



REPENSAR LA PSICOPEDAGOGÍA ESCOLAR EN LA TRAMA: Contextos y Sujetos que interpelan los aprendizajes escolares

Comp.
Cristina Vairo
Natalia Gonzalez

Repensar la Psicopedagogía escolar en la Trama

*Contextos y Sujetos que interpelan
los aprendizajes escolares*

Repensar la psicopedagogía escolar en la trama : contextos y sujetos que
interpelan los aprendizajes escolares / Cristina Vairo ... [et al.] ; Compilación de
María Cristina Vairo ; Natalia González. - 1a ed - Córdoba : Universidad Nacional
de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2024. Libro digital, PDF
Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-33-1811-9
1. Psicopedagogía. 2. Escuelas. I. Vairo, Cristina II. Vairo, María Cristina, comp.
III. González, Natalia, comp.
CDD 371.001

● ●
Área de
Publicaciones

Imagen de portada: Anni Roenkae.

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación y diseño de interiores: Luis Sánchez Zárate

2024



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.

Repensar la Psicopedagogía escolar en la Trama

*Contextos y Sujetos que interpelan
los aprendizajes escolares*

Cristina Vairo

Natalia Gonzalez

(Comps.)



Autoridades de la FFyH - UNC

DECANA

Lic. Flavia Andrea DEZZUTTO

VICEDECANO

Dr. Andrés Sebastián MUÑOZ

SECRETARÍA ACADÉMICA

Secretario: Esp. Gustavo Alberto GIMÉNEZ

Subsecretaria: Lic. María Luisa GONZÁLEZ

SECRETARÍA DE COORDINACIÓN

GENERAL

Secretario: Prof. Leandro Hernán

INCHAUSPE

SECRETARÍA DE ADMINISTRACIÓN

Secretaria: Cra. Graciela del Carmen

DURAND PAULI

Coordinador técnico-administrativo: Cr.

Oscar Ángel DONATI

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN

Secretario: Dr. César Diego MARCHESINO

Subsecretaria: Prof. Flavia

ROMERO

SECRETARÍA DE POSGRADO

Secretaria: Dra. Miriam Raquel

ABATE DAGA

Subsecretaria: Dra. María Laura ORTIZ

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA

Secretaria: Dra. Cecilia Angelina PACELLA

SECRETARÍA DE ASUNTOS

ESTUDIANTILES

Secretaria: Corr. Lit. Candelaria Inés

HERRERA

Subsecretaria: Lic. Rocío María MOLAR

PROSECRETARÍA DE RELACIONES

INTERNACIONALES E

INTERINSTITUCIONALES

Prosecretaria: Dra. Brenda Carolina RUSCA

OFICINA DE GRADUADOS

Coordinadora: Julieta ALMADA

PROGRAMA UNIVERSITARIO EN LA CÁRCEL (PUC)

Coordinadora: Dra. María Luisa

DOMÍNGUEZ

PROGRAMA DE DERECHOS HUMANOS

Directora: Victoria Anahí CHABRANDO

PROGRAMA GÉNERO, SEXUALIDADES Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Coordinador: Lic. Carlos Javier LÓPEZ

ÁREA DE PUBLICACIONES

Coordinadora: Dra. Mariana TELLO WEISS

Índice

13 | Presentación.

Por Cristina Vairo y Natalia Gonzalez.

Primera Parte: Los procesos de aprendizajes en clave epocal.
Aproximaciones teóricas.

21 | Entre el aprendizaje de la alteridad y. una Psicopedagogía Escolar Inclusiva.

Por Cristina Vairo.

33 | Una aproximación epocal desde el enfoque sociocultural para comprender los procesos de aprendizaje en estudiantes de nivel secundario.

Por Natalia González.

41 | El aprendizaje aumentado y la enseñanza disminuida.

Por Ricardo Baquero.

Segunda Parte: Sobre diagnósticos e intervenciones en
Psicopedagogía Escolar.

53 | Repensando la Psicopedagogía Escolar.

Sobre dichos y conceptualizaciones.

Por Betina Bendersky.

65 | Repensar la intervención psicopedagógica escolar desde una perspectiva clínica.

Por Patricia Vila.

79 | Aprendizajes escolares, infancias e intervenciones psicoeducativas hoy. Entre desafíos, posibilidades e interrogantes.

Por Gabriela Zamprogno.

Tercera Parte: “Vivencias y recorridos en la resignificación de prácticas y nuevos saberes en el campo de la Psicopedagogía Escolar”.

95 | Dispositivo Guía para el armado del trabajo final.

Carreras de Psicopedagogía.

Por Lucia Garay.

105 | La tutoría como espacio-tiempo de subjetivación profesional. Una experiencia en la formación de posgrado de la FFyH de la UNC.

Por Marcela Morcillo.

117 | La intervención psicopedagógica en los procesos vinculares de las relaciones pedagógicas:

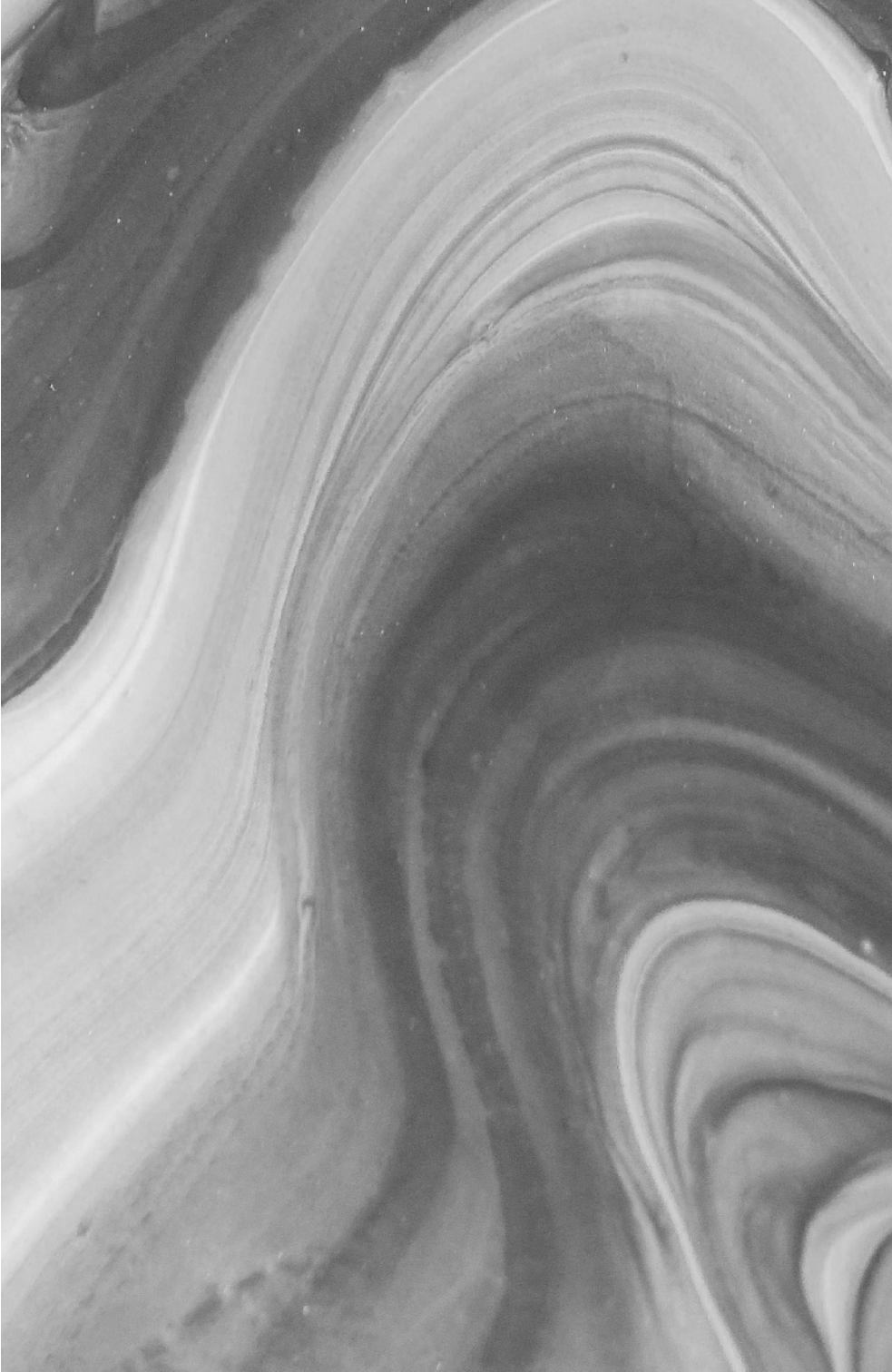
oportunidad de aprendizaje.

Por María Salomon.

129 | Alumnos y escuela:

reversiones posibles de una construcción en tensión

Por Gabriela Reynoso.





Presentación

La publicación que presentamos se enmarca en la carrera de Posgrado en Psicopedagogía Escolar, motivadas por constantes búsquedas de aportes y nuevas preguntas que abonen las intervenciones que realizan en las instituciones escolares quienes egresan como especialistas en esta área de formación. Los interrogantes y las demandas planteadas por estudiantes de la mencionada carrera en los últimos años se constituyeron en argumentos desde los que fuimos planificando la posibilidad de construir este libro que profundiza en torno a nuevas inteligibilidades en el campo de la Psicopedagogía Escolar.

Los problemas de época que se configuran rápidamente y parecen requerir explicaciones e intervenciones urgentes, problemáticas actuales sobre la deserción, el fracaso escolar, las dificultades escolares para adaptarse a las nuevas realidades -entre otros- motivaron novedosos interrogantes al campo de la psicopedagogía y, por ello, redefiniciones en su campo de conocimientos e intervenciones posibles. La carrera de Posgrado de Especialista en Psicopedagogía Escolar, desde sus inicios, se centró en construir alternativas a esas demandas.

Esta publicación pretende dar visibilidad y poner en tensión categorías teóricas enlazadas con experiencias de aprendizaje en los diversos trayectos de la carrera desde la voz de docentes y especialistas en diversos temas, a la vez que socializar propuestas innovadoras de intervención psicopedagógica desarrolladas en las escuelas y plasmadas en los trabajos finales de los/as alumnos/as del posgrado.

Por ello, en el libro convergen ensayos, aportes de investigaciones y propuestas de intervenciones que, en forma colectiva, se han construido con el equipo de profesores y profesoras de la carrera, egresados y egresadas, junto con la coordinadora de las tutorías y profesores invitados. Dichos escritos visibilizan una diversidad de miradas y posicionamientos y, al mismo tiempo, comparten un hilo en común sobre las problemáticas de la Psicopedagogía escolar en la trama: contextos y sujetos que interpelan el aprendizaje.

El objetivo que nos guía es fortalecer procesos y comunicar experiencias. Destacamos que nuestra mirada no está puesta ni en el

sujeto ni en el contexto, sino en la interrelación; es decir, en el entramado que se produce entre sujeto y contexto escolar, poniendo de relieve el sentido histórico según el tiempo y el contexto específico. Partimos de comprender los procesos de aprendizaje en situación, con especial atención en los enlaces entre las condiciones de los sujetos y las de la situación educativa que se propone.

Desde esa perspectiva, la Psicopedagogía Escolar abarca un campo de conocimientos con entidad propia que ocupa un lugar en el conjunto de disciplinas, espacio en construcción que implica interrelaciones entre las teorías pedagógicas, psicológicas, sociales y el sistema educativo. Se pretende poner en tensión categorías teóricas y problemáticas complejas que nos desafían a pensar la función de la Psicopedagogía Escolar en la actualidad.

El libro ha sido organizado en tres partes: la primera, *“Acerca de las Problemáticas escolares”*; la segunda, *“Sobre diagnósticos e intervenciones en Psicopedagogía Escolar”* y la tercera: *“Vivencias y recorridos en la resignificación de prácticas y nuevos saberes en el campo de la Psicopedagogía Escolar”*.

En la primera parte, Cristina Vairo nos interpela a pensar sobre el aprendizaje de la alteridad resignificando algunas categorías teóricas, investigaciones y experiencias entramadas con el sentido de la inclusión escolar. Nos lleva a pensar cómo esto implica aprender en forma progresiva, a entrar en relación con el otro, a reconocerlo como semejante, pero también como un ser distinto que se configura en un inter-juego permanente entre identidad y alteridad. Es como un viaje en la recuperación del otro y uno mismo en las respectivas diferencias.

Natalia González, por su parte, nos inquieta con sus aportes a partir de la investigación *“Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba”*.¹ Nos hace reflexionar sobre el proceso que entrelaza experiencias en trayectorias docentes, producciones académicas, en formación y actualización de docentes de ese nivel y en investigaciones que profundizan en los procesos de aprendizaje de nivel secundario. Se recuperan algunos hallazgos, rupturas, tensiones e interrogantes que se fueron

gestando durante la realización del proyecto y se incorpora la vivencia como unidad de análisis.

Ricardo Baquero, a través de un provocativo título, “*El aprendizaje aumentado y la enseñanza disminuida*”, nos propone una discusión planteada en la producción pedagógica que guarda estrecha relación con el trabajo psicoeducativo y sus sentidos posibles. Analiza lo que se ha denominado “era del aprendizaje” y nos lleva a reflexionar sobre las particularidades que definen esta “era”. Cierra el artículo con una breve reflexión sobre los futuros posibles y la necesidad de prácticas alternativas.

En la segunda parte, “*Sobre diagnósticos e intervenciones en Psicopedagogía Escolar*”, Betina Bendersky recurre al lugar desde donde se piensan las prácticas psicopedagógicas en el ámbito escolar. Desde un marco epistémico relacional, que pondera las complejidades del campo educativo, hace hincapié sobre aspectos que resultan relevantes para pensar las intervenciones desde una perspectiva de derecho, alejada de una mirada del déficit que responsabiliza y culpabiliza, incluso, a los alumnos y alumnas de sus fracasos.

Patricia Vila, desde una mirada innovadora, contribuye a la reflexión para pensar la psicopedagogía clínica en la escuela como un posicionamiento posible para una disciplina que no solo puede ocuparse de los problemas de aprendizaje, sino que tiene su derrotero en la promoción de los aprendizajes en forma integral, con perspectiva de salud mental comunitaria.

Gabriela Zamprogno, a su vez, presenta reflexiones e interrogantes referidos a los aprendizajes escolares y las infancias en tiempos de diversidad. Se refiere a algunos problemas actuales que convocan a los profesionales que trabajan en el campo educativo y desafían sus prácticas, pretendiendo acercar claves de lectura que orienten el diseño de intervenciones posibles y que, en la actualidad, pueden verificarse en distintos niveles de prevención y asistencia.

La tercera parte de esta publicación, “*Vivencias y recorridos en la resignificación de prácticas y nuevos saberes en el campo de la Psicopedagogía Escolar*”, presenta -en primera instancia- un dispositivo guía para la elaboración de los trabajos finales y, por otro lado, socializa la experiencia inédita de esta carrera de posgrado en relación con la función y acciones que desarrolla el equipo de tutores en el

acompañamiento de las trayectorias de realización de los trabajos finales de cada estudiante.

En el primer artículo, Lucia Garay nos plantea con claridad y precisión el entretejido que se produce entre el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en los contextos escolares, aproximando un dispositivo guía para el armado del Trabajo Final en Psicopedagogía y, en particular, para los y las estudiantes del posgrado en Psicopedagogía Escolar.

Marcela Morcillo, coordinadora de las tutorías, realiza una síntesis precisa y relevante sobre las acciones desarrolladas a lo largo de estos años. Pone a disposición del/la lector/a algunas reflexiones en torno al espacio-tiempo de subjetivación profesional que constituyen las tutorías en el tramo final y más importante de la carrera por el que los/as especializandos/as transitan. Significaciones, vivencias y recorridos que van definiendo trayectorias singulares y que, en calidad de profesionales, apuestan a resignificar prácticas y producir nuevos saberes en el campo de la Psicopedagogía Escolar.

Como cierre de esta parte, las Especialistas María Salomón y Gabriela Reynoso nos desafían con la síntesis de sus trabajos finales en el Posgrado en Psicopedagogía Escolar.

María Salomón propone poner en evidencia la importancia del vínculo en la relación pedagógica, desde una perspectiva psicopedagógica escolar. Presenta, además, el caso de los estudiantes de tercer grado de una escuela primaria de gestión estatal de la Ciudad de Córdoba (Argentina), que cursaron la unidad pedagógica durante la Pandemia por Covid 19.

Gabriela Reynoso plantea que es posible que se esté escribiendo un nuevo texto en la escena escolar que pone de relieve la posibilidad, o no, de la construcción del lazo social. Los procesos de inclusión/exclusión educativa, la pregunta por lo diferente, el lugar que la alteridad tiene o no en la escuela. Todas cuestiones que se encuentran en el centro de la escena educativa.

Por último, esta compilación se propone promover el debate sobre el área y acercar esta discusión a estudiantes, egresados/as del posgrado, psicopedagogos/as, pedagogos/as, psicólogos/as y a los equipos de orientación escolar de las instituciones escolares; en busca de alternativas situadas en los problemas de época que habi-

tan y atraviesan el sistema educativo. Como expresa Merieu, “nadie está condenado al fracaso ni condenado a la exclusión, que todos puedan aprender y crecer, que el objetivo de la transmisión de la cultura no pueda seleccionar a los miembros de las elites, sino que debe ofrecer a todos la posibilidad de acceder al placer de pensar y poder actuar”. (2016:21)².

Nuestro agradecimiento a Marcela Morcillo y Gabriela Reynoso en la organización de esta compilación, a los /las colegas que posibilitaron este trabajo en común. Un especial reconocimiento a la Secretaría de Posgrado a la Dra. Miriam Abate Daga, por su apoyo a esta iniciativa, al área de publicaciones de la FFYH, UNC por la dedicación para el logro de esta publicación en modo digital. A la Lic . Milagros Flores, secretaria de la carrera por su auxilio preciso a nuestras demandas. Y, por último, al presidente del Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba, Lic. Mauro Boretto, y a la presidenta de la Federación Argentina de Psicopedagogía, Esp. María Salomón, por el entusiasmo y sostenimiento permanente a las nuevas producciones en este campo.

Dra.Cristina Vairo

Directora de la Especialidad en Psicopedagogía Escolar

Esp. Natalia Gonzalez

Vicedirectora de la Especialidad en Psicopedagogía Escolar

Notas

1 Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) para los años 2018-2022 (Res. Secyt 472/18).

2 Meireu P. 2027 Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Paidós. Buenos Aires

Primera Parte

Los procesos de aprendizajes
en clave epocal.

Aproximaciones teóricas



Entre el aprendizaje de la alteridad y la Psicopedagogía Escolar Inclusiva.

Dra. María Cristina Vairo¹

Resumen El eje de análisis -en este capítulo- se centra en el aprendizaje de la alteridad: un aprendizaje complejo[2], y permanente, que implica aprender en forma progresiva a entrar en relación con el otro, a reconocerlo como semejante pero también como un ser distinto. Se da en un interjuego dialéctico entre identidad y alteridad. Es como un viaje en la recuperación del otro y uno mismo en las respectivas diferencias.

Desde esta perspectiva, abordaremos la problemática de las Relaciones Pedagógicas (RP) y el lugar del otro en el contexto escolar. Con la intención de acercarnos a las escuelas reales con sus problemáticas actuales, presentamos algunas experiencias escolares que se entretelen con nuestros análisis. Hemos relevado qué texturas se producen y cómo esos maestros activan (o no) a estas relaciones y, en ese proceso, de qué manera se estructuran los vínculos, las relaciones con el otro y la circulación de los saberes. Nos preguntamos (y comenzamos a respondernos) que lugar se le asigna en las propuestas escolares, al hacer en común y al reconocimiento del semejante. Y, a partir de ciertos indicadores relevados, ponemos en tensión algunas herramientas y alternativas de intervención psicopedagógicas en las escuelas.

Por último y muy brevemente nos problematizamos sobre algunas recomendaciones que abonan la función preventiva de la Psicopedagogía Escolar en el contexto de crisis e incertidumbres que transitan, hoy, las instituciones escolares.

¹ cristina.vairo@hotmail.com Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

Palabras claves: Alteridad, individuación, comunidad, Psicopedagogía Escolar.

I. Algunas categorías del entramado (*Mi punto de vista*)

Una pregunta que nos interpela en este escrito es si en el proceso de aprendizaje la relación con el semejante se estructura como una preocupación psicopedagógica y si en torno a esto se mueven expectativas sobre cómo y qué se aprende. Si bien este interrogante abre a nuevas reflexiones, un camino puede ser desandar y volver a problematizar ciertas categorías que sustentan estas preocupaciones.

En primera instancia, nos interesa poner el foco en el aprendizaje como un proceso de placer y conocimiento que se desarrolla sobre un clima transferencial dado por el vínculo docente-alumno, alumno-alumnos; lo que no es independiente de la relación que se entabla con el conocimiento. Son cosas ligadas y configuran la organización que se proyecta en el espacio de la clase. En este encuentro se reeditan otras experiencias significativas, en donde se ponen en juego la matriz vincular de los sujetos y sus propias trayectorias de vida, sobre el trasfondo de la pertenencia colectiva, determinadas por condiciones sociales y culturales. Esta síntesis se constituye, según Haydeé Echeverría (2008), en “una temática muy positiva para instalar una Psicopedagogía en la que el conocimiento y el deseo estén integrados en el proceso de aprendizaje” (en Pain, 2008, p.9)

Cobra relevancia la incidencia del deseo en el aprender y en el enseñar, cuando la transmisión del saber se realiza cargada de indiferencia, neutralidad y desafecto, la consecuencia es que, sea un aprendizaje destinado al olvido. En esa relación, el otro se desdibuja y se debilita. Para que un sujeto aprenda es necesario que desee hacerlo, para que un docente enseñe tiene que desear hacerlo y nada puede obligarlos a desear:

En la escuela el deseo de saber (pulsión epistemofílica, la llamará Freud) se transforma en obligación de aprender y demostración de lo aprendido. El problema comienza cuando la obligación de enseñar y la de aprender terminan con el deseo de quien enseña y quien aprende (López Molina, 2008, p. 93)

A su vez, al concebir al aprendizaje como un proceso de apropiación de conocimiento -en sentido amplio de internalización de las pautas culturales- cobra relevancia la dimensión cognoscente en la que se destaca el papel sobre las concepciones de la mente en que se sustentan las diversas prácticas, es decir, nos remite a considerar cómo el sujeto hace inteligible la realidad. El aprendizaje como un proceso complejo nos remite a una construcción gradual, dialéctica y creciente en el que cobra importancia la interacción y la comunicación.

Nos importa reflexionar sobre qué lugar se les asigna a las diferencias en el aprendizaje y a poner el foco, en el otro y en la constitución de la identidad, categorías que nos remite a bucear en otros campos, el filosófico, el antropológico y el psicológico y buscar su correlato en el campo educativo.

La doble polaridad identidad-alteridad sugiere la relatividad de la oposición entre lo individual y lo social, que se presentan como las dos caras de una misma moneda que se condicionan mutuamente; más precisamente, “son como la sombra que el uno proyecta sobre el otro” (Augé, 1996, 37). Con esto queremos decir que la identidad y la alteridad se definen en un sistema de relaciones con un otro, en la complementariedad y no aisladamente.

Ampliando la mirada hacia el campo psicológico destacamos, por una parte, cómo la constitución del psiquismo se abre a partir de la función estructurante de la alteridad humana, vale decir, de la función del otro humano como instituyente y promotor de ligazones. Y, por otra, -desde una perspectiva cognoscente- señalamos cómo en la construcción del conocimiento siempre hay un otro humano productor y transmisor de cultura.

Al plantearnos la relación con el semejante cobra, además, relevancia el sentido de comunidad. Roberto Espósito (2003) examina este concepto a partir de su significado etimológico, “es lo que no es propio, que empieza allí donde lo propio termina. Es lo que concierne a más de uno, a muchos, a todos, y que, por lo tanto, es “público” pero también colectivo” (Espósito, 2003, pp. 25-26). La comunidad como lo que vincula, lo que junta, nosotros somos con, existimos indisociados de nuestra sociedad y ésta es por el otro, que es lo que caracteriza lo común. Desde esta perspectiva, resulta relevante ana-

lizar si en el aula y en la escuela se posibilita la configuración de un común como componente de la trama vincular pedagógica. Si el trabajo compartido, el dar y el ayudarse mutuamente son constitutivos de las formas relacionales de las/os estudiantes entre sí, con el/la docente y de éste con sus estudiantes, es decir cómo se arma el clima transferencial del aula.

II. El aprendizaje en el centro de lo Escolar

Nos atrevemos a enunciar el aprendizaje en el centro de lo escolar. Sin embargo, inferimos que es más acertado interrogarnos sobre la recuperación de ese lugar, es decir que, en algún momento, el aprendizaje ha sido corrido del centro de lo escolar. Hoy, en la incertidumbre educativa, cobra relevancia el aprendizaje y -desde nuestra mirada- se constituye en un vector como alternativa de mejora, por ello enfocamos el análisis sobre las tramas que se producen (o no) en las relaciones pedagógicas en el contexto escolar. Tramas que se configuran en la relación vincular docente-alumno y que no son independientes de la relación con el saber que el docente manifiesta en la situación de enseñanza. Él es el que muestra, “enseña” un conocimiento, pero para que se produzca el aprendizaje, se hace necesario una intención, una intervención. Consideramos la importancia de que cualquier definición de educación incorpore la idea de influencia, de intervención. “Nadie puede obligar a alguien a aprender, pero si alguien no aprende, una y otra vez debemos hacernos la pregunta como enseñantes acerca de qué más podemos ensayar para que el aprendizaje tenga lugar” (Merieu, 2020, 74).

No habría educación si no partiésemos de la hipótesis de que el otro es educable, influenciabile; sin embargo, siempre hay una parte de lo no calculable, es decir, “la intervención sobre el otro se ejecuta a condición de no saber, nada, a priori del resultado final” (Antelo, 2005, 174). De esta manera, lo incalculable, también, es inherente a las condiciones de las relaciones pedagógicas.

Con la intención de acercarnos a las escuelas reales con sus problemáticas actuales, tomamos algunos recortes de testimonios docentes relevados de escuelas rurales obtenidos en la investigación realizada en el marco de la tesis doctoral de la autora[3]

Marisa: «Darle a cada alumno lo que realmente necesita».

