



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 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>