

## 2.3 Violencia en la Evaluación Psicopedagógica. ¿Qué está Pasando?\*

por Lola Nevares y Abertina Galiano\*\*

---

### Extracto:

¿Qué efectos produce en nuestro trabajo esta epidemia etiquetadora? Desde la escuela, las demandas de padres y maestros de diagnósticos psicoeducativos representan una variable de peso y apremio para los profesionales del área, ya que los rótulos facilitan el traspaso de la responsabilidad no sólo educativa sino muchas veces emocional del niño o del adolescente. Encontrar el espacio intermedio que permita acometer nuestra tarea sin violentar la unicidad de cada estudiante al tiempo que escuchamos las peticiones de los terceros involucrados, se convierte en este contexto, en el principal objetivo de nuestra función.

### “Pero... ¿Qué está pasando?”

Sentadas en una mesa redonda, sin esquinas.

No exactamente una frente a otra; yo la miro a ella, y ella a la pared.

Tarda poco en comenzar a llorar, y ya no dejará de hacerlo hasta el final. No es su primer llanto.

Su cara, joven aún, aunque empañada por el sol de días amargos, con ojos hinchados sobre los que estruja el pañuelo de papel, no me mira, y no creo que me hable a mí. Quizá se dirija a su dios, al que le ha fallado, y repite machaconamente la misma frase: “pero ¿qué está pasando?”.

No protesta. Acepta compartir mesa conmigo, aunque no me conoce de nada, y responder de nuevo las mismas preguntas.

Me muestra una imagen en el móvil. Quiere que vea a su niño antes de “enfermar”, y yo adivino en sus pupilas ese hijo deseado, el fantaseado.

Siento mucha pena por ella, porque percibo su sufrimiento y su impotencia. Dice no entender “lo que está pasando”. ¿Será culpa suya? ¿Qué fue lo que no hizo, o hizo de más?

¿Será por ser de otro país, de piel oscura?

Me habla de ventanillas y puertas cerradas, de esperas interminables, de personas que gesticulan y a las que no entiende, de burocracias retorcidas y procedimientos perversos que escapan a su competencia.

Insiste en que se dio prisa en aprender un idioma que le saca la lengua.

Se expresa con dificultad, haciendo un gran esfuerzo, y sorprende que use de vez en cuando tecnicismos que se le han ido adhiriendo en su peregrinar. Y yo no puedo evitar pensar: cuando el tecnicismo sustituye a la palabra de carne y hueso el discurso se vuelve metálico, raro, impostado.

Y pierde efecto y afecto.

Mientras su pequeño, al otro lado de la puerta, arroja juguetes y empuja a adultos aterrados, incapaces de contenerle,

que imploran a su vez un código con que hacerse entender, o bien un paraje lejano al que enviarle, para no volverle a ver.

Este es el escenario con que me encuentro al llegar al colegio, y en él percibo las siguientes demandas:

La institución: Nombra a un ser que debe ser calificado de muy, muy grave, y que justifique una medida extraordinaria sobre la que no se me pidan responsabilidades.

Los maestros: No me pongas en la tesitura de verme ante un espejo que me devuelve incompetencia. No me pidas que enfrente la violencia sin desarmarme.

Los padres: Cuida de mi hijo, y haz que sea como el de mi deseo.

El niño: Dame algo donde mirarme, sin miedo.

El orientador: Cómo atiendo la canción que susurra el niño, entiendo a unos padres en su malestar, escucho la palabra del docente y entono la mía propia sin perder la melodía, aunque no esté en sintonía con lo que se espera oír y con el compás que marca la administración educativa.

A continuación, en lugar de poner la mirada exclusivamente en el niño, queremos ofrecer otra cara del mismo prisma y hablar de **cómo nos afecta la “Compulsión a rotular la Infancia” a nosotras, las orientadoras**. No es presunción ni exceso de narcisismo; más bien al contrario. Queremos exponer los efectos que produce en nuestro trabajo esta epidemia etiquetadora, llevándonos a situaciones en las que nos enfrentamos directamente con la castración: la

nuestra y la de los otros (padres, maestros, etc.).