Inés: «Lo que hizo la escuela fue mostrarles y darles el valor a lo que ellos ya tenían, que vean el valor que tenía su vida, su modo de vida y no de que nosotros teníamos algo mejor o algo superior, sino que la escuela se nutrió con lo ellos».

María: «Me arremango busco materiales y voy armando clases de acuerdo a cómo aprenden los chicos, y los más rápidos me ayudan y ayudan a sus compañeros, los más lentos los espero y les voy dando otras cosas».

Destacamos que, como parte de las conclusiones de esta investigación, relevamos indicadores de compromiso con el aprendizaje y con el otro, lo que caracterizamos como formas de implicancia e intervención en términos de un saber. Pero no nos referimos a un saber técnico, sino fundamentalmente a un saber sobre la transmisión de conocimientos, sobre la situación en la que se interviene, en la que se involucran. Implicancia en términos de una actitud de seguir escuchando, analizando, buscando alternativas y estrategias de aprendizaje. Y aquí, en esta tarea, el docente revela su propia experiencia con el saber que enseña, con el conocimiento y, también, con su propia experiencia de sujeto de aprendizaje.

Importa, también, señalar cómo en esas tramas se entreteje un hacer en común, en términos de compartir, de comunidad[4], de dar. Philippe Meirieu (2020) señala “la escuela es el espacio social responsable de la transmisión de las culturas para la construcción de lo común, de aquello que nos une y, también, la institución que le hace lugar a las diferencias” (p. 21). Importa, así, un aprendizaje gradual e insistente para construir un bien común que trascienda los intereses individuales, que le permite al niño entablar un diálogo con la otredad.

III. El aquí y el ahora. Función Preventiva de la Psicopedagogía Escolar. ¿Cómo?

En este apartado nos proponemos entretejer algunas alternativas como posibles propuestas de mejoras sustentadas en un aprendizaje de la alteridad. Asimismo, estas opciones pueden constituirse en ac-

ciones que abonan una función preventiva de la Psicopedagogía Escolar en el contexto por el que transitan las instituciones escolares.

Si bien la mayoría de los aportes de la psicopedagogía provienen de las experiencias terapéuticas en el tratamiento de los problemas del aprendizaje. Hoy, el campo escolar, nos posibilita revisar cómo estos aportes, pueden cumplir una función preventiva desde una perspectiva más situacional.

El diagnóstico y la intervención de las problemáticas de aprendizaje y la inclusión educativa en toda su complejidad y sentidos, sus logros y sus dificultades en los contextos escolares se constituyen en el objeto de la Psicopedagogía Escolar, que actualmente, se enfrenta con un desafío fundamental; el fracaso escolar, la deserción, el no aprender por problemas de adaptación a las nuevas realidades. Nos interesa señalar que estos desafíos se constituyen en un llamado a la psicopedagogía escolar como guardiana en garantizar el proceso de aprendizaje. ¿Es posible, hoy, pensar la función de la psicopedagogía contribuyendo a la evitación de algunas problemáticas escolares o a la transformación de éstas en oportunidad de intervención y mejora? ¿Cómo puede constituirse en un auxilio para la elaboración de programaciones escolares que atiendan a objetivos tales como la autonomía de pensamiento, la auto valorización y la construcción de conocimientos?

En esta reflexión, la meta que nos guía es desarrollar contenidos y aportes para una función preventiva de la Psicopedagogía. Por ello es significativo comunicar experiencias de lo “educativo”. Esto “debe buscarse alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje en tanto síntesis de determinaciones psicológicas, institucionales e históricas”. (Elichiry, 2020,15)

Se han seleccionado experiencias, por una parte, relevadas de la investigación sobre escuelas rurales, antes mencionada y, por otra, experiencias que derivan de propuestas de diagnósticos e intervenciones de dos Trabajos Finales de estudiantes de la *carrera de posgrado de Psicopedagogía Escolar*, para obtener el título de especialista.

1. Experiencias en escuelas rurales de la provincia de Córdoba[5]

En esas aulas se relevaron indicadores que mostraron formas flexibles de organización de los tiempos y de los espacios y de las propuestas de enseñanza. Estas características nos llevaron a problematizarnos acerca de cómo la heterogeneidad etaria y cognoscitiva del multigrado, amplía las posibilidades de interacción entre los niños de diferentes ritmos de aprendizajes y cómo se favorece la autonomía del pensamiento en los alumnos y en el trabajo del docente. Tanto en las entrevistas como en las observaciones de clases se produjo siempre, con esas docentes, un diálogo abierto, una relación a través de la palabra que les permitió expresar libremente sus experiencias e historias en y con esas escuelas. Se destaca un trabajo docente artesanal que deriva en el reconocimiento por los diferentes estilos y modos de aprender de los alumnos lo que puede constituirse, en una matriz pedagógica en la que subyace una modalidad en los vínculos docente-alumnos que posibilitan a los que denominamos la “individuación de las condiciones de aprendizaje”. (Pain, 2003, 23).

Por su parte, la pedagogía diferenciada nos plantea el desafío de articular la individualización y lo colectivo. La importancia de reconocer lo individual en “un marco institucional, un proyecto cultural fuerte que consiga que todos los alumnos, a pesar de las diferencias que los separa, puedan sentirse embarcados en una aventura común que cumpla la función de continente simbólico para dar lugar que se instituya lo colectivo. (Merieu, 2016, p.113)

La individuación de las condiciones de aprendizaje nos muestra formas de articular lo individual y lo común. Sobre esto, nos interesa señalar algunas condiciones y características que hacen a la organización de la clase y a la transmisión de los conocimientos:

- a. La conformación heterogénea etaria y cognoscitiva de los grupos.
- b. La implementación del tiempo simultáneo y uso de los espacios múltiples.
- c. La preparación de material pre diagramado de acuerdo con las posibilidades de cada alumno
- d. El hacer común y co-operativo de la clase.[6]

- e. La doble preocupación pedagógica por parte del docente: por las características del sujeto del aprendizaje y por las condiciones y modos de la propuesta de enseñanza.

Estas características áulicas nos llevan a plantearnos algunas hipótesis sobre, si, lográramos que las condiciones de individuación se constituyeran en un común áulico, estas, podrían configurarse como formas de intervención preventiva sustentadas en el reconocimiento de las posibilidades y dificultades personales de los estudiantes.

2. Experiencias de trabajos Finales:

a. Manzano, Claudia 2015. “La mirada del directivo en los procesos de inclusión escolar”

En este trabajo se aborda una problemática interesante y de vigencia en el campo

Psicopedagógico, una mirada particular del director en los procesos de integración y en sentido amplio en las problemáticas en la inclusión escolar.

Aborda los procesos en 4 escuelas de gestión pública estatal de la ciudad de Córdoba (años 2017-2018). Los planteos se arman en torno al “rol pedagógico de la gestión directiva en los procesos de inclusión escolar y en cómo las condiciones de liderazgo favorecen (o no) estos procesos”

En la propuesta de intervención el eje está puesto en el trabajo con los directores en la implementación de una red colaborativa de intercambio entre las cuatro escuelas a través de dispositivos de apoyo, capacitaciones, y estrategias de inclusión. Se dialoga para que “los directivos tengan un rol activo como promotores de acciones que tiendan a una valoración de las posibilidades mirando el contexto y la realidad del niño para crear culturas inclusivas. Entre las acciones se destaca una capacitación en formato taller, que al finalizar los directores podrán multiplicar con sus docentes centrando el análisis en un rol más pedagógico de la gestión para favorecer la inclusión a través del armado, en forma compartida, de lineamientos pedagógicos institucionales que atiendan perspectivas diferenciadas sobre el aprendizaje.

b. Gabriela Reynoso (2023) “Alumnos y escuelas: reversiones posibles de una construcción en tensión”.

Este trabajo desarrolla un proceso de investigación diagnóstica psicopedagógica en una escuela de primaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en la cual la pregunta por lo diferente, el lugar que la alteridad tiene o no tiene en la escuela se encuentran en el centro de la escena.

El núcleo es pensar cómo los/las niños/as que no quedan referidos a la escena educativa, que no quedan tomados por la palabra alumno cuando el /la docente les convoca, pueden llegar a serlo. ¿Quiénes tienen la posibilidad de encontrar un lugar en esa escuela? Aquello que desde el enfoque del aprendizaje situado requiere ser problematizado de modo contextualizado al interior de la dinámica institucional, en esta escuela se deriva en una pregunta acerca de la escolaridad adecuada para ese niño/a.

La propuesta de intervención se define en relación al despliegue de un conjunto de dinámicas de carácter preventivo. Interesa poner en tensión, problematizar, bajo qué supuestos se está configurando la categoría alumno en esta escuela, ampliar la comprensión en lo referido al conjunto de reglas tácitas que organizan el quehacer escolar y poder pensar de qué otro modo podría ser configurada”.

IV. Para cerrar.....

Las sucesivas crisis argentinas han demostrado que las instituciones tambalean como referentes de transmisión de conocimientos y de constitución subjetiva y han demostrado dificultades para lograr una educación inclusiva que posibilite articular las diferencias que hay que conservar y las que hay que superar. Por ello, importa señalar que, la educación es emancipación, es precisamente un acompañamiento que le permite al niño entablar un diálogo con la otredad (Merieu, 2020, p. 24).

Las experiencias escolares seleccionadas muestran en común la importancia de volver a las fuentes, a los componentes pedagógicos instituyentes que aporten a recuperar la educación, no solo al nivel de la vida de las aulas y de la escuela, sino también en el nivel de la política educativa.

Referencias Bibliográficas

- Augé, M. (1996). *El Sentido de los Otros. Actualidad de la antropología*. Paidós.
- Elichiry N. (Comp.) (2018) *Aprendizaje Situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*". Noveduc
- Elichiry N. (2020) *Aprendizajes en la Universidad. Relaciones intersubjetivas y apropiación de conocimiento*. UBA. JCE ediciones.
- Espósito, R. (2003). *Comunitas. Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu.
- Frigerio, G. y Dicker, G. (Comps.) (2005). *Educación: ese acto político*. Ediciones del Estante.
- Garay, L. (2015). *¿Así quien quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Comunicarte.
- Greco M. (2020). *Equipos de orientación escolar. La intervención institucional como experiencia*. Homo Sapiens.
- López Molina, E. (2000). *Psicologías: de su transmisión y aplicación al campo educativo*. Ed. Ferreyra.
- Meirieu, P. (2016) *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Paidós.
- Meirieu, P. (2020) *Pedagogía: el deber de resistir*. Ecuador. UNAE.
- Pain, S. (2008). *Subjetividad/Objetividad Relación entre deseo y conocimiento*. UNSAM.
- Tente Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo Sospecha (Sociología Progresista y Crítica para pensar la educación para todos)*. Siglo XXI.

Vairo, C. (2015). *Aprendizajes. Relaciones Pedagógicas y el lugar de las diferencias. El caso de escuelas rurales en la provincia de Córdoba*. FFYH. UNC.

Vairo, C. (2018) *Inclusión y Retención Escolar en contextos de Masividad*. Un aporte para el debate. IIFAP. SECYT.

Vairo, C. (17 y 18 de septiembre de 2021). *La Función Preventiva de la Psicopedagogía*. [Conferencia Asincrónica] XI Congreso Nacional de Psicopedagogía. Córdoba.

[1] Nota. Por razones de fluidez lectora se utiliza en el texto un genérico sin que implique discriminación de género. Siempre con la intención de incluir en estas páginas todas las personas de todos los géneros.

[2] En términos de E. Morin (1998), nada está aislado en el universo y todo está en relación. *Epistemología de la complejidad*., en Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad, Paidós. BA.

[3] Vairo Cristina. (2015) *Aprendizajes. Relaciones Pedagógicas y el lugar de las diferencias. El caso de escuelas rurales en la provincia de Córdoba*. FFYH. UNC.

[4] Espósito Roberto, (2003). *Comunitas. Amorrortu*.

[5] Vairo Cristina. (2015) *op cit*. FFYH. UNC.

[6] Nos referimos a la cultura colaborativa tanto como un proceso social que incide en las relaciones de los sujetos en el clima escolar como a un proceso interaccional que condiciona: los procesos psicológicos y cognitivos de los alumnos. Es decir, formas de relación que favorecen un trabajo co-operativo, un operar con el pensamiento del otro.



Una aproximación epocal desde el enfoque sociocultural para comprender los procesos de aprendizaje en estudiantes de nivel secundario.

Esp. Natalia González¹

Resumen El proceso que guió esta producción, entrelaza experiencias en trayectorias pedagógicas, académicas, en formación y actualización de docentes y en investigaciones que profundizan en los procesos de aprendizaje de nivel secundario; dado que un gran número de estudiantes no logran culminar ese trayecto educativo. Se recuperan algunos hallazgos, rupturas, tensiones e interrogantes que se fueron gestando durante la realización del proyecto de investigación: “Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba” aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) para los años 2018-2022 (Res. Secyt 472/18), a la luz de las actualizaciones del enfoque sociocultural. Se profundizan los avances teóricos sobre la categoría “vivencia” ya que es una de las últimas unidades de análisis propuesta por Vigotsky. Dicha categoría vincula organismo y contexto, integra aspectos personales y socioculturales; permite comprender la conexión entre el hombre y la cultura, dado que sintetiza aspectos intelectuales, cognitivos y emocionales y permite pensar, crear y recrear la cultura como síntesis de apropiaciones participativas en los espacios simbólicos, posibilitando modos de interpretar y asignar sentido a la realidad, entrelazando aspectos personales y socioculturales.

¹ natalia.gonzalez.057@unc.edu.ar Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba

Palabras claves: Enfoque sociocultural-condiciones de época-aprendizaje en situación- nivel secundario- vivencia (perezhivanie²)

El proceso que guió esta producción, entrelaza experiencias en trayectorias pedagógicas, académicas, en formación y actualización de docentes y en investigaciones que profundizan en los procesos de aprendizaje de nivel secundario. La selección de este tramo de la educación obligatoria como espacio de indagación en estos últimos años, se relaciona con los altos niveles de deserción y abandono que dan cuenta de que un gran número de estudiantes no logran culminar ese trayecto educativo.

Si bien, desde el año 1995 las investigaciones en las que participe como investigadora, codirectora y directora[i] se centraron en temáticas relacionadas con los procesos de aprendizaje de jóvenes y adultos, donde se buscaba conocer los sentidos y significados acerca de aprender en diferentes condiciones sociales y políticas; a partir del año 2016 se comenzó a indagar específicamente en el Nivel Secundario.

A los fines de esta presentación, se recuperan algunos hallazgos, rupturas, tensiones e interrogantes que se fueron gestando durante la realización del proyecto de investigación *“Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba”*, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) para los años 2018-2022 (Res. Secyt 472/18), a la luz de los aportes de diversos autores/as³.

La perspectiva teórica asumida está vinculada a categorías conceptuales que ofrecen los enfoques socioculturales, desde Vigotsky a la actualidad, en tanto habilitan posibilidades de análisis del aprendizaje y la situación educativa como problemáticas complejas y multireferenciales. En el marco del proyecto anteriormente mencionado, sentido y significado se constituyeron en categorías teóricas

2 Expresión en ruso cuya traducción es “ experiencia”, “vivencia”. Vigotsky (1933) la define como experiencia emocional atribuida de sentido, que expresa una unidad cognitiva y emocional.

3 Res N°650/2019 Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

centrales. Vigotsky (1993) expresa que “la naturaleza del significado como tal no está clara, aunque es en él que el pensamiento y el habla se unen para constituir el pensamiento verbal” (p.25). Por otro lado, Baquero (2018) expresa que el significado remite al uso compartido colectivamente de un término, “pero Vigotsky también aporta (...) que lo que prima en el pensamiento verbal es el sentido (...) es decir, en contraposición al significado, el sentido aparece como una construcción absolutamente singular y que emerge situacionalmente, es decir es altamente inestable” (p.76).

Cabe mencionar, dado el período de tiempo de la investigación en cuestión, que la pandemia instaló una disrupción que generó condiciones para repensar los procesos de aprendizaje, revisar las formas de hacer y estar en las instituciones desde novedosas lecturas que se alejen del sujeto y su dificultad para dar paso a identificar qué obstáculos se manifiestan en el formato escolar, los dispositivos y a partir de allí construir contextualmente los problemas a ser abordados.

En relación a la obra de Vigotsky, Dubrovsky (2023) señala que varios trabajos sostienen que la recepción de una obra cae bajo la mirada de diversas interpretaciones. En este sentido, la perspectiva sociohistórica brinda herramientas conceptuales que permiten identificar nuevas zonas de sentido que obran de herramientas para comprender los procesos de aprendizaje en situaciones epocales diversas. La categoría “zonas de sentido”, acuñada por González Rey (2009), es definida y descripta por el autor como:

(...) categorías que representan momentos concretos de un pensamiento que se expresa a través del lenguaje y de las representaciones que dominan un determinado período histórico; sin embargo, las construcciones que aparecen asociadas a esas categorías y sus desdoblamientos posibles representan zonas de sentido (González Rey, 1997) que orientan y producen inteligibilidad sobre nuevos aspectos del problema, o crean un nuevo problema para la ciencia. Las zonas de sentido (González Rey, 1997) son precisamente los espacios de inteligibilidad que, para el desarrollo de una ciencia, traen los aspectos más perdurables de una teoría en el escenario científico (2009, p. 27).

Una zona de sentido relevante se habilita en la perspectiva sociohistórica, en torno a la definición de las unidades de análisis. En

la obra *Pensamiento y Lenguaje*, Vigotsky (1934) introduce esta problemática en el campo de la psicología de su época. Su preocupación se centró en hallar una unidad que exprese las propiedades del conjunto, sin vulnerar lo esencial del mismo y que se diferencie de los modelos dicotómicos que analizaban funciones por separado o por agregado de factores.

En este sentido, la unidad de análisis hará referencia al recorte de la realidad desde el que se abordará determinado fenómeno, que sea lo suficientemente abarcativo pero que, a su vez, permita apresar la especificidad de la problemática en cuestión. El autor advirtió que una unidad de análisis no es homogénea, sino que sus componentes son diversos y heterogéneos, siendo a su vez esta unidad irreductible a cada uno de los mismos. Es decir, sus propiedades están dadas a partir de la relación que entre ellos se establece. En *Pensamiento y Lenguaje*, Vigotsky (1934) expresa:

Por unidad entendemos un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto. Estas propiedades no se hallan distribuidas uniformemente entre sus partes constituyentes. No es la fórmula química del agua, sino el estudio de la molécula y del movimiento molecular la clave para la explicación de las propiedades del agua. Si alguien se interesara por saber por qué el agua extingue el fuego y analizara los elementos, se sorprendería al descubrir que el hidrógeno arde y que el oxígeno mantiene el fuego. A partir de estas propiedades de los elementos – sumadas – nunca podríamos explicar de forma comprensible las propiedades del conjunto (1992, p. 25).

Recientes trabajos en torno a esta temática afirman que para avanzar en la comprensión del aprendizaje se deben profundizar los avances teóricos sobre la categoría “vivencia”, ya que es una de las últimas unidades propuestas por Vigotsky. Autoras como Erausquin, Sulle, y García Labandal (2016) señalan que el énfasis puesto solo en lo cognitivo y en los saberes de los campos de conocimientos, no nos permite abordar la complejidad de los procesos de enseñar y de aprender. Esto puede explicarse a partir de que ambos procesos están siempre situados, por lo que las vivencias de los sujetos en las situaciones educativas son hoy la unidad de análisis central para comprenderlos. Dicha categoría vincula organismo y contexto,

integra aspectos personales y socioculturales; permite comprender la conexión entre el hombre y la cultura, dado que sintetiza aspectos intelectuales, cognitivos y emocionales y permite pensar, crear y recrear la cultura como síntesis de apropiaciones participativas en los espacios simbólicos, posibilitando modos de interpretar y asignar sentido a la realidad, entrelazando aspectos personales y socioculturales.

La posibilidad de considerar a la vivencia como unidad de análisis permitió revisitar los datos obtenidos en el proyecto de investigación en cuestión, *“Sentidos y significados acerca de aprender en las actuales condiciones de época: un estudio con docentes y estudiantes de educación secundaria en la ciudad de Córdoba”*, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) para los años 2018-2022 (Res. Secyt 472/18).

Dicha revisita, desde una lectura que hizo foco en la construcción de las vivencias de lxs sujetos como experiencias emocionales dotadas de sentido, permitió identificar un movimiento pendular entre posturas centradas en aspectos cognitivos en el año 2018 y 2019, y otras fundamentalmente vivenciales en la voz de docentes y estudiantes indagados/as a la hora de definir el aprendizaje en el año 2021 y 2022. Ambas caracterizaciones están relacionadas con las situaciones educativas que habitaron en diferentes condiciones de época.

Por lo tanto, el aprendizaje “hace referencia a la transformación permanente del sujeto, de sus formas de hacer y pensar en su participación conjunta con otros en actividades situadas” (Aizencang y Bendersky, 2013, p.32). Es decir, en datos previos al 2020, la recurrencia se instala en referir al aprendizaje como “adquirir conocimientos”, “saberes”. Esto habilita a pensar que podrían comprender el proceso de aprender como adquirir “algo” desde afuera hacia adentro. Asimismo, se advierte que hubo una escasa mención, en las respuestas obtenidas, de la dimensión afectivo-emocional en los procesos de aprendizaje. Mientras que, en datos posteriores al año 2020, aparece fuertemente la referencia a aprender como experiencia con otros, como comprender sus condiciones de vida, acompañar y considerar cada caso, etc.

Lo interesante de esta lectura en dos grandes momentos es que, como expresa Eurasquín (2017), esas vivencias propias de cualquier situación que habiten sujetos en intersubjetividad, construirán el modo de influencia que las condiciones de esa situación tendrán para su desarrollo. Es decir, no son las condiciones disruptivas de la época por si sola las que promueven el giro en las formas de comprender los procesos de aprendizaje, sino que, como expresa Vygotsky (1934), son los mismos factores refractados a través del prisma de las vivencias del niño, los que determinarán los cursos de su desarrollo.

En una intención explícita de sostener un enfoque relacional que albergue la complejidad lejos de un enfoque escisionista, queda mucho por indagar y recorrer, en una búsqueda espiralada dentro del enfoque sociocultural. La vivencia como unidad de análisis permite comprender a los procesos de aprendizaje en un dualismo inclusivo que da cuenta de “la indivisible unidad de características personales y situacionales” (Vygotsky, 1934). Entrelazar los procesos de investigación con los aportes de los enfoques socioculturales actuales, hace inteligible la no neutralidad de la elección de las unidades de análisis para comprender los procesos de aprendizaje en situación, con un enfoque relacional que albergue la complejidad.

Lo desarrollado, inconcluso y siempre susceptible de revisarse, se constituye en el eje que entrelaza las intencionalidades que orientan estos intentos de relación/tensión entre los aportes teóricos y los procesos de investigación que se realizan. Siempre, aun en escenarios poco esperanzadores, como profesionales de la educación que den batalla por el pensamiento crítico, las intervenciones pedagógicas en situación y la defensa de la educación pública como un derecho para todos.

Referencias Bibliográficas

Aizencang, N y Bendersky, B (2013) Escuela y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan. Manantial.

- Baquero, R. (2018). Proyecciones psicoeducativas de la obra vigotskiana. Tensiones presentes. En Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento. FFyH.UNC:<http://hdl.handle.net/11086.1/1248> pp 51-82.
- Dubrovsky, S. y Lanza, C. (coords.) (2023) Perezhivanie. La potencia de un concepto vigotskiano. Noveduc
- Erausquin, C.; Sulle, A.; García Labandal, L. (2016). La vivencia como unidad de análisis de la conciencia. Sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de prácticas. Anuario de investigaciones, vol XXI-II, 2016, pp 97-104. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369152696009>
- Erausquin, C (2017). Vivencias como unidad de análisis para indagar e intervenir en convivencia y violencias en escuelas (tesis de licenciatura). Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. .
- Gonzalez Rey, F (2009) Psicoterapia, subjetividad y posmodernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural. Noveduc.
- Vigostky (1993) Pensamiento y lenguaje. Fausto. (Cap. VI “El desarrollo de los conceptos científicos en la infancia”).



El aprendizaje aumentado y la enseñanza disminuida

Lic. Ricardo Baquero¹

Resumen. En el presente trabajo nos proponemos presentar una discusión planteada en la producción pedagógica que guarda estrecha relación con el trabajo psicoeducativo y sus sentidos posibles. Se analizará lo que se ha denominado *era del aprendizaje*, por la que estaríamos transitando, atendiendo en particular a: 1) el uso y deslizamiento de sentidos de categorías del campo educativo y psicoeducativo, 2) la centralidad que tomarían los logros de aprendizaje y la propia categoría de aprendizaje y entornos de aprendizaje, en detrimento de las prácticas de enseñanza; 3) la advertencia acerca de las formas de subjetividad en juego y, por último, 4) la naturalización operada de futuros distópicos a los que el aprendiz permanente debería adaptarse. Cierra el trabajo una breve reflexión sobre el lugar de la reflexión y prácticas psicoeducativas.

Palabras claves: Aprendizaje – aprendizaje escolar- entornos de aprendizaje

Introducción

Un recorrido por los documentos de organismos internacionales diversos y la literatura académica arroja una preocupación creciente y persistente por el aprendizaje. Una inquietud, sin duda comprensible, cuando las prácticas de evaluación de diverso tipo indican por lo general bajos o relativamente pobres indicadores de logro. Los acuerdos comienzan a no encontrarse en la búsqueda de las razones del no aprender. En este plano, la “preocupación por el aprendizaje”, produjo desde hace unos años en pedagogos de referencia, una preocupación por esta preocupación. No es un juego de

¹ rjbaquero@gmail.com Universidad Nacional de Quilmes/ Universidad Nacional de Buenos Aires

palabras. En el discurso educativo dominante en organismos internacionales y buena parte de las políticas en escalas nacionales, habría habido efectivamente una creciente atención por los logros del aprendizaje y cómo hacer sus condiciones más eficaces y eficientes. Pero, sin embargo, paradójicamente existiría cierto descenso, cuando no desprecio, por las condiciones y prácticas de enseñanza y, por extensión, del propio espacio escolar y sus sentidos. De allí que desde, al menos, veinte años atrás ha sido motivo de reflexión de numerosos pedagogos como Biesta (2019, 2022); Martínez Boom (2016), Meirieu (2022) o Simons y Masschelein (2008a, 2013).

