



## **Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas**

I Jornada de Educación y Psicopedagogía (FFyL, UBA)

**Norma Filidoro, Silvia Dubrovsky, Verónica Rusler,  
Carla Lanza, Susana Mantegazza, Bárbara Pereyra,  
Corina Serra (compiladoras)**



## **Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas**

---



## **Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas**

I Jornada de Educación y Psicopedagogía (FFyL, UBA)

Norma Filidoro, Silvia Dubrovsky, Verónica Rusler,  
Carla Lanza, Susana Mantegazza, Bárbara Pereyra,  
Corina Serra (Compiladoras)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

---

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

---

Decana Graciela Morgade	Secretaría Hacienda Marcela Lamelza	Dirección de Imprenta Rosa Gómez
Vicedecano Américo Cristófolo	Subsecretaría de Bibliotecas María Rosa Mostaccio	
Secretaría Académica Sofía Thisted	Subsecretario de Publicaciones Matías Cordo	
Secretaría de Extensión Ivanna Petz	Subsecretario de Transferencia y Desarrollo Alejandro Valitutti	
Secretario de Posgrado Alberto Damiani	Subsecretaría de Cooperación Internacional Silvana Campanini	
Secretaría de Investigación Cecilia Pérez de Micou		
Secretario General Jorge Gugliotta		

---

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras  
Colección Saberes



ISBN 978-987-4019-70-7  
© Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Subsecretaría de Publicaciones  
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina  
Tel.: 4432-0606 int. 213 - info.publicaciones@filo.uba.ar  
www.filo.uba.ar

Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía : FFyL, UBA / José Antonio Castorina... [et al.]; compilado por Norma Filidoro... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017. 310 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4019-70-7

1. Ciencias de la Educación. 2. Psicopedagogía. 3. Actas de Congresos. I. Castorina, José Antonio II. Filidoro, Norma, comp.  
CDD 378

# Índice

<b>Prólogo</b>	11
<i>Pablo Pineau y Luz Ayuso</i>	
<b>Introducción</b>	15
<i>María José Biscia, Virginia James, Carla Lanza, Susana Mantegazza, Susana Ortíz, Verónica Rusler y Gabriela Toledo</i>	
<b>Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía</b>	19
<i>José Antonio Castorina</i>	
<b>Pensar la escuela: nivel primario e inicial</b>	47
<b>Pensar la escuela desde las intervenciones psicopedagógicas y las diferencias conceptuales</b>	49
<i>Ricardo Baquero</i>	
<b>Las prácticas psicopedagógicas en la escuela</b>	61
<i>Sandra Vinocur</i>	
<b>Trayectorias escolares integrales</b>	75
<i>Olga Favella</i>	

<b>Pensar la Escuela: el nivel medio y superior</b>	85
<b>Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria</b>	87
<i>Flavia Terigi</i>	
<b>Conversar pedagógicamente con estudiantes sobre políticas de inclusión</b>	103
<i>Patricia Maddonni</i>	
<b>Pensar la universidad desde la orientación</b>	117
<i>Mariana Pereyra</i>	
<b>Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas</b>	127
<b>Psicopedagogía y salud pública: del aprendizaje en el ámbito universitario al aprendizaje en el ámbito de la salud</b>	129
<i>Silvia Dubkin</i>	
<b>Pensar los espacios de salud</b>	147
<i>Sara Szeinman</i>	
<b>La especificidad de la clínica de los procesos de aprendizaje en un Servicio de Asistencia Psicopedagógica en la Universidad</b>	157
<i>Gustavo Cantú</i>	
<b>Pensar la clínica</b>	179
<b>Los contenidos escolares en la clínica psicopedagógica</b>	181
<i>Carmen B. Fusca</i>	



<b>De disciplinas, indisciplinas e interdisciplina</b>	197
<i>Patricia A. Enright</i>	
<b>Pensar las políticas de infancia</b>	213
<b>Políticas públicas que atraviesan las intervenciones psicopedagógicas</b>	215
<i>Silvia Dubrovsky</i>	
<b>Políticas de infancias y escuela: entre el sujeto y la institución</b>	227
<i>Gustavo Galli</i>	
<b>La infancia como acontecimiento</b>	235
<i>Carlos Cullen</i>	
<b>Pensar la interdisciplina</b>	243
<b>La Interdisciplina</b>	245
<i>Mirtha Lischetti</i>	
<b>Interdisciplina versus transdisciplina</b>	253
<i>Víctor Feld</i>	
<b>Reflexiones acerca de la interdisciplina</b>	261
<i>Lic. Marta Caballero</i>	
<b>Ejercicio profesional</b>	269
<b>Prácticas clínicas. Un lugar... para ser niño</b>	271
<i>María Fernanda García</i>	

<b>Legislar el ejercicio profesional: una necesidad compartida</b>	279
<i>Isabel Chiaramonte</i>	
<b>¿De formación profesional o de-formación profesional? El desafío de formar profesionales desde una perspectiva bioética latinoamericana</b>	283
<i>Patricia Vila</i>	
<b>Ética profesional: Responder a lo incalculable</b>	293
<i>Norma Filidoro</i>	
<b>Los autores</b>	299

# Prólogo

Con mucha satisfacción presentamos este libro, producto de la I Jornada de Educación y Psicopedagogía realizada en forma conjunta entre el Departamento de Ciencias de la Educación y el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación en septiembre del año 2016 en nuestra Facultad. Uno de sus objetivos principales fue fortalecer nuestro diálogo con los distintos espacios psicopedagógicos de docencia, investigación, extensión y ejercicio profesional. La propuesta tuvo una excelente recepción entre docentes de diferentes niveles educativos, psicopedagogas/os, psicólogas/os, estudiantes de Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y carreras afines, lo que confirma la necesaria interdisciplinariedad para producir conocimiento y generar dispositivos que promuevan la inclusión de todas y todos las niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el ejercicio de su derecho a aprender.

La universidad pública en general y la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) en particular mantienen un compromiso ineludible con la Psicopedagogía. Una importante cantidad de egresados

nuestra carrera han aportado reflexiones tanto en torno a la construcción de prácticas y modelos de intervención, como a las discusiones teóricas que se dan en el campo psicopedagógico desde una perspectiva que ayude a pensar y problematizar diferentes contextos en los cuales tienen lugar las prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Desde sus inicios en 1956, la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires posibilitó la elección profesional y laboral de sus egresados en el campo de las prácticas psicopedagógicas. Actualmente, muchos profesionales desempeñan sus funciones en Hospitales Públicos, Obras Sociales, Centros de Salud, Equipos Interdisciplinarios, Equipo de Orientación Escolar, en los diferentes niveles del sistema educativo y sus modalidades, y consultorios privados entre muchos otros espacios, tanto en la Ciudad de Buenos Aires como en el resto de las provincias del país.

Esta historia es también una historia de dolores. Acompañando el devenir del país, en julio de 1976 la dictadura cívico-militar desaparece a la Profesora Blanca Tarnopolsky junto a su familia, a quien se deben los primeros intentos de integración del aporte efectuado por diferentes escuelas a la comprensión del proceso de aprendizaje y sus obstáculos en la clínica psicopedagógica. En 1953, junto a Ida Butelman, Blanca organizó la Sección Psicopedagógica del entonces Instituto de Ciencias de la Educación.

En el año 2007, durante la conmemoración de los 50 años de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), se desarrolló el Simposio de Psicopedagogía “Blanca Tarnopolsky”, el cual generó el encuentro de docentes, graduados y estudiantes comprometidos con el área, quienes desde ese momento constituyeron un

colectivo de trabajo que participó de las reuniones en torno a las reformas del plan de estudios y comenzó a reconstruir la historia del ciclo focalizado y sus principales referentes. Estos últimos diez años han consolidado el diálogo entre estos dos espacios, fortaleciendo prácticas y debates que garanticen el derecho a la educación.

La presentación de este libro nos encuentra redoblando la apuesta, camino a las II Jornadas de Educación y Psicopedagogía. En momentos en que sectores políticos intentan poner en jaque la educación pública, se torna imprescindible profundizar en el debate y las acciones tendientes a promover la educación inclusiva. Contribuir a un espacio de reflexión en torno a las prácticas educativas y psicopedagógicas; poner en agenda debates en torno al derecho a la educación, a los dispositivos y acciones tendientes a garantizar el acceso, permanencia y egreso en los diferentes niveles del sistema educativo, en cualquiera de sus modalidades; pensar la enseñanza, la clínica, las políticas de infancia, los espacios de salud, las organizaciones escolares, hospitalarias y comunitarias y el ejercicio profesional en el campo de la psicopedagogía.

Esperamos que esta producción avive debates e intercambios para mejorar nuestras prácticas y nuestros marcos de referencia a partir de los cuales trabajar para generar una sociedad más justa, más igualitaria, más inclusiva y más democrática.

Nos resta, para finalizar, felicitar al equipo que integra el Área de Psicopedagogía, Psicología y Aprendizaje de la Carrera de Ciencias de la Educación por el excelente trabajo académico de investigación, docencia y extensión que realizan desde las aulas, en sus presentaciones en distintas instituciones y frente a diferentes colegas, en sus producciones, en sus trabajos profesionales. No solo ubica a las Ciencias de la Educación en un lugar destacado como

interlocutores en el campo de la psicopedagogía, sino que además nos llena de orgullo.

*Pablo Pineau*

Director

*Luz Ayuso*

Secretaria académica

Departamento de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires

# Introducción

Este libro reúne reflexiones y experiencias sobre el “campo psicopedagógico” desde una concepción de la Psicopedagogía no como un conjunto de prácticas o un campo de intervención, sino como una disciplina en construcción que, mediante la producción de conocimiento, ha contribuido a pensar y diseñar propuestas educativas y acompañar procesos de aprendizaje en los últimos cincuenta años.

Desde sus orígenes, el enfoque de la Psicopedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires estuvo involucrado, a través de la enseñanza, la extensión y la investigación, en propuestas concretas dirigidas a promover y garantizar el derecho a la educación. Haciendo explícitas las diferencias en relación con posiciones deterministas y aplicacionistas, se orientó al armado de una trama en la que confluyen lo social, lo pedagógico, lo político, lo cultural. En estos comienzos albergó las carreras de Ciencias de la Educación y de Psicología que, en la actualidad, ya en dos facultades diferentes, realizan un trayecto en formación en psicopedagogía, asumiendo la

responsabilidad institucional de formar profesionales que configuran sus prácticas en la complejidad de las distintas dimensiones involucradas, como así también visibilizando debates, intercambios, investigaciones, trabajo territorial y toda la construcción colectiva de conocimiento que esto implica.

Este camino viene siendo recorrido a lo largo de todos estos años por docentes, investigadores, extensionistas, graduados, estudiantes colegas y compañeros, tanto de esta casa de estudios como de otras universidades públicas y privadas e institutos de formación docente con los que es importante y necesario sostener y consolidar diálogos y encuentros que permitan tanto recuperar saberes y experiencias como delinear nuevas ideas en torno a la educación y la psicopedagogía. En este sentido, resulta de especial relevancia la posibilidad de fortalecer el diálogo entre distintos espacios psicopedagógicos profesionales, académicos, de investigación, promoviendo así la reflexión sobre prácticas profesionales y académicas que tengan en cuenta tanto las condiciones de vida y de aprendizaje de los sujetos como las condiciones de enseñanza y sus transformaciones.

La formación en psicopedagogía en Ciencias de la Educación, desde sus inicios, pensó el aprendizaje como proceso complejo, como trama de múltiples atravesamientos, en la que se articulan dimensiones sociales, subjetivas, institucionales y cognitivas. En este sentido, las personas en sus intercambios con el medio físico y psicosocial interpelean y se ponen en contacto con el sentido de diferentes producciones socioculturales. Las prácticas educativas y psicopedagógicas nos permiten acompañar la singularidad de estos procesos y hacerlo a través de una visión integral, interdisciplinaria, en la que las instituciones se ubican en un lugar central, al igual que la formación profesional en su contribución a pensar y *repensar* los sentidos de la



Educación y la Psicopedagogía que contribuyan a garantizar el derecho a la educación.

Si el avance constante del conocimiento nos invita cada vez más a cruzar miradas, enfoques, perspectivas, entender a un sujeto como complejo y a su vez singular, nos convoca a revisar los puentes que actualmente se están trazando en distintas áreas del conocimiento. En tiempos en los que sectores de la comunidad científica se orientan a buscar y sostener leyes universales tendientes a la simplificación y al reduccionismo, el campo psicopedagógico asume la responsabilidad de dar lugar a la pregunta, a comprender cómo se inscriben los procesos de aprendizaje en el contexto histórico y social en el que se desenvuelven. En este sentido, tanto la producción académica como las políticas públicas que de ella se nutren nos hablan acerca de la confianza en la posibilidad de pensar la realidad, de intervenir con acciones concretas en lo que es necesario fortalecer y en lo que puede mejorar o se debe modificar: políticas situadas, historizadas y sustentables en el sentido de poder ser sostenidas y analizadas en el transcurso del tiempo, cuando más que nunca es importante conservar lo construido y seguir construyendo.

Esta Jornada, en tanto invitación a pensar acerca de los actuales problemas de agenda en torno a las prácticas educativas y psicopedagógicas, a los desarrollos teóricos vinculados con estas y a reflexionar acerca de lo que se pone en juego al trabajar en espacios concretos, constituye un hito –“figere”, en latín, que significa “clavar un poste de piedra con el objetivo de indicar la dirección o la distancia en los caminos o para delimitar terrenos” (según el Diccionario de la Lengua de la Real Academia Española)–. Que este hito acompañe en la dirección de los caminos y no, o por lo menos no tanto, en la delimitación de los terrenos.

Vaya un especial agradecimiento a la Facultad de Filosofía y Letras, al Departamento de Ciencias de la Educación, al

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y, muy especialmente, al colectivo de graduados, graduadas, docentes, no-docentes y estudiantes que hicieron posible esta *I Jornada Educación y Psicopedagogía*.

*María José Biscia, Virginia James,  
Carla Lanza, Susana Mantegazza, Susana Ortíz,  
Verónica Rusler, Gabriela Toledo*

Coordinadoras de las mesas sobre  
prácticas educativas y psicopedagógicas

# Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía

25 años después

*José Antonio Castorina*

Voy a referirme en primer lugar al artículo original de 1989, “Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía”. Ya han pasado muchos años y algunas afirmaciones que hacía por entonces mantienen cierta vigencia; otras, no. Lo que sin duda debió modificarse fue aquella mirada un poco dura, casi diríamos soberbia, para las cuestiones que planteaba la psicopedagogía. Hoy creo haber modificado en algo mis reflexiones, pero ese cambio tiene una deuda con los esfuerzos de los colegas por consolidar la justificación de sus prácticas, superando un enfoque unidimensional de los problemas. Yo no soy profesionalmente un psicopedagogo, hablo desde afuera del campo, pero me permito atrevidamente participar de los debates acerca del campo psicopedagógico, el que ha adquirido un grado de consolidación relevante gracias a colegas como Filidoro (2004). Creo que, en los años ochenta, proclamábamos la necesidad de una autonomía de la práctica psicopedagógica para que los profesionales eligieran, de manera autónoma, las nociones, los corpus metodológicos o técnicos que se inspiraban en la psicología

del desarrollo, del psicoanálisis y, hoy diríamos también, las ciencias de la educación. Justamente, la autonomía relativa del campo de las prácticas psicopedagógicas está en tren de constituirse, y el esfuerzo actual de la FFyL de inaugurar una carrera de Psicopedagogía va en esa dirección. Es decir, apunta a una autonomización epistémica, solo posibilitada si a la vez se establecen relaciones muy complejas con las prácticas de la clínica y, principalmente, con los problemas del campo educativo, así como con las investigaciones en la pedagogía o en las didácticas disciplinares, incluso las ciencias sociales. El artículo en cuestión mostraba que durante los esfuerzos por recortar el campo psicopedagógico se apelaba a ciertas teorías, pero se lo hacía de tal manera que provocaba dificultades arduas de superar. De ahí el planteo de una tesis fundamental: había una relación imaginaria del psicopedagogo “con la instrumentación de las teorías ya constituidas o en vías de constitución para precisar el campo de trabajo de la profesión [...]” (Castorina, 1989: 218). Dicha relación imaginaria hacía obstáculo epistemológico, en tanto era una oposición que el pensamiento se daba consigo mismo, como una resistencia a la transformación de los conocimientos psicopedagógicos. Siguiendo las tesis de Bachelard (1970), los detenimientos de la reorganización del pensamiento, en cualquier campo de conocimiento, desde la física hasta la psicopedagogía, derivan de una perspectiva imaginaria del científico respecto de su actividad, asociada con una posición filosófica, tanto académica como del sentido común. Los obstáculos que entonces identificamos se encontraban en los poderes del lenguaje de sentido común, en la asunción de una tradición teórica psicológica o psicoanalítica cerrada y sin revisión, en la dependencia de las disciplinas hegemónicas, en la filosofía sustancialista o la “neutralidad” de los instrumentos.

En esta presentación, me propongo reexaminar las filosofías o concepciones del mundo que han influido e influyen en la caracterización de las prácticas psicopedagógicas. En mi perspectiva actual, que no se contrapone con la del artículo mencionado, sino que la supone, puedo sugerir que algunos de aquellos obstáculos epistemológicos, al menos, provienen “del marco epistémico de la escisión”, de una peculiar concepción del mundo, que se puede precisar y subyace a las prácticas psicopedagógicas. Dicha intervención se vincula a la posición que adoptan los psicopedagogos respecto de la implementación de las teorías psicológicas y educativas, y también, en buena medida, a la orientación de las prácticas psicopedagógicas, por ejemplo, respecto a las dificultades del aprendizaje, la educación especial o el desarrollo. Esto último ha sido ya elaborado por Norma Filidoro (2004, 2008, 2016) aportando a la consolidación del campo psicopedagógico. Nuestra pregunta es, entonces, por qué una concepción del mundo puede ser un obstáculo epistemológico para pensar ciertos problemas en psicopedagogía y cuál otra la posibilitaría.

## Las concepciones del mundo

Ante todo, ¿de qué hablamos al referirnos a un marco epistémico? Se trata de un conjunto interconectado de principios que subyacen a la investigación científica y, yo diría, a la propia práctica profesional, que establece el contexto en el que se piensa qué es significativo y qué no lo es, qué es aceptable y qué es inaceptable, qué es central y qué es periférico, ya sea como teoría o como método de una disciplina. En otras palabras, propone las condiciones en que se formulan los problemas, se elaboran los conceptos teóricos y los procedimientos que se emplean. Puede ser fuente

de consistencia y coherencia de la teoría, ya que consta de las categorías y de los conceptos más generales y básicos del campo. Un marco epistémico (en adelante, ME), que Rolando García llama “concepción del mundo” (2002) y Valsiner (2012), “axiomas”, es por lo general silencioso, actúa sobre la actividad profesional, la elección de las teorías y de los procedimientos diagnósticos, pero sin un conocimiento explícito por parte de los profesionales y de los científicos.

Se trata de un sentido común académico, que consta de una versión simplificada y no argumentada de las filosofías vigentes en un contexto histórico, que se impone a los psicopedagogos –en su formación y en su participación institucional y académica– que lleva a considerar “naturales” ciertas preguntas y ciertos enfoques de los problemas. Así, son influidas todas las instancias de la actividad psicopedagógica, lo que significa rechazar que haya psicología, psicoanálisis o recursos neurocientíficos que se instalen en las prácticas psicopedagógicas, sin alguna filosofía subyacente que las condicione. Y aunque tal filosofía esté implícita en “el sentido común” profesional, en las prácticas del día a día, no constituye una suposición seguida ciegamente por los profesionales. Entre otras razones, porque las vicisitudes de los procesos de prevención o diagnóstico psicopedagógico, sus éxitos y fracasos, hasta el significado de las teorías psicológicas para esos procesos y la dificultad en enfocar nuevas cuestiones, pueden promover una crisis del ME. Bajo ciertas condiciones, se pueden formular, entonces, críticas explícitas que contribuyen a su transformación.

