes)*

	N	%
Orientador		
Educacional	1001	64,91
Alumno	359	23,28
Docente	82	5,31
Orientador Social	72	4,66
Profesional externo –		
Médico	16	1,03
Directivo	8	0,51
Profesional externo –		
Psicólogo	8	0,51
Profesional externo –		
Fonoaudiólogo	4	0,26
Profesional externo –		
psicopedagogo	4	0,26
Sin información	18	1,16

- Nótese que algunos de los componentes han sido escritos y/o firmados por más de un profesional, siendo el cálculo porcentual sobre el total de componentes (total: 1542).

- Con respecto al alumno, los componentes consignados como escritos por él son las producciones realizadas predominantemente en la oficina del EOE frente a la consigna del EOE.

- Con respecto al OS y al docente, es importante aclarar que estos profesionales llevan generalmente otros registros de sus acciones, aunque los mismos no conforman luego el legajo.

El orientador educacional: La voz del OE se encuentra en los informes que realiza acerca del niño, en las evaluaciones que hace de las pruebas administradas, y en las notas que intercambia con profesionales externos. Pero también indirectamente en aquellos componentes donde el OE es el entrevistador (de familiares, profesionales externos, docentes, alumnos) o cuando diseña pruebas pedagógicas o selecciona evaluaciones psicológicas que luego aplica al alumno. Sus apreciaciones se basan sobre interacciones sostenidas con el alumno u otros actores en períodos de tiempo y espacio acotados. Un caso especial es, como ha señalado Mehan (2001), el estatuto que posee la información construida a través del uso de pruebas. Los conocimientos técnicos y sumamente especializados que proveen estos instrumentos, de difícil comprensión para quienes no están habituados a los mismos, le otorga una especial autoridad a las apreciaciones del OE. Este tipo de enunciados, que apelan a un lenguaje técnico basado sobre diversas explicaciones acerca del desarrollo de los niños, ha sido denominado “discurso psicológico” por Mehan (2001), señalando el efecto que el mismo tiene en la legitimación de la toma de decisiones.

El alumno: Los medios por excelencia de aparición de la voz del alumno son el registro de las entrevistas que se tienen con él, sus expresiones gráficas en los exámenes psicométricos y

proyectivos, y sus producciones en las evaluaciones pedagógicas. Asimismo, una particular forma de expresión del alumno, que aparece doblemente mediada en los legajos, es el registro de entrevistas a familiares, donde el EOE escribe sobre opiniones o comentarios hechos por el alumno pero que están siendo relatados por la voz del familiar entrevistado. Otro aspecto destacado fue que los miembros del EOE suelen variar las técnicas para extraer la información de los alumnos de acuerdo a la edad de los mismos, privilegiando la estimulación expresiva a través de pruebas proyectivas en los alumnos más pequeños y las entrevistas en los alumnos de mayor edad.

**Los familiares:** Sus voces aparecen mediadas en primer lugar por el OE en las entrevistas que sostiene con ellos y que luego registra. También por el OS en entrevistas o visitas domiciliarias, y por los directivos o docentes cuando relatan hechos o comentarios realizados por los familiares. La información que aportan los familiares en las entrevistas proviene de observaciones directas del niño en un período de tiempo mucho más prolongado, que abarca desde su nacimiento y aun durante el embarazo de la madre. Se tratan de apreciaciones que contemplan una importante variedad de situaciones y la diversidad de experiencias de la vida cotidiana, denominadas por H. Mehan (2001) como “históricas”, en tanto atienden a los cambios a través del tiempo y donde la fuente de dificultad pareciera no residir tanto en el niño sino en las experiencias que ha pasado y en las situaciones que ha debido afrontar.