Su vigencia como problema parece incrementarse y es acelerada, en buena medida, por los efectos de la pandemia y el ascenso de la propia cultura digital. Al punto que el propio Biesta (2019) reclama la necesidad de recuperar una pregunta aparentemente trivial, pero que tiene un sentido sutil haciéndola resonar en cada contexto. Biesta, provocativamente, se pregunta si, además, o en lugar de asediar a la escuela, maestros, profesores y pedagogos -con el imperativo de qué escuela necesitamos para la sociedad de hoy- no debiéramos legitimar la pregunta de *qué tipo de sociedad requiere o necesita la escuela de hoy* (Biesta, 2019).

La pregunta contiene, por supuesto, la necesidad de luchar por las crueles condiciones de vida de los sectores más castigados, confundida a veces -ya lo sabemos- con el mínimo de equidad necesaria supuesta para generar *condiciones de educabilidad* o supuestos *sujetos educables*.

Pero la pregunta excede esa cuestión y concluye, en el razonamiento de Biesta, como en el de otros autores (a la manera de *la scholé*, en Ranciere), en que requerimos de una sociedad más justa, claro, y democrática. Tal sociedad democrática, entre sus notas clave, debe poseer la de garantizar el derecho de no signar o en cierta forma anular o restringir de antemano el futuro de nuestros niños y niñas o jóvenes y adultos. De generar *modos de vida y existencia* singulares, sensibles y colectivos en lugar de *modos de funcionamiento* oportunos y eficaces en gestionar aprendizajes y emociones competentes para competir y sobrevivir (Benasayag, 2021, Biesta, 2022).

Uno de los tantos desafíos que enfrentamos trata, por tanto, de resignificar los consensos tácitos, algo vacíos, pero de consecuen-

cias o efectos peligrosos acerca, precisamente, de qué significa generar oportunidades de aprendizaje para un futuro incierto y si se quiere, los deslizamientos de sentido de los que fue objeto la propia idea de *aprendizaje permanente* o, incluso, de *aprender a aprender*. En lo que sigue, nos proponemos apenas una breve reflexión sobre algunos de estos temas.

Deslizamientos: en torno a los entornos

En nuestro medio, lo afirmado puede prestarse a cierta confusión, ya que la noción de “aprendizaje” ha estado implícita o explícitamente atada a la de “construcción de conocimientos” y en clave psicoeducativa, a los procesos de desarrollo y, en un sentido amplio, a los procesos de constitución subjetiva. Vale aclarar, por tanto, que las críticas a la era o lenguaje del aprendizaje no apuntan desde ya a desmerecer tales procesos, sino que advierten que el amplio abanico de enfoques y teorías, como la piagetiana, vigotskiana o cognitiva, con las que estamos familiarizados, aparecen reducidas en su uso a su posible potencial utilitario para generar aprendizajes o “entornos de aprendizaje” más eficientes.

Es decir, queda la impresión de que aparecerían desdibujados y necesitados de tematización, precisamente los *procesos de construcción de conocimiento* en el propio contexto escolar y los procesos de *desarrollo en tanto constitución subjetiva*, tejidos en combinatoria con las prácticas de enseñanza y su dimensión formativa particular. Expresado de otra manera, la categoría de aprendizaje, en el uso señalado del discurso dominante, opaca su relación con el desarrollo y la enseñanza, y coloca el foco en el aprendiz individual y la creación de “entornos de aprendizaje”, repetimos, centrados en la eficiencia de logros. Este discurso se valdría de “préstamos” de categorías que poseen otro sentido en las teorías y concepciones de base y son deslizados ahora hacia una suerte de culto al *autoaprendizaje* y el diseño de *entornos o ambientes de aprendizaje*.

En tal sentido, Biesta señala un punto interesante con respecto a las confusiones a que dan lugar tales “préstamos” en “... el “cambio rápido” (mi término) entre un discurso educativo progresista que pone en el centro la preocupación por el estudiante y un discurso

neoliberal, que parece hacer lo mismo, pero que, en lugar de poner al estudiante en el centro y así entender que lo que está pasando es una dinámica educativa, convierte al estudiante en un cliente cuyos 'deseos' (más que necesidades) merecen ser satisfechos, sin plantearse preguntas difíciles" (Biesta, 2022, p. 6).

En verdad, la construcción de un ideal de alumno con "capacidades de autoaprendizaje" porta, de hecho, un deslizamiento del sentido que podría atribuirse de deseable autonomía o aún emancipación. Lejos de esto, los bocetos que se nos ofrecen marcan la producción de formas de subjetividad muy diferentes a las que podría connotar positivamente la expresión de "autoaprendizaje".

En tal dirección, Simons y Masschelein, (Simons y Masschelein, 2008, 2013), vinculan la cultura del aprendizaje con la producción de una nueva tecnología de gobierno. Describen lo que denominan la aparición de un "dispositivo de aprendizaje" que guarda notas comunes, en muchos puntos con los planteos descriptos. Tal dispositivo se caracterizaría por:

a) *Una capitalización del aprendizaje*: "lo que está en juego, así, es la capitalización del aprendizaje. En otras palabras, lo que emerge es un campo de experiencia en el cual el aprendizaje aparece como una fuerza para producir valor agregado" (p. 95).

b) *Ser responsable por el aprendizaje* (el propio alumno): "(...) en vista de la sociedad cambiante y la necesidad de ser capaz de hacer frente a los cambios, la importancia de la autorregulación hacia el propio aprendizaje es enfatizada. Es esto lo que podría considerarse como *responsabilización por el propio aprendizaje*" (p. 95).

c) *Aprendizaje como objeto de (auto)gestión y (auto) especialización*: "Los aprendices deben ser *mánager* de su propio aprendizaje, (...) monitoreando los procesos y evaluando los resultados." (p. 96). De tal manera, lo que estaría en juego es la "emergencia de un tipo de *actitud empresarial* hacia el aprendizaje, es decir, el aprendizaje aparece como un *proceso de construcción que puede y debe ser gestionado, en primer lugar, por los propios aprendices*" (p. 96).

Esta concepción de gestión de los propios aprendizajes se daría la mano con ciertas concepciones acríicas acerca de la necesidad de estructurar entornos o ambientes de aprendizaje. El propio Biesta (2022) repasa las razones por las que una práctica de tipo escolar

o de enseñanza no puede ni es deseable que fuera equiparada a la noción de entorno de aprendizaje. Las razones de esta afirmación deben ser leídas en el contexto señalado de ascenso de la categoría aprendizaje, a su enorme laxitud, y cómo su interés, repetimos, ha ido en desmedro de la preocupación o recuperación del sentido específico de las prácticas de enseñanza en situaciones educativas y, en nuestro campo, de las de desarrollo (Baquero, 2019; Simons y Masschelein, 2008b).

Biesta (2022) plantea tres razones, a su juicio, interconectadas por las que no debiera equipararse el espacio formativo de tipo escolar con un “entorno de aprendizaje”. En primer lugar, porque los entornos de aprendizaje no señalan ninguna nota distintiva o específica sobre sus características y los aprendizajes mismos que podrían producir. La verdad sabida de que prácticamente cada entorno vital -laboral, artístico, familiar, etc.- produce aprendizajes indica la laxitud del propio término aprendizaje y nos remite a cuál sería el sentido diferencial, en todo caso de un entorno de “tipo escolar” y el tipo de aprendizaje y las condiciones bajo las que se produce.

En segundo lugar, se sigue de ello en el argumento del autor que, por tanto, nada señala en la noción de entornos de aprendizaje ni en la instalada “entornos innovadores de aprendizaje” (ILE por sus siglas en inglés) ni el enunciado de pistas acerca de cómo hacer una “mejor escuela” ni, en tercer lugar, la necesidad, al fin, de una práctica de tipo escolar, en la medida de que en su propia definición no se demarcaría ni el tipo de aprendizajes a perseguir, ni el hecho de que estos serán producto de una relación educativa particular, de una relación con otro, de una práctica social específica con valores específicos que exceden los de un buen rendimiento o buen funcionar. No sin ironía señala que la noción de entorno de aprendizaje valdría para cualquier práctica de entrenamiento en cualquier contexto, incluso para cometer delitos con eficiencia. Y tal vez el delito consista, agregamos, en colaborar involuntaria o voluntariamente con la creación de futuros distópicos.

La producción de futuros distópicos o ¿de qué trataría enfrentar los desafíos del nuevo milenio?

Tal vez sea algo temeraria la supuesta ingenuidad y el supuesto tácito consenso al discutir “las competencias cognitivas necesarias” *para el nuevo milenio* en el contexto evidente de la amenaza de las pandemias, de posibles guerras nucleares, de la destrucción del planeta y la humanidad, de la brutal brecha entre ricos y pobres, de la pérdida de sentido de la propia experiencia vital delegando las supuestas soluciones en la tecno-ciencia y el mercado. No podemos ignorar el conocido problema acerca de cómo ha cambiado nuestra percepción y vivencia del futuro (Abeles, 2008; Augé, 2015; Benasayag, 2021; Sadin, 2022).

Solo algunas notas:

- El futuro de un progreso emancipatorio, el futuro promesa de la modernidad, giró bruscamente a la vivencia de un futuro amenazante.

- La constatación del carácter incierto de la historia social, vital y personal, fue tomada como celebración o como amenaza.

- Pasamos, bruscamente, de la búsqueda de un futuro colectivo emancipatorio a la necesidad de un emprendedurismo individual o asociado solo utilitariamente para la supervivencia.

- La complejidad e incertidumbre que técnicamente invitan al desafío de no ser reductivos en los análisis ni apostar a la confianza ciega en la “naturaleza” del progreso teleológico técnico/científico, se traduce en un fatalismo o inexorabilidad de un *eterno presente* impredecible o predecible y producido, por acción u omisión como distópico.

O bien, como analizan con sutileza Decuyper y Simons (2020), la vieja idea moderna de tiempo lineal y progreso se trocó en una lógica de innovación permanente y gestión del presente para la producción de un futuro. Pero, entiéndase bien, no se trataría de un futuro deseable sino de la toma de riesgos necesarios para afrontar un futuro posible e incierto potencialmente contenido en el presente y su posibilidad de gestión.

El análisis crítico de la prefiguración de estos presentes-futuros posee, al menos, dos fuentes cercanas a nuestro campo y raíces en la

crítica filosófica, política, antropológica de más larga duración. Una fuente es claramente la de la *psicología crítica*, siempre atenta a los efectos de poder de las prácticas psicológicas en general y psicoeducativas en particular y también, como intentamos ensayar, a la naturaleza siempre epocal/histórica de sus saberes y a la necesidad de vigilar la psicología dominante por sus supuestos impensados. Dentro de estos, como hemos ya trabajado, sus efectos sobre la lectura o performance de supuestos déficits, patologías, desvíos, siempre individuales, que llevan a una lectura superficial o reductiva de las razones del no aprender. En tal sentido, Erica Burman, nos ofrece un análisis no concesivo acerca de cómo nuestras prácticas con relación a las necesidades educativas especiales o la discapacidad están atravesadas por esta distopía (Burman, 2020).

En nuestro terreno conviene recordar que el desarrollo, en tanto constitución subjetiva, es un proceso creador de novedad, tanto en cuanto a los niveles singulares de autonomía funcional relativa, como en cuanto a mundos posibles por concebir. No puede ser reducido a procesos acumulativos de aprendizaje individual. Esto debería ser un llamado a ampliar el foco de nuestra mirada y objeto posible de intervención a la luz de la complejidad de nuestras teorías del desarrollo más sutiles (Valsiner 2014; Baquero, 2019).

La segunda fuente, por simplificar, la constituirían parte de las *pedagogías críticas* o con algo de mayor precisión, como hemos presentado, los *pedagogos que confrontan críticamente con el ascenso de una cultura del aprendizaje* de corte neoliberal y al supuesto consenso tácito o acrítico en torno a los entornos de aprendizaje y las necesidades educativas para enfrentar el nuevo milenio (¡ya no siglo!).

Un futuro distópico se centra en predefinir las oportunidades de aprendizaje y desarrollo, a priori, según los atributos de los individuos en juego, según su supuesta naturaleza, o, luego su capacidad de gestión de talentos y oportunidades. El segundo futuro distópico es la consideración de que todos los alumnos son excepcionales, únicos, y debiéramos simplemente ofrecerles entornos con oportunidades y recursos de aprendizaje para que se autogestionen y perfilen su propia trayectoria. Este futuro es un futuro de eterno presente cambiante, a enfrentar de acuerdo a las propias competencias o capacidades de gestión (Simons y Masschelein, 2008b).

El segundo ilusiona con cierto parecido de familia a la educación personalizada y el logro de una autonomía o emancipación. Como sabemos, en verdad refiere solo a empoderarse, a los fines de mayor probabilidad de supervivencia individual/privada quedando a un lado tanto los ideales emancipatorios como los más modestos ligados a la convivencia, la historia y la comunidad o el bien común o, simplemente, un “mundo común” (Sadin, 2022).

El exagerado culto al aprendizaje y al aprendizaje permanente estaría centrado en el ideal de “funcionar” adecuadamente, pero opacando la existencia, la historia, las afinidades electivas, la singularidad, aunque de un modo encubierto.

Si la única opción es la de ser un emprendedor adecuado librado a la libertad de su criteriosa elección de oportunidades, esta cínica idea en verdad se revela como la de una subjetividad abandonada o una subjetividad *oportunist*a, centrada en no desaprovechar las múltiples posibilidades de aprender, para de este modo performarse competitivamente a futuro (Simons y Masschelein, 2008; Decuyper y Simons, 2020).

Los dos futuros distópicos poseen el lugar común de dejar librado el destino del individuo a sus capacidades, que pueden resultar predeciblemente limitadas o que deberán monitorearse permanentemente en la medida en que aprenda indefinidamente a funcionar de modo adecuado en un eterno presente. ¿Será nuestra tarea solo la de evaluar tal capacidad individual de adaptación? Construir miradas y prácticas alternativas es una urgencia de época.

Referencias Bibliográficas

- Abélès, M. (2008). *Política de la supervivencia*. Buenos Aires: Eudeba.
- Augé, M. (2015). ¿Qué pasó con la confianza en el futuro? Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Baquero, R. (2019) “Problemas o supuestos de la gobernabilidad en los enfoques psicoeducativos” VII Coloquio Latinoamericano de

Biopolítica: “Ontologías del presente”, Universidad de Santiago, Chile, Septiembre/octubre 2019

Benasayag, M. (2021) *¿Funcionamos o existimos? Una respuesta a la colonización algorítmica*. Bs As: Prometeo

Biesta, G. (2019) What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Times. *Studies in Philosophy and Education* <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09675-y>

Biesta, G. (2022) The school is not a learning environment: how language matters for the practical study of educational practices, *Studies in Continuing Education*, DOI: 10.1080/0158037X.2022.2046556

Burman, E. (2020) “Decolonising Childhood, Reconceptualising Distress: A Critical Psychological Approach to (Deconstructing) Child Well-Being” in Marilyn Flear, Fernando González Rey and Peter E. Jones Editors *Vygotsky's Thought in Cultural-Historical and Critical Psychology*. Singapur: Springer.

Decuypere, M. y Simons, M. (2020) Past and futures that keep the possible alive: Reflections on time, space, education and governing. *Educational Philosophy and Theory* · January 2020. DOI: 10.1080/00131857.2019.1708327

Martínez Boom, A. (2016) “Formación y experiencia en la universidad” *Revista Colombiana de Educación*, N.º 70. Primer semestre de 2016, Bogotá, Colombia

Meirieu, P. (2022) *Pedagogía: el deber de resistir (10 años después)*. Nueva edición revisada y aumentada, B. As. UNIPE.

Sadin, E. (2022) *La era del individuo tirano. El fin del mundo común*. Buenos Aires: Caja Negra

- Simons, M. y Masschelein, J. (2008a) "The governmentalization of learning and the assemblage of a learning apparatus". *Educational Theory* V. 58 N° 4
- Simons, M. y Masschelein, J. (2008b) "From Schools to Learning Environments: The Dark Side of Being Exceptional". *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 42, No. 3-4, 2008
- Simons, M. y Masschelein, J. (2013) 'Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad': notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje. *Pedagogía y Saberes* No. 38 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. 2013, pp. 93-102
- Valsiner, J. (2014) Breaking the Arrows of Causality: The Idea of Catalysis in its Making en Kenneth R. Cabell y Jaan Valsiner (Eds) *The Catalyzing Mind. Beyond Models of Causality*, NY: Springer.

Segunda Parte:

Sobre diagnósticos e intervenciones
en Psicopedagogía Escolar



Repensando la Psicopedagogía Escolar.

Sobre dichos y conceptualizaciones

Mgter. Betina Bendersky¹

Resumen Este trabajo pretende revisar y retomar ideas y conceptos abordados en diferentes espacios dentro del ámbito de la Especialización en Psicopedagogía Escolar, UNC.² Entendiendo que las lecturas e intervenciones no son neutras ni ingenuas, se pondrá especial atención en explicitar la perspectiva teórica desde donde se piensan las prácticas psicopedagógicas en el ámbito escolar

Desde un marco epistémico relacional, que pondera las complejidades del campo educativo, se hará hincapié sobre aspectos que resultan relevantes para pensar las intervenciones desde una perspectiva de derecho, alejada de una mirada del déficit que responsabiliza y culpabiliza, incluso, a los alumnos y alumnas de sus fracasos.

Teniendo en cuenta que las condiciones de escolarización son responsables de las trayectorias escolares, este artículo invita, desde la psicopedagogía escolar a pensar condiciones habilitantes, desde una posición de implicación y concernimiento.

Palabras claves: Psicopedagogía Escolar. Aprendizaje situado. Intervención.

“Con relación a la prácticas clínicas y educativas, sugerimos descentrar la mirada de las nociones de déficit y de los criterios de nor-

¹ betinabendersky@gmail.com Facultad de Psicología/ Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires

² Seminario: “Procesos Metodológicos de la Intervención Psicopedagógica Escolar” (2023) Conversatorio: Cuando de las intervenciones institucionales se trata. Repensando la psicopedagogía escolar (junio 2023) Conferencia: Intervenciones psicopedagógicas en contextos escolares (agosto 2022)

malización para centrarnos en las posibilidades del sujeto educativo (... inmerso en sus condiciones de vida cotidiana)”

Elichiry

Acerca de la disciplina

Hablar de psicopedagogía no remite a una única idea, o a una sola definición. Mucho se ha dicho y mucho se ha puesto en cuestión al hablar de esta ¿disciplina? o de esta ¿práctica?

Lo cierto es que, como plantean diversos autores (Castorina y Filidoro, entre otros) no existe “la” psicopedagogía. Existen psicopedagogías, en plural, dependiendo del marco teórico desde donde se la defina, dependiendo del contexto donde se lleven adelante las prácticas.

A esta altura, ya hemos conquistado algunos consensos y conceptualizaciones. Y es intención de este texto, volver a mirar, revisar nuestras prácticas, recuperar marcos teóricos para avanzar en nuestras conceptualizaciones

Acuerdo con Lanza y Mantegazza (2018) en que se trata de un campo en construcción. Pensarla en términos de campo, aseguran estas autoras, implica reconocerla como un espacio de acción y disputas y en ese sentido, podría hablarse de psicopedagogías.

Y si se trata de Psicopedagogía Escolar, ¿de qué hablamos? A veces, naturalizamos las ideas y avanzamos sin interrogarnos. ¿Desde qué perspectiva teórica la pensamos?

En un mundo donde todo es urgente, donde el hacer muchas veces atropella al pensar; frenar la vorágine, permitirse interrumpir, resulta valioso y necesario.

Desde un marco epistémico relacional, se desprende la idea de que lo escolar no resulta un espacio donde transferir y aplicar saberes provenientes del campo de la psicología o la psicopedagogía. Por el contrario, lo escolar, en tanto contexto que entrama y entrelaza situaciones, define una manera particular de pensar la psicopedagogía. Lo escolar no aparece acá como un mero adjetivo calificativo. Es entendido como constitutivo y define al campo disciplinario. Resulta relevante resaltar la interdependencia entre ambos términos.

Entonces, cuando nos referimos a la psicopedagogía escolar, planteamos una disciplina que se ocupa del sujeto que aprende en la escuela. Eso es, en una institución específica, en un grupo determinado, en una región particular, en el marco de una política educativa definida. Alude a alumnas y alumnos que deben apropiarse de contenidos y saberes estipulados en una currícula determinada en tiempos y formas preestablecidos.

La psicopedagogía escolar, estará al servicio de encontrar formas y generar condiciones para que todos y todas puedan aprender. Se trata de velar por los derechos a la educación, por la igualdad de oportunidades.

En el marco de una educación que se pretende inclusiva, tenemos la obligación legal de hacer lugar a las diferencias (que no es lo mismo que “lo diferente”, en tanto rótulo asignado a un otro, que no mantiene un supuesto patrón de normalidad) y el compromiso ético de alojar, acompañar y hacer un lugar a todos y a todas.

Si bien ya podría reconocerse cierto consenso acerca de los diferentes recorridos de aprendizaje individuales, las planificaciones aún suelen ser monocrónicas, plantean una única forma y un único recorrido (Flavia Terigi, 2017).

Aquí se ponen en evidencia algunas tensiones difíciles de resolver en el campo educativo: la tensión entre lo individual y lo colectivo. ¿Cómo hacerles lugar a las diferencias en el marco de una grupalidad? Y la tensión entre la evaluación y la acreditación: ¿cómo calificar los avances cuando se alejan de los contenidos básicos planeados para el trayecto lectivo en cuestión?

Estas tensiones obligan a pensar desde el paradigma de la complejidad, donde los elementos no pueden pensarse de forma escindida, desarticulada. Muy por el contrario, lo complejo impone lecturas en términos de tramas, de situaciones, de relaciones.

Esto es entender la realidad, como una totalidad organizada, en la cual las dimensiones no son “separables” y, por tanto, no pueden ser estudiadas aisladamente. Implican la necesidad de una aproximación interdisciplinaria. Entonces, desde una aproximación al modelo de sistemas complejos (Rolando García, 2006) en donde las dimensiones se encuentran interdefinidas, adoptamos un enfoque interdisciplinario (como colaboración entre disciplinas) el que se im-

pone, justamente, porque la psicopedagogía se dirige a un fenómeno que por ser multidimensional es inabarcable por una sola disciplina.

La psicopedagogía escolar, entonces, no puede simplificarse y entenderse como la aplicación directa de algunos saberes a la institución educativa. La complejidad del aula exige prácticas, intervenciones situadas.

Lejos de esas lecturas, y desde la mirada relacional que proponemos, la psicopedagogía escolar, como ya planteamos, puede o debe generar condiciones y oportunidades para que cada estudiante pueda aprender. Esto implica volver la mirada a las prácticas de enseñanza también, así como apartarse de una idea de educabilidad que supone la posesión de ciertos atributos para poder aprender y posicionarse en la idea de considerar los atributos de la situación para que el aprender tenga lugar (Baquero, 2007).

Resulta pertinente advertir que la disciplina en cuestión no queda definida por el espacio físico, por las paredes del establecimiento educativo (podría aplicarse tests y derivaciones desde el -desatinadamente- llamado “gabinete”) sino por las prácticas que, sin duda, derivan de formas de entender y conceptualizar al sujeto, al alumno, al aprendizaje, a la disciplina en sí misma y, por supuesto a las instituciones. “Podemos pensar las instituciones como un territorio, como ese cerco y esa superficie que limita, regula los intercambios, define y propone lo pensable, lo decible, lo sensible” (Korinfeld, 2017).

Sobre las intervenciones

Quienes trabajamos en la escuela, sabemos que en general se convoca al profesional *psi* con múltiples demandas y muchas veces con cierta expectativa cuasi mágica desde una lógica del problema-solución. Como si ante la sola aparición de una situación pudiera buscarse en los arcones de los recursos una respuesta “favorable” para, casi a modo de zapping, y checklist pasar a otra situación o lo que es peor a otro “caso”.

Aquí también la propuesta es detenerse, detenernos ante un pedido ¿qué demanda ese pedido? ¿qué podemos leer en ese pedido? ¿cómo ponerlo en contexto?, entendiendo que toda demanda en la escuela es institucional, aunque se consulte por un niño o una niña

en particular. No resulta lo mismo responsabilizar a un niño y sus formas individuales por su éxito o fracaso escolar, que reconocer que las trayectorias escolares se entretajan en una trama institucional, que implican una relación y construcción con otros. Se pone en evidencia las condiciones institucionales de escolarización.

Detenerse implica también interrumpir ese circuito, esa lógica del continuum para abrir allí una pregunta, para habilitar otra forma de mirar, para construir un problema que amplía la mirada y a la vez delimita el campo de intervención. Correrse de la lógica de la rápida solución para interceptar los ruidos, interpelar los encargos y construir nuevos sentidos.

Una lógica que no acepta estrategias empaquetadas ni herramientas que se utilizan en serie para resolver patologías específicas, desubjetivando a los sujetos y descontextualizando las situaciones. Una lógica que alerta sobre la patologización de las infancias, sobre la construcción de categorías que definen cuadros y se olvidan de los sujetos. Una lógica que se aleja de la perspectiva del déficit para ubicarse justamente en una perspectiva relacional, que siempre toma en consideración la historia y las condiciones de escolarización.

Demanda que no es literal, requiere ser resignificada y permite la apertura de preguntas, así como su problematización. Demanda que invita al enorme desafío de articularla en una trama de significaciones que considere la dimensión institucional y no reduzca la lectura a cuestiones individuales o escindidas.

No se trata de darle al docente un listado de recomendaciones o “tips” sino de ayudarlo a construir elementos que le permitan pensar a sus alumnos y alumnas y elaborar intervenciones de las que él forme parte.

El trabajo psicopedagógico abre el diálogo con otros/as (docentes, directivos/as, psicólogos/as, profesionales de la salud), propicia la “práctica entre varios” (Di Ciaccia, 2003), la construcción de estrategias colectivas e interdisciplinarias, potenciando la importancia de la corresponsabilidad (Carballeda en, Los equipos de Orientación en el sistema educativo. P 56), es decir una intervención donde las responsabilidades son compartidas.

Se evidencia en este escrito una posición crítica que elude y rechaza miradas ingenuas y naturalizadas. Una mirada crítica que

propone interrogar lo que parece obvio, desnaturalizar lo cotidiano, revisitar lo que parece establecido (Nicastro, 2006). Una postura que se aparta de modelos biologicistas que atribuyen al cerebro la responsabilidad casi absoluta de los sentires y conductas humanas, así como de los enfoques empiristas que suponen que a través de diferentes entrenamientos se pueden “educar” formas y saberes.