Ahora bien, cuando hablamos de ME, no nos referimos solamente a las tesis propiamente filosóficas, sino también a su encarnadura social e histórica, examinada en otros trabajos (Gómez, 2014; Castorina, 2015) en términos de valores morales y políticos, los que consideramos imprescindibles para promover la producción de los conocimientos. Con el

término “valores” apuntamos a los “vectores para la acción” asumidos por una comunidad histórica y que impactan sobre las decisiones de los actores sociales (Gómez, 2014), o aquello que los individuos piensan que es digno de ser promovido o realizado (Dupré, 2007). Tales podrían ser el “individualismo político”, la “estigmatización” de los niños diferentes, considerar un objetivo para lograr el “controlar” los comportamientos infantiles, o, por el contrario, la actividad guiada por los valores de solidaridad, de la igualdad de trato a niños con diferencias biológicas respecto de los “normales”, la afirmación de las diferencias o la no estigmatización de niños de otras etnias y culturas. Tales valores no son subjetivas, sino que caracterizan las visiones del mundo de los grupos sociales en disputa, incluyen niveles de acuerdo político e incluso moral (Gómez, 2014; Talak, 2014) y van a jugar diferentes roles en las actividades de conocimiento e intervención psicopedagógica. En síntesis, al asumir el naturalismo, la disociación ontológica entre individuo y sociedad, o su articulación dialéctica, como veremos, los psicopedagogos también acuerdan con ciertos valores no epistémicos.

A este respecto, cabe evocar la epistemología feminista (Anderson, 2004), que ha rechazado la “neutralidad” valorativa o la caracterización de una ciencia en términos de hechos por completo independientes de los valores que han sido propios del positivismo clásico y contemporáneo. Según aquella epistemología (Longino, 2002), se afirma que una posición valorativa no impide que se pueda guiar legítimamente la investigación empírica y las prácticas profesionales, ya que los valores asumidos no garantizan *per se* el logro de la evidencia ni su fundamentación. Su legitimidad depende de que los problemas se formulen evitando o no que la evidencia socave los juicios apoyados en valores. En otras palabras, esa utilización es legítima

siempre que esos valores no conduzcan hacia una conclusión preconcebida. Esta tesis es aplicable para el caso de las intervenciones psicopedagógicas en instituciones escolares o en los consultorios. Se cumple para quienes pueden aspirar a cumplir exigencias de una objetividad histórica y relativa de acuerdos y disensos socialmente constituidos sobre los cuadros clínicos, sus instrumentos de diagnóstico, o de interpretación de los síntomas o de los rendimientos escolares. Pero para ello están obligados a explicitar críticamente, no solo la filosofía subyacente, sino particularmente sus propios compromisos históricos con los que estudian, sus valores referidos al destino o al “deber ser” de sus intervenciones, el significado social de sus prácticas, a qué mundo infantil se quiere promover (Harding, 1996; Longino, 2015). Es parte de una objetividad concebida como un proceso social de interacciones entre los profesionales, con sus consensos (y disensos) respecto a las hipótesis que formulan y a los resultados de su intervención. Así, la crítica de los valores participa del logro de la objetividad, ya que ellos guían la actividad y es posible dar argumentos para su defensa o su cuestionamiento. Por ejemplo, la creencia “inscrita en el sentido común” de los psicopedagogos y psicólogos según la cual lo político sucede con independencia de nuestra participación, y es valorado negativamente. Esto conduce a la inmovilidad del psicopedagogo, por ejemplo, frente a la estigmatización de ciertas minorías étnicas o de niños pobres.

Un ME impacta en la implementación educativa de las neurociencias, o en la implementación de las teorías psicológicas, en el planteo de ciertos problemas, o en la elección de las unidades de análisis, o las entrevistas. Examinaremos brevemente algunas de estas modalidades.



## El marco epistémico de la escisión en la práctica psicopedagógica

Según Merleau-Ponty (1945), el filósofo francés de la fenomenología poshusserliana, el pensamiento moderno ha ocultado las relaciones constitutivas de los sujetos con el mundo, y con los otros, dejando en las sombras el trasfondo de las vivencias asociadas a la acción y a la existencia corporal. Centralmente, se ha producido, en el pensamiento moderno, una escisión filosófica de los componentes de esa experiencia con el mundo a partir del pensamiento de René Descartes, sea el individuo de la sociedad, el sujeto del objeto, la cultura de la naturaleza. En otras palabras, el marco epistémico de la escisión (MEE) ha dominado la formación en la psicología del desarrollo y la educación (Castorina, 2002): ya sea la idea de que hay un paralelismo sustancial entre la mente y el cuerpo, un dualismo ontológico que la psicología no ha terminado de superar; o bien, el supuesto aparentemente opuesto al dualismo, el monismo ontológico, cuya versión hegemónica es el naturalismo, la tesis según la cual el componente biológico o evolutivo puede explicar los procesos de aprendizaje y de adquisición de conocimientos. Y dicha perspectiva de base, de carácter metateórica, subyace también a las decisiones sobre los instrumentos psicopedagógicos. Dicho con prudencia, cosa que no sucedió en el artículo que se evoca: el ME influye sobre el concepto de aprendizaje que se asume y las modalidades en que los profesionales orientan la intervención clínica, qué rol hacen jugar a los instrumentos disponibles, hasta qué punto los valores asumidos por ellos inciden en sus intervenciones sobre niños y niñas en dificultades de aprendizaje.

Por un lado, los estudios que están orientados por la MEE adoptan una unidad de análisis conceptual centrada

en uno de los aspectos disociados de la experiencia con el mundo. En el caso de las intervenciones sobre las dificultades de los niños, sobre la base de una disociación tajante de los fenómenos neurológicos con respecto a la inserción en las prácticas socioculturales, se adopta una cierta unidad de análisis. Así, se examinan las dificultades de aprendizaje o se establece una continuidad entre los déficits iniciales y las “discapacidades” en los niños sordos (Skliar, 1997), considerando el proceso interno cognitivo, o los mecanismos biológicos, con total separación del contexto cultural. Y en el caso del llamado Déficit Atencional (ADD), las distracciones infantiles son interpretadas en términos puramente individuales, como dificultades derivadas del funcionamiento del sistema nervioso. En lo referido a los modelos de evaluación psicométrica utilizados en la educación especial o para identificar las dificultades de aprendizaje, se disocian “implícitamente” la naturaleza y la cultura; en consecuencia, se analizan las capacidades cognitivas como fijas y mensurables. Por ello, la evaluación diagnóstica de los niños con dificultades en el aprendizaje permite establecer solo comparaciones sobre el rendimiento en los problemas –propuestos en la técnica de evaluación– respecto de los de otros individuos. Pero este enfoque deja por completo de lado a las situaciones del aula, o las dificultades del niño en relación con las tareas escolares. Se estudia al niño que “tiene problemas” y no que el niño deviene en dificultades (con intervención de sus rasgos biológicos) mientras transita la experiencia educativa (Toscano, 2006).

Ahora bien, el MEE respalda otra interpretación de los cuadros clínicos, que si bien proviene de una crítica justa al naturalismo o al dualismo, sigue prisionera de uno de los componentes, en este caso, una unidad de análisis referida a los fenómenos culturales o discursivos. Así, los pensadores posmodernos han afirmado que los daños o defectos,

que han sido clásicamente considerados como biológicos o físicos, deben ser entendidos desde un punto de vista constructorista social, un enfoque lingüístico y discursivo que desafía la realidad del deterioro. Hay autores actuales que, al estudiar el retardo o la sordera, rechazan que sean trastornos que ocurren realmente, y los caracterizan solamente en términos de “la gente que es vista por los otros como teniendo alguna forma de deterioro” (Oliver, 2004: 21). Se niega, de esta manera, la posibilidad de capturar el origen, la fuente o la más profunda realidad más allá de los fenómenos, o de articular el proceso biológico con la determinación social (Cahoone, 2002). Más aún, el constructorismo social ha llevado a sostener que los daños o las deficiencias no son primaria ni secundariamente biológicos, ya que nada existe a menos que sea nombrado en el discurso elaborado socialmente. En esta perspectiva relativista, se pone entre comillas el enunciado “trastornos de aprendizaje”, para evidenciar el rechazo a cualquier posibilidad de reconstruir alguna realidad más allá del fenómeno, de lo que aparece discursivamente. No hay procesos naturales que precedan a la discursividad social. Y hasta el cuerpo es reducido a discurso y representación, únicamente tenemos “un cuerpo discursivo”, sin sombras del cuerpo objetivo.

Respecto de la influencia de los valores, los profesionales centrados en los valores del “individualismo político” tenderán a considerar como unidades de análisis los procesamientos internos y universales de la información, escindidos de sus condiciones sociales, o la inteligencia como una facultad natural, sin condicionamientos socioculturales. Por su parte, la valoración “del control del comportamiento de los individuos” obliga a esbozar unidades de análisis referidas a la asociación de estímulos que provocan los comportamientos, excluyendo el sentido que tienen los estímulos para el sujeto. Además, la atracción que ejerce sobre los

profesionales los valores de “normalidad” o “naturalidad” en el desarrollo infantil, conduce a enfocar los aspectos del comportamiento “desviantes” de lo esperado, como un destino o una teleología.

El análisis de las funciones psicológicas suele expresar una tesis epistemológica: la observación de los comportamientos de los niños (por ejemplo, un comportamiento infantil de lectura) se produce, se cree, sin algún tipo de interpretación, como un registro fiel y directo. De este modo, se disocia la observación, como puro dato, de alguna interpretación conceptual. Cabe recordar que las teorías innatistas o las ambientalistas en psicología del desarrollo y de la educación se basaron en el registro neutral de los hechos, a los que se puede luego vincular por asociación en términos de causas y efectos, de modo que las primeras llevan de modo necesario y suficiente a los segundos. Las causas pueden adicionarse –por ejemplo, los factores ambientales y los factores internos–, para producir el efecto del comportamiento de los niños. Pero este modo de pensar tiene dificultades para abordar lo más problemático del aprendizaje en la escuela: el surgimiento de novedades en el aprendizaje, la aparición de conductas y logros en la actividad de los niños, cualquiera sea la índole de sus deficiencias. No hay causas simples ni sumatoria de ellas para dar cuenta de la creación intelectual en el aprendizaje (Castorina, 2014; Talak, 2014).

Asimismo, los cuestionarios y las escalas estandarizadas, utilizadas con tanta frecuencia para capturar aptitudes o competencias, resultan en mediciones ajustadas y precisas, indicadoras de una objetividad, entendida en términos del reflejo de los hechos considerados como datos. En este caso, se pone de manifiesto la “guía social” del trabajo profesional, la existencia de valores no epistémicos, como el apego valorativo a la “seriedad” del profesional que utiliza centralmente medidas cuantitativas o escalas estandarizadas,

como los criterios de cientificidad. Quedan, de este modo, sin consideración los otros componentes imprescindibles de la actividad del profesional, como son los presupuestos filosóficos que subyacen a sus elecciones metodológicas, y las teorías interpretativas de los datos que toma como base. Además, al interesarse únicamente en la medición “objetiva” de los comportamientos, se descalifica a los métodos cualitativos, orientados hacia el sentido de los comportamientos.

## **El marco epistémico relacional y la práctica psicopedagógica**

Claramente, el enfoque del MEE obstaculiza, desde el punto de vista epistemológico, la puesta en juego de otra perspectiva para hacer frente a las dificultades del aprendizaje o a la pregunta por el sentido de las actividades del aprendizaje. Para plantear nuevas preguntas sobre la intimidad del proceso de aprendizaje o el logro de nuevos conceptos, y para resolverlas, se requiere de una metodología dialéctica (Valsiner, 2012). Es decir, una articulación alrededor de la unidad dinámica de los opuestos, con su síntesis superadora, que permita abordar de otro modo las dificultades de las conceptualizaciones y los modos de intervención psicopedagógica asociados con el MEE. En otras palabras, un fuerte cambio en las ideas o en los procedimientos psicopedagógicos involucra un fuerte cambio en el ME que le sirve de contexto. No se avanza en psicopedagogía solo porque simplemente se eligen otros modos de intervención, sino porque se asume otro modo de problematizar las cuestiones, que hace posible esas intervenciones.

Sin duda, el marco epistémico relacional (MER) es un presupuesto filosófico muy amplio, que hunde sus raíces en la historia de la filosofía, que va desde Leibniz, pasando por Hegel y llegando hoy al pensamiento de sistemas, titula

especialmente Karl Marx, Casirer y Taylor, y por supuesto en el campo epistemológico está muy asociado a la obra de Piaget y a la obra epistemológica de Gastón Bachelard, entre otros. Su tesis central es una ontología que no consta de cosas, de entidades individuales, sino de relaciones. Se trata de un complejo entramado de relaciones que constituye a las entidades: entre sujeto y objeto, naturaleza y cultura, individuo y sociedad, interno y externo. En lugar de afirmar sustancias paralelas o reducir una a la otra, una ontología dialéctica atribuye existencia a un sistema de relaciones constitutivo de las relaciones sociales con la actividad individual.

De las diversas modalidades de la influencia de un ME sobre la actividad del psicopedagogo, consideramos principalmente a las unidades de análisis. Ya Vigotsky había cambiado radicalmente la pregunta: en lugar de “¿a qué edad aparece una habilidad o una competencia en los niños?”, se interrogó por “cómo emergían las habilidades, las ideas, o los sistemas psicológicos”. Algo semejante ocurrió con las preguntas de Piaget sobre cómo se generan nuevas formas de conocimiento. Limitándonos a Vigotsky (2008), su enfoque se centró en las relaciones dialécticas entre lenguaje individual y lenguaje social, entre conceptos cotidianos y conceptos científicos, entre naturaleza y cultura. En un sentido amplio, subraya los aspectos contextuales de la actividad psicológica, rompiendo decididamente con la separación entre fenómenos mentales y las situaciones socioculturales en las que ocurren. Se puede afirmar, hoy, que la unidad de análisis deja de ser el individuo con sus procesos mentales internos, para ser los individuos en situación escolar o los alumnos en contextos didácticos, una reconstrucción del objeto del conocimiento ofrecido en la actividad escolar.

En otro texto de Vigotsky (1995), la vida psicológica de la atención, la voluntad, la percepción, el lenguaje o la

resolución de problemas, no se examinan como procesos puramente naturales. Los procesos neurológicos y los fenómenos psicológicos madurativos se relacionan con la línea de desarrollo histórica, una unidad dialéctica de dos líneas esencialmente diferentes en principio. Así, la apropiación activa de una herramienta cultural “protésica”, el lenguaje de señas, que interactúa con el desarrollo natural deficitario del niño sordo, por ejemplo, en la perspectiva de la interacción de las dos líneas del desarrollo. Esto da lugar a un desarrollo original, no igual al de los niños llamados “normales”, pero que es otro desarrollo totalmente genuino, específico y novedoso. En este sentido, los fenómenos psíquicos no pueden ser considerados como inmutables y dados para siempre; hay un desenvolvimiento histórico de esos fenómenos, una relación de dependencia esencial con respecto a la vida y a la actividad.

De modo semejante, en el bebé, la memoria, la atención y la conducta son, originalmente, regidos por procesos biológicos, pero a lo largo del desarrollo, el proceso educativo recurre a instrumentos mediadores que actúan para romper la asociación directa entre estímulos y respuestas. Esta mediación produce un salto cualitativo, ya que cambian las funciones psíquicas del infante, provocando otras nuevas, relacionadas con la apropiación de los mencionados instrumentos, que suprime y hace innecesarios ciertos fenómenos naturales. Justamente, el uso de instrumentos promueve el carácter consciente y voluntario de los procesos psíquicos. Por ejemplo, la atención natural, de origen instintivo y reflejo, no se sostiene ante un mundo de objetos creados culturalmente. De ahí la aparición de una actividad voluntaria, intencional, respecto de la atención, de manera que, en esta perspectiva, una buena parte de los trastornos de aprendizaje de la atención ya no son comprendidos como fenómenos puramente individuales y

orgánicos. Se explican, también, por la apropiación parcial de la actividad depositada en la producción humana material o intelectual, habiendo una relación entre la calidad de las mediaciones del docente y el progresivo autodominio del comportamiento. Se puede postular una unidad dinámica en las interacciones entre procesos orgánicos y los instrumentos mediadores (Calvo y Tuleski, 2010) en lugar de la mirada escisionista, de la interpretación enteramente neurológica del ADD.

Por otra parte, y respecto de los daños o deficiencias, estos son nombres para propiedades naturales, que en su dependencia del contexto llegan a ser limitaciones funcionales para las actividades de aprendizaje. Siempre el daño del que hablamos (debilidad mental, sordera o ceguera, PC, etcétera) involucra elementos físicos, una condición que es indeseable respecto de un funcionamiento orgánico o social. Sin embargo, la discapacidad propiamente dicha es un fenómeno relacional que consiste en una relación dinámica, cambiante, entre un fenómeno natural y el mundo cultural circundante. Se trata, inevitablemente, de un constructo social: lo que distingue a la discapacidad de la deficiencia es que supone estructuras y mecanismos que no pueden ser reducidos a las características biológicas de los individuos, pero no son un puro “discurso”, como en el constructivismo social (Vehmas y Makälä, 2009), en una perspectiva del MEE. En este sentido, podemos evocar lo dicho a propósito de la sordera: hay una ontología de la deficiencia, porque hay rasgos propios del mundo biológico, que existen independientemente de nosotros; pero hay también una ontología social, ya que el enunciado de que alguien tiene Síndrome de Down requiere de un lenguaje y de instituciones sociales. Por eso se habla de una construcción social de la discapacidad. Las modalidades del diagnóstico de la trisomía 21 (síndrome de Down) tienen una historia social,



con consecuencias para las vidas de los afectados. Pero a la vez, decir que alguien tiene o no dicha trisomía, es usar un término para un hecho natural. Se trata de una perspectiva relacional: el Síndrome de Down es una categoría social y asumirlo supone expectativas sobre el desarrollo del ser humano, que probablemente desarrollará características que no son deseables y, a la vez, es una deficiencia biológica. Se trata de una unidad dinámica de ambas.

Esta perspectiva del MER es relevante políticamente, porque al estudiar dialécticamente el desarrollo de la deficiencia y de la discapacidad, tenemos chance de enfrentar el tratamiento opresivo de los niños, porque si ese tratamiento se desmaterializa y se limita al campo del discurso social, hay pocas chances de éxito en la batalla contra el poder médico, fuertemente biologizante. Por otro lado, la valoración política distributiva de la sociedad futura, es compatible con las “unidades de análisis” que articulan la identidad de sus diferencias, o en la identidad de los contrarios, tales como el individuo y la sociedad, o la actividad individual y los instrumentos culturales. Como se ha mostrado (García, 2010), la perspectiva política de Vigotsky ha influido en su propia elección de la dialéctica como una metodología de análisis teórico, de construcción de diversas unidades de análisis. Estas son eventos, actividades y prácticas, o las relaciones entre individuo y contexto sociocultural, irreductibles a las propiedades de los individuos.

En la misma dirección, se pueden contraponer las evaluaciones dinámicas a las estáticas de la actividad intelectual. En estas, las respuestas de los sujetos a una única situación son entendidas como representativas de las aptitudes de los niños, dejando fuera las elaboraciones infantiles durante los procesos de enseñanza, y la interacción entre el entrevistador y el niño; no hay un desarrollo asistido. Tales evaluaciones son culturalmente tendenciosas y sus

reivindicaciones de validez y de confiabilidad son, por lo menos, discutibles. En cambio, las evaluaciones dinámicas, inspiradas en la obra de Vigotsky se dirigen hacia un estudio prospectivo de las posibilidades en lugar de ser puramente retrospectivo, basado en la Zona de Desarrollo Próximo. Es decir, para identificar las capacidades o la inteligencia hay que indagarlas mientras alguien más capacitado ayuda a alguien menos capacitado, se las sitúa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Igualmente, se contempla el contexto socioafectivo del niño, esto es, se buscan formas más interactivas y cualitativas de evaluación (Daniels, 2005). Una vez más, el desarrollo cognitivo de cada uno (incluidos los niños con dificultades) supone una interrelación entre lo que sabe y lo que sabrá con ayuda de otro, entre el individuo y las condiciones sociales (y la transmisión social del saber), entre el sujeto del aprendizaje y la cultura que se le propone. Se rompe decididamente con el MEE, apostando a la unidad de los contrarios.