**Los profesionales externos:** Están presentes de manera directa en los informes que entregan a las escuelas, así como también en las notas donde solicitan a la institución un informe del alumno o cuando emiten certificados de asistencia del niño a una consulta. También sus apreciaciones aparecen mediadas por profesionales de la escuela, cuando estos últimos registran conversaciones telefónicas o entrevistas sostenidas con ellos. Nuevamente, un caso particular de doble mediación se da cuando el OE registra una entrevista con los familiares del alumno en las que relatan dichos del profesional. Al igual que las apreciaciones que registra el OE, las de los profesionales externos se basan sobre interacciones sostenidas con el alumno en períodos de tiempo y espacios acotados. En comparación con los informes “internos”, se observó que, tanto desde la escuela hacia el profesional externo como a la inversa, las comunicaciones que se establecen son más acotadas, realizando aparentemente una selección cuidadosa de las apreciaciones a transmitir a la otra instancia. Los informes de los profesionales externos son presentaciones en un lenguaje sumamente especializado de acuerdo a la disciplina de cada profesional.

Del total de los 49 componentes que registran directamente la participación de profesionales externos (ya sea a través de informes que entregan, de entrevistas con ellos registradas por el EOE, o de certificados entregados por ellos), la distribución por profesión fue la siguiente: fonoaudiólogo: 16,32%, médico: 32,66%, psicólogo: 32,66%, psicopedagogo: 18,36%.

**El orientador social:** Su voz aparece en los informes socioambientales, sobre visitas domiciliarias y entrevistas que realiza en la escuela. También aparece cuando firma una entrevista registrada por el OE con algún familiar, alumno o profesional externo en el que el OS participó. Sus registros se basan principalmente sobre observaciones acotadas en el tiempo de ciertos espacios extraescolares. Más allá del instrumento utilizado para extraer la información, la voz del OS da cuenta principalmente de lo que “pasa afuera” de la escuela. El OS se presenta como el encargado de “salir” a la comunidad para analizar lo que allí sucede, para identificar recursos, y para llegar a las familias de los alumnos. El OS trae, predominantemente, la voz de las condiciones de vida del alumno por fuera de la escuela.

**Los docentes:** La voz del docente se explicita mayoritariamente en sus informes sobre el desempeño del alumno y en las notas que escriben al EOE cuando demandan la intervención. Asimismo, aparece mediada en las entrevistas con el EOE y en otras que sostiene con familiares y en las que también participa el docente. Las apreciaciones del docente son particulares, ya que abarcan períodos de tiempo más prolongados que las de los miembros del EOE, circunscribiéndose a la

observación del niño durante el año lectivo y en el aula. Se observa en ellas una apelación a ejemplos de situaciones ocurridas en la escuela y un intento de consignar no sólo los aspectos negativos de las vicisitudes del niño en el aula, sino también sus logros. Esto es promovido, vale aclarar, por el EOE en la planilla estandarizada de informe que entrega al docente, donde se consigna explícitamente que se registre aquello “que puede” y aquello que “no logra realizar” el alumno en el aula. La perspectiva del docente es la que H. Mehan (2001) ha denominado como sociológica en su estudio, donde la información que se presenta es contextual y localmente situada en el aula, y donde el problema del niño pareciera variar, visibilizarse e invisibilizarse, de una situación a otra, de una actividad a otra.

Los directivos: No suelen escribir directamente en los legajos, pero se hacen presentes en unos pocos casos con su firma y/o participación en ciertas entrevistas o actividades. Sin lugar a dudas, su presencia connota una autoridad que le da más formalidad a lo conversado y da cuenta de la importancia institucional que está teniendo la situación en cuestión para la escuela. Por ello es común en casos donde se apela a un compromiso por parte de los padres, o en casos que están involucrando un riesgo social para el niño. Estos tipos de registros se acompañan siempre con un tipo de escritura formal que a veces es difícil de encontrar en entrevistas con familiares en las que no participó el directivo. El directivo parece llevar a la escena, con su sola presencia, un carácter de formalidad que le da una legitimidad particular a las decisiones que se tomaron en esa situación.