Se trata de una perspectiva que concibe las prácticas desde un lugar de implicación, que objeta las formas de intervención pre armadas, casi desde una posición de extranjería. Por el contrario, intervenir significa ser parte, habitar la escena, alojar al otro, acompañar procesos, generar autonomía.

Respecto a algunas conceptualizaciones

Se impone revisar la concepción de sujeto que sustentamos. Sin duda nos diferenciamos de aquellas que pretenden un sujeto “natural”, que supone formas de desarrollo y aprendizaje únicas y lineales. Consideración que deriva en entrenamientos específicos para garantizar el buen rendimiento académico de todxs lxs alumnxs.

Propongo aquí una pausa con doble intención, por un lado, recuperar un concepto precioso y por otro, rendir un homenaje a quien fuera maestra de muchos, Nora Elichiry, quien partió hace muy poco, dejándonos un gran legado y la enorme responsabilidad de transmitirlo. Ella acuñaba el concepto de sujeto educativo, concepto por demás potente ya que considera a la vez al sujeto epistémico, afectivo, social y cotidiano. Incluye también al docente, al considerar las interacciones que se ponen en juego en la apropiación de conocimientos, de esta forma excede la categoría de alumno, visibilizando así el supuesto relacional que lo sostiene, contiene la complejidad de las relaciones y las interacciones involucradas.

Posiblemente resulte una obviedad, pero no está de más explicitarlo. Cuando hablamos de aprendizaje estamos pensando en un proceso, en una construcción situada. El aprendizaje se construye en un largo proceso de interacción con el objeto, con la mediación de los otros en un contexto cultural. No viene dado, ni resulta de la copia de un modelo externo. Se trata de un proceso largo, complejo, no único ni lineal. Esta forma de entender al aprendizaje nos posicio-

na también en una manera de pensar las intervenciones, de ejercer la psicopedagogía.

No es lo mismo intervenir para enderezar aquello que se ha desviado (Meirieu, 2016), que hacerlo para generar condiciones y posibilidades para que el aprender tenga lugar, de diferentes formas, con diferentes ritmos, en diferentes tiempos.

La intervención, entonces, no será sobre los sujetos sino sobre la situación que incluye a los sujetos que están allí implicados. La intervención la entendemos como un proceso que parte de la (re)construcción de un problema, desde un lugar de terceridad –el “venir entre” de Ardoino (1981)–, una forma de presencia que permite abrir preguntas, plantea condiciones para hacer un trabajo con otros, sostiene una escucha y miradas nuevas (Greco, 2021).

No es un modelo que se aplica y ejecuta, sino un camino que interroga lo cotidiano con el propósito de producir otro saber y entendimiento sobre lo ya sabido, sobre lo ya visto.

Una vez más, afirmar que se trata de una intervención definida desde una perspectiva de derecho, ofreciéndose lxs adultxs como garantes de los cuidados de las infancias y adolescencias en un hacer con otros, un hacer entramado, en tanto apuesta compartida. Tenemos el compromiso legal, ético y amoroso de buscar alternativas para que todos y todas puedan aprender.

No quiero cerrar estas páginas sin mencionar, al menos, la noción de acompañamiento que plantea Cornu (2017), no como sostén de dependencia sino como posibilidad de emancipación. Un hacer en compañía que realza la idea de confianza emancipadora, de apuesta y de acompañamiento en vigilia para poder actuar en la situación de manera oportuna.

A su vez, Daniel Korinfeld (2019) nos propone pensar las intervenciones en la escuela desde una perspectiva clínica en tanto un modo de interrogar formas cristalizadas, dominantes de pensar y de actuar, “conmover estos modos hegemónicos de pensar y de actuar requiere en las instituciones de una mirada clínica”.

A modo de apuesta

Volviendo al eje de este escrito, la Psicopedagogía Escolar implica una enorme complejidad y un enorme compromiso. Tenemos la titánica responsabilidad de ofrecer condiciones habilitantes para que todos y todas puedan aprender.

Voy a tomarme el atrevimiento de pedirle a Graciela Frigerio (2004) que cierre este trabajo desde su bella y profunda propuesta de No inexorabilidad. Afirma:

(...) una escuela pública y un educador son la institución y el sujeto que, frente a las profecías de fracaso, dicen: no.

No, dice el educador. No, dice la institución. No hay obediencia debida, no hay por qué cumplir con la orden de exclusión.

No, no vamos a aceptar que el lugar de nacimiento devenga una condena, que las diferencias entre semejantes devengan (por obra de las políticas naturalizadas, que no es lo mismo que por obra de la naturaleza) los argumentos justificatorios de la desigualdad injustificable.

(...) lo que se presenta como inexorable deja de serlo en el instante mismo en que su carácter de “inevitable” pasa a ser cuestionado por un accionar (un pensar, un decir, un hacer) que descrea de lo inapelable y le devuelve al hombre la dimensión de su decisión sobre el mundo

¡Que así sea!

En un contexto tan complejo, donde algunos discursos promueven la educación al servicio de la producción y la competencia en el mercado, resulta una apuesta y un desafío para el campo educativo en general y para la Psicopedagogía Escolar en particular.

Referencias Bibliográficas

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013) Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan, Cap 1, Conclusiones. Buenos Aires, Manantial.
- Aizencang, N.; Bendersky, B. y Maddonni, P. (2018) "Situaciones de acompañamiento a las trayectorias escolares. Análisis de tres experiencias", en: Elichiry, N. (Comp.) Aprendizaje situado: experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar. Buenos Aires, Noveduc
- Baquero, R (2007) Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad. En Aisenson, D.; Castorina, A.; Elichiry, N.; Lenzi, A., Sclemenson, S. (Comps.) Aprendizaje, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en psicología educacional. Buenos Aires, Noveduc.
- Bendersky B. y Aizencang N. (2011) "De formas y formatos" en: Elichiry, N. (Comp) La Psicología Educacional como instrumento de análisis y de intervención. Diálogos y entrecruzamientos. Buenos Aires, Noveduc.
- Castorina, J. (2017) Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. En Filidoro, N; Dubrovsky, S. y otros (comp.). Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Cornu, L (2017) Acompañar: el oficio de hacer humanidad en Frigerio, G; Korinfeld, D; Rodriguez. C (Coords) Trabajar en las Instituciones: Los oficios del lazo. Buenos Aires. Noveduc
- Elichiry, N. (2004) "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socioeducativos en psicopedagógicos" en Elichiry, N. (Comp) Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Buenos Aires, Manantial

- Filidoro, N. (2021) Psicopedagogía. Revisión de conceptos y problemas. La construcción de conocimientos en la especificidad del campo profesional. Buenos Aires, Editorial Biblos.
- Frigerio, G. (2004). La (no) inexorable desigualdad. En Revista Ciudadanos.
- García, R. (2006).“Introducción General”. *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa
- Greco, B (2021) Intervenciones institucionales: el trabajo psicopedagógico en el cruce de caminos, fronteras y espacios de experiencia educativa. En: La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico. V Jornada de Educación y Psicopedagogía Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Filidoro, N.; Enright,P; Mantegazza, S.; Lanza, C (coords). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. UBA Colección Saberes
- Korinfeld, D (2019) “Los que escuchando se va orientando en su caminar” Ocho consideraciones sobre la clínica y las instituciones. En Frigerio, Korinfeld, Rodriguez (coords.) *Las Instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico. Los oficios del Lazo* (vol 3) Buenos Aires. Noveduc
- Lanza, C.; Mantegazza, S(2018). Psicopedagogía en Ciencias de la Educación: una mirada genealógica y prospectiva. En Filidoro, N.; Dubrovsky, S. y otros. (comp.). *Miradas hacia la educación inclusiva. II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires
- Meirieu, P.H. (2016). ¿Detectar o Educar? En Una llamada de atención. Carta de los mayores sobre los niños de hoy. Buenos Aires: Paidós.

Nicastro, S. (2006) “Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido”. Cap. 1. Rosario: Hommo Sapiens

Terigi, F. (2017) Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria. Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Documento:

Los Equipos de Orientación en el sistema Educativo. La dimensión Institucional de la Intervención. Inclusión democrática en las Escuelas. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2014



Repensar la intervención psicopedagógica escolar desde una perspectiva clínica

Dra. Patricia Vila¹

Resumen. A partir de la Ley Nacional de Salud Mental surgieron una serie de recomendaciones para las universidades y los agentes del sistema de salud, equipos de orientación, gabinetes psicopedagógicos, docentes y comunidad educativa en general, que proponen evitar el uso inapropiado de diagnósticos en las escuelas. Este trabajo presenta algunos de los resultados obtenidos en la investigación realizada en el marco de la tesis doctoral de la autora, cuyo proyecto de investigación consistió en caracterizar la formación de los licenciados y las licenciadas en psicopedagogía haciendo foco en los procesos de enseñanza/aprendizaje del diagnóstico psicopedagógico. Este capítulo hace un recorrido por los escritos de algunos autores contemporáneos que definen el diagnóstico y convierten al objeto de estudio de la disciplina en la problemática de los sujetos, alejándose de los contextos en donde los aprendizajes tienen lugar. Pretende contribuir a la reflexión para pensar la psicopedagogía clínica en la escuela como un posicionamiento posible para una disciplina que no solo puede ocuparse de los problemas de aprendizaje sino que tiene su derrotero en la promoción de la salud integral de los aprendizajes con perspectiva de salud mental comunitaria.

Palabras claves: Diagnóstico; Intervención; Psicopedagogía clínica; Salud mental

¹ patriciavilavieitez@gmail.com Universidad Nacional de San Martín. Universidad CAECE. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de BA

Repensar la intervención psicopedagógica escolar desde una perspectiva clínica¹

Vamos a permitarnos jugar... jugar con las palabras, jugar con el sentido de las palabras, jugar para encontrar el sentido.

La segunda parte de este libro a la cual corresponde este capítulo trata sobre diagnósticos e intervenciones en Psicopedagogía Escolar. Si quitamos el espacio que media entre la palabra *sobre* y la palabra *diagnóstico* obtenemos otro término. Ambas palabras se unen para formar una: *sobrediagnóstico*.

¿Qué está sucediendo en el interior de la escuela como para que la CoNISMA (Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones, que está bajo la órbita de la Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación Argentina) haya tenido que elaborar un documento denominado “Pautas para evitar el uso inapropiado de diagnósticos, medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar”?

En dicho documento se alerta acerca de la tendencia creciente de abordar problemáticas que surgen del ámbito escolar, a partir de la realización de diagnósticos de salud mental en base a indicadores comportamentales. La comisión advierte sobre la proliferación de intervenciones que suponen modos privados y singulares de resolver la dificultad, contrarios a la posibilidad de que desde lo estatal pueda hacerse frente a los problemas que vulneran la perspectiva de derecho, ya que son problemas que no constituyen dificultades de los individuos y por tanto no pueden tratarse sino desde la perspectiva comunitaria.

Es en el ingreso a la escolaridad donde el ser humano inicia su ejercicio ciudadano. La escuela es uno de los espacios de oportunidad para reconocer la existencia de una legalidad externa en relación con la cual organizar la disponibilidad psíquica. Los sujetos dependemos del medio histórico-cultural en el que estamos integrados. Las sociedades complejas requieren la salida del contexto familiar e incluso el escolar para lograr la apropiación de los conocimientos. En un trabajo denominado “Hacia la superación del encapsulamiento del aprendizaje escolar”, Engeström (1991) explica que no siempre el aprendizaje escolar contribuye al desempeño fuera de la escuela.

Y que, a su vez, los aprendizajes adquiridos fuera de la escuela no siempre sirven para apoyar el aprendizaje escolar.

Este capítulo contiene algunos resultados de mi tesis doctoral del Doctorado en Salud Mental Comunitaria de la UNLa, “El proceso diagnóstico psicopedagógico: adecuación de los planes de estudio de la Licenciatura en Psicopedagogía aprobados por el Ministerio de Educación de la Nación Argentina, a las Recomendaciones a las Universidades relacionadas con el artículo 33.º de la Ley Nacional de Salud Mental n.º 26.657”, dirigida por Bottinelli, M. M. y Nabergoi.

Si bien muchos son los colegas que, para recortar el campo de intervención de la psicopedagogía, refieren a “los problemas en el aprendizaje” y, más precisamente, del aprendizaje escolar (Filidoro, 2002, p.13), (Ricchi, 2003), (Schlemenson, 2001, p. 15); nosotros vamos a intentar aproximarnos a una caracterización de la Psicopedagogía como aquella disciplina que se ocupa de la promoción de los aprendizajes saludables. Es decir, incluir en su quehacer: la prevención, el diagnóstico y el tratamiento; tanto individual, como grupal y comunitario. Siguiendo a Marina Müller, podemos afirmar que “la psicopedagogía se ocupa del pensar y de los aprendizajes en cuanto a la promoción de la salud mental y social”. (Müller, 2008, p. 116).

Este enfoque trata de alejarse de una Psicopedagogía que se piensa tratando de resolver el problema de aprendizaje, definiendo problema de aprendizaje como: “una patología relativamente nueva” (Ricchi, 2003), “patologías estructuradas en el aprender” (Fernández, 1987, p. 41); para acercarse a pensar los problemas de aprendizaje como “problemas de adaptación” (Paín, 2003, p.29) en los cuales los contextos se encuentran siempre presentes interpelando esas trayectorias. Desde esta perspectiva, el sufrimiento mental es siempre de un sujeto concreto que vive bajo ciertas condiciones que le impone el territorio que habita, la vida social y el lugar que ocupa en la jerarquía de su sociedad, en la participación que mantiene en la cultura de la cual es parte o apartado de ella, o por ella: “no es posible ninguna verdad universal sobre el sufrimiento mental, estamos obligados a un conocimiento que debe respetar la singularidad de cada sujeto, su territorio de vida, su historia y las condiciones reales de su existencia” (Galende, 2015, p. 16).

La construcción del objeto de estudio de la psicopedagogía ha sido modelada por la diversidad de teorías y dispositivos de atención que, a su vez, impactaron de modo particular en los diseños de investigación y de intervención de los profesionales. Cada opción teórica y procedimental da cuenta de una opción epistemológica no siempre develada ante los ojos de los mismos profesionales que las llevan a cabo. Sin embargo, tal como advierte Castorina (1989), ninguna práctica es ingenua y los instrumentos no son neutrales.

Desde los inicios de la Psicopedagogía, que definía el objeto de estudio centrado en el problema de aprendizaje y concebía al alumno como portador de la dificultad (psicopedagogía reeducativa), adoptamos -con el ingreso del psicoanálisis al campo psicopedagógico a fines de la década del 70, principios de los 80- la concepción de un sujeto clínico del inconsciente deseante. Por esos años, se intentó una construcción de teorías propias, acuñando el término “Psicopedagogía Clínica” (Kesselman y Tarnopolsky, 1978). La complejidad a la que se enfrenta la Psicopedagogía continúa y es la misma que tienen todas las ciencias sociales: estudiar al hombre y su universo simbólico.

Cabe resaltar la importancia de estar en consonancia con los valores y la cultura para no caer en la tentación de ser convertida en una tecnología intelectual, con un sinnúmero de artefactos que la alejen de la lectura de la realidad. Quizá el ejercicio más complejo sea la tolerancia de la contradicción que puede plantear un objeto nómada (Oliver, 2019), tan nómada como puede ser asir a un sujeto cognoscente. La realización de un proceso de diagnóstico psicopedagógico supone un trabajo artesanal que no arroja un producto estático o acabado, sino que concluye en configuraciones discursivas que tienen como objetivo dar cuenta de las particularidades del aprendizaje de un sujeto. Esa información, que presenta la modalidad de aprendizaje, tiene que poder describir los múltiples sistemas relacionales del sujeto con los objetos del conocimiento y su historia ambiental. Del mismo modo que nada permanece en lo estático de ser realidad “en sí”, un diagnóstico es un proceso continuo posible de ser revisado. Al decir de Pessoa, “nada es, todo se otrea”, dispara trayectorias hacia lo otro. Toda consolidación es de pasaje, constituyendo una consistencia inconsistente (Deleuze y Guattari, 1991).

El diagnóstico ha sido motivo de importantes discusiones. Se fue conformando en variados sentidos que nos posicionan frente a profundos debates en torno al mismo. Muchas son las preguntas, fundamentalmente frente a una disciplina que amplía las intervenciones en relación con diferentes ámbitos, en todas las edades de la vida. Esto no solo interpela las prácticas profesionales, sino que tensiona los contenidos mínimos de las asignaturas en las cuales la enseñanza de la teoría y las técnicas del diagnóstico tienen lugar.

En textos de referencia sobre el tema es notoria la divergencia respecto de las definiciones del diagnóstico psicopedagógico. Por ejemplo, Schlemenson afirma:

El diagnóstico tiene por objeto dar cuenta de las particularidades psíquicas que restringen el proceso de aprendizaje de un niño...es un proceso en el que se intenta encontrar el sentido histórico subjetivo (conocer la naturaleza) de los problemas de aprendizaje de un niño determinado (enfermedad) a través del análisis de sus dificultades escolares (síntomas y signos). (Schlemenson, 2001, p. 15)

Los paréntesis incluidos en el párrafo anterior se justifican, según la misma autora, ya que ella pretende parafrasear los términos utilizados en la definición que el diccionario de la Real Academia Española (1992) utiliza para el vocablo diagnosticar. Como se puede observar, refiere al sentido histórico subjetivo como la naturaleza. Y a los problemas de aprendizaje como la enfermedad. Las dificultades escolares son consideradas síntomas y signos.

Para Sara Paín, el diagnóstico psicopedagógico es una ocasión para establecer hipótesis acerca de la articulación funcional del problema de aprendizaje, la significación del síntoma para la familia y en la familia, la fantasía de enfermedad, curación y expectativa de la intervención y las modalidades de comunicación (Paín, 1983).

Para Müller, “el diagnóstico es un proceso, un continuo siempre revisable” (Müller, 1987), que también trata de significar el mensaje que traen los consultantes.

Si bien podemos reconocer en las tres autoras el sustento teórico psicoanalítico, no se puede soslayar la dimensión patológica de la dificultad de aprendizaje a la cual Schlemenson (2001) refiere cuando asocia el problema de aprendizaje con la enfermedad.

Por su parte, Marina Müller define al diagnóstico como un proceso que da idea de evolución y desarrollo, de curso y movimiento, advirtiendo que, para hablar de salud, se hace imprescindible revisar los criterios desde los cuales se enuncian la concepción del ser humano y el sistema de valores que tiene surgimiento en un momento histórico y en un medio socio cultural que queda plasmado en las teorías.

La noción de proceso permite comprender las oscilaciones entre la salud y la enfermedad, que involucran la atención y el cuidado, y desestima la enfermedad como estado invariable (Samaja, 2006; Breilh, 2003; Zaldúa, Bottinelli, Lodieu y cols., 2002). Nótese también la referencia que hace Müller a “los consultantes”, como los usuarios de la atención psicopedagógica. Importante distinción para no estigmatizar a quienes necesitan de la intervención.

En esta línea, podemos observar la definición propuesta por Carreaga (1995) refiriéndose a la psicopedagogía como una disciplina que estudia la naturaleza de los procesos de aprendizaje humano, formal y no formal, contextualizados y sus alteraciones. La inclusión de la contextualización parece ponderar el concepto de aprendizaje.

Carrasco Cursach (2018) retoma la lógica de construcción de objeto de Barriga y Henríquez (2011), respecto de las dimensiones presentadas por Samaja (1993) en relación con: UA (unidad de análisis), UO (unidad de observación) y UI (unidad de información). Considera como elementos constituyentes de la UA los procesos cognitivos, afectivos, sociales y el comportamiento. Y la persona y el contexto, cómo los elementos constituyentes, tanto para la UO como para la UI. Si bien esta afirmación se fundamenta en las teorías de aprendizaje, que consideran los elementos subyacentes al aprendizaje de las personas, en tanto procesos cognitivos básicos y sus interacciones con el ambiente, resulta llamativo que en el análisis de Carrasco Cursach la UA quede despojada de la presencia del contexto, subrayando que el sujeto psicopedagógico es “aquel que aprende desde su propia naturaleza interrelacional y subjetiva, en diferentes contextos y durante todo su ciclo vital” (Carrasco Cursach, 2018).

Otros modelos de diagnóstico se presentan como un proceso de construcción, consideran la realidad como compleja y no pueden describir al sujeto que aprende con enfoques parciales de cada

una de sus dimensiones (biológica, subjetiva, social). Esos modelos “ubican lo singular en el lugar de ser paradigma de inteligibilidad” (Filidoro, 2008), posibilitando una Psicopedagogía clínica que avance en la construcción de un cuerpo teórico y disciplinar propio.

En este mismo sentido, el reconocimiento de un sujeto, como sujeto de derechos, exige al campo de las políticas educativas y de salud, marcos teóricos y procedimentales que permitan conocer los modos de aprender, desde el lugar particular en la trama social, inscribiéndose en una perspectiva interaccionista que insista en el carácter situado que deben asumir las intervenciones (Laborde, 2014).

Desde nuestra perspectiva, el proceso de diagnóstico psicopedagógico constituye un proceso de investigación social (Vila, 2021). Podemos trazar un paralelo entre la tarea que hace un investigador que se propone la construcción de conocimientos “universales” y “comprobables” y la tarea que hacen los y las psicopedagogas cuando tratan de conocer cómo aprende una persona. Este proceso de investigación social implica que la indagación incluya a los mismos operadores, es decir, los y las psicopedagogas que están comprometidos con su historia personal y su estilo de aprendizaje tratando de escuchar, de observar y de comprender lo que esos sujetos que -son los consultantes- muestran cuando tratan de enseñar cómo aprenden.

En el proceso de diagnóstico psicopedagógico, profesional/investigador y objeto/sujeto de estudio o abordaje se influyen recíprocamente formando parte de un mismo contexto compartido. Galende (2015) señala que el texto del sufrimiento de un sujeto se puede encontrar en el contexto. Los lazos entre la práctica profesional y el proceso de investigación científica han sido descriptos por varios investigadores de las ciencias sociales (Samaja, 1993, Bottinelli, 2007). En el campo disciplinar psicopedagógico, Marina Müller a fines de los 80’ definió al psicopedagogo como un investigador operativo y señaló que esa condición no solo lo hace parte de su propio campo de trabajo, sino que su propia personalidad debe ser tomada como variable interviniente en los efectos clínicos.

Sara Paín (1983), en su libro *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*, muestra esto en la voz de un niño. Ella dice

que no es lo mismo que un niño diga “no sé porque vengo” que “vengo porque no sé”.

Las notas que vamos tomando de esa realidad que se nos presenta, los datos que vamos priorizando, se van construyendo como observables y ayudan entonces a comenzar a diseñar ciertas hipótesis que, en el mejor de los casos, acercan al entrevistador a comprender la modalidad de aprendizaje que tiene ese niño/niña y su familia. Esa construcción, esas hipótesis, no surgen de la nada...esos datos y esas inferencias acerca de lo que está sucediendo se revelan ante las lentes conceptuales detrás de las que mira el observador. Alguien podría no notar la diferencia entre “no sé porque vengo” y “vengo porque no sé”. Sin embargo, si nos detenemos en la construcción de sentido de esa frase, claramente vamos a encontrar distintos puntos de partida. Esta mirada desnaturalizadora también es coincidente con la mirada de los investigadores sociales desde la perspectiva crítica reflexiva.

Sería muy peligroso reducir a la Psicopedagogía a intentar comprender los problemas únicamente. No se tendría en cuenta todo lo que nuestra disciplina tiene para ofrecer en el campo de la prevención y la facilitación de los aprendizajes saludables. La problematización del diagnóstico puede dar lugar a otro tipo de intervenciones, que permitan ampliar el análisis y potencien las lecturas de los aspectos relacionales, convirtiendo las informaciones en datos y éstos en observables/interpretables, modificando las dimensiones desde una perspectiva epidemiológica social crítica (Augsburger, 2005). Así, el análisis no se centraría en la persona sino en el grupo social; el tiempo sería considerado en la historicidad y no nos detendríamos solamente en el lugar sino en el espacio como construcción social.

Desde esta perspectiva, el proceso de diagnóstico psicopedagógico no se ajusta a ningún protocolo, a ningún cuestionario previamente diseñado, a ningún inventario o test. Los niños, niñas y adolescentes son sujetos en desarrollo. Aún si lo pensáramos en relación con los adultos, e incluso a los adultos mayores, tenemos que contemplar también su psiquismo dinámico. Cuando iniciamos un proceso de diagnóstico, tenemos que considerar su continuidad siempre revisable (Filidoro, 2008).

Por lo tanto, siguiendo este planteo, para dar cuenta del diseño de un diagnóstico, en tanto proceso de investigación clínica y social, se tendrá que describir los métodos, explicar las herramientas e instrumentos utilizados, explicitar el análisis que se hace de los datos, dar cuenta de los observables construidos a partir del análisis cuantitativo y cualitativo, incluir a los informantes claves y a las fuentes de donde se obtuvo la información y reconocer su inexorable parcialidad. Es decir, referenciar la dependencia de nuestras conclusiones e interpretaciones de los marcos interpretativos.

Un miramiento especial merece distinguir quienes son los informantes claves para la realización de un proceso de diagnóstico psicopedagógico.

Si tenemos presente que el objeto de estudio disciplinar es el sujeto en situación de aprendizaje podremos darnos cuenta de que no es posible prescindir de los aportes de otras disciplinas. El entramado de actores responsables, protagonistas del “paisaje de la complejidad” (Baeza, 2015) para incorporar la perspectiva ecológica del desarrollo humano nos lleva necesariamente a pensar en la complejidad como viaje, como forma de abordaje, no como destino al cual llegar. Por ende, el trabajo interdisciplinario se impone.

Desde esta perspectiva, no es posible la realización de un diagnóstico psicopedagógico que deje por fuera la escuela, tanto desde la indagación de los contenidos escolares apropiados, o no, por el consultante, como lo que sus maestras/os tengan para decir acerca de cómo transcurren los aprendizajes en el aula y su vida allí. Tampoco es posible pensar en un diagnóstico que excluya una historia ambiental. Es decir, que permita conocer las circunstancias materiales donde tiene lugar el desarrollo de esa historia de vida y las trayectorias de aprendizajes.

Siguiendo a Canguilhem (1990) cuestionamos lo normal y lo patológico como categorías puras y pensamos en procesos y apoyos oportunos que colaboran en momentos específicos y para actividades específicas, en línea con los procesos de salud-enfermedad-atención-cuidado de la salud colectiva (Merhy et. al., 2012) y la perspectiva del modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008).