Finalmente, el lado epistemológico del MER propone articular, en vez de disociar, las observaciones de la teoría, el sujeto con el objeto de conocimiento, o los valores no epistémicos y los hechos, como vimos. Así, en el diagnóstico psicopedagógico, cuando se dice de un chico que es un buen lector o que tiene problemas en la lectura, no se afirma de algo que simplemente “se ve”. Es decir que ser buen lector no es un dato que pueda verse, sino una interpretación realizada a partir de un sistema conceptual (Filidoro, 2008): se trata, pues, de un observable construido. En contra del empirismo, se sostiene la estructuración de los fenómenos que enfrenta el profesional desde un sistema conceptual, el que luego será reestructurado en el curso de los diagnósticos, los tratamientos y la reflexión teórica.

## El aplicacionismo en psicopedagogía

En el artículo de 1989, llamamos aplicacionismo al intento de recortar el campo de la psicopedagogía implementando “acríticamente” las teorías psicológicas o psicoanalíticas, y ahora diríamos, también las neurociencias. “Es como si el campo de la práctica fuera un lugar donde solo se instalaran la teoría y sus métodos. Si los profesionales se limitan a trasladar la teoría al campo, aquella se estatiza y este no se enriquece, solo hay una pura aplicación sin producción de conocimiento” (Castorina, 1989: 221). Enfatizando hoy en tal caracterización, nos permitimos postular que la psicopedagogía debe constituirse por la propia actividad de sus miembros; su campo no es una simple ilustración o ejemplificación de las psicologías del desarrollo o del psicoanálisis –inclusive, tampoco de las didácticas disciplinares, con las que yo tengo una relación especial–. Hay una actividad específicamente propia de los psicopedagogos de utilizar esas disciplinas, cuyas contribuciones al campo dependen de las cuestiones y de las elecciones de la práctica psicopedagógica. Así ocurre en el caso de la propia definición de ‘problema psicopedagógico’ referido a los problemas en el aprendizaje, en niños y niñas, tomados en su singularidad (Filidoro, 2016) o el diagnóstico como un modo de investigación clínica referida al caso, o asumir los efectos de ver al aprendizaje como interacción entre un sujeto (alumno o alumna) y un saber escolar, situada en el contexto didáctico. En este sentido, una vez caracterizado su campo y sus propósitos, se pueden utilizar creativamente los conceptos y métodos de las disciplinas mencionadas, “sin ser los parientes pobres” de psicólogos, psicoanalistas o didactas, cualquiera sea su relevancia epistémica.

Dicho lo anterior, nos ocuparemos del aplicacionismo de las neurociencias al campo educativo y psicopedagógico,

por su importancia ideológica y políticoeducativa, en las actuales circunstancias del país. Dejamos sin analizar otros aplicacionismos más conocidos, de la psicología genética o de otras corrientes de la psicología del desarrollo (Castorina y Sadovsky, 2016; Lerner, 2001), que resultan de su no formulación para encarar el proceso de aprendizaje en la especificidad del campo educativo. En principio, cabe recordar que recientemente, entre otras actividades, se realizó el encuentro sobre *Mente, cerebro y educación*, organizado conjuntamente por el Ministerio de Educación y el Instituto INECO.<sup>1</sup> Dicho encuentro tuvo que ver con la orientación de la política educativa y del modo en que se pretende que los maestros instrumenten actividades y ejercicios de enseñanza y aprendizaje, sobre la base de los descubrimientos de las neurociencias. Por su lado, las neurociencias son un legítimo estudio de los procesos cerebrales, con sus propios métodos y medios de prueba para sus hipótesis. Se puede sostener, justificadamente, que esos estudios tienen un interés *per se*, y que pueden formar parte de un estudio conjunto y articulado de la actividad educativa, con la psicología constructivista y cultural, y las didácticas disciplinarias. Sin embargo, es filosóficamente –no empíricamente– discutible decir que el cerebro “calcula”, o que “aprende”, o “que va a la escuela” (Battro, 2011), porque se sostienen tesis reduccionistas, cuyos efectos son cuestionables. Tales tesis son inherentes al naturalismo, una modalidad del MEE que, como vimos, orienta buena parte de los intentos de aplicar las neurociencias a la educación. En un sentido amplio, se denomina reduccionismo al enfoque filosófico para el cual la reducción es necesaria y suficiente para resolver diversos problemas del conocimiento, en tanto es una operación epistémica que se puede realizar sobre diferentes objetos.

---

1 Tuvo lugar el sábado 14 de mayo de 2016. (N. de la E.).

En verdad, la estrategia reduccionista es un conjunto de tesis ontológicas y teóricas acerca de diferentes ideas o campos científicos. La mayoría de los neurocientistas adhieren a una particular clase de reduccionismo ontológico, según la cual una clase de entidades se presume ser otra clase de entidades. En el caso de las neurociencias, y del modo más simple, la mente es presupuesta siendo el cerebro (Garza y Fischer Smith, 2009). De este modo, en lugar de diversas clases de conducta humana –social, psicológica o moral– se colocan las estructuras y funciones del cerebro. Por su lado, y estrechamente vinculado al reduccionismo ontológico, se encuentra el reduccionismo explicativo, que adopta en la neurociencia contemporánea la forma de una explicación de los procesos de aprendizaje en términos de las interacciones de las células nerviosas, moléculas y otras estructuras cerebrales.

Un buen número de explicaciones reduccionistas, en neurociencia, da lugar a propuestas de mejoramiento neuronal, de modo que los cambios en las conductas o en el yo se logran mediante las técnicas de intervención derivadas de la farmacología química, entre otras. De ahí que el principal problema de esta perspectiva reside en quitarle sentido a la experiencia humana, porque hay algo detrás de nuestra vivencia subjetiva, que la hace superflua y aún carente de significado. Esto es así porque lo que debe importar son los procesos neurobiológicos que gobiernan las conductas, y la experiencia afectiva y cognitiva de los alumnos respecto del saber, lo que involucra sus relaciones con los otros, o los procesos de construcción de conocimientos quedan marginalizados (Castorina, 2016; Terigi, 2016).

En la perspectiva que comentamos, el MEE marca el modo en que es concebida la implementación de la neurociencia a las actividades educativas. El naturalismo tiene como consecuencia una medicalización de las prácticas

educativas, ya que cuando las cuestiones educativas quedan asociadas con las biológicas, se las puede considerar solo como pertenecientes a estas últimas, limitando significativamente las decisiones de los psicopedagogos y educadores. Un ejemplo paradigmático es el uso de medicamentos para evitar problemas de desatención de los alumnos, tratados invariablemente como ADD, sin considerar que tal dificultad tiene en muchísimos casos un origen en lo sucedido con sus relaciones respecto del saber y en relación con la actividad del docente. En el caso de la dislexia (Howard Jones, 2011), se confunde el cerebro con lo mental, y por lo tanto se plantea un programa educativo que identifica las conexiones mentales con conexiones neuronales. Justamente, es contra este MEE –claramente, un obstáculo epistemológico– que debe abogarse por una articulación entre los estudios psicológico-educativos y la contribución de las neurociencias. En este sentido, sin considerar suficientemente los modelos explicativos de las psicologías del aprendizaje y el desarrollo, o de los procesos de enseñanza y aprendizaje, o las intervenciones sobre la singularidad de los trastornos de aprendizaje, las neurociencias no se pueden aplicar al campo educativo.

La versión naturalista de la neurociencia educacional produce un desplazamiento a través de los niveles de análisis, de modo que la relación entre aprendiz y conocimiento es reducida al cerebro que “aprende” o que “lee”. Tal deslizamiento es favorecido por la metáfora del computador, ya que los neurocientíficos suelen utilizar las ideas de la psicología cognitiva clásica: si el pensamiento es una actividad simbólica abstracta, el cerebro es el procesador simbólico. De allí que el estudio del procesador sea equivalente al estudio de la actividad psicológica, pero de este modo no se llega a clarificar cómo, en el proceso educativo, por ejemplo, la comprensión de los alumnos de un tema emerge de sus

interacciones con el mundo simbólico, en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas o la escritura.

Básicamente, no hay razones valederas para subestimar la relevancia educativa de los estudios referidos a los fenómenos patológicos (cuándo lo son la discalculia o la dislexia); tampoco, las indagaciones referidas a los ritmos del sueño, las bases biológicas de la memoria, la caracterización de los procesos cerebrales que intervienen al calcular una simple diferencia (Battro, 2011). Lo que discutimos son los criterios y modalidades de su “aplicación directa” a las prácticas educativas. En tal sentido, al formular la pregunta acerca de cómo pasar de la teoría e investigación del cerebro a la práctica del aula, se desdeña la peculiaridad de esta última, objeto de las ciencias sociales, como las didácticas disciplinares y de las prácticas psicoeducativas con las dificultades del aprendizaje. Se corre el riesgo de que, al transferir los estudios neurológicos a la educación, se convierta a los neurocientíficos y los psicólogos cognitivos en los jueces de la eficacia o calidad del aprendizaje, incluso de las prácticas psicopedagógicas con sus dificultades. Aquella transferencia a la psicopedagogía es inaceptable sin pasar por los procesos de interpretación de las intencionalidades de los aprendices, o las interacciones sociales que sostienen con los maestros o la especificidad de los contextos en los que se aprende. Sin duda, no es válido que los indicadores, digamos, de la inhabilidad matemática, sean interpretados siempre como evidencia de una discapacidad neurológica para la matemática; o que se atribuya la dificultad para leer a un déficit neurológico, cuando, sin embargo, se ha verificado que tal dificultad puede provenir de un problema específico en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El reemplazo de los conocimientos psicológicos y didácticos –cruciales para la práctica psicopedagógica, reinterpretados– es impuesto

al profesional por el naturalismo reduccionista, propio del MEE.

Por último, el MEE, en cualquier forma de reduccionismo, sea ontológico o explicativo, es el obstáculo epistemológico por vencer si se pretende, con razón, “una colaboración de las neurociencias con las disciplinas que se ocupan del aprendizaje”. Esto es así porque no se puede llevar a cabo una genuina discusión entre disciplinas si se cree –explícita o implícitamente– que únicamente tienen legitimidad epistémica las ciencias naturales, entre ellas las neurociencias, que sustituyen o subordinan a las ciencias sociales y humanas, tanto como a las prácticas psicopedagógicas a ellas vinculadas. Por el contrario, el MER, con sus supuestos ontológicos de sistema abierto, de intercambios con el mundo y desarrollo no lineal, con su defensa de una causalidad sistémica y no lineal para los procesos de aprendizaje, da un lugar igualitario a las ciencias naturales y las sociales, posibilitando un diálogo necesario (Castorina y Baquero, 2005; Castorina, 2016).

Finalmente, nuestro análisis del aplicacionismo es incompleto al no discutir una cuestión central: el aplicacionismo no es únicamente resultado de una transposición errónea de las disciplinas al campo educativo; también corresponde al rol jugado por la psicología y la psicopedagogía en la “normativización” de la infancia, al intervenir en la construcción social del niño dentro de ciertos dispositivos pedagógicos o terapéuticos de subjetivación, siguiendo a Foucault (1999; 1976). En términos generales, la práctica pedagógica, como práctica de gobierno, permite “tratar el surgimiento del cuerpo de saberes psicoeducativos y sobre el desarrollo infantil, considerándolos como conformados al interior de un régimen específico de prácticas, constituido históricamente” (Baquero y Terigi, 1996). Hay trabajos en psicopedagogía que han examinado ampliamente esta



legitimación de las prácticas de poder en la propia área (Arzeno, 2004). Para nosotros, lo interesante y problemático reside en establecer si aquella relación con los procesos de normativización, incluso de instauración de “tecnologías del yo” en la historia de la psicopedagogía, la condena a no ser otra cosa que una práctica dependiente de las relaciones de poder o hay posibilidad de una crítica de esas condiciones y de avanzar hacia un conocimiento objetivo (Castorina, 2008, 2012). Lo que es seguro es que las tesis ontológicas del MEE convergen –y muy probablemente se articulen– con las prácticas de poder instituidas en salud y educación, para provocar aquella visión naturalizada de las competencias intelectuales, las aptitudes o el desarrollo de los conocimientos (Castorina, 2008).

## Conclusiones

Hemos tratado de mostrar el modo en que los ME operan en las disciplinas que utilizan los psicopedagogos y sobre sus propias prácticas. Nuestra tesis central ha sido que la filosofía o los supuestos filosóficos, en forma de una concepción del mundo, han posibilitado o bien limitado –sin determinarlos– los procedimientos de intervención sobre el aprendizaje y las teorías que pretenden explicarlo. De ahí que una actividad reflexiva se hace imprescindible entre quienes persiguen la consolidación del campo psicopedagógico: una actividad conceptual que explicita y critique el MEE, con los valores que son su encarnadura –en sus múltiples intervenciones– orientando buena parte de las prácticas psicoeducativas, y dificultando su apertura a nuevos problemas. Es preciso recurrir a los instrumentos filosóficos, provenientes de la escuela del marxismo de Frankfurt o la hermenéutica, la fenomenología y hasta la epistemología feminista, así

como a las ciencias sociales. Este esfuerzo por romper con los obstáculos epistemológicos descritos debe ser la obra de los mismos psicopedagogos, desde las dificultades, los éxitos y los desafíos de su propia práctica profesional e investigativa, en el sentido de la clínica. Asumiendo que el MEE “insistente” a lo largo del proceso de diagnóstico y de tratamiento de las dificultades de los aprendizajes, favorecido por su carácter “silencioso o implícito”, no se hace ruptura con él, como decíamos en 1989, de una vez y para siempre.

## Bibliografía

- Anderson, E. (2004). “Uses of Value Judgment in Science: A General Argument, with Lessons from a Case Study of Feminist Research of Divorce”. En *Hypatia*, vol. 1, núm. 19 (1), pp. 1-24.
- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar*. Buenos Aires, Grama.
- Bachelard, G. (1970). *La Formación del Espíritu Científico*. México, Siglo XXI.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). “Constructivismo y modelos genéticos”. En *Enfoques Pedagógicos, Serie Internacional*, vol. 4, núm. 12. Bogotá, Constructivismo y Pedagogía.
- Battro, A. (2011). Neuroeducación: “El cerebro en la escuela”. En Lipina, S. y Sigman, M. (eds.), *La Pizarra de Babel*, pp.25-70. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Cahoone, L. (2002). “Introducción”. En Cahoone, L. (ed.), *From Modernism to Postmodernism: an anthology*. Oxford, Blackwell.
- Castorina, J. A. (1989). “Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía”. En *Problemas en Psicología Genética*, pp. 218-234. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2002). “El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo cognoscitivo”. En *Psyche*, vol. 11, núm. 11, pp.15-28.
- (2008). “La investigación psicológica en educación: prácticas sociales y razones epistemológicas”. En *Cuadernos de Educación*, núm. 6, pp. 13-30. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

- (2012). "La psicología en la educación especial. Problemas teóricos y epistemológicos". En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. VIII, núm. 8, pp.15-38.
- (2014). "La explicación para las novedades del desarrollo psicológico y su relación con las meta teorías". En Talak, A. (Coord.), *Las Explicaciones en Psicología*, pp. 57-76. Buenos Aires, Prometeo.
- (2016). "La relación problemática entre neurociencias y educación. Condiciones y análisis crítico". En *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 46, pp.14-36. FLACSO, año 25.
- (2016). "Las concepciones del mundo y los valores en la investigación psicológica". En *Cadernos da Pesquisa*, vol. 46, núm. 160, pp. 362-385.
- Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2016). "El Significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje". (Seminaro inédito).
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). *La dialéctica y la psicología del desarrollo*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Daniels, H. (2005). "Vigotsky and educational psychology: Some preliminary remarks". *Educational & Child Psychology*, vol. 22, núm. 1, pp.6-17.
- Dupré, J. (2007). "Fact and Value". En Kincaid, H., Dupré, J. y Wylie, A. (eds.), *Value-Free Science? Ideals and Illusions*, pp. 27-47. Oxford, Oxford University Press,
- Eidt, N. M. y Calvo Tuleski, S. (2010). "Trastorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicología histórico-cultural". *Cadernos da Pesquisa*, vol. 40, núm. 139, pp.121-146.
- Filidorio, N. (2004). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires, Biblos.
- (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Buenos Aires, Biblos.
- Filidorio, N., Enright, P. y Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas: interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires, Biblos.
- García, L. (2010). "Historia, valores políticos y conocimientos psicológicos: el caso de Vigotsky y la psicología vigotskyana". *II Congreso Iberoamericano de Filosofía de la Ciencia y la Tecnología*. Buenos Aires. Septiembre de 2010. (Ponencia inédita).
- García, R. (2002). *El Conocimiento en Construcción*. Barcelona, Editorial Gedisa.

- Garza, G. y Fisher Smith, A. (2009). "Beyond Neurobiological Reductionism: Recovering the Intention and Expressive Body". *Theory & Psychology*, núm. 19, pp. 519-544.
- Gómez, R. (2014). *La dimensión valorativa de las ciencias*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- Harding, S. (1996). "Rethinking Standpoint Epistemology: What is 'Strong Objectivity'?" En Keller, E. y Longino, H. (eds.), *Feminism & Science*, pp. 235-248. Oxford, Oxford University Press.
- Howard Jones, P. (2011). "Problemas en la integración neurociencia-educación: acercamiento a la investigación neuroeducacional". En Lipina, S. y Sigman, M. (eds.), *La Pizarra de Babel*, pp. 211-228. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Lerner, D. (2001). "Didáctica y Psicología: Una Perspectiva Epistemológica". En Castorina, J. A. (comp.), *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Longino, H. (2015). "The Social Dimensions of Scientific Knowledge". En Zalta, E. (ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy*. Spring Editions. En línea: <<http://plato.stanford.edu/entries/scientific-knowledge-social>> (consulta: 20-07-2017).
- (2002). *The Fate of Knowledge*. Princeton, Princeton University Press.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la Perception*. Paris, Gallimard.
- Oliver, M. (2004). "The Social Model in Action: If I Had a Hammer". En Barner, C. y Mercer, C. (eds.), *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds, The Disability Press.
- Prilleltensky, I. (1997). "Values, Assumptions and Practices. Assessing the Moral Implications of Psychological Discourse and Action". *American Psychologist*, vol. 52, núm. 5, pp. 517-535.
- Skliar, C. (1997). "Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos". En Skliar, C. (comp.), *Educação & Exclusão*. Porto Alegre, Mediação.
- Talak, A. M. (2014). "Los valores en las explicaciones en psicología". En Talak, A. M. (coord.), *Las explicaciones en Psicología*. Buenos Aires, Prometeo.
- Terigi, F. (2016). "Sobre aprendizaje escolar y neurociencias". *Propuesta Educativa*, vol. 2, núm. 46, pp. 50-64. FLACSO, año 25.

- Toscano, A. (2006). "La educabilidad y la definición del destino escolar de los niños". *Espacios en Blanco*, núm. 16, pp.153-185. Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Valsiner, J. (2012). *A Guided Science*. Londres, Transaction.
- Vigotsky, L. (1995). "Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores", *Obras Escogidas, III*. Madrid, Visor/MEC.
- (2008). "El método instrumental en psicología". En Schneuwly, B. y Bronckart, J. P. (eds.), *Vigotsky Hoy*. Madrid, Proa.



## **Pensar la escuela: nivel primario e inicial<sup>2</sup>**

---

---

<sup>2</sup> Expositores: Ricardo Baquero, Olga Favella, Graciela Nogués, Sandra Vinocur. Coordinadora: María José Biscia.





# Pensar la escuela desde las intervenciones psicopedagógicas y las diferencias conceptuales

Algunas perspectivas para pensar lo escolar

*Ricardo Baquero*

Se propondrá pensar, de manera sintética, lo escolar desde perspectivas complementarias y que, en cierto modo, se solapan, pero que permiten capturar problemas diversos y específicos. En primer término, abordaremos las prácticas escolares como productoras de *cursos y modos específicos de desarrollo y aprendizaje cognitivo*; en segundo término, pueden pensarse como *productoras de posiciones subjetivas específicas* y, por último, se propondrá abordarlas como posibles *productoras de sentidos*, tanto en términos subjetivos como sociales.

## La escuela como productora de cursos y modos específicos de desarrollo y aprendizaje

Como sabemos, las prácticas escolares, a pesar de la inercia de las posiciones que naturalizan tanto el desarrollo humano como las propias prácticas escolares, son formas específicas de producción de desarrollo también específico. Es decir, el desarrollo puede ser pensado como un proceso

multidireccional, al que el conjunto de prácticas educativas y sociales en las que están implicados los sujetos ponen “dirección”, sea por mecanismos de restricción o producción efectiva de cursos definidos (Baquero, 2013).