Esta pluralidad de voces en la construcción del problema del alumno es una de las expresiones más significativas acerca de cómo los acuerdos institucionales y las interacciones entre actores definen y explican la problemática del alumno (Mc Dermott, 2001). Las voces que se hacen presentes para nominar el problema del alumno son expresión del sistema institucional que configura el dispositivo escolar moderno, en el cual los discursos y las prácticas se organizan para que ciertas dificultades surjan, para que sean éstas las discapacidades visibles y no otras. En este sentido, como ha señalado Rist (2001), para representar como desviada una determinada acción ejecutada por un individuo en particular, es imprescindible que a su alrededor haya sujetos preparados para denominar ese hecho particular como desviación. Las apreciaciones de los actores no son solo descriptivas sino constitutivas de esa descripción. Complementariamente, H. Mehan (2001) demuestra que las diferentes voces no solo configuran diferentes perspectivas en la representación del niño, sino que es importante destacar que algunas representaciones logran un status privilegiado por sobre otras. El discurso técnico es para este autor uno de los mayores generadores de status, otorgando a quien lo emite uno privilegiado “porque es ambiguo, porque está lleno de términos técnicos y porque es difícil de entender” (Mehan, 2001, p. 280). Esta mayor influencia del discurso técnico en la definición de la situación se relaciona, para Wertsch (1993), con el hecho de que en cada escenario sociocultural ciertos “lenguajes” son concebidos como más apropiados que otros, y es eso justamente lo que los vuelve más eficaces en su poder de decisión. En este sentido, un cierto tipo de lenguaje, que se ha denominado psicológico, tiene una presencia mayoritaria en la definición del problema. Este lenguaje define el problema como algo que porta el alumno en su “cabeza”, y que es consecuencia de una variada serie de factores que parten desde la historia familiar, atravesando las condiciones de vida y las trayectorias escolares.

La persona que propone el modo de expresión y lo registra en algunos casos, y el medio o instrumento utilizado para generar la expresión del entrevistado o del evaluado, no son simplemente “catalizadores” o medios para facilitar esa expresión, sino que funcionan delimitando qué y cómo se va a hacer presente la voz del otro actor. Más aún, estos actores que promueven la expresión de esas voces, hablan a través de ella.

Un ejemplo significativo fue el análisis de la expresión del niño a través de las pruebas psicológicas o pedagógicas, que hace aun más evidente que la expresión no puede ser adjudicada solo al niño. En este caso, como ha analizado extensamente Wertsch (1993, 1999), la autoría del que habla estaría inherentemente determinada por el instrumento de mediación cultural. En cierto

sentido, quien habla es en primera instancia el conjunto de teorías que han desarrollado esta técnica; en segundo lugar, la práctica instituida de utilizarlas en las escuelas; en tercer lugar, el que ha decidido promoverla en función de los objetivos que está persiguiendo con la acción, y recién en cuarto lugar podemos pensar que es también el alumno el que habla a través de ella y que más allá de las limitaciones que ha establecido el que propone la acción y el instrumento utilizado, él expresa su singularidad en la acción.

### **Los hitos y circuitos de conformación de los legajos**

En el interjuego que se produce entre actores e instrumentos en la construcción de los problemas del alumno, se destacó una dimensión temporal (que ha sido cuidadosamente registrada en los legajos cuando se precisa en la mayor parte de los componentes la fecha en que han sido escritos). El legajo no es solo una fotografía del problema del alumno, sino también es testigo de un complejo proceso de identificación, diagnóstico, intervención y pronóstico de esa problemática a lo largo del tiempo. Se analizó que cada uno de sus componentes conforma un hito en el proceso de la intervención y, a través de ellos, el legajo relata una “historia” mostrando las vicisitudes a lo largo del tiempo. La atención a los hitos que quedan registrados en el legajo resultó importante porque la identificación de ciertos puntos, al estilo de mojones, permitía reconstruir el trayecto que había seguido el proceso y, de este modo, las rutinas de intervención. Se observó que los momentos que se textualizan, las interacciones cara a cara que se transforman en componentes, son casi siempre las mismas en el conjunto de los legajos (por ejemplo, las entrevistas con el alumno, los informes del docente, las entrevistas con los familiares, las administraciones de pruebas, etc.). No obstante, no resultó sencillo identificar regularidades o patrones acerca del orden en que aparecerían estos hitos textualizados en cada legajo, ni acerca de los períodos de tiempo que mediarían entre uno y otro.

No obstante estas diferencias, se puede observar un patrón en cierta medida compartido por gran parte de los legajos con respecto al modo en que los mismos se inician y a los primeros componentes que se deciden textualizar. Esto fue denominado “circuito tipo de inicio de las intervenciones”. El mismo se constituía por la siguiente secuencia temporal: a) demanda del docente, b) entrevista con el alumno/a en la oficina del EOE, c) entrevista con familiar.