Os contaremos cómo logramos mantenernos a flote ante el temporal, sin perder la ilusión y el deseo.

En primer lugar, nos presentamos **¿Quiénes somos?**

Los **Equipos de Orientación Educativa Y Psicopedagógica (EOEP)** somos un conjunto de profesionales, en su mayoría psicólogas y pedagogas, además de trabajadores sociales y otros perfiles con diversas formaciones y modelos de entender y plantearse las intervenciones psicopedagógicas, predominando un enfoque ecléctico o, por defecto, cognitivo-conductual/neuropsicológico. Nos movemos bajo un imperativo legal: el que marca la administración pública, con unos dictados muy específicos, que nos sitúa casi en exclusiva como evaluadores/etiquetadores de niños. Nos referimos a la **violencia en la Valoración psicopedagógica**.

**La Escuela** como representación a pequeña escala del funcionamiento social reproduce los mismos mecanismos citados muy acertadamente por Juan Vassen: énfasis en la productividad, en los resultados, impulsividad, dificultad para pararse a pensar; como si fuera una empresa donde a los “defectuosos” o hay que arreglarlos, o apartarlos. Aunque por nuestro perfil profesional formamos parte del engranaje que marca la institución a la que pertenecemos, sin embargo, nuestra formación psicoanalítica y nuestra perseverancia nos coloca con frecuencia en una posición contraria en cuanto a tiempos y métodos, de acuerdo a una ética en la que subyacen unas firmes bases de respeto por la subjetividad de la persona.

Intentamos, a través del trabajo con maestros, equipos directivos, padres y recursos externos, ofrecer otra manera de ver y entender al niño y su desarrollo. Pensar en **qué le pasa** y no en **qué tiene**; en **quién es**, no en **qué es**. En lo particular frente al niño como objeto, como trastorno. Esta tarea, sin embargo, no es fácil de lograr en el terreno en el que trabajamos, sobre todo en estos tiempos.

De día en día **aumenta el nivel de exigencia respecto a los procedimientos** escolares y administrativos, a los requisitos y burocracias y, lo que es más preocupante aún, en el requerimiento de un mayor nivel de gravedad en las dificultades que presentan los alumnos para que puedan tener derecho a apoyos, a ACI (adaptaciones curriculares individualizadas) y a otras medidas educativas. Así, además de un trastorno o discapacidad los escolares con los que trabajamos deben presentar dos años de desfase en su rendimiento académico, problemas graves de conducta, alta intensidad sintomática, etc., para poder acceder a los recursos aludidos. Y todo ello debe quedar reflejado en un documento o "Dictamen" siguiendo el modelo médico que categoriza, que patologiza y promueve la medicalización. Nos encontramos entonces niños convertidos en siglas (TDHA, TEA, TEL, DEA, RM...), o convertidos en números para conseguir apoyos: *"por cada 12 alumnos con necesidades educativas especiales te doy un PT"* (maestro de Pedagogía Terapéutica). *"Por cada 35, un maestro de Audición y Lenguaje..."*

Ante este panorama intentamos transmitir un mensaje contrario al institucional que dirige la **mirada al sufrimiento del niño**, y a ser posible también al malestar

docente, y no tanto al diagnóstico requerido. No obstante, a la vez tenemos que abrir puertas para que estos escolares reciban apoyos y ayudas, lo cual exige una etiqueta y el mencionado dictamen. Esta situación nos violenta enormemente en nuestro devenir profesional.

La **etiqueta de Necesidades Educativas Especiales** (ACNEE, otra sigla) permite al alumno acceder a una parte de sus derechos (personal especializado, metodologías adaptadas, etc.), así como también vincularse con alguien que les pueda atender de forma especial. A veces es la única forma de que los maestros empiecen a ver al niño de otro modo. No de aquel que "no quiere" sino del que "no puede". O al menos no de esa manera homogeneizadora que parece negar las diferencias, ofreciendo las mismas metodologías y estrategias para todo el alumnado.