Hay un punto insoslayable, es el marco normativo nacional e incluso su interrelación con las normas internacionales. Como ya di-

jimos anteriormente, del proceso de implementación de la Ley de Salud Mental surgieron una serie de Recomendaciones para las universidades y los agentes del sistema de salud, equipos de orientación, gabinetes psicopedagógicos, docentes y comunidad educativa en general que proponen “evitar el uso inapropiado de diagnósticos en base a meros indicadores comportamentales, prescripción de medicamentos u otros tratamientos a partir de problemáticas del ámbito escolar” (Acta CoNISMA, pp. 12-14).

Desde una perspectiva de derecho, el diagnóstico tendría que proporcionar estrategias que permitan acompañar el proceso de aprendizaje, en sentido amplio, ya que la descripción acerca de cómo aprende un niño implica la interpretación de la realidad como compleja y, pensar al sujeto en situación de aprendizaje, como un sistema que no puede ser fragmentado en ninguna de sus dimensiones (biológica, subjetiva, social).

Para cerrar este capítulo, con el intento de provocar una apertura, tomaremos prestada la metáfora con la que Mercedes Minnicelli refiere al dispositivo socio-educativo y/o clínico metodológico que presenta como “clave y llave” para múltiples intervenciones posibles. Siguiendo esta metáfora, nos animamos a decir que el diagnóstico psicopedagógico es un continuo devenir de “ceremonias mínimas” (Minnicelli, 2018). Las ceremonias mínimas no admiten una única definición, proponen habilitar alternativas o “interversiones”. Es decir, diversos modos de pensar la intervención.

Referencias Bibliográficas

- Augsburger, A. C., y Gerlero, S. S. (2005). La construcción interdisciplinaria: potencialidades para la epidemiología en salud mental. *Kairos: Revista de temas sociales*, 15, 2.
- Baeza, S. (2015). Psicopedagogía, escenarios actuales, proyecciones hacia el futuro. En: Stragno, A. y Caldara P. (comp), *Psicopedagogía, hacia una integración entre salud y educación*, 145-155.

- Barriga, O. y Henriquez, G. (2011). La relación Unidad de Análisis-Unidad de Observación: Una ampliación de la noción de la Matriz de datos propuesta por Samaja. *Revista latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. 1 (1), 61-69.
- Bottinelli y (cols.) (2017). Proyecto de Investigación “Formación universitaria en Salud Mental. Adecuación de los planes de estudio vigentes a las Recomendaciones a las Universidades relacionadas con el artículo 33º de la Ley Nacional de Salud Mental N°26.657” (UNLa 2017-2018).
- Breilh, J. (2003). *Epidemiología Crítica. Ciencia emancipadora e interculturalidad*. Lugar Editorial.
- Canguilhem, G. (1990) *O normal e o patológico*, Rio de Janeiro, Forense Universitaria.
- Castorina, J. A. (1989). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. Castorina et al. *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Coelho, M. T. Á. D., & Almeida Filho, N. D. (1999). Normal-patológico, saúde-doença: revisitando Canguilhem. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 9, 13-36.
- Careaga, R. (1995). *Desafíos y dilemas de la Psicopedagogía*. Santiago. Bravo y Allende Editores.
- Cole, M; Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En Salomon, G *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Amorrortu editores.
- Cursach, J. F. C. (2018). Análisis epistemológico y construcción del objeto de estudio de la Psicopedagogía. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15(2), 37-42.

Repensar la intervención psicopedagógica escolar
desde una perspectiva clínica

- Deleuze, G., Guattari, F., y Kauf, T. (2011). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama
- Engeström, y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: towards outcoming encapsulation of school learning". En *Learning and instruction*, Vol. 1, pp.243/59.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia.* Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica.* Biblos.
- Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico Psicopedagógico: los contenidos escolares.* La lectura. Biblos.
- Galende, E. (2015). *Conocimiento y prácticas de Salud Mental.* Lugar Editorial
- Kesselman , H (1978) *Clínica y Análisis grupal . Revista de Psicoterapia y Psicología Social Aplicada* (p.p 5 -11)
- Laborde, S. (2014). "La patologización y medicalización de las infancias y adolescencias actuales y sus derechos en juego" En: *Jornadas Nuevos paradigmas en Salud Mental en el abordaje de las problemáticas con las que interpelan hoy las nuevas infancias y adolescencias en el campo de las políticas públicas, la clínica y la educación.* Paraná, Entre Ríos 25 y 26 de abril de 2014
- Merhy, E. E., Feuerwerker, L., Camargo, M. y Silva, E. (2012). *Methodological contributions towards the study of health care production: lessons from a research study on barriers and access in mental health.* *Salud colectiva*, 8(1), 25-34.
- Minnichelli, M. (2013). *Ceremonias Mínimas.* Homo Sapiens Ediciones.

- Müller, M. (1987). Aprender para ser. Litodar.
- Müller, M. (2008). Formación docente y psicopedagógica. Bonum.
- Oliver, M. (2019). Objetos vivos: la creatividad como experiencia vital. OWN.
- Paín, (1983) Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje. Ediciones Nueva Visión
- Paín, S. (2003). En Laino, D. (comp). La psicopedagogía en la actualidad: nuevos aportes para una clínica del aprender. Homo Sapiens Ediciones.
- Ricci, C. (2003). Psicopedagogía Aportes para una reflexión epistemológica. *Perspectivas Metodológicas*, 3(3).
- Samaja, J. (1993). Epistemología y Metodología. EUDEBA.
- Samaja, J. (2006). Conferencia dictada en el marco del Coloquio de Enfermería.<https://youtu.be/HUEqkBBOB9s>
- Schlemenson, S. (comp). (2001). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico. Paidós.
- Vila, P. (2021). Revisitando el diagnóstico Psicopedagógico en Etchegorry, M Comp. Diálogos de saberes en torno al Diagnóstico Psicopedagógico. Brujas. (p.p.17-30).
- Zaldúa, G., Lodieu, M. T., Bottinelli, M., Pawlowicz, M. P., Pérez Chávez, K., y Nabergoi, M. (2002). Salud Mental: territorios y narrativas entre la reproducción y la transformación. En: X Anuario de investigaciones en Psicología. Buenos Aires. Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología. UBA.

Repensar la intervención psicopedagógica escolar
desde una perspectiva clínica

Marco normativo:

Ley 26657 Salud Mental <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm>

Acta CoNISMA 12/14 <https://bancos.salud.gob.ar/recurso/conisma-pautas-para-evitar-el-uso-inapropiado-de-diagnosticos-medicamentos-u-otros>



Aprendizajes escolares, infancias e intervenciones psicoeducativas hoy. Entre desafíos, posibilidades e interrogantes

Mgter. Gabriela Fernanda Zamprogno¹

Resumen. Cuando aprender en la escuela se convierte en un problema es preciso que todxs lxs profesionales involucradxs en la educación de las nuevas generaciones se detengan a reflexionar, analizar, problematizar sus prácticas. Aún más en tiempos posteriores a una pandemia que llevó a que las actividades educativas formales se desarrollaran en la virtualidad, modificándose tiempos, espacios, modos de vinculación, lo que, en no pocas ocasiones, condujo a profundizar procesos de exclusión y fracaso. El trabajo presenta reflexiones e interrogantes referidos a los aprendizajes escolares y a las infancias en tiempos de pospandemia. Acerca claves de lectura que pueden orientar el diseño de intervenciones psicoeducativas y contribuir al análisis de ciertas prácticas educativas e intervenciones profesionales actuales.

Palabras claves: Aprendizajes escolares, infancias, intervenciones psicoeducativas.

Introducción

En las páginas que siguen presentamos reflexiones e interrogantes referidos a los aprendizajes escolares y las infancias en tiempos de pospandemia.

¹ gabriela.zamprogno@unc.edu.ar Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Córdoba

Nos referimos a algunos problemas actuales que convocan a lxs profesionales que trabajan en el campo educativo y desafían sus prácticas. Avanzamos acercando consideraciones e interrogantes referidos al aprendizaje como proceso y algunos de sus problemas provenientes de nuestra experiencia en investigación y en asistencia técnica a escuelas.

Acercamos claves de lectura que pretender orientar el diseño de intervenciones psicoeducativas a la vez que contribuir al análisis y problematización de ciertas prácticas educativas e intervenciones profesionales que, a nuestro entender, requieren ser revisitadas atendiendo a las infancias y al aprender en las condiciones actuales después de una pandemia que incrementó las desigualdades existentes.

El aprendizaje escolar y algunos de sus problemas

En este punto nos referimos a los aprendizajes situados en la escuela y a algunos de los problemas a partir de los que se convoca a intervenir a quienes trabajamos en el campo educativo.

Pensamos los problemas en términos de desafíos, aquello que interpela nuestra práctica y nos coloca en situación de revisar concepciones, miradas, posicionamientos al momento de intervenir.

A diario recibimos consultas e informes de docentes que caracterizan el desempeño de sus alumnxs y en algunos casos requieren orientación respecto a cómo ejercer su función pedagógica acompañando trayectorias escolares diversas:

El aprendizaje de A se caracteriza por un ritmo lento y dificultades de fijación, con constante necesidad de apoyo docente para que ese aprendizaje sea efectivo (A, 6 años, primer grado)

No reconoce fonemas simples ni produce escritura de palabras, es escasa su participación en relatos y comentarios orales. No logra la noción de número correspondiente al grado que cursa y no opera suma ni resta (J, 7 años, primer grado)

Con ayuda y esfuerzo logró escribir palabras simples. Antes de iniciar segundo grado debe ejercitarse (M, 7 años, primer grado)

Podemos preguntarnos: ¿Qué concepción de aprendizaje subyace a estas miradas? ¿Qué se mira? ¿Qué se espera cuando se explicita lo anterior?

Lxs docentes se preocupan por ritmos diferentes, diversas aproximaciones a los objetos de conocimiento, ausencia de logros esperados para cierto grado escolar, particulares modos de participación oral, aspectos que -entre otros- se constituyen en problema para las escuelas, lxs niñxs, sus familias.

En esta muestra de expresiones es posible reconocer, si se dispone de conocimientos psicopedagógicos y psicológicos, ciertos posicionamientos respecto al aprender y sus problemas.

El profesional que se desempeña en el campo educativo necesita disponer de herramientas psicopedagógicas y teorías psicológicas para comprender y ayudar a comprender la singularidad de cada niñx, aún cuando los procesos básicos son comunes; ya que, desempeños que, en algunos casos, se alejan de lo esperado por no ser comprendidos, pueden conducir a diagnósticos apresurados y a legitimar la existencia de procesos patológicos donde no hay, patologizando las diferencias.

Hace tiempo nos preocupa y ocupa la creciente patologización en el campo de los aprendizajes escolares, de las infancias vinculada a los - ¿nuevos?, ¿viejos?- modos de ser y estar en las escuelas. Niñxs que, en el ámbito escolar desde el nivel inicial -incluso antes- primario y toda la escolaridad portan rótulos y en algunos casos están medicados.

Es frecuente la naturalización que se hace del fracaso escolar y de su contrapartida el éxito escolar. La recurrencia de estos fenómenos, la convicción de que nos hallamos frente a hechos naturales que ocurren en determinadas circunstancias sociales, familiares, personales, impiden en el ambiente escolar y profesional trabajar con una mirada que focalice en las posibilidades de modificación. Resulta necesario hoy más que nunca, en tiempos de pospandemia, desnaturalizar aquello que por considerarse obvio obstaculiza nuestra comprensión de los hechos y nuestras prácticas.

Numerosos trabajos han analizado la nominación “fracaso escolar” preguntándose quién fracasa: ¿estudiantes? ¿docentes? ¿escuelas? (Moller 1997, Maldonado y López Molina, 2001; Baquero 2002, entre otros). Otros estudios se han referido a las categorías fracaso y éxito escolar en tanto construcciones sociales que requieren un análisis cuidadoso de los mismos (Perrenoud, 1990).

Es la concepción corriente considerar que cuando no se alcanzan los logros esperados para el grado o nivel se fracasa. Hoy, en estos tiempos especialmente, es preciso preguntarnos ¿Quién no alcanza el nivel esperado? ¿Lxs estudiantes? ¿La institución educativa cuando no se adecua a lxs estudiantes reales con los que trabaja y entonces no logra incluir y contener a todxs? ¿Qué implica fracasar allí donde se nos convoca? ¿Y tener éxito?

Los señalados y otros problemas vinculados al aprendizaje escolar asumen características particulares en las actuales condiciones socio históricas posteriores a una pandemia que ubicó a las actividades educativas formales en espera, en discontinuidad en tanto se reconfiguraron “los organizadores de la cotidianeidad escolar: espacios, tiempos, relaciones presenciales de cercanía, enseñanza simultánea”, tal como se expresa en la Resolución CFE N° 363/20. Ello llevó, en no pocas ocasiones, a profundizar procesos de exclusión y fracaso.

Durante décadas se asoció el fracaso escolar a atributos individuales, al déficit del estudiante vinculándolo a sus condiciones personales. Aún hoy asistimos a un creciente aumento de miradas que focalizan en el déficit individual, miradas biologicistas sobre el aprender y sus posibilidades e imposibilidades. Esto trae como consecuencia niños y jóvenes en las aulas que portan rótulos, etiquetas.

Se trata de niñxs cuyos desempeños escolares suelen ser diferentes a los esperados, niñxs sobre los que se instalan “sospechas” acerca de sus “posibilidades de ser educados” poniéndose en duda su “educabilidad” entendida como capacidad del sujeto sin considerar “la particularidad de la situación educativa” (Baquero, 2003:23-24, también 2002, 2001, 2000).

La desconfianza en las posibilidades de aprender incide en algunxs niñxs y jóvenes en su futuro desempeño como estudiantes y también en su autoestima. Emilia Ferreiro (1975) recuerda que, cuan-

do a un estudiante se lo sanciona por una respuesta que no es la esperada:

se le está haciendo un daño intelectual (...) muchos aprenden que pensar no tiene ningún valor. Que cuando uno piensa corre el grave riesgo de equivocarse (...) también se le hace un daño emocional: ese chico pierde confianza en sí mismo, porque ha perdido una confianza básica que es la confianza en su propia capacidad de pensar. (p.11)

También se suele atribuir el fracaso escolar a problemáticas familiares y más recientemente a desigualdades sociales, a condiciones vinculadas a las características de los contextos socioculturales de los que provienen lxs estudiantes.

Diversidad cultural, situaciones socioeconómicas diversas, distintos modos de ser familia, trayectorias escolares particulares, distinto acceso y experiencias con los objetos de conocimiento, acceso también diverso a las tecnologías informáticas son aspectos que las escuelas deben considerar.

Resulta ineludible concebir al fracaso escolar “como fenómeno educativo”, entendido éste según señala Ricardo Baquero (2003) en numerosos trabajos, como “efecto de un desencuentro entre sujetos y escuela”. Ello interpela a la escuela toda y requiere analizar las condiciones que el propio dispositivo escolar promueve colocando, así, “el problema de la educabilidad en una perspectiva situacional” (Baquero, 2003, p. 24).

Entendemos necesario alertar-nos acerca de ciertas miradas reduccionistas sobre un problema que sabemos es complejo. Se requiere de miradas y abordajes que atiendan a los distintos aspectos intervinientes y que provengan de distintas disciplinas lo cual requiere de un abordaje profesional en el marco de equipos interdisciplinarios.

El aprendizaje escolar como proceso

Atendiendo a lo planteado previamente, presentamos algunas consideraciones respecto del aprendizaje como proceso[1] y al aprendizaje de un contenido en particular- la lengua escrita- tema

que ocupa parte de nuestro desarrollo profesional[2] . Pensamos que es imprescindible para todo profesional que trabaje con niños comprender sus procesos de aproximación a este particular objeto de conocimiento a fin de no contribuir desde las prácticas profesionales a los crecientes procesos de patologización de las infancias.

En los problemas de aprendizaje confluyen las características sociales, psicológicas-afectivas y cognitivas-del sujeto que aprende “alumno”, del sujeto que enseña “docente”, además de la especificidad de los objetos de conocimiento, “contenidos escolares” –objetos a aprender y a enseñar así como las condiciones institucionales y áulicas también particulares, que enmarcan todo el proceso.

El sujeto que aprende es un sujeto cognoscente que, como mostró Piaget, es esencialmente activo, construye conocimientos en interacción con problemas epistemológicos específicos, siendo la acción constitutiva de todo conocimiento. Es un “creador” en tanto crea “los instrumentos de su propio conocimiento. El poder de esos instrumentos garantiza la aparición de novedades desde el punto de vista de los contenidos del conocimiento” como recuerda Ferreiro (1999a, p. 24).

También es un sujeto deseante, lo que implica atender a su dimensión afectiva. Recordemos, desde el psicoanálisis, que el sujeto se constituye como tal en una trama de relaciones en que el otro es absolutamente esencial. La familia es central en el proceso de constitución de la singularidad, allí se despliegan complejos procesos identificatorios. En la figura de los padres se encadena la del docente, siendo el ingreso a la escuela lo que posibilita la salida al universo exogámico con lo que ello implica en cuanto a despliegue del psiquismo y posibilidades de aprendizajes.

En la escuela se aprenden contenidos culturales valiosos seleccionados y organizados en un *currículum*, así como también se aprende a convivir y a desempeñarse como ciudadanos en un marco democrático. Los contenidos a aprender, constituidos en objetos de conocimiento cada uno en su especificidad, plantean desafíos cognitivos al sujeto que aprende.

Investigaciones psicológicas efectuadas y en desarrollo, en el marco de la tradición de investigación psicogenética, muestran la intensa actividad cognitiva que despliegan los estudiantes de distin-

tos niveles de escolaridad frente a problemas epistemológicos específicos, a su vez la investigación didáctica aporta propuestas de intervención docente que, según señala Lerner (2004):

Deben hacerse cargo de los procesos de asimilación de los alumnos (...) del proceso de reconstrucción del conocimiento, es decir “acercar la enseñanza al aprendizaje, intentar intervenir desde dentro del proceso en lugar de colocarse fuera de él (...), intervenir conociendo los procesos de los niños aumenta las posibilidades de lograr que ellos aprendan algo bastante semejante a lo que se pretende enseñarles pero esto no garantiza el control sobre el aprendizaje. (p.111)

¿Qué ocurre en el caso del aprendizaje de la lectura y de la escritura hoy?

Leer y escribir son actividades que se ejercen sobre un mismo objeto, la lengua escrita, objeto de naturaleza conceptual, simbólica, social, histórica, cultural. El aprendizaje de la lectura y la escritura involucra un dominio creciente de la lengua escrita.

Es responsabilidad de la escuela generar condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas que posibiliten que todos lxs niñxs aprendan a leer y escribir en el primer ciclo de la escolaridad primaria (primero, segundo y tercer grado). Este es uno de los más importantes desafíos de la escuela ya que el aprendizaje de la lectura y de la escritura posibilita el ingreso a las culturas de lo escrito.

Es conocida la posición de Ferreiro cuando se refiere al modo en que ingresa la escritura a la escuela señalando la desvinculación de las prácticas de alfabetización respecto de las prácticas sociales de lectura y escritura. La transformación de la escritura en objeto escolar llevó a que se pierdan algunas de las funciones que la justifican como objeto de importancia social. “La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela y no al revés” (1999:45)

Las investigaciones de Ferreiro (1975) contribuyeron a despatologizar el aprendizaje de la lectura y de la escritura, ya lo señalaba en 1975, “hay trastornos de aprendizaje producidos por la escuela trastornos de aprendizaje que no tienen otra razón de ser que una deficiente comprensión del desarrollo cognitivo y de los procesos de aprendizaje” (p.3). Sus investigaciones permitieron comprender

los problemas cognitivos que lxs niñxs se plantean y con los que se enfrentan al interactuar con este objeto de conocimiento específico, hicieron observable cómo lxs niñxs piensan la escritura[3], ayudaron a comprender numerosos problemas vinculados al aprendizaje en este dominio que aún persisten en muchos ámbitos.

Con frecuencia escuchamos a docentes de nivel inicial y de primer grado preocupados por lo que debe traer un niño para iniciarse en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, el problema de los prerrequisitos para el aprendizaje. Es claro lo que sostiene Ferreiro (1997) al respecto:

como una noción escolar, como algo que un niño tiene o no tiene y que se evalúa mediante pruebas psicológicas o psicopedagógicas (...) los prerrequisitos establecen barreras: los sujetos deben demostrar las habilidades definidas como requisitos previos para poder acceder a cierto nivel de enseñanza. (p.180)

Más problemático aún es que “la adquisición de esas habilidades se supone vinculada a una mal definida “maduración” (Ferreiro, 1987, p. 180), siendo la madurez un estado individual vinculado a condiciones biológicas y a veces sociales independiente de las condiciones de aprendizaje escolar.

Distinta es la consideración de los prerrequisitos cuando se los concibe como “problema teórico” (Ferreiro, 1997). Desde una perspectiva constructivista es necesario preguntarse por ellos ya que todo conocimiento tiene antecesores. Así los prerrequisitos no son habilidades que un niñx tiene que poseer antes de que se lo inicie en la enseñanza formal, sino que se trata de “aquellas nociones, representaciones, conceptos, operaciones, relaciones, etc. que aparecen teóricamente fundados y empíricamente validados como las condiciones iniciales sobre las cuales y dadas ciertas condiciones que se caracterizan teóricamente como proceso de desequilibración se construyen las nuevas concepciones” (1997, p. 184).

Pensamos que el análisis y consideración de los prerrequisitos, “en el sentido de antecesores en el proceso de desarrollo de adquisiciones posteriores” (p.184), resulta fundamental e ineludible en la

práctica de todx profesional que trabaja en el campo educativo: en el caso del aprendizaje de la lectura y de la escritura atender a cómo leen y escriben lxs niñxs antes de leer y escribir de modo convencional.

Con colegas, desde recientes trabajos de investigación (Karlen y otrxs, 2020) y espacios de formación, venimos señalando los desafíos que hoy, pospandemia, se plantean a quienes trabajamos en educación en relación a los aprendizajes particularmente en el campo de la lengua escrita. Uno de ellos,

la heterogeneidad en materia de aprendizajes y consecuentemente el riesgo de generar nuevos procesos de exclusión, especialmente del grupo de estudiantes que han sostenido escasa o ninguna interacción con la escuela en este tiempo, si no se reconoce la singularidad de los procesos de aprendizaje de los grupos de alumnxs (p.171)

También docentes y directivxs con los que trabajamos lo advierten expresando “su compromiso con una tarea que les plantea numerosos desafíos y la posibilidad de ser partícipes de la generación de nuevas alternativas, involucrando a la institución con una perspectiva técnico-profesional que lxs compromete en un trabajo colaborativo” (Karlen y otrxs, 2020, p.180).

En el marco de un trabajo de investigación[4] un miembro de equipo directivo decía:

el desafío será trabajar desde la diversidad de puntos de partida y experiencias previas aunando nuestros esfuerzos para alfabetizar a todos los estudiantes, para que todos tengan oportunidades de apropiarse de la lectura y la escritura como herramientas esenciales del progreso cognoscitivo y del crecimiento personal, focalizando las condiciones didácticas que son necesarias para formar lectores y escritores que participen en forma activa de la cultura escrita (Director, escuela A)

Considerar los procesos implica atender al punto de partida de lxs estudiantes. Es clave hoy, habiendo regresado a la presencialidad plena en las escuelas, preguntarse cómo están lxs estudiantes en materia de aprendizajes. Se necesita contar con marcos de referencia[5], con esquemas conceptuales que posibiliten comprender

cómo están pensando en relación con la escritura para poder intervenir planteando desafíos progresivos y ayudando a avanzar a cada estudiante en función de sus puntos de partida.

El tiempo de pandemia nos colocó en situación de “articular todos los recursos para eludir la presión del tiempo que muchxs consideran perdido, de las tradicionales homogeneizaciones excluyentes, de los rápidos diagnósticos” (Karlen y otrxs, 2020, p.183).

Reflexiones al cierre

Cuando un estudiante fracasa, cuando otrx tiene éxito en la escuela, ocurre: ¿Por problema propio? ¿Por mérito propio? ¿Por la distribución desigual de la ciencia y la cultura? ¿Por qué no se está pudiendo mirar y trabajar desde sus posibilidades?

Cuando aprender se transforma en un problema, todxs lxs profesionales que trabajan en el campo educativo (docentes, psicopedagogxs, psicólogxs, etc.) deben trabajar colaborativamente en la construcción de una posición revisando miradas, concepciones de aprendizaje, de éxito, de fracaso; se necesita tomar una posición pedagógica y psicopedagógica que desmienta toda profecía de fracaso.

Hoy, más que en otros tiempos, es necesario tomar distancia de los diagnósticos cerrados, apresurados para pensar el aprender en condiciones diversas:

- comprender y ayudar a comprender los escenarios complejos, inciertos y cambiantes donde se presentan los problemas, analizando los desafíos que encuentran las escuelas cuando de enseñar y de aprender se trata
- reflexionar y plantear interrogantes que contribuyan a revisar prácticas desafiadas, interpeladas por las infancias de hoy, por las condiciones en que se aprende y se enseña en épocas pospandemia.
- diseñar intervenciones que contemplen las necesidades de lxs niñxs, sus familias y las instituciones escolares optimizando sus potencialidades.

Nuevos modos de transitar las escuelas se vislumbran y son posibles. Es necesario, como siempre y más aún hoy, mostrar a lxs ni-

ñxs lo que ellxs pueden y a las escuelas, docentes, familias, sociedad toda, que TODXS lxs niñxs pueden aprender.

Hoy como antes -pandemia mediante- lxs niñxs siguen pensando, las familias -según sus posibilidades- continúan acompañando. Las instituciones escolares, lxs docentes, lxs psicopedagogxs, lxs psicólogxs, continúan capacitándose; constituyendo equipos de trabajo, acompañando, revisando sus prácticas a fin de diseñar intervenciones situadas, que consideren los procesos de lxs niñxs y los tiempos que requiere el aprender... todo indicaría que nos encontramos frente a una manera posible de contribuir a despatologizar las infancias y los aprendizajes escolares.