Asimismo, se reflexionó acerca de la pregunta: ¿qué es lo que hace que una determinada situación del proceso de intervención termine textualizada en un legajo, mientras que otras no lo son? Se observó que la textualización está determinada en gran parte por las técnicas / instrumentos que generan las interacciones, es decir, lo que se textualiza es un conjunto restringido de técnicas que son las que generaron cada uno de los componentes identificados. Por otro lado, fue posible distinguir que la distancia entre lo que sucede en la intervención sobre el alumno y lo que se registra en el legajo, está en parte determinada por las sutilezas de la práctica, por las selecciones que deciden hacer los profesionales y también por las limitaciones que genera el mismo instrumento de registro utilizado. En este sentido, se considera que la influencia del instrumento en la configuración de la acción es decisiva, al punto que la introducción de un nuevo instrumento mediador indefectiblemente modificaría la acción.

## **Conclusiones**

En líneas generales, las principales conclusiones del estudio fueron:

*Etiquetas escolares: ¿problemas escolares?* Aun cuando la etiqueta que define el problema atiende casi exclusivamente a una definición situacional del niño en su calidad de alumno, las causas o explicaciones que se suelen buscar acerca del problema pierden esta especificidad escolar. La descripción del niño en tanto alumno se completa en todos los legajos con un análisis de sus capacidades cognitivas, de sus condiciones sociales, de su historia familiar y de su constitución

emocional y sus modos vinculares. Se ha identificado que el uso del legajo pareciera promover un tipo de registros donde el niño, y no ya sólo el niño en su calidad de alumno, es la unidad de análisis y el portador de la dificultad encontrada.

*Diversos tipos de problemas, similares rutinas.* Más allá de las variaciones en las etiquetas, que daban cuenta de la definición de diferentes tipos de problemas, todos los legajos presentan similares componentes, actores e instrumentos que contribuyen a que las dimensiones usadas para describir la situación sean las mismas en todos los tipos de problemas. Este hecho da cuenta principalmente de la importancia que tiene la presencia de rutinas genéricas para abordar los problemas. Así, el niño analizado en las dimensiones mencionadas parece ser un efecto de las mismas rutinas de intervención y de confección de los legajos que subyacen por igual al abordaje de todos los tipos de problemas. No obstante, se observó que en este conjunto restringido de prácticas e instrumentos, estos se combinan de modo particular en cada tipo de problemas, siendo esta combinación particular lo que le otorga una identidad específica a cada uno de ellos.

*Formas de “empacar el habla”.* Se analizó que, más allá de la singularidad propia de cada situación de enunciación en cada uno de los componentes de los legajos, se podían identificar algunos patrones en cierta medida definidos por la profesión del que escribía (lenguajes sociales). También, se identificó otros tipos de regularidades en los modos de conformar los enunciados, aunque no definidos por la condición del hablante, sino por la situación típica de comunicación que se había establecido (géneros discursivos). En este segundo aspecto, el carácter de “acta” que poseían muchos componentes en los que firmaban los directivos o los padres en situaciones en que se estaba explicitando un acuerdo o compromiso por parte de los actores, fue el ejemplo más significativo. El análisis detallado de los diferentes lenguajes sociales y géneros discursivos instituidos, y de los efectos que cada uno produce; fue una de las áreas identificadas como fructífera para futuros estudios que decidan modificar la estructura actual de los legajos. Es decir, el estudio en cuestión identificó que en cualquier diseño de nuevas formas de legajos, sería indispensable no solo atender al diseño de los componentes de los mismos, sino también a las formas tradicionales con que habitualmente se escribe en ellos. Por la extensísima tradición que tienen los legajos, un solo cambio en los componentes puede llevar a producir pocas modificaciones en lo que finalmente se escribe en ellos.