**Contratransferencialmente** nos sentimos en muchas ocasiones en el punto de mira, soportando una gran carga, y el peso de muchas expectativas puestas en nosotros a la espera de soluciones.

La violencia hacia el orientador tiene diferentes escenarios:

-Por un lado, están **los maestros**, que nos pueden convertir en *Magos sin Magia* (como diría Mara Selvini). Ante las dificultades de sus alumnos lo más frecuente es solicitar la intervención de la orientadora para que *"vea al niño"*. Así depositan en nosotras sus ansiedades y nos colocan en un lugar de un *Supuesto Saber* muy inestable del que nos suelen derribar con un, por ejemplo, *"eso ya lo sabía yo"*. Se desilusionan, puesto que no les damos lo que esperan casi nunca, y pasamos de la idealización a la descalificación de manera fulminante. Quieren

saber qué le pasa al niño, y quién le va a atender. Como dice Anny Cordié *“Recetas de saber-hacer. Directivas precisas a un gran OTRO perseguidor o salvador”*. O esperan que derivemos a servicios externos para que la medicación de sus alumnos les tranquilice a ellos.

Sin embargo, no pretendemos dar una visión única del docente, ni por supuesto peyorativa. Hay muchos maestros que no actúan de la manera expuesta. Todos hacemos lo que podemos y desde la valoración y respeto que sentimos por el magisterio, entendemos al **alumno como “depositario” de las angustias del adulto**, del sentimiento de impotencia de los profesores, de su sobrecarga burocrática, de la exigencia curricular y de sus ansiedades ante las conductas de reto y desafío en el aula, que les desarmen. Pero el volumen de demandas es alto, la lista de espera crece y crece, y nosotras nos vemos en riesgo de ceder ante el modelo de la administración que cosifica al niño y a todos. Nuestra ética está en juego constantemente.

-Por otro lado, están **los padres**, que se muestran muy exigentes a veces; que vienen aprendidos de Google; que llegan a querer corregir el Informe de Valoración y que discrepan incluso de nuestra opinión técnica y de la propuesta educativa.

-*La madre y su Dislexia*. Ella ya sabe lo que pasa: su hija María es disléxica. En la entrevista no da cabida al padre, ni siquiera viene con él. Se enfada conmigo porque no confirmo su diagnóstico. Yo escucho una historia muy angustiada desde el nacimiento: idas y venidas a médicos y a dolorosos tratamientos fisioterapéuticos. Una niña que desde el inicio es colocada en el lugar de *enferma*, al tiempo que su madre se sitúa

en el de atenta salvadora. Esto recuerda mucho a Maud Mannoni: *“El niño retardado y su madre”*.

-*Altas capacidades*. Otra madre a la que defraudamos al no “otorgar” la ansiada etiqueta. Me suplica llorando que dé una oportunidad a su hijo, que necesita saberse superdotado. Uno se pregunta si la necesidad es suya o de quién, en realidad, y ella se enfada y me descalifica. Está dispuesta a denunciarme.

-Nos encontramos **también con padres**. Recuerdo aquel esperando a que acabemos la sesión de valoración con una pastilla de *“Concerta”* o similar envuelta en papel de aluminio, que da a su hija nada más finalizar, como si de una chuche se tratase. La pastilla como remedio infalible e irrenunciable para que no surja en su hija... ¿qué? ¿Qué es lo que teme este padre?

**No siempre es así**. También trabajamos con otras familias a las que podemos escuchar, contener y acompañar en procesos muy dolorosos relacionados con las necesidades educativas de sus hijos/as. Padres y madres receptivos a nuestra palabra, que pueden empezar a ver a sus pequeños desde otro lugar -al menos iniciar ese camino- valorando la atención que les ofrecemos desde el ámbito público.