Referencias Bibliográficas

- Baquero, R (2002) Fracaso escolar, educabilidad y diversidad en Baquero (et al) *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- Baquero, R (2003) De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha en Frigerio, G. y Diker, G. (coord.) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias al borde*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas
- Ferreiro, E. (1975) Trastornos de aprendizaje producidos por la escuela. *Problemas de Psicología Educacional*. Buenos Aires, Argentina: IPSE
- Ferreiro E. (1997) Alfabetización de niños y fracaso escolar en *Alfabetización: teoría y práctica*. México. Siglo XXI
- Ferreiro, E. (1999a) El niño un interlocutor intelectual del adulto en *Vigencia de Jean Piaget*. México. Siglo XXI

- Ferreiro, E. (1999b) *Cultura escrita y educación. Conversaciones de Emilia Ferreiro con Castorina, J; Goldin D; Torres M.* Edición de Graciela Quinteros. México. Fondo de Cultura Económica.
- Karlen, M. Kisbye, A. Moller, M. Zamprogno, G. Moraschetti, E. Sampo, P. Dutto, J. Aramayo, F. (2020) Reflexiones en tiempos de pandemia desde investigaciones recientes: la Unidad Pedagógica y la Promoción Acompañada. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. Año 2020, Vol. 5, N°2, 168-185. ISSN 1853-0354 www.revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp
- Lerner, D (2004) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Castorina, J et al. (2004) *Piaget Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. España. Paidós.
- Maldonado, H. y López Molina, E. (2001) Éxito y Fracaso escolar. Cuadernillo 1. Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas del Ministerio de Educación de Córdoba.
- Moller M. A. (1997) Posibles aportes de la Epistemología y la Psicología Genéticas a la problemática del fracaso escolar, en *Tópicos sobre Psicología Educacional*, Córdoba. CEFyH, U.N.C.
- Perrenoud, P (1990) *La construcción del éxito y del Fracaso escolar*. Madrid. Morata.
- Presidencia de la Nación Argentina. Ministerio de Educación. CFE. Resolución CFE N° 363/20.
- [1] Resulta insoslayable considerar los aportes de dos teorías psicológicas que contribuyen a la comprensión de los procesos de aprendizaje: el Psicoanálisis y la Psicología Genética. Retomamos algunas ideas centrales de ambas y remitimos a los autores de referencia

- [2] El aprendizaje de la lectura y de la escritura es tema objeto de las investigaciones que venimos desarrollando en equipo desde 1998 en adelante. También de actividades de formación, capacitación y asesoramiento a escuelas
- [3] Remitimos a la lectura y análisis de la vasta obra de Emilia Ferrero
- [4] Moller, Zamprogno, Karlen, Kisbye (2016-2017) Enseñar y aprender a leer y escribir: alternativas para abordar la heterogeneidad en las aulas de la Unidad Pedagógica (1º y 2º grados de nivel primario) Proyecto aprobado por Secyt UNC.
- [5] Destacamos aquí la importante y necesaria contribución que hace la mirada psicogenética

Tercera Parte

“Vivencias y recorridos en la resignificación
de prácticas y nuevos saberes en el campo
de la Psicopedagogía Escolar”.



Dispositivo Guía para el armado del trabajo final.

Carreras de Psicopedagogía

Mgter Lucía Garay¹

Resumen. En este artículo se plantea el entretendido que se produce entre el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en los contextos escolares, aproximando un dispositivo guía para el armado del Trabajo Final. Este dispositivo se constituye, así, en una herramienta orientativa para la elaboración de los trabajos finales de los estudiantes de Psicopedagogía en general y, en particular, para los de este posgrado.

A continuación, les presento un Índice Sugerido con los Temas, y el orden de presentación, que podría contener el Trabajo Final de Psicopedagogía Escolar.

I. Introducción

La introducción comprende, al menos, dos partes. Va al principio del trabajo, pero puedo escribirla al final; es una sugerencia que suelo hacer.

En la primera parte de la introducción, luego de explicar el objetivo del Trabajo Final, voy a hablar de mí como profesional psicopedagoga. Por qué hago la Especialización, por qué elegí ese nivel (jardín, primaria, secundaria u otro).

Algo sobre mi experiencia de trabajo profesional: si esta es la primera vez que hago un diagnóstico en una institución escolar, cómo fue la experiencia; si tuve dificultades, ¿Por qué?, ¿Cómo logré superarlas?

¹ Profesora consulta de la Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.

Luego voy a hablar del trabajo y de este informe. La escuela (muy breve aquí). La metodología seguida, la cantidad de visitas y la mención a la metodología seguida (sólo mención, porque luego lo retomamos en el informe); entrevistas, observaciones, instrumentos de diagnóstico con niños, etc.

Por último, las partes y/o capítulos de que consta este Trabajo final. Una breve referencia de qué contiene cada capítulo/o parte. El objetivo aquí – y de toda la introducción – es que los evaluadores, al leer la introducción, tengan un panorama sintético de qué contiene el Trabajo y no tengan necesidad de enterarse sólo luego de leerlo todo.

La introducción es como una carta de presentación. Me presento como profesional y presento mi trabajo. Recuerden, que los evaluadores devuelven por escrito. No hay defensa oral. Trato, con la introducción, de establecer comunicación y motivar interés en mi trabajo

II. Presentación

Este capítulo II, que denomino *Presentación*, es el lugar donde voy a exponer y desarrollar conceptos, ideas y contenidos teóricos que sirven de encuadre teórico a mi trabajo de diagnóstico, a las explicaciones e interpretaciones que haré de los datos y, finalmente, son el soporte de la propuesta de intervención.

Ustedes, a lo largo del cursado de la carrera de, por lo menos 10 seminarios y tres talleres, han recibido formación teórica y abundante material bibliográfico que pueden volver a repasar. Pueden, incluso, pedir ayuda a los profesores, quienes, con seguridad, estarán gustosos de brindarles sus sugerencias.

Una de las dificultades que percibo en ustedes para avanzar con el Trabajo Final, es el hecho de que están haciéndolo solas. Algo que no parece formar parte de su cultura profesional. Al principio pensamos en que lo hicieran en pareja, pero el reglamento de postgrado de la carrera no lo permite.

Ahora bien, este capítulo que es teórico y común a todas quienes hacen la práctica en el mismo tipo de escuelas – jardín, primaria o secundaria – podrían trabajarlo juntas con una/s compañeras. Me refiero a la parte de lecturas, debates, enfoques. Luego, cada una lo

adaptará, en la escritura, a las singularidades de la escuela donde práctica.

He pensado en dos apartados para este capítulo. Ustedes pueden poner todos los subtítulos que necesiten. Uno sería planteo del problema y el otro, lineamientos teóricos.

Planteo del Problema

Este trabajo de conocimiento diagnóstico de las problemáticas educativas y de aprendizaje de la infancia en su escolarización se enmarca en la Psicopedagogía Escolar. Entonces, tengo que aclarar, desarrollar con ideas, qué es esto de la Psicopedagogía Escolar, por qué es diferente a otros campos y prácticas de la psicopedagogía.

Parece muy importante para la psicopedagogía escolar la dimensión institucional de las escuelas donde transcurre, en estos casos, la escolarización obligatoria de la infancia. Hemos generado la Anamnesis Institucional como instrumento metodológico. Qué es la anamnesis institucional y cuánto de ella y cómo la usé en mi diagnóstico de la escuela a mi cargo.

¿Por qué darle tanta importancia a la dimensión institucional de las escuelas, en relación a los problemas educativos y de aprendizaje de la infancia?

Se habla de la crisis de la escuela, de la crisis del trabajo docente, de las inasistencias y de los abandonos; también del malestar en los vínculos entre adultos; de la supuesta violencia de la infancia, de la familia; la problemática institucional y social de la escuela pública estatal; el drama del fracaso escolar, el abandono y la exclusión educativa y la implicación y compromiso de la Psicopedagogía Escolar.

¿Por qué mirar y estudiar los problemas institucionales de la escuela para intervenir con el aprendizaje de los alumnos? Sólo estoy mencionando algunos problemas, ustedes desarrollarán teóricamente estos aspectos y elegirán los que crean relevantes. Reitero, cada una elige qué va a desarrollar y con qué amplitud y profundidad lo hará. ¡No hay reglas! Es una decisión personal.

Lineamientos Teóricos

En este punto, habrá algunos temas indispensables. Uno es sobre la problemática actual de la infancia. Recuerden que hicieron una evaluación sobre el tema. También que tenían que escribir un trabajo con consulta bibliográfica que la mayoría no hizo.

Otro la infancia, la familia y la escolarización en condiciones sociales de pobreza. Luego sobre los procesos de Educación y de Escolarización. Sobre lo que tanto se habla. Sobre el fracaso educativo y sobre el fracaso escolar.

¿Dónde y cómo posicionar a la psicopedagogía escolar y al profesional psicopedagogo frente a estos dramáticos problemas de la infancia?

Bien, no sigo enumerando. Ustedes tienen que decidir que incluir y qué no. En síntesis, este capítulo tiene el sentido de dar el fundamento teórico a lo que han estudiado en la institución elegida y lo que van a proponer como intervención. Para los criterios académicos de la Universidad Nacional, que pondrán en acción los evaluadores, un trabajo final – aún una simple memoria sobre una práctica – debe tener fundamentos teóricos para analizar los hechos y hacer propuestas. ¡Tampoco hablamos de un tratado! Estoy segura de que ustedes pueden hacerlo con calidad.

III. La elaboración y análisis de datos empíricos. Describiendo la institución escolar.

Primeros Contactos e Impresiones

Comienzo nombrando el establecimiento y su localización. Luego cómo hice la entrada y las primeras entrevistas. Quién y cómo me reciben. De qué hablan esta primera vez. Los relatos tienen que ser significativos, sin detalles innecesarios. Tengo que analizar este momento en términos de si hubo aceptación y colaboración, si hubo obstáculos o un clima tenso. Estos análisis son “datos” que contribuyen a formarme una idea del clima institucional; no sólo hacia mi como profesional, si no, si es un clima “de confianza y apertura” o “tenso y de obstáculo”. ¿Por qué? Porque el clima institucional es una

dimensión central en la facilitación o no de los procesos educativos (esta es una idea teórica...).

En síntesis: ustedes describen los hechos/datos; lo que se dice y cómo se dice (siempre lo significativo). Luego hacen una observación interpretativa. Usen el potencial: “podría inferirse de lo descripto lo siguiente”. Este procedimiento lo van a seguir en cada ítem. Primero, presento los datos – datos numéricos, datos materiales, datos simbólicos como ideas, metas, interpretaciones; datos subjetivos como sentimientos, emociones, prejuicios; datos históricos; otros. Luego, voy a elaborar una interpretación; siempre usando el potencial: “Podríamos inferir de los datos expuestos lo siguiente...” ¡Atención! Estas observaciones/interpretaciones se hacen, siempre, con relación a parámetros. ¿Cuáles son, en este trabajo, esos parámetros? Los hemos descrito en los lineamientos teóricos. Repito: la educación y salud de la infancia, su inclusión educativa, su integración social, su escolarización exitosa y con aprendizajes de calidad, etc.

Historia Institucional del Establecimiento.

En las escuelas públicas estatales se suele relatar la historia tomando como referencia los cambios de directivos y sus desempeños. Estos hechos, desde el saber que buscamos no son significativos; salvo que los cambios de directivos o conflictos con la comunidad y las familias sean importantes por sus efectos.

Tampoco nos interesa toda la historia, sino las más cercanas. Sí nos interesan hechos relacionados con pérdidas materiales importantes; cambios fuertes en su población escolar; cambios en la composición social de su población; explosiones de matrícula; conflictos con acciones violentas; robos y ataques. Por cierto, sí rescatamos aquellas situaciones que son relatadas como importantes por parte de los informantes.

La Historia como sucesión de acontecimientos es una cosa; ésta puede ser relevante o no serlo. Dado que la escuela es una institución de sujetos (docentes, directivos...) para sujetos/alumnos lo que importa es la Historización; es decir la carga subjetiva que los actores le dan a los acontecimientos. Es esta historización la que impacta y afecta a las prácticas. En nuestros diagnósticos, importan

los hechos/acontecimientos, pero, decididamente, nos atrapan mucho más las Historizaciones y sus efectos. Ojalá, su escucha puedan captarla.

El contexto local y social que rodea la institución.

Podría pensarse que en tiempo de globalización y de redes comunicacionales planetarias, las pequeñas comunidades locales, los barrios periféricos, las villas carecerían de relevancia en la vida de las instituciones escolares y de las personas que viven y estudian en ellas. No es así, en modo alguno. No lo es, definitivamente, para las escuelas públicas estatales y para los sectores populares que las habitan. Viene la pregunta central ¿cómo son las relaciones entre la escuela y el contexto barrial que la rodea y aloja?

Es raro que los directivos y docentes de estas escuelas vivan en el barrio que las circundan. Entonces cómo perciben el barrio y sus familias incidirá en cómo valoran o desvalorizan a sus alumnos. A su vez, es posible que la mayoría de chicos del lugar elijan otras escuelas fuera del barrio y a ésta asistan poblaciones de barrios o villas muy pobres.

Es posible que el barrio circundante genere hechos de inseguridad, violencia y robos que afecten a la escuela. Que se vivan situaciones de riesgo que afecten los procesos de convivencia y educativos. Puede ocurrir, que la escuela pierda matrícula a raíz de estos hechos. También, puede ocurrir lo contrario, la escuela y el contexto mantienen una relación complementaria y de colaboración positiva.

Si puedo relevar estas problemáticas, será importante para proponer intervenciones pedagógicas. Está demostrado que la vida escolar para los niños produce ansiedad, estrés y sufrimientos que afectan sus desempeños.

Los docentes, maestras y profesoras, y la enseñanza.

Aquí, debo describir en términos numéricos a los docentes y a las formas cotidianas de enseñar y de evaluar. Ahora bien, si a esta altura de mis incursiones diagnósticas ya he decidido dónde, en qué grupo de alumnos, ciclo o problema detectado, focalizaré el diag-

nóstico y mi propuesta de intervención, entonces me concentraré para entrevistar a los docentes implicados con esos alumnos, con ese curso o con ese grado.

No obstante, siempre es revelador escuchar lo que los docentes tienen para decir. Sus dificultades, sus percepciones y, especialmente, sus ideas y explicaciones sobre las dificultades de los alumnos. También, podría ser valioso indagar cómo perciben y qué esperan de la psicopedagogía en la escuela. Con seguridad, los directivos y muchos docentes tienen ideas formadas acerca de “en qué y cómo debería intervenir una psicopedagoga en la escuela”. Si lo que los directivos y docentes piensan y esperan es diferente a lo que ustedes consideran necesario y técnicamente correcto, en la propuesta de intervención se debería incluir acciones para explicar y convencer sobre lo que consideran necesario y eficaz como estrategia de intervención.

Los alumnos

Como en el ítem anterior, debe describir en términos numéricos los alumnos de la escuela o del jardín elegido. Tengo que elaborar descripciones del conjunto de la población escolar del establecimiento. Es una descripción de conjunto con indicadores simples y corrientes. Número total de alumnos; distribución por grados o cursos. Cifras globales de asistencia e inasistencias; cifras globales de repitencia y de abandono. También si reciben asistencia alimentaria y sanitaria. Recoger información sobre problemas del conjunto de la población escolar.

IV. Diagnóstico focalizado y propuesta de intervención

Un momento del trabajo muy importante. Estoy convencida, por tantos años de prácticas de intervención, que el acierto o los errores en la propuesta, las estrategias y los dispositivos dependen, y mucho, de la calidad y de la confiabilidad en los datos que he logrado construir sobre los sujetos de la intervención, su situación, sus problemas y sus necesidades de recibir ayuda.

Hoy, hay un cierto desprecio por los datos objetivos como insumo esencial para decidir y elaborar las estrategias de intervención. Demasiados profesionales de nuestro campo, se conforman con supuestos datos de “me parece”, “creo que”; “siento que” “tengo la impresión que”; sin duda, todos supuestos datos originados en su subjetividad, en sus interpretaciones. Es decir, en la “lógica de reconocimiento”. La base científica de nuestras intervenciones tiene que apoyarse en la “lógica de producción de los hechos, los acontecimientos y las prácticas”.

Debo recordarles, también, que tienen que decidir si la intervención será de “prevención”, de “asistencia” o de “reparación. Recuerden que tratamos y usamos estas categorías en ejercicios de evaluación.

En mi experiencia supervisando diagnósticos e intervenciones, veo que hay una preferencia por proponer dispositivos con los adultos, directivos, docentes, padres. Háganlo si lo consideran indispensable. Pero, en este caso deben proponer intervenciones con los niños/alumnos, sujetos esenciales del proceso de escolarización. Pero, no tengo dudas en afirmarlo, completamente desplazado del centro y corazón de la escuela. ¡La escuela ha sido apropiada por los adultos! Se justifican en que es su lugar de trabajo para reclamar toda la atención. Nosotros haremos el esfuerzo de proponer acciones de intervención con los alumnos.

V. Conclusiones

Supongo que no deberé explicar qué contiene este ítem. Es posible que varias de ustedes, aunque no estaba previsto, hayan hecho devoluciones en las escuelas. Pueden relatar esto si lo hubieran hecho.

También, aquí corresponde hacer una autoevaluación y anticipar que aspectos eran necesarios pero que no pudieron realizarse.

También, siendo la Psicopedagogía Escolar una orientación con, aún, pocas producciones teóricas y técnicas escritas y difundidas podrían señalar qué aspectos urgen de ser desarrollados.

VI. Bibliografía

Referencias Bibliográficas

Garay, Lucía, (2000). Algunos Conceptos para Analizar Instituciones Educativas. Cuaderno de Postgrado. UNC.(2008). La Intención Pedagógica en la Investigación Educativa. Cuadernos de Educación N°6, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 95-109

. —(2010a). «El silencio de la Pedagogía en las aulas», Revista Diálogos Pedagógicos, N° 15, pp. 17-19.

—(2010) Investigar en educación hoy es intervenir, Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

—(2015) ¿Así quién quiere estar integrado? La inclusión en la escuela argentina. Editorial Comunicarte. Córdoba.

VII. Anexo

En este ítem, pueden poner material que puede ser interesante pero que, puesto en el cuerpo del trabajo, obstaculiza su lectura.

Pueden poner fotos. Documentos como PEI, Normas, reglamentos, etc. Copia de algunas entrevistas. Datos estadísticos. Otros.

» La tutoría como espacio-tiempo de subjetivación profesional.

Una experiencia en la formación de posgrado de la FFyH de la UNC.

Lic. Marcela C. Morcillo¹

Resumen. Este artículo pone a disposición del lector la experiencia de tutorías que propone la carrera de Especialización en Psicopedagogía escolar de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, como dispositivo de acompañamiento en el recorrido teórico y metodológico que profesionales psicopedagogos, licenciados en ciencias de la educación, en tanto estudiantes, desarrollan.

A partir de la caracterización singular que adopta este dispositivo, se dan a conocer las vicisitudes que atraviesan en la construcción de conocimiento acerca de las problemáticas y desafíos, los y las especializando/as, durante el trabajo de investigación diagnóstica en instituciones educativas de diferentes niveles sobre problemáticas escolares,

Las reflexiones que aquí se desarrollan ponen especial énfasis en entender las tutorías como espacios- tiempos de subjetivación profesional que ponen en tensión prácticas y modos de pensar previamente construidos y que interpelan el entramado de nuevos posicionamientos como estudiantes especializando/as al mirar las problemáticas psicopedagógicas en clave de lo escolar.

Palabras claves. tutoría- dispositivo de acompañamiento -psicopedagogía escolar- subjetivación profesional

¹ marcegro@yahoo.com.ar Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.

Introducción

La presentación de este artículo está centrado fundamentalmente en el aporte de la carrera de Especialización en Psicopedagogía escolar de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, a la construcción de conocimiento acerca de las problemáticas y desafíos que enfrentan los y las especializando/as durante el trabajo de investigación diagnóstica en instituciones educativas de diferentes niveles sobre problemáticas que anudan procesos de aprendizajes concretos que se despliegan en los complejos escenarios actuales.

En carácter de coordinadora y tutora de prácticas, se pone a disposición del/la lector/a algunas reflexiones en torno al espacio-tiempo de tutorías por el que los/as especializando/as transitan en el tramo final y más importante de la carrera. Significaciones, vivencias y recorridos que van definiendo trayectorias singulares y nuevas subjetivaciones de las y los estudiantes que, en calidad de profesionales, apuestan a formaciones académicas de posgrado.

El diseño de la carrera tiene una fuerte impronta de inserción en las escuelas de nivel inicial, primario y secundario como el campo empírico en que las y los cursantes realizan sus ejercicios de conocimiento, diagnóstico de problemáticas y propuestas de intervención psicopedagógica. La carrera se constituye así en una vía de acción extensionista de la universidad, en tanto devuelve a las instituciones, objeto de análisis, las propias producciones finales construidas a partir del trabajo de campo.

Como se menciona en el Proyecto de la carrera [1] [2] (Garay, L; Vairo, C; 2014) dicha práctica “es un proceso de detección y diagnóstico aproximado de las nuevas problemáticas educativas en las instituciones que son objetos de abordajes psicopedagógicos”. Se trata de realizar descripciones diagnósticas y propuestas de intervención psicopedagógicas empleando para ello los marcos teóricos-conceptuales desarrollados en los seminarios, los cuales constituyen el soporte conceptual y metodológico, fundamento principal desde donde leer, analizar, e intervenir en las prácticas que habilita esta formación de posgrado.

Lo que aquí se propone y desarrolla no significa, de ningún modo, otorgar incumbencias, porque ya la tienen quienes la desarrollan;

sino que se constituye como un espacio académico unido a las situaciones problemas sobre las que los y las cursantes-profesionales trabajan cotidianamente y a las que son sometidas a consideraciones teórico-metodológicas.

De ello se desprende que las instituciones educativas no son sólo el objeto de la investigación y de las intervenciones psicopedagógicas que se propongan, sino también el contexto y el texto en el que éstas se realizan, en el sentido de ser productoras e interlocutoras de mensajes y sentidos. Los diferentes modos de entender este entrecruzamiento que se proponen desde los diferentes seminarios de la carrera, posibilitan a los y las profesionales reflexionar sobre qué perspectivas son las que nutren cotidiana y naturalizadamente sus prácticas, como así también, revisar la coherencia y consistencias teóricas, técnicas y metodológicas que las estructuran.

Las tutorías en la formación de posgrado

Las tutorías con el formato que plantea esta especialización, tienen una relevancia significativa y de novedad para la formación de posgrado universitaria de Córdoba.

Es en el espacio/tiempo de las tutorías donde se habilita un aprendizaje en una trama vincular entre el/la tutor/a y el especializado/a. Profesionales ubicados en el lugar de aprendientes, involucrados en otros aprendizajes, más allá de la especificidad teórica de la psicopedagogía escolar. En este sentido se juegan varias cuestiones, entre ellas, una de especial relevancia: la entrada a la escuela siendo ya profesional/es psicopedagógico/as, desde un nuevo rol, el de investigador/es que se está/n formando en una especialización que, profundiza y resignifica los propios saberes desde la perspectiva de la psicopedagogía escolar.

Si bien esta experiencia podría significarse como tantas otras que se requieren para el cursado de especializaciones o postitulaciones, ésta particularmente, está investida de imaginarios construidos alrededor del rol del/la Psicopedagogo/a en lo escolar, de las incumbencias profesionales y sus posibilidades de atención a todas las problemáticas que se definen como psicopedagógicas en dichos ámbitos. Trabajar con estas investiduras y con las propias implican-

cias constituyen gran parte de lo que este espacio/tiempo de tutoría promueve.

Podríamos decir que la particularidad que tienen estas tutorías es que adquieren un doble carácter: por un lado, instancias de encuentros grupales con formato taller y al mismo tiempo, seguimiento individual, personalizado a lo largo de todo el proceso de investigación diagnóstica que las y los cursantes llevan a cabo en el seno de una institución educativa determinada.

Se aborda articuladamente la teoría, la práctica metodológica y la intervención desde la investigación diagnóstica, escuchando los decires de los sujetos que habitan la escuela elegida como destinataria de dicho trabajo de campo, poniendo en diálogos los datos, tensionando y reinterpretándolos analíticamente desde los marcos teóricos y metodológicos, para luego diseñar una propuesta de intervención psicopedagógica situada que actúe en definitiva como propuesta de extensión, respondiendo de alguna manera a las demandas permanentes de las instituciones educativas, que abren las puertas anunciando de manera explícita o implícita sus propias problemáticas emergentes.

Se focaliza en la importancia del recorrido previo por los diferentes seminarios de la carrera, para permitir el andamiaje teórico y práctico- metodológico desde el cual leer y analizar interpretativamente la problemática construida y priorizada y así, plantear una propuesta de intervención situada. Se hace especial énfasis en el carácter situado de una práctica psicopedagógica escolar, interpelando al/la especializando/a, en tanto psicopedagoga/o, su propia práctica profesional, al situarla/o y situarse en un escenario singular, histórico y contextual que es la escuela, con sus vicisitudes y demandas que le son específicas.

Así queda expresado en los fundamentos del Proyecto de creación de la Carrera:

Son los sujetos aprendientes, sus necesidades y demandas, situados en un contexto escolar, los que deben determinar las problemáticas a ser escuchadas y atendidas. Y, es el ejercicio del profesional psicopedagogo, también situado en el contexto institucional, áulico, grupal o de la comunidad educativa, el que deberá buscar las estrategias más eficaces para orientar, educativamente, los procesos de aprendizaje y los

procesos de enseñanza, la calidad de las relaciones y vínculos y los climas institucionales de sana convivencia. Desde estas posiciones y miradas, se tratará, fundamentalmente, de promover en las escuelas procesos educativos preventivos, saludables, inclusivos y productivos y que atiendan a la diversidad de experiencias y trayectos educativos de la infancia. (Garay, L.; Vairo, C; 2014)

Entrar a las escuelas de los diferentes niveles educativos, ha permitido a las primeras cohortes de especializandos/as, y a la/os nueva/os que se incorporan a la carrera, conocer y comprender los procesos de aprendizajes y de enseñanza circunscritos al contexto institucional que les da razón de ser y entender las lógicas institucionales atravesadas por el devenir epocal, así como las decisiones de políticas educativas que determinan modos de funcionamiento y prácticas educativas situadas. En suma, comprender psicopedagógicamente el aprendizaje desde otro lugar, más complejo, dentro de una trama que involucra no sólo al sujeto aprendiente en su singularidad, sino a la red de relaciones que constituyen el entramado institucional y social en el cual los procesos de aprendizaje y de enseñanza se materializan.

En tanto procesos, el diagnóstico y la intervención, que centran el quehacer del/la cursante en la última etapa de la carrera, cobran sentido a través de la elaboración de **memorias escritas** que dan cuenta de un recorrido no lineal de acciones y de pensamiento. Aquí cumple un papel determinante, el rol del tutor de prácticas, quien, a través de la escucha del relato, de lectura de avances investigativos, acompaña tan importante recorrido de construcción de un trabajo final.