*Las interacciones entre voces.* Se identificó a lo largo del análisis que, en la mayor parte de los componentes, las voces de diferentes actores se inter-animan creando una voz particular que los excede individualmente, y que es producto de la interacción (dialogicidad). No obstante, se hizo énfasis en el hecho de que la participación de los actores en la construcción de esta dialogicidad es desigual, mostrando cómo algunas voces (generalmente las del EOE) predominaban sobre otras como consecuencia de una política de la representación (Mehan, 2001). Sin hacer una calificación negativa, es importante mencionar que las voces de los familiares, del niño, y aun en algunos casos del docente, parecían dar lugar a la expresión de las concepciones del EOE, en vez de ser el registro de sus propias expresiones a través de la “facilitación” del EOE. Asimismo, se identificaron situaciones de ventrilocución múltiples, donde se integraban en el discurso propio voces ajenas con el objeto de reafirmar o dar legitimidad a lo que se estaba enunciando.

*La descontextualización / recontextualización de los instrumentos.* En primer lugar, se destacó el principal efecto del uso del lenguaje técnico en los legajos: aislar la comprensión situada y descontextualizar y objetivar al niño en un conjunto de variables discretas. Asimismo, se identificó un efecto especial de recontextualización de los instrumentos comúnmente utilizados en el contexto del aula, que cobraban nuevos sentidos en el contexto de la oficina del EOE. Esto fue relacionado con una alternancia de oficios, donde el oficio de ser alumno parecía ser una forma de comportamiento que los alumnos tenían que abandonar cuando ingresaban a la oficina del EOE. El oficio que el alumno debe desempeñar en la oficina del EOE tiene sus particularidades, e implica un

aprendizaje adicional que es importante tener en cuenta a la hora de analizar su desempeño en este contexto.

*El privilegio de lo psicológico.* Una conclusión significativa fue que legajos y perspectivas psicológicas parecen conformar una unidad, la cual se fue observando a lo largo del análisis en diferentes aspectos, tales como: a) la altísima participación del psicólogo (OE) en la escritura con respecto a otros profesionales; b) las situaciones de ventrilocución, donde la voz del psicólogo se hacía también presente a través de otras voces; c) la significativa presencia de un lenguaje psicológico en la mayoría de los componentes, aun aquellos que no eran escritos por el psicólogo; y d) el efecto descontextualizador de la jerga psicológica que, por su efecto, inhibía la participación de otras miradas (lo que Bajtin ha denominado lenguaje monológico autoritario que dificulta la multivocidad).

En este sentido, el legajo es una instancia de expresión significativa de una forma de definición de los problemas del alumno, que exagera el control interior a través de la vigilancia del desarrollo del niño, en lugar de atender a una definición situacional escolar del problema. Esto se relaciona estrechamente con lo que Varela (1995) ha nombrado como “psicopoder”. En la comprensión de los problemas del alumnado no se trata tanto de evaluar saberes o destrezas escolares, sino de comprender las emociones, habilidades cognitivas, estilos vinculares, etc., que pueden estar afectando la adquisición de los mismos.

*Unidad de análisis centrada en el individuo.* Finalmente, se hizo énfasis en el hecho de que los legajos escolares ponen en evidencia la omnipresencia de una unidad de análisis individual (centrada en el niño) para el abordaje de ciertas problemáticas escolares, así como el lugar central que tienen los discursos y prácticas psicoeducativos para la legitimación de los diagnósticos e intervenciones que se realizan en la escuela (Cimolai y Toscano, 2004). Si bien se identificaron una gran variedad de dimensiones que se contemplaban en el abordaje de los problemas del alumnado, resultó significativo resaltar que todas ellas terminaban definiendo al alumno como el portador de la dificultad encontrada. Es decir, las condiciones de vida, la situación familiar, etc., importan solo en la medida en que inciden sobre el alumno y su dificultad. El efecto de esta unidad de análisis centrada en el niño es que termina ubicando al contexto (sea escolar, familiar o social) como un factor que colabora o perturba en el desarrollo del niño, y no como un elemento inherente a la constitución de la situación educativa donde este desarrollo se produce (McDermott, 2001). Sin embargo, se destacó en este punto que es sin duda la naturaleza del propio instrumento de registro la que actúa delimitando los campos de enunciación a una mirada individual del problema y la que coarta la posibilidad de los profesionales de acercar otros tipos de miradas que hagan más compleja la toma de decisiones. El desafío, según parece, es instalar la pregunta acerca de los alcances y límites de la información contenida en los legajos para la toma de diferentes tipos de decisiones; y la búsqueda de diseños que promuevan una unidad de análisis donde sea la situación, y ya no sólo el niño y sus déficits, el objeto de la escritura.