Y **el orientador** se ve sólo intentando manejar los sentimientos de impotencia y angustia que ocasionan esta serie de requerimientos: los antes mencionados dictados de la administración educativa, las demandas de los centros escolares, de los profesores y las familias, y su propio sentido de responsabilidad ante las dificultades de los alumnos. Frente a todo esto el orientador se defiende como

puede. A veces agarrándose a los manuales técnicos imperantes, buscando categorías diagnósticas objetivables, usando cuestionarios de recogida de información estandarizados y muy poco fiables cuando se basan en la impresión de los padres y maestros, principales implicados en la situación a evaluar. Realizando intervenciones cada vez más cortas y menos humanizadas. A final de curso se nos pedirán datos numéricos. ¡Cuántas más valoraciones, mejor! Ante la pregunta de si hay que plegarse al mandato cuantitativo, nos resistimos a responder que sí.

De igual manera que se cosifica al niño, a los orientadores se nos intenta reducir a **meros pasadores de pruebas**. La presión es grande y, debido a la alta carga de demandas que nos atenazan y quitan el sueño, se tiende cada vez más a la simplificación y mecanización del proceso de Evaluación psicopedagógica, y a saltarnos pasos fundamentales, como por ejemplo entrevistas a los padres o devoluciones al alumnado.

Además, se nos pretende hacer responsables de estas **listas de espera**, lo cual puede derivar en culpa y hacer que nos cuestionemos nuestros principios éticos. El temor es a que nos consideren lentos porque invertimos más tiempo en ver al alumno, o a que nos reprochen el número de reuniones con padres y tutores. ¿Y de qué otra manera se puede construir la historia del niño si no es a través de las entrevistas familiares?

No obstante, creemos que a pesar de todo y dentro del ámbito de la educación pública, con mucho esfuerzo conseguimos humanizar en gran medida las mencionadas intervenciones. Nuestra formación psicoanalítica nos hace enraizarnos en nuestras ideas, ateniéndonos

a **principios fundamentales** relacionados con la atención a la infancia a los que no vamos a renunciar, a pesar de las dificultades.

### La importancia de los nombres

Lionel es el pequeño, y llegó cuando ya no le esperaban.

Como los padres trabajan muchas horas fue atendido por sus tíos, un matrimonio procedente de otro país, que no podía tener hijos.

En su primer año de escuela daba la espalda a los demás en la asamblea, por lo que se solicitó una valoración, que trajo consigo al “espectro”.

Cuando le conozco con 6 años dibuja banderas, y sabe las de todos los países. Le precede su fama: “*éste es TEA*”. Ardua tarea la de apearle del mote.

- *¡Ten cuidado!* -me dicen en el Servicio de Salud Mental. -*Ha mejorado, pero... “¡si le sacamos del diagnóstico podría retroceder!”*.

Los padres están confundidos. Es la primera vez que les pasa algo así. Sus otras hijas no tienen problemas.

En el colegio les alarmó que no respondiera a su nombre, aunque...

- *¡En casa le llamamos por un apodo cariñoso!*, -reflexionan muy acertadamente sus padres.

En el juego libre se dedica a hacer “atacos” con los coches y a construir “desguaces”. No quiere usar el baño del colegio, es estreñido, y tiene muchos miedos.

- *Lo de las banderas empezó con el mundial de fútbol* -dice el padre, un futbolero empedernido. -*El problema son los tíos, que son muy mayores y le consenten todo; con ellos es un tirano* -añade.

En la escuela le ven mucho potencial, y va por delante de otros en conocimientos. Pero habla a destiempo y está en su mundo. Cuando le piden que dibuje a los amigos, él traza coches.

- Sin apoyos “*se nos queda*”, -dicen.

A pesar de las resistencias, y no sin cierto recelo, proponemos alejar “el espectro”, un cambio de nombre y reducir el número de sesiones fuera del aula. Y enseñarle a usar el baño.

Sugerimos trabajar la comunicación y el lenguaje. Hablamos de cómo acercarse a él, motivarle a participar, dar sentido a su movimiento y sobre todo poner palabras.

Convencemos a los maestros de que lo de Lionel no es “espectro”, sino “atasco” y que hay que ayudarlo a “desatascar” haciendo que se fijen en lo que es capaz de hacer.