Se recuperan aspectos centrales en relación con el ejercicio de la escritura como vehículo para el pensamiento más profundo y reflexivo acompañando una práctica propia. Un recorrido que implica amigarse con las dificultades, las incertidumbres, las preguntas, y aprender a convertirlas en parte de la tarea profesional que busca conocer para intervenir.

La idea fuerza que se sostiene en todo el quehacer de las tutorías como dispositivo de acompañamiento, es que dichas propuestas de intervención que se diseñan a partir de la articulación con todo el proceso de investigación, no son propuestas de escritorio, aisladas y

generalizables; son para esa escuela que se pudo describir, analizar y conocer en un momento (recorte) histórico y social particular y que sólo desde allí puede ser leído y considerado.

Acerca de las tutorías como dispositivo de subjetivación profesional

La experiencia de coordinar tutorías en diferentes momentos de desarrollo de la carrera, allá por sus inicios, 2015, y recientemente, a partir de mediados del 2021, ha posibilitado recuperar y resignificar el concepto de tutoría en el espacio universitario de posgrado.

Las tutorías como dispositivo de subjetivación profesional es la definición que a nuestro entender, enmarca el devenir de las mismas en la experiencia concreta de estos años.

La tutoría como dispositivo de intervención, en tanto “un venir entre”, espacio “entre” que da lugar a la terceridad, que pone en diálogo saberes (los propios construidos como profesionales psicopedagogos, los recuperados e interpelados de la experiencia de campo de la carrera (las tramas institucionales) y los del tutor/a desde su formación de base y desde el rol que ocupa).

De lo dicho se desprende que las tutorías requieren continuamente un trabajo con la implicación, en tanto doble análisis: cómo se piensa a la institución educativa en general, la analizada en particular, a través de cómo se han internalizado las instituciones que nos constituyen a tutor/a y especializando/as.

Entender la tutoría como espacio/tiempo para la subjetivación profesional, implica también hacer lugar a que en ella surjan las preguntas que no puede o no sabe formular el/la especializando/a en torno a lo que el trabajo de campo va develando en los relatos que anudan el encuentro tutorial grupal o individual. Constituyen sin duda una habilitación a que se restituyan saberes, que se piensan que no se tienen, al ponerse en el plano de la conversación dialógica. El entramado de encuentros singulares entre tutor/a y especializando/a configura el punto de apoyo desde el cual construir lecturas analíticas, construir una problemática, pensar una planificación, una propuesta de intervención.

La tutoría en tanto orientación implica una escucha con doble finalidad: escuchar- se al poner en palabras las propias hipótesis interpretativas, en diálogo con otros saberes y escuchar a un otro/a que repregunta y devuelve en nuevas hipótesis, diferentes miradas, enfoques, que orienta, construye posibles caminos de búsquedas. Desde el rol de tutor/a no es otra cosa que experimentar una escucha atenta que permite deshilvanar descripciones, reconstruir tramas discursivas, interpretaciones apresuradas, focalizar y priorizar informaciones recolectadas para que se conviertan en datos que den cuenta del conocimiento construido a través de la investigación diagnóstica. Esto deviene sin duda, en la orientación hacia la “producción de saberes” que podrán redireccionar nuevas miradas al interior de las instituciones educativas donde tuvo lugar dicha investigación.

Parafraseando a Elichiry (2007), los espacios de tutorías en esta propuesta formativa universitaria, intentan promover nuevos aprendizajes en la medida que habilitan una actividad individual y colectiva situada, en la que tienen lugar interacciones que favorecen la apropiación guiada de nuevos marcos de interpretación de la propia práctica como investigador/a

La noción de subjetivación profesional permite pensar el ser estudiante de una carrera de posgrado que no se resuelve solo con cursar seminarios teóricos- metodológicos. Sino que requiere de un aprendizaje mucho más complejo al posicionarse como profesional-estudiante- investigador en el campo escolar del cual, en muchos casos, construye su hacer profesional y laboral. Circulan alrededor de este nuevo aprendizaje, imaginarios acerca del rol de psicopedagogo/a en la escuela, con los cuales es necesario hacerlos presentes, objetivarlos y desnaturalizarlos para construir, en términos de Elichiry, una “*subjetividad situada*” en relación con el espacio de la universidad, como así también con la escuela, donde concretiza su trabajo de formación superior.

La experiencia en primera persona desde el rol de coordinadora y tutora de prácticas, ha permitido registrar que estas acciones tutoriales sostenidas a lo largo del tiempo, contribuyen a potenciar procesos sociales subjetivantes en un espacio-tiempo “entre” el autoconocimiento y el reconocimiento del otro (tutor/a) como posi-

bilitador de nuevas herramientas para comprender, revisar, poner en tensión los propios saberes construidos, en clave de los nuevos y complejos escenarios institucionales y sociales de los que ambos forman parte.

Está claro que la propia historia, las experiencias formativas y profesionales previas, juegan un papel importante en los modos de vincularse con otros saberes académicos, en especial cuando se trata de los proporcionados y construidos desde y en la Universidad.

Pensar en las trayectorias previas de las/los especializandas/os, y su relación con el ámbito académico trae a este análisis, lo que Coulon (2015) expresa en términos de comienzos de estudios universitarios. Si bien, los y las estudiantes de la carrera de Psicopedagogía escolar, tienen o tuvieron formación previa de nivel superior, para mucho/as comenzar la universidad, habitar sus espacios, significa o significó una nueva manera de posicionarse, una modalidad diferente de vivenciar el oficio de estudiante, incluso costumbres, rituales y lógicas que se diferencian de aquellas trayectorias académicas anteriores.

De acuerdo a lo desarrollado por este autor, este pasaje suele realizarse en tres tiempos: uno de extranjería, seguido por un tiempo de aprendizaje y conformidad y finalmente el tiempo de la afiliación (2015).[3] [4] [M5] Reforzando la idea, el tiempo de la afiliación que aquí se describe, no es otra cosa que la constitución de una subjetividad situada en relación al espacio de la universidad posibilitada entre otros, por el apoyo, sostén y seguimiento de las acciones tutoriales promovidas desde la carrera.

Lo que dice la experiencia

El desarrollo de las Tutorías como dispositivo de acompañamiento en la carrera, cobra especial importancia a partir del cursado de los últimos tres Talleres que enmarcan el trabajo de Investigación diagnóstica, la delimitación y análisis interpretativo de la problemática psicopedagógica y el diseño de la Propuesta de intervención.

Los encuentros que estas tutorías habilitan son pensados y organizados con una sistematización tal que permita el acceso y la disposición para acompañar en las necesidades que se presentan. Es así

que la modalidad adoptada para llevarlas a cabo, toma las características de combinar instancias presenciales físicas grupales, como también encuentros individuales sincrónicos y/o asincrónicos. Los seguimientos de avances de escritura, generalmente son a partir de documentos drive, permitiendo de este modo realizar las intervenciones en línea con la/el estudiante.

Durante este período de cursado de la carrera, los y las cursantes inician el proceso de selección de escuela, constituyéndose en el acto inaugural de relación interinstitucional que la UNC, más específicamente la FFYH, establece con la institución educativa dependiente del Ministerio de Educación de Córdoba.

El proceso de selección y presentación del aval para poder realizar el trabajo de campo que la carrera exige, es llevado a cabo por el/la estudiante de manera libre y voluntaria, considerando sus posibilidades concretas de realización (posibilidades de acceso, disponibilidad horaria, localización, etc).

En esta instancia, el espacio de la tutoría, por lo general, es utilizado para acompañar en las dudas iniciales, la escucha de las primeras apreciaciones posteriores a las primeras observaciones y entrevistas. El cursado en paralelo de los talleres van ofreciendo las herramientas teórico-metodológicas necesarias para avanzar e ir complejizando el recorrido formativo y de campo que se va llevando a cabo en el interior de la escuela seleccionada.

Dicho recorrido que cada especializando/a va transitando es único y singular. Lejos de ser lineal, la experiencia va mostrando los diferentes momentos por los que van atravesando en el devenir de la inserción institucional. Avances, retrocesos, nuevos recorridos que van reconfigurando modos de ver y de análisis de lo que la escuela y sus actores van manifestando.

El momento de discernir cuál de todas las problemáticas que emergen pueden ser objeto de tratamiento para una posterior propuesta de intervención, resulta ser el más conflictivo y hasta quizás el más determinante de todo el proceso de trabajo de campo. Es aquí donde las consultas, las conversaciones dialógicas entre tutor/a y especializando/a se multiplican y complejizan.

Las diversas maneras de leer la escuela y sus problemáticas que tienen los y las cursantes, desde sus saberes previos, sus modos sin-

gulares de comunicación verbal y escrita (a través de las Memorias), van mostrando cómo parte de su hacer profesional, se hacen presentes y con ello, las resignificaciones que van surgiendo a partir de la trama de significados que en dicho espacio tutorial se va construyendo con el /la tutor/a.

Se enfatiza entonces el espacio de la tutoría, ya sea grupal o individual y personalizada, como espacio de escucha y de reconstrucción oral del entramado de observaciones que logran realizar en un período concreto de tiempo en la institución-escuela.

La experiencia a lo largo de estos años, da cuenta de la importancia de este acompañamiento sistemático en el devenir del cursado de la carrera. Expresiones de algunas estudiantes, ejemplifican en gran medida lo que aquí se plantea: “sin este acompañamiento sería muy difícil terminar la carrera”, “es muy difícil sostener un cursado si no tenemos estas tutorías para marcarnos límites, direccionarse en los avances, no abandonar”, “la tutorías permiten organizarme en mis tiempos personales, no dilatar, sé que tengo alguien que me espera y a la que debo responder”, “una manera de poner límites y organización a mi vida en relación con la formación académica”.

Lo que se destaca con igual valor de trascendencia es lo que moviliza la tutoría en relación a las prácticas profesionales de las y los especializandos/as. Poner en palabras sentidos, significaciones y pensamientos en torno a lo que ven, leen y escuchan en la escuela, habilita nuevos replanteos, nuevos interrogantes y muchas dudas respecto a los posicionamientos construidos en la formación académica previa, como así también las que la misma práctica psicopedagógica profesional les proporciona.

Gestos de asombro frente a nuevos descubrimientos, nuevas perspectivas de análisis, que las y los propios estudiantes en el encuentro dialógico con el/la tutor/a van construyendo y manifestando, constituyen evidencias para sostener y afirmar que la tutoría como dispositivo de subjetivación profesional es posible y enteramente sostenible en los ámbitos de formación de posgrado. Podríamos concluir, siguiendo a Ranciere (2007) que este tipo de participación supone dar lugar a una capacidad de la que no se sabe, y que constituye un gesto emancipatorio. Sin más, un dispositivo de

acompañamiento que habilita posibilidades en el marco de la construcción de nuevas subjetividades profesionales.

Marco Normativo.

Elichiry, N.; Regatky, M.; Sánchez, A. (2016) Aprendizaje situado e intersubjetividad : reflexiones acerca de actividades tutoriales en el primer tramo de la universidad. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2016.

Coulon, A. (2015) La afiliación universitaria: el oficio del estudiante. Material de lectura presentado en el Primer Foro de Inclusión, Retención y Participación Estudiantil organizado por la Red Bien del CIN. Paraná, 7 y 8 de mayo de 2015.

Elichiry N.; Maddonni P.; Aizencang N. (2007) Los espacios de tutoría ¿posibilidad de inclusión educativa? en: Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Año 12 - N° 1

Souto, M. (1999) Grupos y dispositivos de Formación. Bs. As.: Noveduc

Coronado, M. y Gomez Boulin, M.J. (2015) Orientación, tutorías y acompañamiento en educación superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas. Buenos Aires: Noveduc

Lobato Fraile, C.; Guerra Bilbao, N. (2016) La tutoría en la educación superior en Iberoamérica: Avances y desafíos EDUCAR, vol. 52, núm. 2, 2016, Universidad Autònoma de Barcelona- Barcelona, España Documento Resolución de Acreditación CONEAU Especialización en Psicopedagogía Escolar RESFC N° 53/2023, 22 de marzo de 2023.



La intervención psicopedagógica en los procesos vinculares de las relaciones pedagógicas: oportunidad de aprendizaje.

Mgter. María Salomón¹

Resumen. En este artículo nos proponemos poner en evidencia la importancia del vínculo pedagógico en la relación pedagógica, desde una perspectiva psicopedagógica escolar que diferencia estas categorías. Para ello, proponemos un acercamiento teórico a la diferenciación de estas categorías que suelen usarse indistintamente y, que entendemos como diferentes y vinculadas. Finalmente, cruzamos la teoría presentada con el caso de los estudiantes de 3er grado de una escuela primaria de gestión estatal de la Ciudad de Córdoba (Argentina), que cursó la unidad pedagógica durante la Pandemia Covid 19, concluyendo que la intervención psicopedagógica supone habilitar y posibilitar la mirada singular de las trayectorias que se ponen en juego en la relación pedagógica sostenida desde un vínculo pedagógico que teje diferentes tramas alrededor de los procesos de alfabetización post pandemia que condicionaron el leer y escribir en un mundo cargado de incertidumbre.

Palabras clave: Psicopedagogía escolar- intervención- relación pedagógica- vínculo pedagógico

¹ licmariasalomon12@gmail.com Presidente de la Federación Argentina de Psicopedagogos. Miembro del Consejo Directivo del Colegio Profesional de Psicopedagogía de la provincia de Córdoba.

Introducción

En este artículo nos proponemos poner en evidencia la importancia del vínculo pedagógico en la relación pedagógica, desde una perspectiva psicopedagógica escolar que diferencia estas categorías. Para ello, proponemos un acercamiento teórico a su diferenciación, ya que suelen usarse indistintamente entendiéndose como diferentes y vinculadas. Finalmente, cruzamos la teoría presentada con el caso de los estudiantes de 3er grado de una escuela primaria de gestión estatal de la Ciudad de Córdoba (Argentina), que cursó la unidad pedagógica durante la Pandemia Covid 19.

En este marco, comenzamos planteando nuestro posicionamiento sobre el rol de los psicopedagogos escolares, asumidos como profesionales que trabajan dentro de una escuela en el marco de un equipo de orientación, o bien, son convocados para intervenir en una situación particular (Azar, 2017). Las escuelas, por su parte, constituyen una trama organizada, institucional, histórica y situada, en la que el psicopedagogo escolar debe responder a las demandas y los problemas, buscando su resolución de manera conjunta y responsable (Salomón, 2021).

En la escena escolar, los psicopedagogos nos enfrentamos –en lo cotidiano– a situaciones que interpelan nuestras prácticas, convocándonos a revisar supuestos y representaciones instituidas propias de la escuela, pero también de nuestra disciplina. De esta manera, nuevas formas de mirar al estudiante–y, también, al docente en tanto sujeto que aprende– nos sitúan en diálogo con los tiempos actuales: ¿cómo aprenden los estudiantes hoy? ¿Qué nuevos modos de aprender aparecen? ¿Se necesitan otras formas de acceder al saber escolar y a los conocimientos con la incorporación de las tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)? ¿Desde dónde miramos a los estudiantes con respecto a sus trayectorias? Pero al mismo tiempo, reconocemos que hay una pregunta que no puede faltar: ¿qué es la enseñanza en estos tiempos y cómo enseñan los docentes? ya que los aprendizajes y sus formas están vinculados a su condición de sujeto educativo: el docente en tanto enseñante y aprendiente, incluye aspectos de interacción que se conjugan en la apropiación de

conocimientos con el medio, con los procesos educativos y de escolarización, que van a facilitar su acceso a la cultura (Elichily, 2004).

Psicopedagogía escolar entramado entre la relación pedagógica y el vínculo pedagógico.

El psicopedagogo escolar actúa en la escuela interviniendo en las prácticas educativas, las que suponen la existencia de la relación pedagógica, coincidiendo con el posicionamiento de Norma Filidoro (2009), quien sostiene que

la intervención psicopedagógica en la escuela es una intervención clínica, la cual refiere que no intervenimos para que la escuela haga ni deje de hacer, es decir, nuestra intervención no es del orden de la enseñanza, nuestra intervención tiene que ver con poder responder un pedido de ayuda, a partir de construir un espacio de reflexión, para pensar junto al docente. (p.170)

¿Por qué desde una Psicopedagogía escolar? Porque pensamos el aprendizaje situado en lo escolar, escena en las que los conceptos elaborados teóricamente son resignificados desde la experiencia cotidiana y los contextos sociales de los aprendientes. Este enfoque requiere considerar al aprendizaje como proceso en permanente construcción, caracterizado por la singularidad del sujeto que aprende (sujeto educativo) al interactuar con los objetos de conocimientos en situaciones sociales contextuales (Salomón, 2023).

Esta perspectiva se ancla al principio esencial de toda intervención educativa: garantizar el derecho a la educación. Supone, en esta línea, reconfigurar el rol del psicopedagogo escolar, desde un proceso de revisión de los espacios escolares con “esos otros” (Skliar, 2018) que habitan las escuelas. Se trata, entonces, de la intervención como invitación a un modo de mirar y transitar la escuela, como un verdadero encuentro entre el aprender y el enseñar. Una psicopedagogía escolar que pueda correrse de las prácticas basadas en el déficit y su diagnóstico —que han dejado afuera a estudiantes, desde una mirada simplista, reduccionista— para avanzar en una intervención que supere “a la aplicación de conocimientos técnicos, instrumentales (...) que reclama [del psicopedagogo] una actitud crítica y reflexiva, que

implica un diálogo permanente entre la teoría y la práctica” (Cam-bursano, 2019, p.66).

De esta manera, la relación pedagógica implica la comprensión tanto de los estilos de enseñar como los estilos de aprender, para poder reconocer las formas de interactuar con el conocimiento tanto de estudiantes como de docentes, acompañando a estos en la construcción de espacios de enseñanza y aprendizaje a partir de vinculaciones creativas, iteraciones conceptuales (Rivas, 2020) y prácticas pedagógico-didácticas que avancen en la incorporación de las TAC, como parte de propuestas democráticas y universales que afiancen el vínculo pedagógico.

Una intervención con sentido situado en las instituciones escolares, mira al aprendizaje –tanto de quien aprende como de quien enseña– a partir de reconocer el carácter dinámico y singular de la posición entre los mismos. Las relaciones pedagógicas (de ahora en más RP), desde esta perspectiva, tensionan la significatividad del aprendizaje en la escuela y en la familia, recuperando los sentidos que se tejen desde lo vincular, donde se da un interjuego de confianza entre el que enseña y el que aprende, aportando a la constitución identitaria del sujeto aprendiente (Vairo, 2016).

Claramente, en esta línea, toda RP, supone la construcción simultánea de un vínculo educativo (VP), que se sostiene en el reconocimiento subjetivo que se da a través de la mirada, la gestualidad y la palabra –tanto por su contenido como por su tonalidad– operando, entonces, como promotor del lazo social al posibilitar el encuentro entre docentes y estudiantes, habilitando su alojamiento en la institución. Cristina Vairo (2016) define este vínculo pedagógico como aquel que une, ata, liga pero que también interviene y logra una implicación con el otro.

Este VP fue, precisamente, el aspecto de la RP que se vio afectado durante los tiempos complejos de pandemia y virtualización forzada al obligar a cada docente a modificar sus prácticas de manera significativa y subjetiva, alterando el carácter subjetivante del vínculo pedagógico y develando –lo que siempre fue, pero no se veía– la necesidad de corresponsabilidad en el proceso de aprendizaje. Como psicopedagogos escolares, conscientes de la importancia de la construcción del vínculo pedagógico en el plano de la corresponsabilidad,

supone nuestro acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en procesos de alfabetización y de sus docentes en dicho proceso, colaborando en facilitar las interacciones e iteraciones, así como los efectos que se producen en los estudiantes. Es decir, la corresponsabilidad del psicopedagogo se expresa como práctica posibilitante del vínculo educativo (Salomón, 2021).

La intervención psicopedagógica en los procesos vinculares de las relaciones pedagógicas

El contexto sociopedagógico de la Pandemia, desafió tanto las formas de enseñar como las maneras de relacionarnos y vincularnos con los estudiantes y sus familias, interpelando nuestras prácticas y motivándolos a su reinención y el uso de recursos para enseñar en medios digitales. Supuso, en este sentido, sostener en esta complejidad, las relaciones pedagógicas y sus vínculos como garantía de continuidad pedagógica en tanto oportunidad de aprendizaje. Esto implicó un trabajo reflexivo, crítico y simultáneo acerca de lo que se quería enseñar y comunicar, tanto como de las interacciones y efectos que se deseaban producir en los estudiantes.

La conciencia de corresponsabilidad psicopedagógica –en el marco de la complejidad pandémica– nos impulsó a investigar sobre los efectos de esta experiencia crítica en los procesos de aprendizajes de niños que cursaron la unidad pedagógica (UP) durante lo que conocimos como Aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO), poniendo atención en el proceso de alfabetización. La investigación se llevó a cabo en una escuela de gestión estatal de una zona periférica de la Ciudad de Córdoba, cuya población posee características socioeconómicas precarias y vulnerables. En relación a los procesos escolares, en especial la lectura y escritura, las familias poseen capital cultural y simbólico empobrecido, constituyendo un obstáculo para el acompañamiento de las trayectorias formativas de sus hijos. Las carencias socioeconómicas de la zona y, por ende, de la escuela, impidió el trabajo virtual durante la pandemia, limitándose a la distribución de los cuadernillos proporcionados por el gobierno nacional.

La intervención psicopedagógica en los procesos vinculares de las relaciones pedagógicas: oportunidad de aprendizaje.

Cuentan las docentes que fue difícil sostener el vínculo pedagógico durante el 2020, pudiendo constatar que, al no haber establecido contacto físico ni virtual, el proceso de alfabetización no alcanzó los objetivos prioritarios:

sólo reconocían letras aisladas y muy pocos sabían leer... sabemos que no van a repetir segundo, le hacemos un daño (...) en un 3º grado estarán perdidos, no saben leer y escribir (...) Los padres no colaboran, los llamas y no vienen (Docente de UP).

La corresponsabilidad familia-escuela, sobre todo en la primera etapa de la escolarización, resulta fundamental para los aprendizajes. En esta escuela, las dificultades con respecto a la relación con las familias eran previas a la Pandemia, sin embargo, durante la crisis sanitaria se profundizó generando un hiato contraproducente para la vinculación necesaria en la alfabetización inicial. El sostén de la relación pedagógica fue el grupo de Whatsapp, el que adquirió el carácter de único soporte para dicha relación no alcanzando a crear los vínculos subjetivantes favorecedores del aprendizaje. La tarea de los docentes que excede la de enseñar, supone, en estos contextos, recibir a las familias con sus heterogeneidades, su diversas conformaciones y vínculos constitutivos (Ávila, 2018), ya que sus realidades atraviesan las intervenciones pedagógicas que tienen un alto impacto en los vínculos pedagógicos.

En ese marco, pensamos como psicopedagogos escolares y corresponsables de los procesos de aprendizajes, entendiendo que nuestra mirada tendría que hacer foco en las propuestas de enseñanza, como base de las relaciones pedagógicas posibilitantes del vínculo pedagógico en los procesos de alfabetización. En esa línea, nos propusimos crear un espacio para que, junto a las docentes, re-pensáramos los procesos de lectura y escritura desde un trabajo reflexivo que les permitiese reconocerse a sí mismas como parte de una comunidad de lectores y productores de textos y no solo meros instructores. Partiendo de la comprensión de que todo proceso de alfabetización es una práctica social que inserta al sujeto en su cultura (Ferreiro, 2006).

La intervención psicopedagógica escolar, que presupone un diagnóstico psicopedagógico, va más allá de explicaciones psicoló-

gicas y pedagógicas sobre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña, intenta superar las escisiones de estos procesos sociales y las relaciones intersubjetivas colaborando con la revisión de los modos que poseen algunas instituciones para hacer escuela y favorecer espacios de construcción de lectores y escritores competentes en un mundo, además, digital.

Surge, en este marco, la pregunta sobre qué entendemos por leer y escribir en tiempos actuales. Aunque la respuesta parece simple, su práctica tendría que adquirir sentido comunicativo, lo que supone un posicionamiento político y ético que invite a modificar la forma de pensar la escuela y sus procesos de lectura y escritura. Se trata de crear una posición reflexiva en cada institución, que permita cuestionar los modos de diseñar y construir espacios de alfabetización para que sean flexibles y abiertos: disponibles para recibir a quien sea, sin prejuicios y sin sospecha, alojarlo en la escuela con lo que traen de sus contextos, eso sería el acto de educar (Skliar, 2018). La escuela, así, podría superar la enseñanza basada en contenidos disciplinares y, a partir de los diferentes campos del conocimiento, desarrollar prácticas que recuperen los saberes que los estudiantes traen de sus contextos, la lengua materna (Reyes, 2007) y que inciden en los modos de apropiarse de la lectura y escritura escolarizada.

En este sentido, la docente de 3° grado, expresa:

La mayoría de las mamás, si bien no todas, muchas son analfabetas, por ende, la mayor parte del fortalecimiento se hace acá (la escuela); las tareas que se hacen son muy básicas para que ellos puedan trabajar en casa solos (los niños) porque no tienen el apoyo familiar y cuando se ha dado algo en donde los padres deben participar recibo llamados urgentes con padres diciendo que no entienden.

Leer y escribir son acciones que nos insertan en una sociedad letrada (llena de carteles, de publicidades, negocios, *graffitis*, etc.), en tanto sujetos de derecho, haciendo que el sentido de aprender cobre significado, al constituirse en posibilidad de comunicación interpersonal e interpretación del mundo, el que está cargado de los significados que se van construyendo social e históricamente. Así lo entiende Etchegorry (2021) al decir que la escritura no es un acto mecánico y repetitivo, sino que compromete al sujeto como mani-

festación compleja de su subjetividad, entorno y posibilidades únicas, abriendo la puerta al mundo simbólico, lo que requiere de ejercitación. Se trata de acciones, en esta perspectiva, que se emplean a diario en la vida personal y social, adquiriendo en la actualidad una complejidad más al estar mediatizada por la tecnología (alfabetización digital).