## Referencias

- Alonso, A., Btsh E., Bur R., Cabrera M., Cameán S., Erausquin C., y Greco B. (2000). *Los psicólogos y su lugar en las instituciones educativas*. Ponencia presentada en X Congreso Argentino de Psicología (FEPPA-AUAPSI), 26 octubre 2000. Buenos Aires: Ficha Cátedra. Publicación CEP, Facultad de Psicología, UBA.
- Baquero, R. (1997). “Sobre instrumentos no pensados y efectos impensados: algunas tensiones en Psicología Educacional”, *IIICE* (Buenos Aires), año VI, núm. 11, pp. 12-28.

- Baquero, R. (2000). "Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual", en F. Avendaño y N. Boggino (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens, pp. 11-21.
- Baquero, R. (2001). "La educabilidad bajo sospecha", *Cuaderno de Pedagogía* (Rosario), año IV, núm. 9, pp. 71-85.
- Baquero, R., Cimolai, S. y Pérez, A. y Toscazo, A. G. (2006). "Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia", *Revista de Investigación en Psicología* (Lima), vol. 8 núm. 1, pp. 121-138.
- Cimolai, S. (2005). *La construcción de los problemas del alumnado en los legajos escolares. Un estudio en dos escuelas públicas EGB de la provincia de Buenos Aires*. Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Cimolai, S. y Toscano, A. G. (2004). "El legajo como instrumento de mediación de las prácticas psicoeducativas. Análisis de discursos que legitiman la toma de decisiones", en: *Ponencias Precongreso Marplatense de Psicología "Psicología, Ciencia y Profesión"*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, 17 y 18 septiembre (cd-room).
- Cole, M. (1999). "Poner la cultura en el centro", en M. Cole: *Psicología cultural*, Madrid: Ediciones Morata.
- Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (2000). *Dar a conocer los propósitos y finalidades de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar*. Comunicación n°2/00. La Plata. Marzo 2000.
- Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar (1998). *Documento de trabajo N° 1/98: Lineamientos Generales sobre organización de los EOE*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación, Departamento de impresiones.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gallart, M. A. (1992). "La integración de métodos y la metodología cualitativa", en: F. Forni *et al.*: *Métodos cualitativos II: La práctica de la investigación*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Harf, H. (1998). "Legajos escolares: ¿Portadores de información o prontuarios?", *Revista Novedades Educativas* (Buenos Aires), núm. 98, noviembre 1998 (versión electrónica).
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Mason, J. (1996). "Generating qualitative data: observation, documents and visual data", en: J. Mason: *Qualitative researching*. Londres: Sage publications, pp. 60-82.
- McDermott R. (2001). "La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje". En S. Chaiklin y J. Lave (comps.). *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mehan, H. (2001). "Un estudio de caso en la política de la representación", en S. Chaiklin y J. Lave (comps.). *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mosconi, N. (1998). *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. Serie Formación de Formadores / Los documentos 7.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.

- Renaud, D. M. (1985). “La respuesta psicológica: una nueva forma de intervención psicopedagógica”, en D. M. Renaud: *¿Otra psicología en la escuela? Un enfoque institucional y comunitario*. Barcelona: Laia.
- Rist, R. (2001). “Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado”, en: M. Fernández Enguita: *Sociología de la Educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Selvini Palazolli, M. et al (1985). *El mago sin magia*, Barcelona: Editorial Paidós.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1º ed. en español). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Toscano, A. G. (2005). *Voces y discursos sobre la educabilidad de los niños en la construcción de legajos escolares*. Tesis de Maestría, Escuela de Educación, Universidad de San Andrés.
- Varela, J. (1995). “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo”, en J. Larrosa (ed). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Editorial Visión.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Editorial Aique

## Sobre la Autora

**Silvina Cimolai**

UNQUI

silcimolai@gmail.com

Estudiante de Doctorado en el Institute of Education, Universidad de Londres. Es Magíster en Educación de la Universidad de San Andrés y Licenciada en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Forma parte del programa Sujetos y Políticas en Educación de la Universidad Nacional de Quilmes.