De tal modo, las prácticas escolares revelan su naturaleza al fin política en la capilaridad misma de su cotidiano. Esto lleva a la necesidad de una reflexión sobre los *criterios de progreso* que animan la escolaridad y nuestros supuestos psicoevolutivos. Por ejemplo, son candidatos usuales de consideración de progreso aspectos como la regulación crecientemente consciente y voluntaria de los procesos psicológicos; el uso abstracto o descontextualizado de los instrumentos semióticos; la apropiación de nuevos sistemas notacionales, etcétera.

Lo que se quiere afirmar es solo la necesidad de reflexionar e indagar sobre el carácter no natural de estos criterios, aunque por momentos puedan solaparse o confundirse con los procesos de desarrollo “espontáneo” que describe la literatura psicoevolutiva. Probablemente los potentes y prolíficos usos de la teoría Psicogenética en las prácticas pedagógicas y psicopedagógicas hayan permitido avanzar en el análisis más refinado de los alcances y límites de una explicación psicológica, en la medida en que sus desarrollos no atiendan, precisamente, a la especificidad de las prácticas educativas, particularmente escolares.

La no naturalización de las prácticas escolares y del desarrollo permite comprender desde otros juegos de unidades de análisis y perspectivas, problemas usuales como el del “fracaso escolar” masivo o su actual traducción en “trayectorias alteradas”, el problema de la motivación, que comentaremos brevemente, o, en términos generales y como proponía Rivière (1983) ya hace muchos años, tal vez permita pensar desde un ángulo no usual las habituales dificultades para aprender de los alumnos.

Como se recordará, Rivière proponía pensar los aprendizajes escolares como una demanda de trabajo cognitivo considerable (en términos de atención, toma de conciencia, comprensión de concepciones no intuitivas, apropiación de sistemas de representación... nuestros criterios de progreso al fin) en situaciones de aprendizaje no necesariamente reguladas para optimizarlos.

Como se sabe (lo destacamos hace ya 20 años y conserva vigencia) el formato escolar moderno sigue guardando, en términos generales, los rasgos distintivos de sus momentos fundacionales, como la enseñanza frontal o simultánea, un sistema de graduación por edades, la obligatoriedad, etcétera (Baquero y Terigi, 1996) y una secuencia de ritmos normalizada que Terigi (2010) ha denominado “monocrónica”, es decir, que no permite el flujo de los variados *tempos* grupales o personales en los procesos de apropiación de conocimientos.

Es ese conjunto de condiciones las que insistimos que, de partida, no está siendo ordenado con un afán de optimizar los aprendizajes, sino que puede considerarse como la superficie de emergencia de buena parte de los mismos “trastornos” o “dificultades escolares”, en la medida en que se imponen ritmos y formas homogéneas de enseñanza y de aprendizaje sobre una población decididamente heterogénea.

Por otra parte, como hemos desarrollado en otros sitios, un criterio de progreso y objetivo común de la enseñanza es el de procurar la adquisición de conocimientos *significativos*. Vale recordar que la idea de significatividad no carece de ciertas ambigüedades y resonancias variadas en el discurso psicoeducativo. Desde ya, a la significatividad lógica enunciada clásicamente por Ausubel, se suma en mayor medida la noción de significatividad psicológica, sea en clave ausubeliana o más comúnmente piagetiana. Debe advertirse que, con acierto, esta noción implica un supuesto

de interacción, toda vez que un objeto será “significativo” para un sujeto dado, en tanto posea conocimientos, ideas, estructuras, etcétera, previas que le permitan asimilarlo. Esto es, la significatividad psicológica refiere entonces a una relación, no es un atributo del objeto ni del sujeto escindidos (Baquero, 2007).

Sin embargo, a la hora de razonar acerca de la significatividad *social* de los aprendizajes, solemos abandonar este principio interaccionista y juzgar tal significatividad social de los aprendizajes en términos de su pertinencia o relevancia, sea para el contexto social de origen de los alumnos o sea en el contexto, también extramuros, de “egreso”. Es decir, se hace más dificultoso comprender que tal significatividad social debería ser pensada también en términos relacionales con respecto a las experiencias de los sujetos, su representación del futuro, las posibilidades de producir sentidos acerca de la propia experiencia escolar. En otros términos, suele escapársenos que la propia experiencia de estar escolarizado, de aprender en la escuela, y no solo los contenidos de la enseñanza, es la que debe entenderse como social y debe guardar, por decirlo así, significatividad (Baquero, 2007).

Por último, entre las rupturas que promueve la escolarización con respecto a las vivencias y saberes cotidianos, podríamos enunciar la de producir “nuevos motivos”, cuando la experiencia es feliz, claro, para el aprender. Es decir, puede elevarse la vista y entender los procesos de motivación como la apropiación (o resistencia) a los motivos que la cultura tiene para desarrollar la actividad o práctica, como la de escolarizar, en la que se está implicado. Podemos concebir a la escuela por tanto como productora, al fin, de “nuevos motivos” para el desarrollo y el aprendizaje tanto de naturaleza epistémica como social (a través de la relación con el saber desde una actitud

investigativa a las relaciones solidarias o de competencia que se establezcan).

## La escuela como productora de posiciones subjetivas específicas

Ya en los clásicos trabajos de Charlot (2006) encontramos la propuesta de analizar fenómenos complejos o probables señuelos o artefactos mediáticos (en el sentido de falsos objetos generados como etiquetas por las prácticas socio-mediáticas) desde el punto de vista de la experiencia de los sujetos o, mejor aún, de las posiciones subjetivas. Como recuerda el autor, ‘posición’ remite tanto a ocupar un sitio en una configuración dada –como menciona, el caso de las posiciones de ejércitos enfrentados– como a la actitud, toma de conciencia, representaciones o modos de apropiación que los sujetos realicen de las posiciones “objetivas”.

Estas posiciones “objetivas” son las generalmente definidas en términos de pertenencia a ciertas categorías socio-profesionales o elaboradas por “nivel de ingresos”. Charlot (2006) insiste en el riesgo reductivo de considerar que las categorías generadas, como las socioprofesionales –que por otra parte son también construcciones teóricas–, fueran suficientes para predecir las características de los sujetos que las ocupan, como de hecho ocurre y analiza finamente el autor, al atribuir –en el sentido común– al “origen” social la causa del fracaso escolar.

Varios autores, como Packer (*cf.* Packer, 1999; Greco-Brooks y Packer, 1999) sostienen que las prácticas escolares tienen un *efecto ontológico*, no solo epistémico, o, en todo caso, ambos efectos no son escindibles con facilidad, en el sentido de producir, en línea con lo recién desarrollado, formas y posiciones subjetivas particulares, relaciones con

el saber específicas, así como objetos como el conocimiento abstracto o descontextualizado, a su vez, con relativa independencia, precisamente, de su significatividad.

Clásicamente se han explorado con respecto a este punto las formas subjetivas de *infancia/alumno* de la modernidad en sus variedades y cuáles de ellas o qué atributos de ellas parecieran solidarios de las prácticas escolares, es decir, efectos nuevamente de su dinámica y configuración de posiciones. Este punto ha parecido especialmente importante en la investigación psicoeducativa en tanto señala una suerte de relativa paradoja en la búsqueda de un “alumno autónomo”, en tanto contemplemos que los atributos destacados del *infante/alumno* (*cfr.*, por ejemplo, Narodowski, 1994) remiten a la heteronomía –precisamente, la no autonomía–, cierta pasividad, dependencia y necesidad de protección y acceso gradual a la cultura adulta. De allí que los sujetos posicionados como alumnos se encuentren en una posición “infantilizada”, cualquiera sea su edad. Sin embargo, como recuerda Charlot (2006), insistimos, las posiciones pueden significarse de modos diversos e incluso resistentes a la inercia del dispositivo.

Eso ha motivado una preocupación por la recuperación y el ensayo de experiencias y la búsqueda de alternativas de participación de alumnos y estudiantes que busquen posiciones subjetivas alternativas, formas de participación o de “involucramiento” en los procesos de aprendizaje que tornen “significativos” tanto el proceso de aprendizaje como la experiencia de estar escolarizado (*cfr.* Gallardo y Sebastián, 2016; Baquero y Lucas, 2015).

## La escuela como productora de sentidos en tanto experiencia subjetiva y social

Varios desarrollos dentro de los enfoques interaccionistas fuertes (Castorina y Baquero, 2005) y en particular los Enfoques Socio Culturales ilustran la relevancia de la discusión acerca de las unidades de análisis adecuadas para capturar tanto las relaciones *sujeto-situación* en los procesos de desarrollo y aprendizaje (*cfr.* Sebastián y Lissi, 2016) como la propia multiplicidad subjetiva y la necesidad de una mirada no escindida sobre la propia subjetividad.

Esta discusión se emparenta, desde ya, con la crítica a la noción moderna de individuo, en tanto indiviso y escindible tanto del lazo con la naturaleza como del lazo social: una percepción parcial de la subjetividad reducida a una suerte de conciencia autobiográfica. Tal representación de los individuos guardó en la modernidad la creencia en su carácter transhistórico y transituacional, esto es, que la figura ‘individuo’ guardaría una suerte de natural universalidad sin requerimientos históricos y situacionales para explicar su constitución.

Como desarrolla Benasayag, aunque parezca paradójal, la forma ‘individuo’ resulta, en verdad, una forma de “organización social” de la subjetividad propia de la modernidad. En verdad, las formas subjetivas guardarían un carácter de multiplicidad contradictoria, emergentes siempre de configuraciones históricas y situacionales específicas (Benasayag, 2013).

Dentro de los Enfoques Socio Culturales, esto se expresa parcialmente en la discusión acerca de categorías como ‘vivencia’, ‘situación social de desarrollo’, ‘agenciamiento’, ‘configuración de sistemas de actividad’, etcétera (Baquero, 2013; Edwards, 2009; Engeström, 2009; Yamazumi, 2007), que intentan atrapar la lógica inescindible de procesos de

desarrollo y situaciones educativas o escolares, así como la vinculación entre procesos subjetivos y objetivos, cognitivos y afectivos, entre otros.

Los sentidos pasibles de ser producidos acerca de la experiencia educativa o escolar estarán siempre emergiendo de la configuración particular que tomen las relaciones entre sujeto y situación. Esto es, no pueden reducirse ni a la sola incidencia de las situaciones y prácticas sociales específicas que impliquen a los sujetos ni al despliegue de una actividad subjetiva escindida de tales situaciones. Como anticipamos, la combinatoria particular y situacional que tomen tales relaciones no puede predecirse en detalle. De allí que la intervención psicoeducativa deba operar con enorme cautela, no reduciendo los escenarios a sus componentes “objetivos” ni a los “subjetivos”, sino advirtiendo la complejidad de sus relaciones y su carácter cambiante.

Ahora bien, hemos resaltado la necesidad de ponderar las múltiples “crisis” de lo escolar. Más allá de las más comúnmente referidas, como las crisis de calidad y de inclusión, deudoras legítimas aún del ideario pansófico comeniano, es necesario ponderar la enunciada crisis de *sentido* de la propia experiencia escolar. En tal dirección, es bueno constatar que tal crisis de sentido se expresa y percibe en diferentes niveles de análisis y amerita, a su vez, interpretaciones variadas.

En muchas experiencias de aula, la pérdida de sentido se asocia, en forma más o menos híbrida, con la desmotivación de los estudiantes y esta, a su vez, bien con las biografías familiares o personales que no llevarían a una disposición hacia el aprendizaje escolar o bien al carácter desactualizado y poco vinculado a la cultura de niños y jóvenes de la propia experiencia escolar, en particular, sus contenidos y modos de enseñanza. Muchas veces, como se dijo, se lee en clave de poca o nula significatividad de los aprendizajes escolares.



Sin embargo, como hemos anticipado, podemos afirmar la legitimidad de la pregunta por el sentido como una pregunta que va más allá de la significatividad de los aprendizajes, aunque pueda presumirse que esta resulte una suerte de condición necesaria para la producción de sentidos. Es decir, debemos recuperar lo enunciado acerca de la “significatividad social” de los aprendizajes, en dirección a poder pensar que la propia experiencia escolar es una experiencia subjetiva y social productora de sentidos múltiples; sentidos que afectan las relaciones tanto con los saberes como con cuestiones de identidad (Gallardo y Sebastián, 2016) y de representación y proyección sobre el futuro.

La pregunta por el sentido se hace urgente en épocas de pasiones tristes (Benasayag y Schmidt, 2010), de crisis de confianza en el futuro (Augé, 2015), de tentación de pedagogías utilitarias y meritocráticas (del Rey, 2012), para armarnos contra un futuro crecientemente amenazante que nos propone vínculos utilitarios, reactivos a la percepción de amenaza y poco proactivos en la construcción de proyectos, experiencias, prácticas sociales y educativas solidarias y alternativas; creadoras, precisamente, de lazos y confianza.

Si se nos permite la ironía, la pregunta por el sentido intenta recuperar el carácter vivencial y político de la experiencia escolar y su imposible reducción a la estimulación adecuada de un cerebro, así sea un cerebro emocional o emocionado.

## Bibliografía

- Auge, M. (2015). *¿Qué pasó con la confianza en el futuro?*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Baquero, R. (2007). “Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar”. En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*. Serie educación. Buenos Aires, Del Estante.

- Baquero, R. (2012). "Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico". En Carretero, M. y Castorina, J. (eds.), *Desarrollo Cognitivo y Educación 1*. Buenos Aires, Paidós.
- Baquero, R. (2013). "Alcances y límites de la mirada psicoeducativa sobre el aprendizaje escolar: algunos giros y perspectivas". En *Revista Polifonías*, núm. 1. UNLuján, año 1.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). "En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar". En dossier "Apuntes pedagógicos", revista *Apuntes*. Buenos Aires, UTE/CTERA.
- Baquero, R. y Lucas, J. (2015). "The paradoxes of an autonomous student. Forms of appropriation of an educational experience in Buenos Aires Metropolitan Area high schools". En Selau, B. y Fonseca de Castro, R. (org.), *Cultural-historical approach: educational research in different contexts*. Porto Alegre, EDIPUCRS.
- Benasayag, M. (2013). *El mito del individuo*. Buenos Aires, Topía.
- Benasayag, M. y Schmidt, G. (2010). *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Castorina, J. A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: el pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela. Una visión crítica sobre el rendimiento escolar*. Buenos Aires, Paidós.
- Edwards, A. (2009). "From the Systemic to the Relational: Relational Agency and Activity Theory". En Sannino, A., Daniels, H. y Gutierrez, K. (eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2009). "The Future of Activity Theory: A Rough Draft". En Sannino, A., Daniels, H. y Gutierrez, K. (eds.), *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Gallardo, G. y Sebastián, C. (2016). "Exclusión e involucramiento en el aprendizaje: una propuesta de comprensión desde los enfoques histórico-culturales". En Freire, P., Moretti, R. y F. Burrows, *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado.

- Greco-Brooks, D. y Packer, M. (1999). "School as a site for the production of persons". En *Journal of Constructivist Psychology*, vol. 12, núm. 2, pp. 133-151.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- Packer, M. (1999). "The Ontology of learning". Ponencia presentada en la sesión 15.57, Schooling as Becoming a Self: Bakhtinian Perspectives, del Annual Meetings of the American Educational Research Association. Montreal.
- Rivière, A. (1983). "Por qué fracasan tan poco los niños?". En *Cuadernos de Pedagogía*, julio-agosto, pp. 103-104.
- Sebastián, C. y Lissi, M. (2016). "El aprendizaje como proceso psicológico superior: hacia una comprensión histórico-cultural del desarrollo del proceso de aprender". En Freire, P., Moretti, R. y Burrows, F., *Aprender con otros. Aproximaciones psicosociales sobre el aprendizaje en contextos educativos*. Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado.
- Terigi, F. (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía". En Frigerio, G. y Diker, G., *Educar: saberes alterados*. Buenos Aires, Del Estante.
- Yamazumi, K. (2007). "Human Agency and Educational Research: A New Problem". En *Activity Theory. An International Journal of Human Activity Theory*, núm. 1, pp. 19-39. Osaka, Kansai University.



# Las prácticas psicopedagógicas en la escuela

*Sandra Vinocur*

Propongo este espacio para reflexionar y revisar los modos de intervención psicopedagógica en la escuela y sus implicancias. El desarrollo se va a situar en la intervención psicopedagógica en la escuela primaria, tomando distancia del modelo asistencialista y de la indagación con pruebas psicológicas de cualquier tipo en el marco de la institución educativa.

Elegimos, entonces, transitar un camino complejo para contribuir a construir una alternativa desde una posición teórica y práctica frente a posiciones estigmatizantes que portan y operan desde una mirada de los alumnos como *sujetos problemas*.

Proponemos, además, un modo de pensar los procesos de aprendizaje de un niño en la escuela más allá de lo individual. Cuestionar las ideas de funciones disponibles que se ponen, o no, en juego debido a las características individuales implica dejar de ubicar *a priori* al “niño problema” como centro de la escena y abrir espacios para producir nuevas preguntas vinculadas a otras dimensiones, que participan, intervienen, promueven y hasta podrían generar situaciones que se recortan o definen como problemáticas.

Desde esta perspectiva es que sostenemos que no se piensa anticipadamente que el problema es del alumno, sino que “tenemos problemas con un alumno” en el contexto de una escuela interrogada por cómo enseñar.

Tomaremos dos modalidades en la intervención psicopedagógica, las que producimos hacia adentro de la institución educativa y aquellas que se dirigen hacia el afuera.

- » Hacia adentro: supone salir del “gabinete”, entrar a las aulas y trabajar con los docentes. A veces, significa instalarse en la sala de clase y trabajar en equipo mirando la escena desde otro lugar; otras, reunirse para pensar juntos nuevas estrategias de intervención. Implica acompañar y sostener ayudando a los maestros a tramitar el malestar que muchas veces sienten cuando nos convocan diciendo “no sé qué más hacer”.
- » Hacia el afuera: el trabajo con profesionales que atienden niños y con los padres o familias.

Vamos a comenzar hablando un poco del “adentro” para intentar transmitir modos en que nos posicionamos al intervenir.

## Acerca de los modos de enunciación

Llega una maestra, me aborda, ansiosa, inquieta y dice: “Tengo que hablar con vos urgente porque ‘tengo algunos niñitos con problemitas’”. La miro. Le sonrío de modo cómplice y le digo: ¿y si decimos que “tenemos problemas con algunos niños”?

Allí, en ese modo de enunciación, el problema es nuestro. Este decir marca una posición donde la escuela y los docentes tienen potencialidad, una posibilidad de hacer algo con esto.

Otras veces, los maestros llegan agotados, hasta enojados, y la forma de enunciar el problema los pone a ellos (ya no al niño) en el centro de la escena: “Yo no puedo con esto. No puedo dar clase así. No estoy tranquila. No es justo ni para mí ni para el resto de los chicos”...

Nos proponemos allí armar una red para sostener y acompañar dentro y fuera del aula y llegar a restablecer la pregunta: “qué podemos hacer *por* este niño” y, simultáneamente, restablecer la potencia y el valor de la intervención docente. Nos lleva a ofrecer un espacio para ampliar y enriquecer las estrategias de intervención en el aula para continuar con la enseñanza escuchando el malestar docente.

Muchas veces este malestar nos muestra que la escuela, el docente, presuponen que hay allí un alumno, cuando, en realidad, el “ser alumno” va a ser una construcción, en parte, resultado de la intervención pedagógica. Es justamente desde este presupuesto que aparecen algunos de los males de los docentes cuando no se encuentran con el alumno ordenado que están esperando dentro del colegio.

Allí nos proponemos trabajar con los maestros y pensar estrategias de intervención para ayudar a aquellos niños que aún no son “alumnos”. Escolarizarse supone, por ejemplo, la postergación de necesidades y deseos inmediatos, tener en cuenta a los otros, apropiarse de los tiempos y de las rutinas escolares. Construir la asimetría que posibilita aprender. Es decir, en este camino, hay algo del orden de la restricción que se pone en juego en esto del *ser alumno*.

Estoy hablando de la intervención pedagógica como subjetivante y posibilitadora. Opera en tanto instauradora de una ley para promover el acotamiento de ciertas actuaciones que, más allá de su voluntad, al niño se le imponen. Nos encontramos en la escuela con niños que no se han apropiado de esto, de estas barreras. Que, muy a su pesar, desestiman la asimetría necesaria para la apropiación del

conocimiento escolar. Los llamo, utilizando una metáfora, “los hijos de la generación del *loft*”.