Los padres se quedan tranquilos al oír que le ayudaremos, sin más nombres.

Curiosamente al cambiar de curso parece que el espectro se va alejando, y se comienza a ver los avances de Lionel desde otra perspectiva.

Todo sería muy diferente si nuestra intervención hubiera partido del Cuestionario para la Detección del Autismo, que, cual interrogatorio policial, hubiera ido confirmando una a una las hipótesis que hubieran ido arrinconando a Lionel en un banquillo de incomunicación.

De esta otra manera los miedos van desapareciendo. Los de Lionel, los de los maestros y los de sus padres. Y es que no se puede negar que los “espectros” a cualquiera nos asustan.

No hay duda de que **los Diagnósticos en la infancia se escriben a lápiz**. Esta frase de Gisella Untoiglich la usamos muy a menudo con padres y docentes para abordar las ansiedades y angustias sobre el pronóstico de sus hijos y de sus alumnos.

Así, tanto nosotras como otras compañeras de otras formaciones, pero parecidas inquietudes, insistimos en un **proceso evaluador subjetivo y respetuoso con el niño y con las familias**, y en atender de manera integral a todos los implicados. Si bien es verdad que no necesariamente hay que ser psicoanalista para aportar esta mirada, también es cierto que nuestro propio análisis y la supervisión de la institución y de los casos nos permite mantenernos estables incluso en días de tormenta.

Tratamos de ofrecer espacios para escuchar y comprender a los docentes y su malestar y las dinámicas familiares que, entre otras razones, pueden estar en la génesis de las dificultades para aprender que presentan los pequeños. Todo ello con un **encuadre** muy limitado si lo comparamos con el modelo de Psicodiagnóstico clínico que, por ejemplo, AECPNA, divulga desde hace años. Modelo que Ana M<sup>a</sup> Caellas nos transmitió desde el inicio con rigor y coherencia.

Nosotras no renunciamos a su esencia y hacemos lo imposible por mantener y **asegurar una atención adecuada a las familias**: una entrevista inicial y otra de devolución, al menos. Nuestro mayor te-

soro es persistir en la devolución al propio niño. Aunque parezca increíble esta parte tan importante del proceso se obvia; si bien nosotras persistimos en ello. Por eso, al final de cada curso cuando se cuantifica el trabajo, el número de casos atendidos e informes realizados, nunca encabezamos el ranking de orientadores. Aun ateniéndonos a nuestras convicciones, a veces nos sobrevuela un miedo incierto a que nos señalen y cuestionen nuestro hacer.

**La única salida**, a nuestro parecer, **es el encuentro**: hablar entre nosotros, escucharnos; tanto orientadores como maestros, equipos directivos, padres, etc. Aunque no es tarea fácil, a pesar de las exigencias no renunciamos a subjetivar, a humanizar cada demanda y cada intervención, y a entender la institución.

Estamos en una situación muy complicada dentro de este sistema que nos exige etiquetar. Somos un pequeño foco de resistencia y albergamos aún una pequeña esperanza de poder crear, a través de nuestra formación psicoanalítica, y de una manera muy modesta y honesta, lugares de escucha y encuentro que permitan modificar la mirada hacia la infancia y favorezcan **que la Escuela reflexione sobre sí misma sin culpa, y se pregunte qué puede ella cambiar.**

Desde este lugar tan importante para nosotras en que hoy estamos, AECPNA, deseáramos que hubiera más voces que partieran del Psicoanálisis y llegaran a Educación. Compartimos con Gisella Untoiglich la idea de que **el psicoanálisis tiene que salir de sus trincheras.**

Entre nosotras estas ideas se van gestando desde hace tiempo a través de conversaciones y supervisiones con

profesionales como Francisca Carrasco o Estela Arriagada. Como ella misma dice: *La Escuela al Diván*, que supondría llevar a los tutores a que se hagan preguntas, y se acerquen a lo que el niño siente. Pero también *el Diván a la Escuela*: que el Psicoanálisis entre en la institución escolar, que se deje oír, que se haga visible. La creación del Fórum Infancia en Madrid y Aragón, hermanos de los de Argentina, esta Mesa y otras iniciativas de esta casa, nos animan a ello. **No perdamos la ilusión.**

### **La lista negra**

Nos reclaman urgentemente de un colegio de un barrio multiétnico y multicultural.