La versión escolar de la lectura y escritura, como señala Carmen Fusca (2012), constituye un problema complejo, dado que su origen está ligado, por un lado a concepciones conductistas del aprendizaje y, por el otro, a perspectivas acerca de qué hay que enseñar, al fenómeno de la llamada transposición didáctica, a la organización misma del sistema escolar que, muchas veces, obstaculizan las prácticas en tanto práctica social compleja, sin tener en cuenta los trayectos que realizan los estudiantes fuera de la escuela y, así, poder apropiarse de ellas.

La docente de 3er grado sostiene que, con respecto a los procesos de lectura y escritura:

(...) hay mucha diversidad, hay niños que están leyendo y comenzando a comprender lo que leen y el sentido de los signos de puntuación; mientras que otros, están en la etapa silábico-alfabética... por ejemplo, quieren escribir pato y solo ponen la P y la T, les faltan vocales; algunos escriben con el apoyo de la pronunciación docente. Por eso digo que tenemos mucha diversidad.

La intervención psicopedagógica tiene como desafío traspasar la barrera homogeneizante de algunas prácticas que, al decir de Delia Lerner (2001), siguen “fabricando sujetos cuasi ágrafos” (p.40) para quienes la escritura (escolar) le es totalmente ajena y, contribuir en la formación de estudiantes que, como ciudadanos sujetos de las prácticas sociales del lenguaje, puedan ir más allá de las meras prácticas escolares de leer y escribir, otorgándole la funcionalidad que se necesita en la vida social para establecer interacciones.

De esta manera, nuestra intervención como psicopedagogos escolares fue a través de distintos encuentros en formato taller donde se trabajó de manera colaborativa, en un “aprender haciendo” de manera participativa, lo cual permitió complejizar la demanda, construir ideas y nuevos conocimientos, afianzando los ya construidos.

Promoviendo, en ese sentido, el escenario para la participación activa en la construcción de propuestas institucionales novedosas, que contribuyan con el tejido de relaciones pedagógicas favorecedoras de la construcción del vínculo pedagógico en el marco de los complejos procesos que hacen a las prácticas del lenguaje.

Concluir para volver a abrir

El psicopedagogo, en el marco de la complejidad educativa actual, presenta una mirada reflexiva y crítica de la realidad escolar posicionándose éticamente frente a aquellas representaciones que aún persisten entre los docentes y los equipos de gestión, que buscan las causas del fracaso escolar por afuera de la escuela, colaborando en el sostenimiento del vínculo de corresponsabilidad para la creación de las condiciones de posibilidad del aprendizaje.

La intervención, entonces, tensiona las prácticas con la intención de producir efectos y aclarar el rumbo hacia un aprendizaje saludable (Cambursano, 2019). En este caso, el aprendizaje saludable es un aprendizaje situado, que se caracteriza por la singularidad del sujeto que aprende (sujeto educativo) y sus formas de interactuar con los objetos de conocimientos en el marco de situaciones sociales contextuales. Dicha intervención ayuda a los docentes –como autoridad pedagógica– a reconocer tanto su carácter de mediador entre el saber aprender de los sujetos y su propio saber enseñar, como la complejidad que radica en el reconocimiento de que los aprendizajes escolares son parte de los aprendizajes sociales.

Una intervención que se termina, en este sentido, es –al mismo tiempo– la apertura a nuevas preguntas que planteen nuevos problemas, puesto que al haberse re-configurado las tramas a través de la intervención, se vuelven a entretelar procesos de aprender y enseñar. Por lo tanto, los conocimientos que nos provee la investigación diagnóstica “(...) no nos libra del pensar y decidir qué hacer” (Garay, 2021); por el contrario, nos provoca una tensión permanente cada vez que concurrimos a la escuela, al confrontar la realidad desde la praxis con el sustento teórico, frente a la demanda.

Si nuestro objeto como psicopedagogos es el aprendizaje humano desde la complejidad, en la escuela debería ser el aprendizaje en

el marco del sujeto educativo -tanto estudiante como docentes sujetos aprendientes- en un espacio que en la escuela se pone en juego un relación pedagógica sostenida desde un vínculo pedagógico cuyo efecto no debería ser solamente para su interior, sino que la adquisición de las prácticas del lenguaje -demanda que nos convocó en este trabajo- posibilite el lazo social anudado en aquella relación y vínculo pedagógico.

Referencias Bibliográficas

- Avila, Olga S. (2018) Escuelas, familias y niñez. Relatos y reflexiones en torno a la construcción institucional de una relación compleja. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, año 14, nro. 13, vol. 1, enero a junio de 2018. (En Línea).
- Azar, E (2017) "Reflexiones sobre el diagnóstico e intervención psicopedagógica en la escuela: la psicopedagogía escolar" En Gómez, S (Comp.) Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones. 1 ed. Córdoba. Editorial Brujas. Universidad Empresarial Siglo 21.
- Cambursano, M (2019) "El diagnóstico como intervención. Una mirada a construir. En Cambursano M, Luque Disandro C, Psicopedagogía Clínica. Experiencias en escenas. Córdoba. Editorial Brujas.
- Elichiry Nora (2004). Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo. Manantial. Buenos Aires.
- Ferreiro, E (2006) La escritura antes de la letra. CPU-e, Revista de Investigación.
- Filidoro, N (2008) Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura. 1ª. Ed. Bs As. Biblos.
- Filidoro, N (2016). Prácticas psicopedagógicas: interrogantes y reflexiones desde- hacia la complejidad. 1ª. Ed. Ciudad Autónoma de Bs As. Biblos.

- Fusca Carmen (2012) Enseñar a leer y escribir en el siglo XXI. Buenos Aires Editorial Entre Ideas.
- Garay, L (2021) Prólogo. En Etchegorry, M (Comp.) Diálogos de saberes en torno al diagnóstico psicopedagógico. 1º edición Córdoba. Brujas, 2022.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reyes Yolanda, (2007) La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- Rivas, A. (2020) Pedagogía de la Excepción ¿Cómo educar en la Pandemia? Documento de Trabajo. Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. Recuperado de: <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/05/Pedagogia-de-la-excepcion-Como-educar-en-la-pandemia-Axel-Rivas.pdf>
- Salomón, M (2021). Acompañamiento a las trayectorias de estudiantes con Altas Capacidades en el Nivel Primario. Trabajo Final “Máster en atención a la diversidad e inclusión social”. UEMEC.
- Salomón, María (2023) La continuidad pedagógica como oportunidad de aprendizaje. Construcción de la relación y vínculo pedagógico en estudiantes de 3er grado: la alfabetización post pandemia Covid 19. Trabajo Final “Especialización en Psicopedagogía escolar”. UNC
- Skliar, Carlos (2018) Pedagogías de las diferencias: notas, fragmentos, incertidumbres. 1ª ed, 5ª reimp- Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Vairo, M Cristina y otros (2000) La escuela y lo diverso. Construir nuestro propio escenario. Capítulo 4. Sujeto de aprendizaje. Ed. Trunfar. Córdoba.

Vairo, M. Cristina. (2016) “Aprendizajes, Relaciones Pedagógicas y el Lugar de las Diferencias”. El caso de las escuelas rurales en la provincia de Córdoba. UNC. FFYH Cap IV y V.

Vila Patricia (2015). Promoción de aprendizajes saludables en la niñez. La escuela como escenario posible.



Alumnos y escuela: reversiones posibles de una construcción en tensión

Esp. Gabriela Reynoso¹

Resumen. La escuela hoy se encuentra interpelada, pues aún no conmovida, por aquellos niños que no responden a lo esperado y “hacen tambalear sus principios con su sola presencia en el aula” (Pérez de Lara, 2014, p. 47). Es posible que se esté escribiendo un nuevo texto en la escena escolar que pone de relieve la posibilidad, o no, de la construcción del lazo social. Los procesos de inclusión/exclusión educativa, la pregunta por lo diferente, el lugar que la alteridad tiene o no tiene en la escuela se encuentran en el centro de la escena. Una pregunta insiste, ¿quiénes tienen la posibilidad de encontrar un lugar en “esa” escuela?

Este trabajo se desarrolla en una escuela de nivel primario común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de las herramientas brindadas por el diseño de investigación cualitativo. Partiendo del concepto de “gramática de escolaridad” (Terigi, 2011), se realiza un recorrido por los enunciados de docentes que dan cuenta del modo en que las reglas tácitas del dispositivo escolar permiten construir un lugar de alumno posible.

Palabras claves: Alumno, escuela, prácticas performativas, inclusión.

1 reynosogr@gmail.com Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.

Intervenciones psicopedagógicas en las escuelas: un posicionamiento que se construye

La elaboración de este escrito se desarrolla en el marco del Trabajo Final de la Especialización en Psicopedagogía Escolar (FFyH, UNC) y requirió de herramientas de indagación (en el ámbito institucional y en los sujetos) que permitieron abordar con conocimiento especializado una intervención psicopedagógica particular. La misma se sostiene en una práctica de investigación que posibilita construir saberes para abordar la intervención desde una perspectiva situada.

La posibilidad de realizar un proceso de intervención diagnóstica adquiere relevancia en la formación como Especialistas en Psicopedagogía Escolar en cuanto brinda oportunidades para desplegar conocimientos especializados en situaciones escolares dinámicas, actuales y en escenarios de alta complejidad. Esta instancia ofrece la posibilidad de elaborar un marco de análisis que habilite mirar de un modo otro las escenas educativas, siempre diversas, y construir herramientas conceptuales para pensar las múltiples dimensiones que atraviesan a las escuelas hoy. Esto, con el propósito de brindarle a la institución, en donde se desarrolló el trabajo, un diagnóstico psicopedagógico situado como un modo de volver a mirar su quehacer cotidiano a partir de un saber especializado.

La perspectiva que orienta la tarea psicopedagógica escolar se dirige hacia la construcción de un espacio de trabajo que promueva intervenciones que consideren y busquen la participación de los actores involucrados, que atiendan el carácter situacional del aprendizaje y que permitan cuestionar el entramado escolar y su relación con las situaciones de aprendizaje. A esta idea de intervención subyace una propuesta que propicie la participación activa de los docentes y se dirige hacia la construcción de saberes que orienten posibles actuaciones desde un punto de vista original. Interesa modificar aquella situación inicial en la cual docentes y directivos dirigen una pregunta al ámbito de la psicopedagogía, posicionados en un lugar de no-saber acerca de las problemáticas y sus implicancias educativas. Se busca re-direccionar la demanda hacia la posibilidad

de construir saberes a partir del conocimiento que poseen y que, tal vez, no saben que poseen.

La intervención psicopedagógica no se sitúa en la aplicación de saberes instrumentales ni en el profesional que devela saberes ocultos, sino en poner a re-circular a partir de una actuación comprometida (en términos de implicación), crítica y reflexiva la construcción de saberes en diálogo permanente entre el conocimiento que emana de las prácticas escolares y las diversas teorías que permiten leer estos complejos escenarios.

El enfoque metodológico corresponde al diseño cualitativo. Este nos orienta a construir aproximaciones a la problemática de diagnóstico psicopedagógico planteada, siendo un tema que remite al estudio de las interacciones institucionales y humanas, lo cual implica la captación de sentidos y significados de las prácticas desde el punto de vista de los actores institucionales involucrados. Se propone seguir esta línea de indagación a partir del diseño y toma de entrevistas semi-estructuradas a docentes y directivos. El marco epistémico remite a la perspectiva de la complejidad (Morín, 1982), que entiende las situaciones multideterminadas y multicausales en las que, en vez de buscar la causante del problema, se focaliza en las condiciones que provocaron su emergencia (Moyetta y Jakob, 2015). Asimismo, la perspectiva Ecológica del Modelo del Desarrollo Humano (Bronfenbrenner, 1987) habilita la detección de una amplia variedad de factores que influyen en el desarrollo de los acontecimientos en la vida de los sujetos.

Este trabajo se realiza entre agosto de 2021, momentos en los cuáles las escuelas paulatinamente regresaban a la presencialidad luego del período de ASPO decretado por la pandemia COVID - 19, y junio de 2022.

A continuación, interesa pensar cómo se construye la categoría alumno en una escuela de nivel primario común, de Jornada completa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Y construir posibles lecturas acerca de las modalidades de abordaje que se desenvuelven al interior de la institución y los modos en que los discursos y quehaceres de les docentes tejen una trama que incluye o excluye a las infancias. Se propone abordar los modos de ser escuela que allí se despliegan, desde una perspectiva institucional a partir de análisis

singulares, para mirar cómo las prácticas individuales y colectivas se entraman histórica y culturalmente para albergar a los sujetos en un aquí y un ahora que, a su vez, condensa largos años de vida de esta institución.

La categoría alumnoⁱ se construye en una dinámica intersubjetiva

Leonel y Nicolás son niños que se encuentran en los inicios de su escolaridad (1er grado) en el nivel primario y sus modos de ser y estar en la escuela interpelan de diversos modos el formato tradicional. Esta situación es, a su vez, la de muchos niños que en su trayectoria por la escuela primaria encuentran obstáculos para transitar y, principalmente, para permanecer en ella. Son niños en proceso de inclusión que “con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema” (Pérez de Lara, 2014, p. 47). En estos escenarios de alta complejidad, la pregunta por lo diferente, por la alteridad, se caracteriza por formulaciones en las que se produce “una reducción de las explicaciones psicológicas al individuo o un tratamiento muchas veces escindido de los procesos individuales de los sociales o intersubjetivos” (Salomón, 1995 como se cita en Baquero 2006, p. 55). En la trama que se teje de manera invisible en esta institución, los discursos que giran alrededor de esta problemática producen un tratamiento descontextualizado de la situación, de modo tal que la escuela no se encuentra implicada en los acontecimientos. Desde allí van delineando lugares y modos de habitarlos, lo que pertenece y lo que no.

Los complejos procesos de inclusión/exclusiónⁱⁱ que atraviesan a las escuelas hoy se concretizan en múltiples dimensiones. En el plano de los discursos, del hacer explícito y latente, del no-hacer, los vínculos crean tramas y, a su vez, entraman a los sujetos que las habitan. Esta escuela no se encuentra ajena a ello. Algunas preguntas, interrogantes y malestares emergen en las prácticas cotidianas, siendo preciso ampliar la perspectiva acerca de cómo se concibe la diferencia en los distintos niveles y qué representaciones circulan. Esta es una escuela que se pregunta por sus prácticas pedagógicas,

se interroga a partir de aquello que sí puede ofrecerle a les niñes y de hecho, lo lleva adelante; pero se muestra interpelada, pues aún no conmovida, cuando se producen obstáculos en la distancia entre lo deseable y lo real en cuanto a procesos de inclusión se trata.

En los intercambios con docentes y directivos, la principal problemática que se enuncia se sitúa en el primer ciclo, específicamente en 1er grado. Un enunciado se reitera en sus voces: *esta escuela no es para este niño*. El mismo se ubica en relación a las características edilicias: es una escuela “muy abierta”, y a continuación se esboza una pregunta acerca de la posibilidad de un pase a una escuela especial. Enunciado de alta impronta performativa que atraviesa los discursos que se construyen alrededor de las infancias cuando ellas no logran quedar referidas al significante alumno tal y como esa escuela lo está pensando. Docentes y directivos tensionan sus prácticas entre aquello que pueden ofertarles a les niñes en proceso de inclusión y el borde que constituye esta pregunta acerca de si esta escuela es o no la adecuada.

Una escuela *muy abierta*, en este contexto, es un atributo que se emplea como argumento que se contrapone a las posibilidades de les niñes de permanecer en ella. Bien podría ser en términos ideológicos o de concepciones socioculturales vinculadas al derecho a la educación: una escuela abierta a la escucha, abierta al intercambio, abierta a la construcción de espacios en donde convergen diversidades de niñes y sus singulares trayectorias educativas. Sin embargo, esta cualidad se emplea casi como una paradoja en un sentido diametralmente opuesto al ser abierta, amplía en términos edilicios: no tode niñe puede habitarla.

En la dicotomía escuela común/escuela especial, lo que prevalece es la mirada sobre la pertinencia del dispositivo en relación a la particularidad del niñe que aprende y no sobre la modalidad de escuela. Esta diferenciación (de tipos de escuelas) produce, a su vez, clasificaciones en el alumnado: este chico es para común, este chico es para especial. Interesa cuestionar allí donde una categoría se encuentra cristalizada, para pensar qué le ofrece la escuela y cuáles son las condiciones en las cuales les niñes aprenden o no. Estas situaciones no pueden explicarse por fuera del espacio en el que se producen; “se encuentran definidas también por los sujetos que las

habitan, que con su singularidad son las que producen o no aprendizajes en los sujetos implicados en ellas. Hay aprendizaje en la situación o no lo hay” (Baquero, 2005, p. 195, como se citó en Moyetta y Jakob, 2015).

La pregunta acerca de cómo se construye la categoría alumno en esta escuela, redirecciona la mirada hacia el dispositivo pedagógico-didáctico como parte de la trama que garantiza las condiciones en la que le niño aprende o no. Es posible pensar que algunos pre-requisitos en lo referido al rol de alumno se consideran indispensables para poder esbozar un proyecto pedagógico que incluya a las infancias en esa institución. Filidoro (2016), se pregunta si “¿se es alumno antes de ingresar a la escuela? ¿O es la escuela la que hace de cada niño y cada niña un alumno o alumna de esa escuela?” (p. 21).

A modo de aproximación conceptual interesa pensar cómo, de qué modo se produce una interrelación mutuamente constitutiva entre el dispositivo escuela y la categoría alumno. El concepto “gramática de la escolaridad” (Terigi, 2011) permite dar cuenta de qué modo este dispositivo establece pautas especialmente vinculadas a las modalidades de comportamiento que se esperan. Las mismas remiten a un conjunto de reglas (que han llegado a ser tácitas) sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes, les asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. Estas formas institucionales que operan como reglas configuran, de modo implícito y altamente performativo, el quehacer escolar. Un conjunto de supuestos pedagógicos y didácticos en los cuales se apoya (y se sostiene) el sistema escolar y que es posible identificar en los relatos de los actores entrevistados.

Los discursos van delineando lugares posibles y modos de habitarlos

Las entrevistas semi-estructuradas se constituyeron en la estrategia metodológica de aproximación al ámbito de estudio. Las mismas permitieron la recolección de información mediante una conversación que asume ciertas características que propicia el de-

sarrollo de una escena marco para el encuentro entre profesionales de distintos ámbitos. Se realizaron un total de seis, a docentes de diversos grados y modalidades (pertenecientes a educación común y especial) y directivos.

En ellas, les docentes coinciden en la importancia de construir el rol de alumno vinculado a las posibilidades de ser parte del grupo-clase: “Adaptarse a la dinámica del grupo, porque a su vez tiene que insertarse en esa dinámica de grupo que tiene sus tiempos, que todos van, todos vienen”, (entrevista, agosto 2021); “Igual, lo que esperamos, así como rol de alumno, no es mucho más que pueda permanecer en el aula. No es mucho más, digamos, que haga las mismas actividades que el resto o que copie lo mismo que el resto” (entrevista, octubre 2021).

A su vez, los criterios de simultaneidad de la enseñanza y graduabilidad operan como organizadores de la tarea educativa: que todos hagan lo mismo al mismo tiempo y según corresponda en el cronosistema escolar. Una docente refiere: “trabajaba con un niño que estaba bastante atrasado con respecto al resto, que no sabemos qué problema tenía porque le hicieron una batería de estudios neurológicos y no estaba diagnosticado” (entrevista, junio 2022). En otra entrevista, una docente menciona: “Y en lo que es el tema de la inclusión en niños con ritmos diferentes, porque ni siquiera es que... todos los niños tienen ritmos diferentes, todos los grupos son heterogéneos entre sí. Pero hay niños que tienen un ritmo mucho más lento que los demás, y el sistema educativo común es como que te corre” (entrevista, octubre 2021). Es posible observar que cuando se refieren a simultaneidad de la enseñanza, a su vez, se traslada a una idea fallida acerca de la simultaneidad de los aprendizajes. El aprendizaje simultáneo se convierte en una exigencia implícita que opera al momento de clasificar a los estudiantes al interior del grupo-clase. Los ritmos o tiempos singulares en relación a los aprendizajes generan clasificaciones: más lento que/más rápido que.

En este breve recorrido, es posible observar algunas interrelaciones entre los supuestos que configuran la gramática de la escolaridad y la categoría alumno, la cual se construye a través de un proceso complejo intersubjetivo y multicausal, que deriva de las diversas condiciones de la trama institucional. Las características de

la escuela, los vínculos que se estructuran entre los sujetos, las representaciones y significados que circulan en esa construcción, las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que poseen los docentes, el posicionamiento institucional en relación a la inclusión educativa así como las características que enuncian los adultos en relación a los niños que asisten a la escuela construyen modos de ser y estar en la institución que delimitan quiénes tienen oportunidades de ser alumnos, y quiénes no.

Los docentes entrevistados dan cuenta de las tensiones entre la dimensión subjetiva que hace a la singularidad de cada niño y la dimensión grupal que demanda la escuela como condición para ser parte de ella. Un conjunto de reglas tácitas que no están escritas en ningún lado y que, sin embargo, operan como criterios de inclusión/exclusión en la escuela común.

Una trama que contenga a las infancias desde una mirada lo más amplia posible.

Este trabajo se propuso problematizar la categoría alumno, en tanto lugar que se construye a partir de un conjunto de prácticas institucionales de alto carácter performativo que promueven formas de ser y estar en la escuela, a partir de los roles singulares que cada uno desempeña. Y con ello, ciertas formas de ser sujeto, de aprender, relacionarse y conocer, para avanzar en la comprensión de la noción “rol de alumno” como un constructo social y cultural situado, posible de ser modificado.

Interesa habilitar nuevos sentidos a partir del concepto “gramática de la escolaridad” (Terigi, 2011), que permite dar cuenta de qué modo las reglas tácitas del dispositivo escolar construyen lugares para unos y para otros. Si la categoría alumno se constituye a partir del encuentro del niño con el dispositivo escolar, resulta oportuno pensar la relación alumno y escuela como mutuamente constitutiva. Las múltiples implicancias que conforman la posición del sujeto en el texto escolar permiten situar que la misma está definida por el conjunto de relaciones que se enuncian.

Es posible observar cómo el status de un alumno sólo es comprensible en función de las reglas de comportamiento, de conducta, que se han definido en el seno de una comunidad, y en buena medida en virtud de los criterios adoptados para la división de tareas. (Baquero y Terigi, 1996, p. 8).

El trabajo con la alteridad, con lo otro, lo diferente, apela a un posicionamiento ético, implica sostener un lugar incómodo y requiere habitar la tensión entre lo común y lo diferente que subyace a toda práctica escolar, sin intención de resolverla o disolverla. Es una invitación a construir preguntas para ofertar un espacio diferente. A su vez, por momentos, puede constituirse en un problema. Y es bueno que eso suceda, porque un problema puede ser también, una oportunidad. El problema, siguiendo a Maciel (2001), tiene un valor conceptual. Es la posibilidad de habitar un espacio donde pensar con otros, entre otros y habilitar un volver a pensar de otro modo que permita instituir un espacio de intercambio. Para que allí se pueda habilitar la circulación de saberes para disponer de un modo otro los saberes pedagógicos y didácticos que les docentes poseen.

Interesa construir nuevos y diversos enlaces en las prácticas educativas cotidianas para crear espacios que alojen a las infancias en el sentido más amplio posible. Al respecto, Nicastro (2006) propone re-visitarse la escuela desde una posición controvertida, como la posibilidad de volver a mirar con la intención de re-visitarse para comprender los acontecimientos como series entramadas de maneras diversas.

Para finalizar, quisiera referirme brevemente a la importancia de acompañar procesos que permitan re-situar el saber en los actores que a diario habitan las escuelas, docentes y directivos. Nos encontramos en momentos en los cuales los discursos cientificistas, como los diagnósticos psicopatológicos, se ubican en el centro de la escena escolar como un intento de dar respuesta a las dificultades para la inclusión. Al respecto, Kiel (2018) advierte la importancia de que esas respuestas “no tomen necesariamente el nombre de una patología ni se solucione con las intervenciones que propone el saber cientificista”.

Este desplazamiento que se produce del saber pedagógico y didáctico que poseen los docentes acerca de lo propiamente escolar y

que nos interpela como profesionales que trabajamos en las escuelas, podría ser la oportunidad de recordarnos que la escuela cuenta con los aprendizajes para armar ese espacio de lo común, siempre y cuando decida reorientar los esfuerzos a la conformación de la escena colectiva (Kiel, 2018). En este sentido, resulta oportuno volver la mirada y revisitarse la escuela, para mirar de modo controvertido lo que está sucediendo en ellas, como un modo de apostar por la construcción de saberes situados y contextualizados acerca de las problemáticas que se enuncian.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2016). La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos, en Abate, N. y Arué. R. (comps.) *Cognición, aprendizaje y desarrollo*. Noveduc.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La Ecología del desarrollo humano*. Paidós.
- Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas: interrogantes y reflexiones desde-hacia la complejidad*. Editorial Biblos.
- Kiel, L. (2018). *La inclusión en tiempos de discursos científicistas*. Tercer Seminario Investigaciones sobre Inclusión Educativa. Organizado por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE).
- Morín, E. (1982). *Ciencia con Conciencia*. Editorial Anthropos.
- Moyetta, L. y Jakob, I. (2015). La psicopedagogía en contextos de educación formal: la complejidad de una práctica de intervención y de su enseñanza. *Revista Contextos de educación*, año 14- N.º 17. UNRC.

Nicastro, S. (2006). Revisitar la escuela (Capítulo I). En *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones.

Pérez de Lara, N. (2014). Escuchar al otro dentro de sí (Capítulo 2); - La pedagogía por inventar (Capítulo 7). En Skliar, C. y Larrosa, J. (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. Editorial Homo Sapiens.

Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Quehacer Educativo* N°17, pp. 15-22. Disponible en: <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf>

Notas

- i El término alumno se emplea en su acepción masculina tal como se utiliza en la escuela para referirse a la representación que se construye en relación a les niños que asisten a ella. Esta palabra define aquellas aptitudes esperables en cuanto a una visión del niño universal, mirada unívoca y homogeneizante que establece cómo debe ser ese alumno. Esta idea del alumno entendida como unicidad construye una categoría que así empleada excluye lo diverso, la alteridad que habita el día a día en las escuelas.
- ii Dutchatsky y Skliar (s/f) mencionan que los discursos de la modernidad se constituyeron a partir de una lógica binaria que denominó de distintos modos el componente negativo: marginal, deficiente, loco, extranjero, homosexual. Oposiciones binarias que sugieren (y establecen): “el privilegio del primer término y el otro, secundario de esa dependencia jerárquica, no existe fuera del primero sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa”.