---

archivos analíticos de políticas  
educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 22 Número 103 24 de Noviembre 2014

ISSN 1068-2344



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](http://www.dialnet.es), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa\_aape.

---

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés),  
**Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

**Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España

**Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España

**Jose Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile

**Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España

**Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel** DIE, Mexico

**Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España

**Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México

**Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

**Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España

**Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México

**Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

**Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA

**Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú

**Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

**Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela

**Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España

**Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Paula Razquin** UNESCO, Francia

**Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España

**Daniel Schugurensky** Arizona State University

**Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

**José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia

**Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

**José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España

**Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México

**Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España

**Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda

**Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia

# education policy analysis archives editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

**Jessica Allen** University of Colorado, Boulder

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Angela Arzubiaga** Arizona State University

**David C. Berliner** Arizona State University

**Robert Bickel** Marshall University

**Henry Braun** Boston College

**Eric Camburn** University of Wisconsin, Madison

**Wendy C. Chi** University of Colorado, Boulder

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** Arizona State University

**Antonia Darder** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Chad d'Entremont** Strategies for Children

**John Diamond** Harvard University

**Tara Donahue** Learning Point Associates

**Sherman Dorn** University of South Florida

**Christopher Joseph Frey** Bowling Green State University

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Amy Garrett Dikkers** University of Minnesota

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Harvey Goldstein** Bristol University

**Jacob P. K. Gross** Indiana University

**Eric M. Haas** WestEd

**Kimberly Joy Howard** University of Southern California

**Aimee Howley** Ohio University

**Craig Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jackyung Lee** SUNY Buffalo

**Christopher Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Samuel R. Lucas** University of California, Berkeley

**Maria Martinez-Coslo** University of Texas, Arlington

**William Mathis** University of Colorado, Boulder

**Tristan McCowan** Institute of Education, London

**Heinrich Mintrop** University of California, Berkeley

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** University of Melbourne

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Noga O'Connor** University of Iowa

**João Paraskveva** University of Massachusetts, Dartmouth

**Laurence Parker** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Susan L. Robertson** Bristol University

**John Rogers** University of California, Los Angeles

**A. G. Rud** Purdue University

**Felicia C. Sanders** The Pennsylvania State University

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Kimberly Scott** Arizona State University

**Dorothy Shipps** Baruch College/CUNY

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**Cally Waite** Social Science Research Council

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Ed Wiley** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Arizona State University

**John Willinsky** Stanford University

**Kyo Yamashiro** University of California, Los Angeles

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Dalila Andrade de Oliveira** Universidade Federal de  
Minas Gerais, Brasil

**Paulo Carrano** Universidade Federal Fluminense, Brasil

**Alicia Maria Catalano de Bonamino** Pontifícia  
Universidade Católica-Rio, Brasil

**Fabiana de Amorim Marcello** Universidade Luterana  
do Brasil, Canoas, Brasil

**Alexandre Fernandez Vaz** Universidade Federal de  
Santa Catarina, Brasil

**Gaudêncio Frigotto** Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alfredo M Gomes** Universidade Federal de  
Pernambuco, Brasil

**Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva** Universidade  
Federal de São Carlos, Brasil

**Nadja Herman** Pontifícia Universidade Católica –Rio  
Grande do Sul, Brasil

**José Machado Pais** Instituto de Ciências Sociais da  
Universidade de Lisboa, Portugal

**Wenceslao Machado de Oliveira Jr.** Universidade  
Estadual de Campinas, Brasil

**Jefferson Mainardes** Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Luciano Mendes de Faria Filho** Universidade Federal  
de Minas Gerais, Brasil

**Lia Raquel Moreira Oliveira** Universidade do Minho,  
Portugal

**Belmira Oliveira Bueno** Universidade de São Paulo,  
Brasil

**António Teodoro** Universidade Lusófona, Portugal

**Pia L. Wong** California State University Sacramento,  
U.S.A

**Sandra Regina Sales** Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Elba Siqueira Sá Barreto** Fundação Carlos Chagas,  
Brasil

**Manuela Terrasêca** Universidade do Porto, Portugal

**Robert Verhine** Universidade Federal da Bahia, Brasil

**Antônio A. S. Zuin** Universidade Federal de São Carlos,  
Brasil