En arquitectura, se define a los *loft* como la forma de crear secciones en espacios abiertos, amplios, separados, pero sin paredes divisorias. Definir espacios específicos sin límites concretos. Los límites están difusos. Donde los límites no son claros, establecerlos es más complejo. Donde hay una pared, hay una pared. Se ve. Está allí.

Con esto no quiero que se entienda que se debería volver a establecer paredes, que vendrían a representar la disciplina rígida; paredes que no permiten el pasaje hacia el otro lado y que algunas posiciones de “mano dura” siguen sosteniendo necesarias, siguen creyendo imprescindibles y que, desde allí, sostienen sus intervenciones.

Con los años se han producido transformaciones en la construcción de la autoridad. Entonces, en este nivel de los límites difusos, propios de las infancias actuales, la escuela también se ve impulsada a revisar sus prácticas, sin por esto confundir autoridad con autoritarismo, ordenamiento con rigor. Trabajamos mucho con algunos maestros para que se autoricen a ordenar, sin por esto sentir que están ejerciendo abuso de poder por confundir autoridad con autoritarismo; para que piensen sus intervenciones como subjetivantes, ya que la escuela recibe niños que están en proceso de estructuración. Entonces ubicamos así las relaciones entre las intervenciones pedagógicas y sus posibles efectos en la estructuración del psiquismo. Nos preguntamos: ¿desde qué posición intervenir con este niño luego de ubicar en qué posición se encuentra?

Todo docente produce con sus intervenciones efectos que escapan a su control. Los efectos del proceso de aprendizaje escolar exceden a la sola construcción de conocimientos sobre determinadas parcelas de la



realidad: baste mencionar los conceptos de transferencia, de Ideal del yo, o hablar de rasgos identificatorios para entender que en la escena didáctica se juega otra escena que escapa a toda planificación. (Filidoro, 2004)

Otras intervenciones se dirigen a cambiar las representaciones naturalizadas. Es decir hacer posible que la docente y los profesionales puedan reconocer ese niño, que lo hagan visible. Cambiar la mirada que hay sobre ese niño. Modificar las representaciones para que puedan abrirse nuevos posibles y nuevas transformaciones a partir de la intervención pedagógica.

Trabajar con el docente para analizar las prácticas educativas de manera tal que se fortalezcan y amplíen las posibilidades y capacidades de cada alumno y dejen de lado los rótulos.

Para ayudarlos a virar su mirada hacia las fortalezas y posibilidades de cada alumno. Sobre ellas vamos a sostener la tarea, sobre lo que pueden los niños.

En la situación que sigue, al recibir a Teo en 1.º grado podemos decir que:

Se observa desorganización corporal, tropieza con objetos o compañeros. Le cuesta esperar y postergar sus deseos o inquietudes. Evita cumplir algunas consignas, deambula.

Su lenguaje era algo desordenado. Los primeros días de clase, prefería hablar con los adultos y establecía poco contacto social con sus pares. En los recreos, prefería estar solo, caminaba o armaba su espacio ficcional. No miraba lo que hacían sus compañeros ni se acercaba a las situaciones de juego espontáneo.

Se lo notaba, la mayor parte del tiempo, por fuera de la escena escolar. Trabajaba en clase solo como consecuencia de intervenciones individualizadas. Pero había iniciado primer grado escribiendo de manera alfabética, y sabíamos

por medio de sus padres que leía mucho y que buscaba en Google aquello que le interesaba.

Trabajamos para construir una demanda y para que comience a ser “uno más”. Ayudarlo a salir del lugar de “el raro”.

Pensamos estrategias para que comenzara a establecer vínculo con sus compañeros, tanto en recreos como en las clases.

Lo convocábamos cariñosamente, lo incluíamos involucrándonos en el juego de los otros.

Pensamos también acerca del emplazamiento del maestro en el aula, la mirada, la palabra. La alternancia respecto de él en particular.

Establecimos con Teo un modo de convocarlo en clase, un “código”, para evitar dejarlo expuesto ante sus compañeros. El maestro pasaba cerca de él y le tocaba el hombro.

Un día viene el maestro a buscar ayuda, preocupado. “Teo repite todo lo que digo y lo que dicen sus compañeros”. Repetía a modo de espejo y sus compañeros se fastidiaban. Fuimos a ver de qué se trataba... Aparecían un montón de preguntas, pero ya había otro a quien registraba y escuchaba.

Se trataba de un juego. Jugaba en un primer intento de encuentro con el otro. Al darle estatuto de juego y otorgarle otra significación, sus compañeros pasaron de sentirse fastidiados a reír con él. Les propusimos a sus compañeros que, cuando esto sucediera, le dijeran cosas que seguramente no iba a repetir: “soy de Boca”, “soy nena”, etcétera.

Jugamos un tiempo hasta que esto cayó y progresivamente comenzó el diálogo con los otros. Para el 9 de Julio, luego de trabajar acerca de la Independencia, realizó este dibujo con este texto. Habían pasado poco más de cuatro meses desde el inicio de clases.



Figura 1: Dibujo de Teo por el Día de la Independencia.

Como pueden ver, habla justamente de la libertad. Pero su texto comienza diciendo “Todos”, ya no estaba solo en su escena, formaba parte de ese “todos” donde se incluía, ya que su afirmación es en plural; “hay otros”.

Acerca de las intervenciones hacia el afuera, expondré brevemente lo siguiente:

Podemos, por supuesto, decidir hacer una derivación, solicitar una consulta para un niño. Pero sin olvidar que,

mientras tanto, la escuela tiene que encontrar recursos para seguir enseñando. Porque los efectos de esos diagnósticos o tratamientos no serán inmediatos y, además, porque la escuela tiene un lugar fundamental, como institución, en la constitución psíquica del niño.

En este punto del desarrollo, me aparece una pregunta: ¿porqué es que tengo la impresión de que los desarrollos teóricos van por un lado y algunas prácticas por otro?

Sé que somos muchos quienes compartimos esta forma de trabajo, este modo de conceptualizar nuestras prácticas, pero voy a contarles dos situaciones que me sucedieron este año, para hacer visible cómo convivimos con intervenciones que piensan de otros modos o desde otros lugares y que comprometen la representación y la conceptualización que otros tienen de la intervención psicopedagógica en la escuela.

- » Primera situación: unos padres vienen a mi consultorio particular indignados con un informe realizado por la psicopedagoga de una escuela, cuyo encabezado es: Informe de interconsulta diagnóstica y comienza diciendo “el paciente...”. No diré mucho. Casi habla por sí mismo. Mientras nos sigamos encontrando con informes que llamen al alumno “paciente”, hay mucho por hacer. Donde la diferencia es una patología, queda mucho por hacer... Además, surge otro interrogante a partir de la cantidad de técnicas y de *test* utilizados en esta escuela que aparecen en el informe. ¿Hasta dónde indagar en la escuela? Sostengo que el límite de la indagación está dado por el alcance de la intervención. Es decir, solo voy a indagar para saber cómo intervenir, qué hacer, cómo seguir.

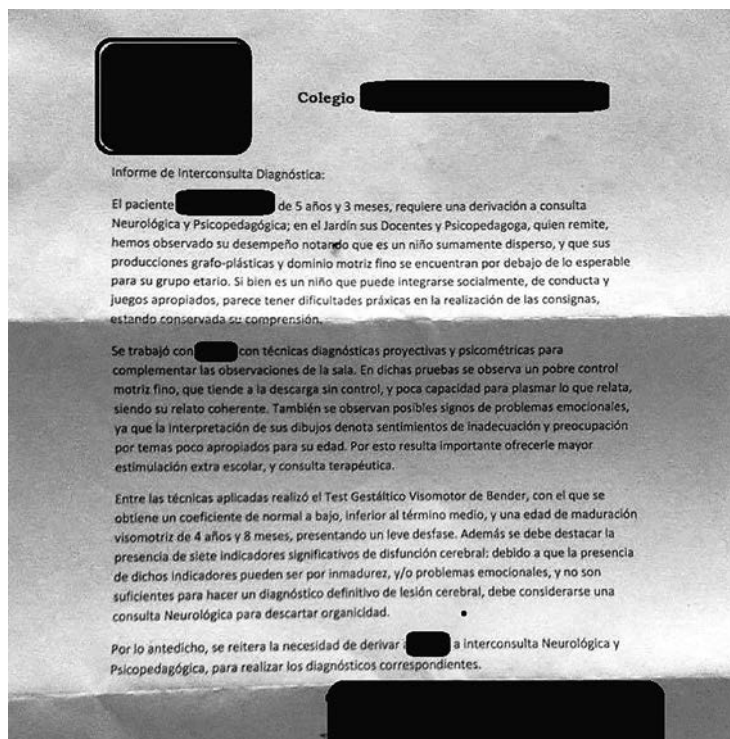


Figura 2: Informe realizado por la psicopedagoga de una escuela en la que se refiere al alumno como "paciente".

- » Segunda situación: dos profesionales de una institución solicitan una entrevista con el equipo directivo, psicopedagógico y con las docentes. Llegan al encuentro con un diagnóstico de dislexia severa de un alumno de 4.º grado. No fuimos nosotros (desde la escuela) quienes habíamos pedido esa consulta psicopedagógica, sino que esta fue realizada por iniciativa de la mamá.

Cuentan, de modo casi anecdótico, que ambos padres (separados) concurrieron a las entrevistas y firmaron el

acuerdo para el diagnóstico. La vicedirectora de la escuela y yo, al unísono, preguntamos con asombro: “¿ambos padres?”. Nos miran con asombro y afirman.

Desconocían toda la situación familiar. Orden judicial de restricción al padre durante el año anterior, o repatriación (un año antes) de la madre y sus hijos de manera abrupta y unilateral. Es decir, la mamá trajo a los hijos para las vacaciones de invierno aduciendo una visita a la familia, pero ya había planificado no regresar, sin decir nada a los hijos y al padre. No desarrollaré aquí los motivos de esta decisión, ni el modo.

Solo quiero decir que los profesionales realizaron este diagnóstico desconociendo la historia del niño y de la familia. Además, llegan portando indicaciones fuera de todo contexto grupal e institucional, en donde la mirada solo está puesta en las funciones de ese niño. No traen interrogantes acerca de la situación de aula, los vínculos sociales, la relaciones con los maestros. Es decir, toda la compleja dinámica de la escuela queda por fuera de esas indicaciones que traen en un listado para cumplir.

Cuando nos encontramos con diagnósticos que no comparten nuestro marco teórico, con una conceptualización diferente de sujeto, de aprendizaje, de enseñanza, de infancia, se vuelve un desafío tramitar estas diferencias. Aun con las diferencias conceptuales que nos distancian, priorizamos al niño y nos proponemos trabajar en equipo.

Citando a Gabriela Dueñas:

la reducción de la comprensión del aprendizaje a uno de sus niveles de análisis, el de la actividad neural, es un error. Una cosa es aceptar que todo proceso cognitivo se sostiene en estructuras neuronales y otra muy distinta es pretender reducir las caracterizaciones del aprendizaje escolar a la investigación sobre el

desarrollo de funciones cerebrales. Más grave aún es la pretensión de derivar de las neurociencias directrices para la práctica pedagógica. (2013)

A modo de metáfora, una frase de Galeano (2012): “Los científicos dicen que estamos hechos de átomos pero a mí un pajarito me contó que estamos hechos de historias”.

## Para finalizar

Dentro de la escuela, nos centraremos para mejorar las condiciones de enseñanza, particularizarlas, atendiendo las diferencias, la singularidad, porque tenemos el desafío de seguir enseñando a esos niños, en las condiciones que están atravesando en la actualidad; pensar la escuela, pensar al niño, pensar las infancias, pensar la intervención psicopedagógica y, en ese contexto, invito a pensar en nosotros y en nuestras intervenciones. Especialmente, no repetir y contradecir nuestras afirmaciones estigmatizando a los maestros: “No entiende”, “No escucha”, “Se lo dije un montón de veces”, “No quiere cambiar”, “Este es un muy buen maestro” y muchas otras posibles. Bajo esta misma orientación, la de revertir posiciones y afirmaciones estigmatizantes, que nuestra práctica no nos sorprenda haciendo aquello que, sostenemos, no tiene que hacerse con los niños.

Agrego una tira cómica que metaforiza acerca de la complejidad.



Figura 3: "Rabanitos 4", por Schulz.

Sigamos trabajando *para que el hilo no se corte por lo más delgado...*

## Bibliografía

- Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan*. Buenos Aries, Manantial.
- Bleichmar, S. (1991). "Supuestos teóricos psicoanalíticos para abordar las cuestiones teóricas del aprendizaje". En *Temas de Psicopedagogía*, núm. 5. Buenos Aires, Eppec-Aprendizaje Hoy.
- Dueñas, G. (2013). *Niños en peligro. La escuela no es un hospital*. Buenos Aires, Noveduc.
- Filidoro, N. (2004). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos.
- Galeano, E. (2012). Discurso pronunciado en la Feria del Libro de Buenos Aires (inédito).



- González, L. (2009). *Pensar lo psicomotor*. Tres de Febrero, EDUNTREF.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires, Aique.
- Mager, R. (1982). *Medición del intento educativo*. Buenos Aires, Guadalupe.
- Schlemenson, S. (2001). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires, Paidós.



# Trayectorias escolares integrales

*Olga Favella*

Pensar la escuela hoy nos ubica –o debería hacerlo– en *trayectorias escolares*, ya que estas hacen referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia escolar que no implican recorridos lineales por el sistema educativo (SE), lo que demuestra que es posible desmarcarse de allí; hay normativa vigente que lo avala.

En este último sentido –el de la linealidad– hay un conjunto de imágenes que simboliza y supone itinerarios “normales” configurados a partir de una particular geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides, cúspides o vértices. Eso supone, hace pensar, que hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quienes son los caminantes, donde las rectas parecieran ubicarse en un lugar privilegiado. Es “normal” si el recorrido es del nivel inicial al primario, de allí al secundario, y así... ¡sin repetir y sin soplar!

En contraste, lo sinuoso y lo curvo se perciben como un déficit, un desvío, del *caminante/alumno/estudiante*. Dificil tarea para los niños y adultos –sean estos padres o docentes– la de acarrear con el pesado legado de que hay una sola manera de hacer ese camino...

Las *trayectorias educativas integrales* de los niños y niñas jóvenes, en cambio, los consideran como sujetos de derechos y, en pos de la concreción de su derecho a la educación, aspiran a romper con la idea de que la trayectoria es algo lineal, rígida y homogénea, privilegiando itinerarios flexibles y singulares, ajustados a las necesidades de los estudiantes.

Pensemos, entonces: ¿lo que se denomina lo “común” (válido también cuando se habla de ‘inclusión’) es estar adentro de un aula en la escuela común? ¿Todos en la misma escuela, al mismo tiempo, de la misma manera? ¿Y esto es bueno o deseable por sí mismo?

Tal vez debiéramos interrogarnos acerca de algunas de las razones por las cuales ese fuerte consenso de lo “común” aparece no solo como deseable en sí mismo, sino que además pareciera tener que lograrse a cualquier costo. Y si hablamos de niños y jóvenes... sabemos que hay en juego un costo subjetivo.

Puntuemos algunas posibilidades:

- » Por un lado, genera sumisión a lo común en tanto lo supuestamente consensuado.
- » También invisibiliza que lo que tiene que cambiar es lo común para dar lugar o para hacer lugar... ya sea que un niño pueda escribir con la letra que le salga (porque lo que importa es que la escritura tiene un valor que permite el intercambio entre los sujetos; porque, en principio, lo que debiera importar es la escritura en tanto modo de relación, de lazo; entonces yo quiero saber lo que está diciendo, en cualquier letra!), o si se trata de un niño con síndrome de Down o cualquier otro, casos en los que suele darse por supuesto que, por tener tal o cual síndrome es posible hacer generalizaciones, borrando singularidades y, por lo tanto, contextos institucionales ya sean familiares, escolares, so-

ciales, epocales... Se escucha con más habitualidad de la que estaríamos dispuestos a reconocer: “los Down son así” o “es un TGD”,<sup>3</sup> por eso... está “desconectado”, “no fija la mirada”..

Lo común aquí obtura el encuentro, borra las diferencias, ahonda el padecimiento, ya que deja al otro en un callejón sin salida, no hay lugar para entramar lo singular. Hay, entonces, empobrecimiento libidinal de todos: niños y adultos... limita el trabajo docente desde los supuestos estándares de educabilidad de algunas poblaciones escolares.

Lo que queremos plantear aquí, aunque sea muy difícil hacerlo sin correr el riesgo de quedar del lado de la segregación, de la discriminación, es que nuestra experiencia y recorrido laboral nos muestran que hay muchísimas situaciones donde la exclusión también es posible hacia adentro: te dejo entrar, pero te asigno un lugar, por ejemplo: “sos alumno de la maestra de apoyo, MAI o APND”.<sup>4</sup> Sin esa maestra o acompañante, no hay alumno para esa docente, en ese grupo, en esa escuela, y eso puede ocurrir tanto en la escuela común como en la especial.

La integración escolar misma puede llegar a producir procesos semejantes: niñas y niños etiquetados de “integrados” y excluidos por esa nueva etiqueta “dentro” de la escuela –como bien lo señala Nuria Pérez de Lara–.

Es necesario convocarnos a pensar los desafíos que enfrenta la educación especial y nuestra responsabilidad y función en relación con lo educativo.

De una escuela para todos hacia la búsqueda de escuelas de todos, en las que la escuela se transforme con todos, a partir de la propia experiencia colectiva.

---

3 TGD: Trastorno Generalizado del Desarrollo. (N. de la E.).

4 MAI: Maestra de Apoyo a la Integración. APND: Acompañante Privado No Docente. (N. de la E.).

Experiencias que provocan cambios organizativos, en los tiempos, en los espacios, en los contenidos escolares; cambios conceptuales de la relación pedagógica, de los conocimientos científicos; cambios actitudinales en el sentido ético de la convivencia y el conocimiento cooperativo que en ella se produce... (Pérez de Lara, 2008)

Profundizar la reflexión y discriminar entre una educación –especial o no– que segrega, que pone por fuera de, que rehabilita para subordinar; y otra, muy otra, que es aquella que se ubica subvirtiendo lo común para facilitar, abrirle camino a lo singular ensanchando los límites de lo común. Desnaturalizando aquello que –vaciado de sentido– dice ser lo “común”; ¿o acaso no comprobamos en cada experiencia educativa que las diferencias son lo “común” y no la excepción?

La Ley de Educación Nacional (26 026) ubica a la educación especial como una modalidad del SE *transversal* a todos los niveles y modalidades. ¿En qué consiste dicha transversalidad? Por un lado, un hacer donde las acciones articuladas permitan visualizar la complementariedad entre el nivel y la modalidad educativa... Por el otro, el aporte que puede brindar la diversidad de disciplinas, enriqueciendo las dinámicas institucionales.

Sabemos de la significación –dentro de la experiencia escolar– de la enseñanza de contenidos como mandato social histórico de la escuela (muy notable dentro del nivel inicial en los últimos tiempos). Por eso nos interesa ubicar como función principal de la transversalidad de la modalidad (educación especial) acompañar el trabajo de las escuelas –en cualquier nivel– con el objetivo de visibilizar su potencial formativo en términos de subjetividad; por lo tanto, de singularidades.

No desconocemos el problema de la presión que se ejerce sobre los niños para que sean iguales a los demás, junto a los mandatos sociales de buen rendimiento y de buscar soluciones exprés; por el contrario, eso nos alerta y trae a primer plano la problemática de *cuidar de una experiencia donde alguien pueda advenir*, por sobre los objetivos “profesionales” de nuestras prácticas.

Juan tiene 11 años. Está en 5.º grado. Lo encuentran en el baño junto a otro compañero, quien tiene los pantalones bajos... Sin tiempo para reflexionar, se desata entonces la aplicación del “Protocolo”: llamar a los padres de ambos, junto con el Sistema de Atención Médica de Emergencias (SAME). Revisación, indicaciones médicas, retos familiares, sanciones escolares... Juan no vuelve a la escuela... se le sugiere “amablemente” a los padres, hasta que se “aclare” la situación...