Quieren nuestra aprobación a la última medida que se les ha ocurrido, ante las dificultades conductuales de sus alumnos. Van a elaborar un listado de alumnos-candidatos a asistir a un “aula especial” en los momentos de descontrol. Es un aula de “desahogo” momentáneo. Insisten en que no es un aula de castigo.

Cuando les hacemos ver que tiene bastante riesgo “pre-seleccionar” de esta forma a los alumnos, por el etiquetado que supone, ellos se lamentan de la inexistencia de otras estrategias, después de haberlo probado todo.

Se nos ocurre una medida disuasoria sobre todo por ganar tiempo. Tengamos una reunión con los tutores por niveles educativos.

Ante nuestra sorpresa, acceden. A priori el objetivo es hablar de “niños-problema” con nombres y apellidos. Sin embargo, tras cada nombre indagamos: cómo son sus padres, sus hermanos, qué notas saca, desde cuándo se porta

mal... ampliando el campo de la foto, insistiendo en que en vez de *un retrato* nos muestren *una panorámica*.

Vamos acordando posibles actuaciones y sugiriendo otras posibilidades de acción en el aula: otros tonos en la voz al dirigirse a ellos, otras maneras de no entrar en sus provocaciones... pensar en por que con otros profesores se portan mejor. Indagar en el caso a caso. Cada uno tiene más de lo que en un inicio pudiera parecer.

Finaliza la reunión sin lista, por fortuna.

Al acabar la mañana se nos agradece el trabajo, al percibir otros puntos de vista

y encontrar otras opciones menos rígidas de actuar. Agenda en mano se acuerda la siguiente reunión.

Y nosotras respiramos, aliviadas, por el momento.

Es fundamental que alguien haya prestado oídos a una angustia que a priori puede parecer expulsiva, si bien también se puede entender como un “síntoma” institucional a trabajar. Y ahí entra la escucha psicoanalítica en la escuela.

Utilizando las palabras de Recalcati: **“Llevar a la escuela el amor por el síntoma, por el punto más anárquico de la vida”**.

## Bibliografía

- CORDIÉ, Anny Malestar en el docente. (2007). Ed. Nueva Visión  
JANÍN, Beatriz Niños desatentos e hiperactivos. (2004) Ed. Noveduc  
MANNONI, Maud El niño retardado y su madre. (1972) Ed. Paidós.  
MONSENY BONIFASI, Josep Educar Aún. (2009) Cuadernos de Educación  
NICASTRO, Sandra y ANDREOZZI, Marcela Asesoramiento pedagógico en acción. (2003) Ed. Paidós  
RECALCATI, Massimo La hora de clase. (2016) Ed. Anagrama  
TAMARYN, Norah Y de mi sufrimiento, ¿qué? (2013)  
UNTOIGLICH, Gisella En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. (2026) Ed. Noveduc  
VASEN, Juan Autismos: ¿espectro o diversidad? (2013) Ed. Noveduc  
VASEN, Juan Una nueva epidemia de nombres impropios. (2011) Ed. Noveduc.



\* Ponencia presentada dentro de la **Mesa Redonda 1**: “La Violencia en el Diagnóstico”, del Ciclo de Sábados “La Violencia y Sus Destinos” organizado por AECPPNA el 21 de noviembre de 2020.

### \*\*Sobre las autoras:

Lola Nevares  
Psicóloga de orientación psicoanalítica.  
Diplomada en magisterio.  
Máster de Teoría Psicoanalítica.

Desde 1994 trabaja como Orientadora en Los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Comunidad de Madrid.

Albertina Galiano

Psicóloga clínica por la UCM.

Formación psicoanalítica.

Orientadora educativa en Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y de Atención Temprana de la Comunidad de Madrid, desde 1.995.