Cuando nos ponemos a trabajar con él, lo encontramos muy asustado; cree haber cometido un delito... (en su momento se habló de denuncia policial; se pidió intervención a la Defensoría Zonal); está preocupado por lo que pueda haberle pasado a su amigo, de quien no supo más nada desde entonces...

Le contamos que a veces ciertas curiosidades de los chicos llevan a los adultos a acciones que, suponiendo que los protegen, los dejan solos... hasta el momento de este encuentro, ni Juan ni sus compañeros habían sido escuchados. No se pudieron generar condiciones mínimas de intimidad y confianza para que los niños pudieran dar cuenta de cómo llegaron hasta allí. De resultas, encontramos que Juan está en 5.º grado, pero con gran dificultad para resolver cuestiones básicas del campo numérico o alfabético. Es porque sucede el episodio relatado que llegamos a saber sobre dichas dificultades...

Ahora ampliemos la mirada. Tenemos la situación en la que encontramos al niño. La situación en la que quedaron sus

compañeros: hubo un episodio, gran revuelo de vigilancia y control, sale de escena un compañero... Volvamos a la problemática de cuidar de una experiencia donde alguien pueda advenir... y la función de la educación especial –en cualquiera de sus configuraciones de apoyo– generando algún lugar para las preguntas, para las curiosidades en el formato en que se presenten; una presencia que produzca conflictos o rupturas que habiliten nuevos entramados. Por ejemplo, poder preguntarse cómo estos chicos llegaron a ese momento, qué venía pasando, qué cosas no se pudieron anticipar.

Y ¿por qué decimos que esto produce conflicto? Porque introducir allí algunas preguntas y no aplicar automáticamente un protocolo hace una diferencia radical: de la repetición de una regla o mandato que ha perdido ligazón con las razones, a la pregunta de ¿por qué hacemos esto?, ¿es ahora?, ¿habrá otro modo?, ¿será necesario en todos los casos?

Aquí, supuestamente, no se trata de un problema de alfabetización o aprendizaje, ¿o sí? O ¿cómo pensar condiciones necesarias para que los aprendizajes sucedan? Para ello, es necesario que habilitemos o hagamos lugar a interrogantes que –sabiendo que generan malestar– son indispensables para revolver lo “común” en tanto enquistado o fijo, pura repetición.

Ese malestar permite introducir una pregunta diferente, que cambia la significación; tal vez allí radique lo innovador de nuestras prácticas. Lo innovador pensado como problematización.

Hacernos preguntas allí donde funciona un efecto automático: si a un niño o niña le pasa “tal” cosa, que se llama de “tal” manera, entonces:

- » tiene que ir a “tal” escuela;
- » hay que aplicar “tal” protocolo –otra vez: ¿siempre?, ¿en todos los casos?–.



La educación especial puede ponerse al servicio de fomentar el dispositivo de totalización para que allí nada cambie, que lo común se mantenga intocable, en vez de producir un corte.

Ese posicionamiento en lugar de revolver –en lugar de producir discontinuidades–, fija, reproduce, quedando entonces como un lugar de desecho; en general, ese lugar al que no se quiere llegar. Ese ámbito escolar devaluado y desvalorizado hasta por el mismo colectivo docente, donde se pueden escuchar frases como: “todavía es muy chiquito para que ingrese a especial”; “de aquí no se sale”; “aquí se va a deteriorar”...

La educación especial puede ofrecerse como una opción positiva; como una elección y no como descarte porque es lo que queda. Esa positividad solo puede construirse rompiendo, interviniendo, subvirtiendo, interceptando las totalizaciones; no es pensar en los alumnos y en qué problemas tienen esos alumnos que “se” salen de lo común. No se trata de buscar “indicadores” de clasificaciones preestablecidas (efectos) y las causas como condiciones necesarias o suficientes de los fenómenos por explicar, sino que la causalidad debe ser pensada en términos de relaciones, de acontecimientos y consecuencias, para entender el contexto como constitutivo de la situación y a los que realizamos la intervención, como un elemento más de ese contexto.

Cuando un niño queda ubicado en el lugar de la excepción es porque lo común no cambia. Está claro, entonces, que incluir no es una forma de legitimar la discriminación. Volvamos a la pregunta sobre “¿qué es lo común?” y nuestra función como trabajadoras de la educación, en la educación. Es necesario interpelar a las escuelas en relación con esta pregunta. Y no solo a las escuelas primarias, o solo a las escuelas del nivel inicial... a las escuelas en general. Preguntarnos: ¿Quién definió lo común? (ya sea en la sala

de 5, en 4.º grado o en relación con un síndrome). ¿Cómo, dónde, por qué?

Convengamos que se trata de una unidad heterogénea, porque es ahí donde la educación especial tiene algo para decir en tanto representante de los diversos modos de aprender, de los diversos modos de estar en la escuela, de las diversas formas de subjetividad y de libertad, sin pretender normalizarlas de una vez y para siempre, o dar por supuesto un todo siempre igual a sí mismo. Entendamos que lo mismo no es lo igual, que el otro es siempre irrepresentable, que la tarea es cuidar esta alteridad sabiendo que esto implica permitir a cada uno el cuidado de sí, es decir: su propio modo de saberse sujeto.

Por lo tanto, las prácticas escolares –en cualquier nivel o modalidad– nunca pueden legitimar la reducción de la alteridad a la mismidad, es decir, la violencia de cualquier tipo. La educabilidad, como la discapacidad, es una construcción y no una condición del alumno. Trabajamos por una educación pensada como un encuentro que posibilite la incertidumbre, la duda, la crítica, la creación, y no como una lógica de certezas.

Solo así es pensable, solo desde allí es posible acordar que, en este momento, en estas condiciones de posibilidad lo mejor que le puede pasar a ese niño para que el padecimiento cese y entonces aprenda, es poder constituirse y ser alumno *en* una escuela especial. De lo contrario se tratará de circuitos diferenciados de educación. En palabras del Dr. Cullen: “Sin duda se trata de un enorme desafío, tanto para las políticas educativas, como para las dinámicas institucionales, la formación docente y las prácticas áulicas”.

## Bibliografía

- Agamben, G. (1996). *La Comunidad que viene*. España, Pre-textos.
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2016). *Prácticas Psicopedagógicas. Interrogantes y Reflexiones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires, Biblos.
- Pérez de Lara, N. (2008). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Buenos Aires, Laertes.
- Rodulfo, R. (2009). *Trabajos de la lectura, lecturas de la violencia. Lo creativo-lo destructivo en el pensamiento de Winnicott*. Buenos Aires, Paidós.
- Silberkasten, M. (2014). *La construcción imaginaria de la discapacidad*. Buenos Aires, Topía.



## **Pensar la Escuela: el nivel medio y superior<sup>5</sup>**

---

---

5 Expositoras: Flavia Terigi, Patricia Maddonni, Mariana Pereyra. Coordinadora: Susana Mantegazza.



# Trayectorias escolares: aportes para el análisis de la escolarización secundaria

*Flavia Terigi*

Me propongo presentar un planteamiento general del problema para referirme después, de manera específica, a la cuestión de la educación secundaria. Elegí el tema *trayectorias escolares* para dar respuesta a una situación que creo que está ocurriendo con este concepto: de a poco se está convirtiendo en una suerte de sucedáneo de la idea de *dificultad de aprendizaje*. Voy a detenerme en esto, pero, en principio, quiero compartir y comentar con ustedes algunas ideas que se escuchan.

- » Se lee en distintos documentos oficiales la intención de “mejorar las trayectorias escolares en los distintos niveles del sistema”, de “trabajar para regularizar las trayectorias escolares”.
- » En alguna escuela nos han dicho: “En esta escuela tenemos seis alumnos con trayectoria”. “¿Tienen seis alumnos?”, preguntamos, y la respuesta: “Tenemos doscientos cincuenta alumnos, y seis con trayectoria”.

Cuando se escuchan frases como estas, parece claro que el concepto de trayectoria se ha convertido en una

suerte de sucedáneo de la idea de dificultad de aprendizaje. Sugerimos tratarlo como un concepto estelar, de esos que aparecen en el mundo educativo, iluminan el firmamento y eventualmente se extinguen, y que se difunden acomodándose a los significados que distintas personas les dan: en este caso, el concepto trayectoria se está convirtiendo, en un amplio sector del sistema educativo y de la política educativa, en una suerte de sucedáneo de la idea de dificultad de aprendizaje. Luce mucho más actualizado decir que “tengo seis alumnos con trayectoria”, pero es la misma idea que estaba por detrás de la expresión “tengo seis alumnos con dificultades de aprendizaje”.

Para tratar el tema, voy a exponer cinco grandes asuntos.

Realizaré una elucidación conceptual del constructo ‘trayectorias escolares’.

Me referiré a las condiciones institucionales de producción de las trayectorias escolares.

Reconsideraré el problema del llamado ‘riesgo educativo’, bajo esta idea de “tener trayectoria”, “estar en riesgo”, “tener dificultades de aprendizaje”.

Caracterizaré sumariamente las condiciones de escolarización en el nivel secundario.

Finalmente, me detendré en una experiencia que llevamos adelante en la otra universidad en la que yo trabajo, la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), en una escuela secundaria en la que realizamos modificaciones importantes en una de las condiciones de producción de trayectorias escolares: el régimen académico.



## Elucidación conceptual del concepto 'trayectoria escolar'

Comencemos recordando que el concepto *trayectoria* no tiene su origen en el campo educativo. Lo mismo ha sucedido con otros conceptos estelares en el campo educativo, por ejemplo, con el concepto 'calidad',<sup>6</sup> que tiene su origen en el campo empresarial, o con el concepto 'resiliencia',<sup>7</sup> que –aunque tal vez muchos no lo sepan– tiene origen en la física. Cuando los conceptos cambian de campo y se extienden al campo educativo, es frecuente que tomen significados que los desenganchan completamente del sentido que tienen en su campo de producción. Algo de esto ha sucedido con el concepto 'trayectoria'.

'Trayectoria' es un concepto teórico-metodológico de las ciencias sociales, que tiene un desarrollo muy importante

---

6 En el campo empresarial, el concepto '*calidad*' define originalmente un conjunto de estándares a los que deben ajustarse un proceso de producción y su producto, de forma tal que en el proceso se obtengan productos de calidad similar siguiendo normas aceptables; es, en ese sentido, un concepto evaluativo que *compara proceso y producto con los estándares que les son propios*.

Las comparaciones que buscan distinciones entre productos para el mercado han convertido al concepto de calidad en un concepto comparativo entre productos.

Con esta ambigüedad (*todos* versus *los mejores*), el concepto de calidad se extiende al mundo educativo: ingresa auspiciado por el "todos" ("todos los alumnos deben asistir a escuelas de similar calidad") y se instala como "los mejores" (en las comparaciones de calidad, en los *rankings* de calidad, en el *marketing* educativo de la calidad, etcétera).

7 En física, la expresión '*resiliencia*' se aplica a los materiales: leemos en la hiperdifundida Wikipedia que la resiliencia de un material es la energía de deformación por unidad de volumen que puede ser recuperada de un cuerpo deformado cuando cesa el esfuerzo que causa la deformación (cfr. <[https://es.wikipedia.org/wiki/Resiliencia\\_\(ingenier%C3%ADa\)](https://es.wikipedia.org/wiki/Resiliencia_(ingenier%C3%ADa))>, consulta: 16-04-2017). En psicología, el concepto '*resiliencia*' retoma esta idea de recuperación para referir a la capacidad de los seres humanos para recuperarse positivamente frente a situaciones adversas.

Adviértase que, en física, la resiliencia no es una propiedad intrínseca del material, sino que es relativa al esfuerzo anterior que causa su deformación. El uso corriente de la expresión 'resiliencia' para referirse a las personas acaba suponiendo que la resiliencia es un atributo de estas y omitiendo las condiciones propias de la situación frente a la que las personas se recuperan o a la que se adaptan.

(que no tenemos oportunidad de resumir aquí).<sup>8</sup> Si lo hemos tomado en Educación, si nos interesa, es porque el concepto tiene una potencia que queremos recoger, que es la posibilidad que nos ofrece de considerar las biografías de los sujetos poniendo la mirada no en los sujetos *per se* –como si ellos, con sus características personales, con el devenir de sus historias, produjeran sus trayectorias–, sino en relación con condiciones institucionales y con condiciones estructurales. Esto ya nos habla de tres niveles de análisis (estructural, individual, subjetivo) muy conocidos en el mundo educativo; lo que hace la perspectiva de las trayectorias es *coordinarlos*.

En el nivel de análisis estructural, tenemos mucha investigación sobre las relaciones entre la escolarización y condiciones socioeconómicas de las familias, nivel educativo alcanzado por los padres o por los responsables de la crianza de los chicos, y otros factores que la literatura antigua, escisionista en los términos de Castorina (2007), nombra como *factores extraescolares*. Esto de por sí es un problema: sugiere –por ejemplo– que el nivel educativo de los padres es externo a la escuela, como si la transformación del nivel educativo en un parámetro y la producción del nivel educativo de los padres fueran fenómenos extraescolares.

En términos de condiciones subjetivas, también hay mucha literatura sobre el interés, la motivación, la lengua de crianza... cuestiones diversas, pero consideradas como si fueran atributos del sujeto. Entre ellos, el asunto paradigmático, desde mi punto de vista, es la (sobre)edad, escrito así, provocadoramente, para decir “ningún sujeto tiene (sobre)edad”. Como he dicho en tantos lugares, los sujetos tienen *edad*, y la edad se convierte en (sobre)edad en relación con algún parámetro de normalidad que tenemos que discutir.

---

8 Para una presentación completa, *cfr.* Briscioli (2013).

En relación con las condiciones institucionales, considero que durante buena parte del desarrollo de la investigación educativa han quedado sin abordar, como si no intervinieran en la producción de aquello que después se convierte en (sobre)edad, en dificultad de aprendizaje, en nivel educativo inferior respecto del que se esperaría para la edad del sujeto. Vamos a presentar estas condiciones institucionales muy sumariamente, con el propósito de ponerlas en relación con las trayectorias escolares.

## Condiciones institucionales de producción de las trayectorias escolares<sup>9</sup>

Tenemos un sistema educativo que ha sido organizado históricamente bajo la idea de que lo que había que hacer es desarrollar una serie de prácticas, las mismas con todos al mismo tiempo, porque estaba apoyado en saberes que esperaban lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todos los alumnos y alumnas.

Junto con ello, encontramos algunas transiciones previstas en el diseño teórico de las trayectorias, que también son efectos de condiciones institucionales, y que –como seguramente ustedes saben– inciden en dificultades en el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria o del nivel secundario a la educación superior.

Simultaneidad, transiciones, son *condiciones institucionales*, no son condiciones de los sujetos, tampoco son condiciones estructurales, “extraescolares”. Me voy a centrar entonces en cómo ciertas condiciones institucionales, producidas por el sistema escolar, contribuyen a fabricar una serie de miradas sobre lo que debería ser la trayectoria

---

9 Para una presentación detenida, *cf.* Terigi (2014).

escolar. Tomaré para ello la idea de *aprendizaje monocrónico*, idea que expresa una secuencia única de aprendizaje que todos deben seguir a un cierto ritmo. Quien no lo puede seguir, tiene un problema que se mira como si fuera una suerte de cuestión subjetiva, en la mirada *escisionista*; una cuestión del individuo, por afuera de las condiciones en que tiene lugar su escolarización.

Pensemos en la repitencia de los cursos como única forma instituida de reagrupamiento... propongo pensar la repitencia del siguiente modo: el sistema educativo pensó una única manera de reagrupar a los estudiantes, que es que quienes no siguen el ritmo del aprendizaje monocrónico, repitan. Repetir es que te retiren del grupo en el que estabas, que te pongan en el grupo que viene un curso después, bajo el argumento de que ese reagrupamiento va a tener un efecto supuestamente favorable sobre tu escolaridad. Esta es la única forma de reagrupamiento que propone del sistema.

Hay, finalmente, una idea que no voy a desarrollar, pero que por lo menos quiero mencionar: todo esto estructura un *saber pedagógico por defecto* (Terigi, 2010), un modo de entender las cosas en el mundo de la educación, que es lo que el concepto de ‘trayectoria’ –entre otros– nos permite poner en cuestión.<sup>10</sup>

## El problema del llamado “riesgo educativo”

Detengámonos entonces en la situación educativa que produce la escuela: prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todos y

---

10 Cuando hablemos de la experiencia en la Escuela Secundaria de la Universidad de General Sarmiento va a reaparecer el problema de este *saber pedagógico por defecto*.

todas los alumnos y alumnas. Si nosotros entendemos que estas prácticas y saberes no son neutros, no son externos a la producción de aquello que queremos estudiar, que son las trayectorias escolares, entonces, si hacemos esto, si nos detenemos en un tipo de análisis que vuelva a poner en relación las condiciones institucionales (que involucran un aprendizaje monocrónico, un único modo de reagrupamiento y un saber pedagógico por defecto), advertimos que esas condiciones institucionales contribuyen a producir el llamado “riesgo educativo”. Si se miran con cuidado las condiciones institucionales, no se tienen muchos argumentos para decir que tener una cierta edad te coloca en riesgo educativo. Es un poco extraño sostener que un niño de trece años está en riesgo educativo si está en cuarto grado de la primaria común y que el mismo chico de trece años no está en riesgo educativo si está en primer ciclo de la escuela secundaria de adultos. No se trata de la edad. Parece una obviedad, pero hay que decirlo: no es la edad, no son los chicos con (sobre)edad, son los chicos con *tal* edad en un sistema que organiza el tiempo en la escuela poniendo en correspondencia tres elementos: la edad cronológica, el grado escolar y un período lectivo. No se trata de que por tener cierta edad estás en riesgo educativo: la situación de riesgo no proviene de la edad de los sujetos, sino de las dificultades que tenemos (debido, entre otras razones, al saber pedagógico por defecto) para forzar el sistema que sostiene aquella correspondencia, que está expresado en cómo se organiza la institución, que tiene un único modo de reagrupar, que es repetir, y en las formulaciones didácticas.

Lo mismo podríamos decir de las adolescentes que son madres, exactamente en el mismo sentido: no hay nada en la maternidad que te coloque *per se* en riesgo educativo. Si esto es así, entonces lo que tendríamos que hacer es propiciar el desetiquetamiento de grupos enteros de niños, niñas

y adolescentes, de jóvenes y adultos, hoy catalogados “en riesgo educativo”, considerar cualquier definición del riesgo educativo como transitoria y, sobre todo, operacionalizar lo que hace riesgo en el llamado riesgo educativo, para encontrar allí las condiciones pedagógicas que debemos modificar.

Si nosotros reconocemos que no todos aprendemos lo mismo en el mismo tiempo, que eso es una condición humana, no un defecto de alguien sino parte de nuestra humanidad... si además somos capaces de sostener que, para lograr aprendizajes equivalentes, los recorridos no tienen por qué ser los mismo para todos, y si además nos proponemos superar la repitencia como única forma histórica de agrupamiento, asumimos un problema interesante. Ya no se trata solo de cómo cambiamos las condiciones estructurales (hay que hacerlo, pero es otro asunto), y mucho menos de cómo hacemos para que lleguen a la escuela únicamente los sujetos que reúnen los atributos que la escuela espera: entramos de lleno en la revisión de las condiciones pedagógicas de la escolarización.

## Condiciones de escolarización en el nivel secundario

Considerando las condiciones de la escolarización en el nivel secundario, quiero señalar por lo menos cinco desafíos que se nos presentan en este nivel educativo y detenerme en uno de ellos:

un *currículum* clasificado, en el que están nítidamente delimitadas las fronteras entre las asignaturas. En esas condiciones, quién enseña a leer en Historia o a escribir un informe en Ciencias Naturales constituyen asuntos que la escuela secundaria tiene problemas para responder;

una formación especializada de los profesores, que contribuye a lo que acabamos de decir, y a que se vean a sí mismos teniendo como referencia a la disciplina y no a la escuela, ni a los adolescentes, sus sujetos;  
el puesto de trabajo de los profesores, isomórfico con el plan de estudios y por horas de clase;  
un régimen académico que tiene unas condiciones que vamos a discutir;<sup>11</sup> y  
la ausencia de sistemas de seguimiento de las trayectorias escolares, porque, como la escuela secundaria no era históricamente para todos, todavía se sigue pensando que lo que tiene que hacer es dar la oportunidad, en tanto que tomarla (o no tomarla) ya es un mérito (o demérito) del sujeto.<sup>12</sup>

Vamos a detenernos en el régimen académico. En nuestras investigaciones, entendemos por *régimen académico* al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder. Es un constructo que resulta de gran utilidad para sistematizar aspectos sustantivos de las experiencias que pueden tener quienes asisten a escuelas secundarias de distintos modelos organizacionales (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009). En los documentos tradicionales de la escolaridad secundaria (el plan de estudios, el régimen de evaluación, calificación y promoción, el régimen de disciplina o de convivencia) se incluyen consideraciones, disposiciones y sanciones que contribuyen a estructurar el modo de ser estudiante en este nivel

---

11 Dedicaremos a ello el próximo apartado.

12 En educación secundaria encontramos el siguiente problema: está normativamente reconocido el derecho a la educación, pero la cultura profesional todavía sostiene las ideas de oportunidad y mérito.

educativo, al tiempo que algunas disposiciones y sanciones no alcanzan estatuto de norma escrita sino que funcionan sostenidas en prácticas consuetudinarias. ¿Qué sucede cuando cambia el régimen académico? ¿Podemos pensar una escuela secundaria bajo otro régimen? En el apartado final presentaremos una experiencia en curso.

## La experiencia de la Escuela Secundaria de la UNGS

La UNGS ha puesto en el centro de las innovaciones que definen su proyecto de Escuela Secundaria la formulación de un régimen académico<sup>13</sup> sumamente diferente al usual del nivel. Piensen aquellos de ustedes que trabajan en el nivel secundario cuántos de los problemas que identificamos en este nivel se desmontan cuando se modifican las características del régimen académico. Bajo esa reflexión, consideren las siguientes características del régimen académico que tenemos en desarrollo en la Escuela Secundaria de la UNGS:

- » Se ofrece un número menor de unidades curriculares de cursado simultáneo, que combinan distintos formatos y duraciones (materias anuales y cuatrimestrales, talleres, entre otras).
- » Los estudios realizados en otros establecimientos de nivel medio son reconocidos mediante un régimen especial de equivalencias.
- » Se prevé la organización de actividades de carácter opcional para los alumnos.
- » El plan se compone de asignaturas de cursado regular y unidades de acreditación obligatoria, que pueden no cursarse.

---

13 El Régimen Académico de la Escuela Secundaria de la UNGS ha sido aprobado por el Consejo Superior por Resolución CS N° 5414/14.



- » El régimen de promoción se realiza por asignaturas o unidades curriculares. Por tanto, durante un año lectivo el estudiante podrá cursar y aprobar unidades curriculares de distintos niveles del plan de estudio. La repitencia por año completo queda excluida: se recursan las unidades curriculares que no han sido aprobadas en las oportunidades establecidas para ello (cursada regular, períodos de apoyo y orientación, Escuela de Verano, exámenes complementarios).
- » El régimen de asistencia es también por materias o unidades curriculares, para facilitar la incorporación de estudiantes cuyas situaciones laborales, familiares, de salud u otras imposibilitan la trayectoria escolar en modalidades de cursada rígidas y homogéneas.
- » Se brinda un Espacio de Acompañamiento a las trayectorias escolares (a cargo de los Coordinadores de Curso) que puede ampliarse con un sistema de apoyo escolar para los estudiantes que requieran acompañamiento y orientación específica para el cursado de las asignaturas.

En esa lógica, cada estudiante tiene un *trayecto académico*, concepto que propusimos para diferenciarlo del más abarcativo ‘trayectorias escolares’. Cada estudiante tiene un trayecto académico que se define tomando en consideración: a) su recorrido escolar previo; b) sus acreditaciones en la escuela; c) las elecciones que realice dentro de las posibilidades que ofrezca el plan de estudios (como en talleres, proyectos, lenguajes artísticos, etcétera); d) las instancias de apoyo en que participe. Si bien es habitual que se conformen grupos más o menos estables de estudiantes que se encuentran cursando las mismas instancias curriculares, los reagrupamientos son una estrategia constante en esta escuela.

Desde nuestra perspectiva, estas condiciones del régimen académico permiten definir trayectos académicos

más adecuados a las condiciones en que se desarrolla la escolaridad de cada estudiante. Los datos avalan esta hipótesis al mismo tiempo que señalan algunos límites. La escuela abrió el año pasado, en marzo de 2015; ingresaron en ese momento noventa y cinco estudiantes, en todos los niveles del primer ciclo. Al finalizar el año, dos de los estudiantes se encontraban salidos con pase. En este año 2016, ingresaron cincuenta estudiantes más; a la fecha,<sup>14</sup> seis de nuestros estudiantes mantienen una relación muy inestable con la escolaridad. Las condiciones que llamamos ‘estructurales’ ponen obstáculos frente a los cuales estamos encontrando límites. Debemos considerar además el agravamiento de las condiciones de vida de muchos chicos y chicas, que están teniendo dificultades para sostener la escolaridad por la merma del aporte que significa la Asignación Universal por Hijo.<sup>15</sup> Pese a ello, diría que logramos una alta asistencia y retención.

Sin embargo, tenemos problemas en relación con el aprendizaje. De los noventa y dos estudiantes que habían finalizado el ciclo lectivo en diciembre de 2015, cuarenta y tres participaron en la Escuela de Verano:<sup>16</sup> ocho porque ne-

---

14 Noviembre de 2016.

15 A partir de 2009, en Argentina se ha implementado la AUH (Asignación Universal por Hijo, Decreto 1602/09) con carácter nacional, la que, si bien no es un programa específicamente educativo, tiene como condicionalidad para el cobro de una parte la asistencia del destinatario a algún nivel educativo de gestión estatal. En un contexto inflacionario como el que caracterizó el año 2016 en Argentina, el valor de cambio del monto de la AUH se vio severamente mermado.

16 Esta modalidad de apoyo funciona desde el 1.º de febrero y hasta el inicio de clases. En principio, se plantea como una propuesta de escolarización complementaria para un grupo reducido de alumnos que requieren apoyo prolongado de los profesores para generar aprendizajes y fortalecer sus posibilidades de acreditación de un número acotado de materias. El programa de trabajo que establecen los profesores debe explicitar la relación entre los logros que alcancen los estudiantes en esta instancia, y la acreditación de las materias que adeudan. Por cierto, la Escuela de Verano puede proponerse también como instancia de aceleración de aprendizajes, a través de la organización de instancias formativas destinadas potencialmente a todos los estudiantes de la escuela para que puedan avanzar en los aprendizajes en un plazo distinto al usual.

cesitaban revisar una materia; quince, dos materias, y veinte, tres materias; algunos de esos veinte debían revisar más de tres. Quiero decir con esto que, aun con todos los arreglos institucionales que permite un régimen académico de estas características, la situación respecto del aprendizaje no deja de ser complicada.

Un gran problema que debemos discutir en este punto es qué sucede con el conocimiento profesional de los profesores, con su capacidad para dar respuesta a la variabilidad de los recorridos educativos que los chicos están realizando bajo las condiciones que permite el régimen académico. Retorna, en este punto, la idea de *saber pedagógico por defecto*. Quiero dejar planteadas tres cuestiones en las que podría estar operando el saber pedagógico por defecto; tres cuestiones con las cuales tenemos que trabajar y que son interesantes para el marco de reflexión de la psicopedagogía y sus posibilidades de intervención con los equipos docentes en este nivel educativo.

La distinción entre lo exigible y lo pertinente, una distinción que en secundaria es muy difícil de advertir y eventualmente debatir. Muchos profesores piensan que pueden exigir una variedad de aprendizajes previos a los chicos que provienen de la escuela primaria y que, si no los encuentran, es poco lo que puede hacerse. Cabe discutir qué es lo exigible sobre la base del recorrido de aprendizajes que propone el nivel primario, pero además cabe discutir también qué de lo exigible es pertinente. En este sentido, se trata de poner en cuestión el supuesto de que ciertas cosas que eventualmente los chicos no saben impiden iniciar un aprendizaje nuevo; es posible empezar un aprendizaje nuevo aunque los estudiantes presenten ciertas lagunas en sus conocimientos anteriores.

El problema de que, aunque en nuestra Escuela las materias se cursan por niveles, no dejan de ser miradas por muchos profesores y profesoras como un nivel fijo. En las asignaturas en las que se sabe que los aprendizajes tienen desarrollos asincrónicos, como en las lenguas extranjeras, es más fácil que se comprenda que un sujeto puede estar en distintos puntos de dominio de los distintos aprendizajes que promueve la asignatura. Pero en otras, que suponen una secuencia progresiva (como en matemáticas), aceptar estos distintos ritmos es mucho más difícil.

Finalmente, la idea de los profesores de que las actividades son eficaces de modo tal que, si un alumno realiza una actividad, aprende. Esta idea impide distinguir entre resolución y conceptualización (en el sentido cognitivo de la distinción entre acción y toma de conciencia), una distinción que no forma parte del acervo profesional de muchos profesores de nivel secundario y cuya ausencia trae problemas a la hora de pensar sus formas de trabajo en el aula.

## Bibliografía

- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B. y Sbulatti, S. (2009). "Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires". En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 292-319.
- Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis doctoral para optar por el grado de Doctora en Pedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Castorina, J. A. (2007). "Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación". En Aisenson, D. et al., *Aprendizaje, sujetos y escenarios*.

*Investigaciones y prácticas en psicología educacional*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

- Terigi, F. (2014). "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas". En Marchesi, Á., Blanco, R. y Hernández, L. (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, pp. 71-87. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación MAPFRE. Colección Metas Educativas 2021. En línea: <[http://www.oei.es/publicaciones/detalle\\_publicacion.php?id=144](http://www.oei.es/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=144)> (consulta: 20-07-2017).
- (2010). "Docencia y saber pedagógico-didáctico". En *El Monitor de la educación*, núm. 25. Dossier "Ser docentes hoy", pp. 35-38. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. 5ª época, junio En línea: <<http://www.me.gov.ar/monitor/nro0/pdf/monitor25.pdf>> (consulta: 20-07-2017).



## Conversar pedagógicamente con estudiantes sobre políticas de inclusión

*Patricia Maddonni*

Asistimos a un momento clave para proyectar una carrera de psicopedagogía en la universidad pública, en especial porque estamos viviendo una época de debilitamiento de las políticas públicas que tendían a la democratización de la educación. Aspiramos a que se defina una carrera que logre articular no solo con el mundo escolar, sino con el de la gestión pública, en pos de consolidar prácticas de investigación y de intervención profesional en el campo educativo.

El mundo académico hoy debe presentarse como un espacio de diálogo hacia ciertas demandas socioeducativas, entre ellas, las que garantizan el derecho de todos los niños, adolescentes y jóvenes a escolarizarse, en particular, de los provenientes de sectores cuyos derechos –no solo los educativos– se vieron vulnerados y que se encuentran en situaciones de fragilidad permanente.

Solo es posible ese diálogo a partir de una convergencia disciplinar, que se intercala tanto en la investigación como en el posicionamiento en torno a las prácticas de intervención política, pedagógica y psicoeducativa; intervenciones que se encuentran siempre en proceso de disputa, cuando

se trata de temas, problemas o cuestiones que irrumpen y disrumpen en el escenario educativo, lugar donde acontece la educación. Decir que algo acontece es entender que no se repite siempre de la misma manera. Por eso, analizar los procesos de exclusión o segregación escolar –que siempre existieron– implica agudizar el registro. Porque, a diferencia de otros momentos históricos, si bien se reconocen avances en relación con el acceso a la escolaridad, se sigue visualizando una exclusión más solapada o naturalizada que se hace presente en las altas cifras de repitencia, sobreedad, o en discontinuidades tanto en la enseñanza como en el aprendizaje; situaciones todas, que generan un efecto de debilitamiento en todo el proceso pedagógico.

Amerita, por tanto, mirar esos procesos en la concreción o no de las prácticas pedagógicas cotidianas, es decir, en lo que sucede en el día a día en las escuelas. Preguntarnos cómo garantizamos la obligatoriedad o cómo enseñamos y efectuamos una operación para que los niños, adolescentes y jóvenes participen de un espacio de enseñanza en un mundo atravesado por la inmediatez.

La obligatoriedad del nivel secundario interpela más que nunca a la psicología educacional y a la psicopedagogía, porque convoca a indagar sobre el proceso de escolaridad de los sujetos, sobre las experiencias de enseñanza y de aprendizaje, sobre las condiciones en que aprenden los adolescentes y jóvenes, que viven en un mundo de discontinuidades, de simultaneidades entre el mundo escolar, el mundo del trabajo, de la calle y frente a un contexto tecnológico que los tiene, por lo general, como protagonistas.

El compromiso académico de los últimos años, junto con las estrategias de política pública –para atender a los problemas de exclusión en un sentido más amplio– centraron sus esfuerzos en encontrar las respuestas en un entramado intersectorial y en el interior del sistema educativo, a partir



de acciones institucionales, pedagógicas y de modificación de las condiciones de organización de la enseñanza. Entre ellas, las que permiten flexibilizar la organización o el régimen escolar. En ese contexto en la Ciudad de Buenos Aires, en 2003, se crearon las escuelas de reingreso, pensadas, justamente, para aquellos chicos y chicas que habían abandonado sus estudios.

Teniendo en cuenta que la formación en psicopedagogía tiene que incrementar las prácticas de investigación, me convocaron para compartir algunas reflexiones de una investigación que realicé hace unos años en una de las escuelas de reingreso, que fue base de una tesis y luego la producción de un libro.

Después de un tiempo, al volver a releer esos escritos, encuentro más claramente que el interés radicó en buscar, comprender y desanudar los efectos que produce en los sujetos una política de inclusión –como en el caso de las escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires–, pero desde la mirada de los propios jóvenes estudiantes. Resultó una experiencia intensiva, creada para recibir y alojar a los chicos y chicas que habían abandonado la escuela, pero también para poder producir un saber pedagógico que se aproxime a generar variaciones en el formato de las otras escuelas secundarias.

El interés estaba en alcanzar la problemática desde las voces, sentidos y vivencias de los jóvenes. Conocer los motivos de transitar la escolaridad en forma discontinua, con sobresaltos, abandonos, pero también sobre la decisión del regreso a la escuela.

Descarté de mis análisis las teorías de la atribución y las teorías antropológicas que aluden a la existencia de un choque cultural, por entender que ambas teorías explicativas de esta problemática, denominada comúnmente como “fracaso escolar”, depositan únicamente en el sujeto o en su

cultura la responsabilidad del supuesto fracaso. Aunque se entiende la persistencia de estas teorías dentro del campo educativo –explícita o implícitamente en las escuelas– y, sobre todo, de los efectos que producen mediante la mirada y la palabra al hacerse cuerpo en la identidad de quienes son sus víctimas: los estudiantes. “A mí me decían trapo de piso”, dice un joven entrevistado, mientras que otra chica expresa: “me decían que yo no podía estudiar, que no tenía autoestima”. O se perciben estas perspectivas en la forma en que los propios estudiantes terminan concibiéndose o nombrándose: “yo no puedo pensar, me cuesta atender, soy muy disperso para estar en la escuela”.

Mi posicionamiento teórico, por el contrario, explica que detrás de estas situaciones de desconexiones, fragmentaciones, repitencias reiteradas, hay un déficit, pero principalmente pedagógico, institucional y político, que siempre afecta con mayor gravedad a los sectores sociales que viven en desigualdad social. El fracaso es escolar, pero no de los sujetos, sino de la pedagogía uniformizada que aún no encuentra las formas de dar respuestas a la diversidad y complejidad que implica el proceso de aprender; sin por eso desconocer las situaciones de injusticia, desigualdad y desafiación social en las que viven muchos de nuestros adolescentes y jóvenes, que produce, en muchas ocasiones, una dificultad para sostenerse en la escuela. Pero, en todo caso, es responsabilidad de los adultos y de las instituciones sociales –no solo de la institución educativa– la de encontrar las alternativas necesarias para garantizar no solo la presencia, sino las condiciones que hagan posible el aprendizaje y el protagonismo de los estudiantes.

Para el planteo del tema como el de su análisis se utilizaron varias categorías teóricas, pero destaco dos que proceden del campo de la filosofía, la antropología y también de los estudios socioculturales: apropiación y agenciamiento.

La categoría de ‘apropiación’, inscrita en la teoría de la vida cotidiana, desarrollada por la filósofa Agnes Heller, permite dar un nuevo paso hacia el papel que desempeña la capacidad de acción o la decisión de los individuos (Batallán, 2007). La ‘agency’ no es cualquier capacidad de acción o ejercicio de poder, sino la que permite al sujeto actuar sobre la estructura que, se sabe, también influye sobre él. Con variantes, estas categorías permiten comprender cómo los jóvenes, con historias tan dañadas y con tantos sobresaltos escolares, vinculan su producción-reproducción con la de la institución escolar, ya que la experiencia de escolarización permite construir sentidos sobre el mundo en forma singular y también colectivamente. Las ideas de apropiación y de agenciamiento de los sujetos conduce a un nuevo diseño, porque no se trata de estudiar a los estudiantes, de verlos como los objetos de la investigación sino de pensar y construir un saber de la escuela y de la política de inclusión junto a ellos y ellas.

Los avances teóricos que entienden que variaciones en las condiciones institucionales y curriculares posibilitan mayor flexibilidad para transitar y concluir la escolaridad fueron los rectores teóricos de mi estudio. De igual forma, las perspectivas situacionales sobre el aprendizaje y la enseñanza me permitieron analizar junto a estos jóvenes el sentido de por qué, en ciertas ocasiones, percibieron que la falta de aprendizaje se debía únicamente a sus posibilidades y características personales y no a las formas y condiciones en que se organiza la enseñanza en el ámbito de la escolaridad obligatoria.

Estas escuelas de reingreso son una experiencia que propone variar, en cierta forma, ese modo escolar, al plantear una flexibilidad del plan académico, la posibilidad de organizar un itinerario de formación en el cursado de materias en función de recorridos anteriores de los estudiantes

(el reconocimiento de materias aprobadas, la no repitencia); asimismo, la selección de materias que termina con la superposición y reiteración de temas a lo largo de los años y un importante sistema de acompañamientos.

Las políticas de inclusión y reingreso significaron en su origen una respuesta o interpelación al modelo de las escuelas recolectoras tradicionales existentes en la Ciudad de Buenos Aires como en el resto del país a las que son derivados o concurren, en general, los adolescentes y jóvenes repetidores.

Centrarme en la idea de que los sujetos son la experiencia y la experiencia no es sin sujetos me condujo a comprender los argumentos que construyen estos jóvenes sobre sus estigmatizaciones y exclusiones, así como también sobre sus formas de transitar la vida escolar. En un primer momento, nos centramos en conversar sobre sus interrupciones, abandonos y luego en aprehender las significaciones, los núcleos de sentido que esta nueva propuesta pedagógica les ofrecía, convocándolos a volver a apostar por la escuela.

En pocas palabras: mi apuesta consistía en descifrar la producción de sentido que estaba creando esa nueva experiencia escolar, junto con el grado de apropiación que lograba en los estudiantes. A la vez, destacar los indicios que los jóvenes arrojan para aportar a la reformulación del proyecto de la escuela secundaria. Es decir, qué sentidos creaba una nueva experiencia escolar, qué posicionamientos producía en los sujetos (enseñantes, estudiantes, directivos) y cómo se iban gestando modos de apropiación y *agency* de los estudiantes frente a una política de inclusión.

A lo largo de los encuentros, estos jóvenes estudiantes pudieron revisar introspectivamente sus historias escolares anteriores; de esta manera, tuvieron la posibilidad de volver a pensarse (o repensarse). En esa introspección o reconstrucción descubrieron que el distanciamiento, el desenganche

con el mundo escolar se produce antes del inicio de la escuela secundaria. En efecto, en los últimos años de la escuela primaria se vivencia en muchos adolescentes los primeros desencanches y *extrañamientos* del mundo escolar, lo que se manifiesta más claramente luego en los primeros años de la escolaridad secundaria.

“Le dije a mi mamá que necesitaba ir a la escuela porque tenía miedo de olvidarme de cómo era pensar”, sintetiza espléndidamente un joven que pudo repensar su historia escolar. En el acto de reflexión afloran todas esas escuelas por las que pasaron, las primarias y secundarias. En el presente, se encuentran las huellas de una escolarización compleja que los excluyó y segregó.

Sin embargo, es importante aclarar que las significaciones que los jóvenes le asignan a la escuela no son totalmente creaciones particulares, sino que son construcciones operadas sobre sentidos anteriores, sobre formas de discurso presente, y en la relación con otras instituciones docentes, directivos u otros sujetos significativos para ellos. La experiencia escolar es social, pues se entrama en una red de otras experiencias que colaboran en la forma en que singularmente cada uno y una la atraviesa, la vivencia, la interpreta.

Para la reconstrucción de esos sentidos, fue central la metodología conversacional, a partir de entrevistas biográficas en profundidad y de entrevistas grupales, que se centraron en torno a los núcleos centrales de la pedagogía de las escuelas de reingreso que, a su vez, se estaban instalando en el sistema.

En esta política de reingreso se iba gestando el sentido que la inclusión tiene para sus protagonistas; las resistencias y los aportes se originaban a la luz del desarrollo de la propia propuesta. El primer acercamiento fue con los directores y docentes de la escuela, pero el propósito de mis conversaciones eran los estudiantes.

La pregunta consistía en conocer sobre el saber acerca de la inclusión que portan los estudiantes que han vivido experiencias de exclusión. Ser el destinatario de una política de inclusión no implica su pasividad; por el contrario, es en su acción e interpretación que se hace efectiva esa acción política, en otras palabras, reconocer el proyecto escolar, pero también cuestionarlo e intentar modificarlo o contextualizarlo. Un ejemplo contundente surgió cuando discutieron el sentido de las becas universales en la escuela, porque consideran que los deja en un lugar de carencia que, a la vez, agudiza la desigualdad frente al resto de estudiantes de la ciudad, que también necesitan becas y, sin embargo, no las reciben. “[...] el lugar de las becas nos ubica en un lugar de pobres”. Reconocen que los ubica en un lugar de la carencia y a la vez también los pone en un lugar de desigualdad, plantean propuestas y ciertas variaciones de esta política de distribución de las becas.

Apropiarse de un proyecto no implica evitar el debate; por el contrario, solo podemos apropiarnos de algo en la medida en que nos sentimos parte y somos protagonistas de ese mundo. Por eso, otros expresan su desacuerdo argumentando, por ejemplo, que deseaban volver a las escuelas anteriores aunque reconocían sus mecanismos de exclusión y valoraban esta nueva experiencia; primaba allí la clasificación por el estatus entre escuelas.

Decía un estudiante: “En esta escuela te pueden enseñar mejor, te consideran, pero cuando tengas que decir que te recibiste en la escuela de reingreso no te van a considerar igual que a otros”.

Me interesa compartir algunos de los tantos temas, que llevaron a discusiones, en los que se vislumbran las aceptaciones o rechazos y, por otro lado, el conocimiento o saber que portan estos estudiantes, que indefectiblemente pueden posicionarse y correrse de ese lugar de culpa y

estigmatización, por el que se ponía en duda su capacidad inteligente para estudiar o para pensar.

Se plantearon debates en torno a quiénes consideran que esta es una propuesta pedagógica organizada para “hacérsela fácil”. La facilidad desde el sentido común se asocia a la simplicidad, a la pobreza del conocimiento y, por lo tanto, queda vinculada a los propios sujetos, porque la propuesta ha sido pensada y diseñada para jóvenes que tuvieron que abandonar la escuela, construyendo nuevamente un efecto de desigualdad y discriminación. En cambio, la idea de lo práctico permite marcar una diferencia y mantener la complejidad en el saber. El sentido dado a “lo fácil” parece estar vinculado a lo superficial, y de esta forma los estudiantes sienten que quedan expuestos a un lugar de inferioridad con respecto a otras escuelas y a los otros alumnos de esas instituciones.

Un debate se abrió en torno al sentido de la categoría de inclusión, poniendo en disputa, en este caso, la universalización de la beca que ofrece la escuela. Se formularon preguntas en torno a la siguiente cuestión: ¿otorgar una beca es un acto de integración o inclusión, aunque los estudiantes no lo necesiten; o es una acción política que marca un posicionamiento contundente del Estado con el fin de hacer efectiva la escolaridad secundaria?. La inclusión implica tanto una dimensión material como una simbólica: “Queremos tener las becas, pero esto no es suficiente para aparecer, para sentirnos adentro, si no tenemos un espacio de acompañamientos, que nos enseñen, nos miren, nos nombren”.

De la misma manera, se formuló la pregunta sobre qué tiene que hacer una escuela para incluir, y allí centraban sus miradas en los acompañamientos, especialmente, sobre la acción que despliega la tutoría. La conversación sobre las tutorías y su posible superposición con los talleres de apoyo escolar aportó argumentos que se conciben al interior

de los equipos de docentes en cualquier escuela secundaria. Algunos hacen una valoración positiva y otros la sienten como una intromisión a la privacidad. Discuten su obligatoriedad, el lugar acotado que podrían tener.

Dicen algunos estudiantes: “nosotros participamos no solo en ese espacio de tutoría, porque en una escuela como esta la tutoría está en todos los espacios”.

En este fragmento se manifiesta la conversación entre ellos:

A1: –¿A qué llamás, entonces, tutoría vos?

A7: –Qué sé yo, el otro día, la profesora que yo tengo de tutoría empezó a hablar de qué creemos que es la discriminación... A quién discriminan... Estuvimos analizando, pensando juntos.

A6: –Eso está bueno también, pero no todos los tutores hacen eso, me parece que cada uno hace lo que le parece.

E: –¿Les parece que podría ser distinto ese espacio?

A1: –A mí me daría lo mismo, porque yo de esos temas siempre hablo en las clases, en Historia o en otras materias, no necesito un espacio especial. [...] En los talleres también se puede hablar y mucho.

A7: –¿Vos qué pondrías en tutoría, qué te gustaría hacer...? ¿Por qué decís que de esos temas hablás? ¿Qué hablás en otros espacios?

A1: –[...] siento que eso lo podés hacer en las materias, en los talleres, no es necesario un tiempo especial.



Si vos tenés materias o profesores que te dan espacio para hablar...

A7: –Para mí no lo tenés en otra materia, y por lo menos en tutoría sí. También es para conocerte más con otras personas... Para hablar entre nosotros.

A1: –Supuestamente tutoría es una hora en la que se puede hacer apoyo, apoyo de otras materias, o para ver cómo es el rendimiento de los pibes.

A7: –No, no, nada que ver, nosotros hacemos otras cosas, eso es apoyo escolar, no tutoría.

A1: –No todos los tutores hacen lo mismo, eso debería verse. ¿Quién lo tiene que decir?

A2: –En esta escuela vos encontrarás espacios de tutoría en varios espacios.

Remarcan la práctica de “tutorear” o acompañar que hacen varios adultos, no solo el tutor o la tutora, haciendo campo o trama entre los sujetos; es una construcción que fueron conversando entre ellos.

Importa en estos fragmentos mostrar que no hablamos solo de jóvenes que van a la escuela de reingreso, sino visibilizar un proceso sociopedagógico en debate y construcción del Proyecto Escolar, donde las singularidades y la agencia de los chicos muestran, por un lado, lo común y, por otro, su diferencia y singularidad. Estos debates, además de expresar posturas y reflexiones sobre lo que se les ofrece, documentan criterios sólidos para la participación real de los jóvenes en el diseño escolar.

Esta experiencia escolar contribuye en los procesos de subjetivación, al favorecer una disposición y posición subjetiva diferentes, porque les devuelve el valor de sus capacidades intelectuales, en sentido estricto, e intenta no reforzar una disociación, entre escuelas de segunda para aquellos que no aprendieron antes. La escuela les posibilita reencontrarse y descubrir otro tipo de reacción con los adultos, no solo con los docentes. Hay una presencia de los adultos que estos jóvenes remarcan como factor central para que ellos no solo estén en la escuela, sino que vuelvan a tener el deseo de conocer, de pensar y pensarse. El registro de una nueva relación con el saber, una relación que los moviliza, inquieta y no deja de producirles ciertas contradicciones u oscilaciones, se refleja en cierta dependencia hacia algunos adultos referentes, por temor a volver a un lugar de sometimiento, abandono: “que voy hacer después... yo no quería salir de la escuela porque no sé qué hacer”.

Más allá de los indicios que esta investigación arrojó para poder pensar una nueva escuela secundaria, sostengo que el grado de acción, de potencia para actuar de los adolescentes y jóvenes –en esto integro el aprender– está en relación con la forma en que se presenta lo escolar, pero también con la acción de los adultos que enseñamos, dirigimos, tutelamos, asistimos, cuidamos. Es decir la forma de reconocer en el *otro*, estudiante, no solo su presencia, sino su poder de acción y su inteligencia, y por eso una forma es valorar y escuchar su voz que se tiene que promover a través de una conversación colectiva, abierta, generosa fluida y permanente.

## Bibliografía

- Baquero, R. (2007). "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar". En Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.), *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del Estante.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona, Península.
- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Buenos Aires, Paidós.



# Pensar la universidad desde la orientación

*Mariana Pereyra*

La presentación que sigue constituye el relato de las prácticas que llevamos adelante, desde el espacio de la orientación en el nivel superior, en esta facultad, en el marco de la UBA. El Programa de Orientación de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) cumple en 2017 veinte años de trabajo continuado y, en el contexto del equipo docente que lo conformamos, hemos reflexionado acerca de este acontecimiento como un hito en múltiples sentidos. Uno de ellos es que se configura como un tiempo lo suficientemente largo para afirmar algunas cuestiones, de índole teórica y práctica, que parecen haberse consolidado, y también como un tiempo que ofrece un marco pertinente y adecuado para revisar algunas estrategias y modalidades de intervención, ponerlas a discusión y reconocer sus alcances y sus limitaciones. Deseamos con esta presentación compartir el trabajo que realizamos y reflexionar precisamente sobre sus posibilidades y límites.

Esta tarea y las reflexiones que nos hemos dado cobran un especial significado en esta oportunidad por la pérdida reciente de quien fue pionera y maestra en el campo que nos

ocupa, la profesora Graciela Canessa. Algunas de nosotras, quienes conformamos el equipo de trabajo en esta unidad académica, todas graduadas en Ciencias de la Educación, nos iniciamos en la práctica de la orientación y hemos sido formadas de manera directa por Graciela, quien era además la directora del espacio en la FFYL, desde su creación y hasta 2010, año de su retiro laboral.

Quiero hacer una especial referencia a que el Programa depende de la SEUBE, porque es un punto que a nosotros, como equipo, nos resulta conceptualmente central.

Diremos, para ser breves, que las acciones de la SEUBE se vinculan básicamente con el territorio, con el “afuera” de la universidad, si es posible pensar en un afuera y un adentro que, por supuesto, sería todo otro desarrollo. Si bien desde el Programa llevamos adelante diversas acciones que nos vinculan con grupos, colectivos u otras instituciones en el “afuera” de la universidad (por ejemplo, la línea de acción con las escuelas medias), básicamente nuestras acciones se desarrollan al interior de la facultad. Y este punto propicia una reflexión institucional interesante sobre el espacio interno también como un territorio. El “adentro” se configura en ocasiones como un espacio complejo, atravesado para muchos estudiantes por la amenaza de exclusión, de quedar “afuera”, por múltiples y diversas razones –económicas, académicas, sociales, etcétera– que impiden o limitan las posibilidades reales de llevar adelante el propio proyecto y trayecto de formación. Entonces, desde el espacio de la orientación, concurriendo por supuesto con otros espacios y estrategias institucionales, volvemos la mirada sobre el “territorio interno”, procurando “enlazar” institucionalmente a los estudiantes y acompañarlos en el arduo proceso que procura “rescatar al sujeto deseante y pensante para ayudarlo a transformarse en un sujeto universitario” (Canessa, 2005).

El espacio de la orientación, como otros espacios institucionalizados, se distingue por la singularidad que le otorgan los aspectos característicos de su fundación, las condiciones que lo permitieron, el devenir de su desarrollo institucional, la organización del tiempo, del espacio, de las tareas, etcétera, y los actores involucrados en los procesos que allí tienen lugar. En este marco, el presente trabajo también muestra el modo peculiar en que, en el espacio institucional de la FFyL de la UBA, la orientación asume rasgos característicos.

En ese sentido, expresamos que la labor del Programa de Orientación se inscribe fuertemente en el marco de la psicopedagogía institucional. La tarea se sustenta en diversas disciplinas concurrentes con esa perspectiva, sostenida en el enfoque del análisis institucional en educación.

Dicha labor tiene su principal fundamento en la importancia del acceso a la información –entendido como problema (Canessa, 2002)– y el acompañamiento a las trayectorias de los y las estudiantes –en sus múltiples variantes– como modos de hacer efectivo el derecho de los y las ciudadanas y ciudadanas a estudiar en la universidad pública, alcanzando el mayor nivel educativo posible.

Concebimos la orientación como un conjunto de estrategias que procuran contribuir de manera directa a la inclusión educativa. Se trata, en otras palabras, de un conjunto de acciones diseñadas desde diferentes dispositivos con el propósito de incidir positivamente en los estudiantes en relación con la problemática del ingreso, permanencia y egreso de la universidad. Estas acciones concurren con las políticas institucionales, especialmente ocupadas en la democratización del nivel, en esta casa de estudios.

Asimismo, la orientación se concibe como un proceso cuyo protagonista es el sujeto al que el especialista acompaña a través de diversas modalidades de intervención

referidas a su desarrollo personal, educativo y profesional-laboral. Estos múltiples aspectos de la tarea de orientación dan lugar a diferentes ramas o áreas que pueden recortarse en la teoría y más difícilmente en la práctica. Así, puede hablarse de orientación personal, orientación educacional, orientación vocacional, orientación laboral, aunque en la práctica estos aspectos de la tarea no tienen líneas precisas de demarcación.

Es importante señalar que “en la historia de su pertenencia institucional el sujeto va configurando un conjunto de imágenes del establecimiento en sí, de sí mismo como miembro, de la tarea propia y de cada uno de los actores institucionales, que inciden fuertemente en la consolidación de la modalidad de su vínculo” (Fernández, L., 1998). Asimismo el o la estudiante es fruto de una red de configuraciones vinculares que se inicia mucho antes de su ingreso a la universidad.

Los sujetos se encuentran atravesados por las múltiples regulaciones de las instituciones externas y de los organizadores internos, que orientan su modo de ser, percibir, actuar, decir.

“Las organizaciones constituyen una real cultura y la pertenencia implica un proceso de socialización más o menos duro según sea el grado de apertura o clausura que ellas incluyan como valor” (Fernández, L., 1994). Es decir, cada organización a lo largo de su devenir irá elaborando un modo de ser, de decir, de actuar, fijando márgenes para lo permitido y lo prohibido, para lo posible y lo imposible, en el nivel de lo manifiesto y en el nivel de lo latente. Y, en la pertenencia institucional, cada sujeto establecerá un vínculo a modo de “enlace” en el que él hace suyos aspectos y características institucionales a la vez que da a la institución partes de sí mismo: su producción, su tiempo, etcétera.



Los procesos de orientación se amalgaman en este entramado e intervienen, comprendiendo los distintos factores que incidirán en la conducta social de los sujetos estudiantes y en sus logros académicos que, por supuesto, como parece evidente, trascienden el aspecto meramente intelectual.

En América Latina, y en Argentina específicamente, ha habido, en los últimos años, políticas públicas de expansión del sistema educativo universitario. Desde los años 80, el crecimiento en el acceso ha sido importante y ha dado como resultado la incorporación a estudios superiores de población históricamente excluida. Sin embargo, hay algunos estudios que indican que, en la Argentina, la selección se produce en el interior del sistema. Dado que el ingreso es irrestricto y abierto, la mayor exclusión se da a lo largo del transcurso de la carrera universitaria, con un elevado índice de abandono por parte de los estudiantes.

La visión que prevalece sobre el abandono de carrera en la universidad suele recaer sobre los mismos estudiantes. Es habitual escuchar referencias que aluden a “las fallas” de los alumnos en relación con su tránsito previo por el sistema educativo –más o menos exitoso–, así como a otros condicionantes que, en la mayoría de los casos, se presentan y describen como de índole personal. Rara vez la reflexión recae sobre la institución de la educación y sus variables y condiciones organizacionales. Es habitual escuchar de los propios estudiantes, en el trabajo cotidiano que realizamos con ellos, en los distintos dispositivos con los que actuamos, expresiones tales como: “porque yo no puedo”, “porque a mí no me da”, “porque no tengo los elementos suficientes”, etcétera.

Rara vez se cuestiona o se ponen en tensión las cuestiones didácticas, los aspectos pedagógicos o las condiciones institucionales. En este marco, los establecimientos, sus

dinámicas y condiciones estructurales parecen ser descartados como condicionantes de peso, y las intervenciones más comunes se vuelven sobre los estudiantes. La institución parece eximirse de la responsabilidad más compleja que le cabe ofreciendo a los alumnos ayudas específicas en las circunstancias en las que las necesiten para transitar su formación.

Los procesos de la orientación se centran allí, en el acompañamiento y la ayuda a los estudiantes, y lo consideramos de mucha relevancia, pero es deseable señalar la importancia de transitar una reflexión más profunda que incluya como su objeto los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin perjuicio de las potencialidades de los sistemas de acompañamiento que llevamos a cabo, resulta necesario advertir sobre los límites de los tipos de intervención centrados en el sujeto para revertir los fenómenos de abandono y desgranamiento y contribuir a hacer efectiva las intenciones democratizadoras de la universidad. Esta ha sido una preocupación constante de la FFyL en los últimos años.

En el recorrido de estas dos décadas desde la reinstalación del espacio de la orientación a fines de los 90, identificamos tres etapas en el devenir y construcción de la tarea, que describiré muy sintéticamente. Una primera en el inicio, desde 1997 hasta el año 2000, en donde las acciones estaban destinadas exclusivamente a los estudiantes y graduados de la carrera de Ciencias de la Educación, según lo previsto en su plan de estudios. Esta creación fue la continuidad de dos experiencias previas: la primera, en 1963, a poco de producirse la primera promoción de graduados de la carrera y la segunda, en 1985, en el contexto de los cambios ocurridos en la UBA desde el retorno a la democracia; ambas, acotadas en el tiempo.

La reinstalación del espacio para la orientación en ese momento hizo evidente la necesidad de orientación en el

recorrido académico de jóvenes y adultos que, como tales, tienen pleno ejercicio en la toma de decisiones. Asimismo, la formalización de un espacio especialmente destinado al tratamiento de aspectos fundamentalmente ligados a la incertidumbre posibilitaba un intercambio profuso acerca del desempeño profesional, sus prácticas, el futuro laboral y otros aspectos, que parecía resultar poco frecuente en otros ámbitos de la carrera, de acuerdo a lo que los mismos estudiantes expresaban. Es decir que la institucionalización del Servicio de Orientación habría hecho explícita, al tiempo que legítima, la necesidad de orientación que experimentaban algunos estudiantes, aunque esta orientación cobrara el signo, en muchos casos, de la validación de una información de la que el sujeto ya disponía.

En el año 2000 se amplían las acciones del Servicio de Orientación para todas las carreras de la facultad, pasando del ámbito de una carrera al de la SEUBE y convirtiéndose en Programa. Este acontecimiento marca el inicio de la segunda etapa, caracterizada por la diversificación de líneas de trabajo y la construcción de diferentes dispositivos para atender nuevas demandas y emergentes que resultaban de la ampliación de acciones. La labor en esta etapa se constituyó como un modo de ofrecer respuesta a algunas cuestiones que comenzaban a hacerse más explícitas para docentes y autoridades de las carreras en relación con las dificultades por las que atravesaban los estudiantes, estas últimas referidas al bajo rendimiento académico, fracasos en los exámenes, dificultades en la organización del estudio, etcétera. Los dispositivos de acompañamiento más relevantes que se configuraron en este período son el Espacio de Orientación Pedagógica (EOP) y el Proyecto de Tutorías “Alumnos avanzados, tutores de alumnos ingresantes”, ambos consolidados como espacios de intervención y acompañamiento.

Identificamos una tercera etapa, en la que las acciones de la orientación concurren con la definición de políticas institucionales más amplias, definidas en la facultad con una clara intención inclusiva y democratizadora que contribuyen al acceso y permanencia de los estudiantes en el nivel. Mencionaré dos dispositivos, concurrentes con lo antes dicho, en los que el equipo interviene: el Régimen Transitorio de Asistencia, Regularidad y Modalidad de Evaluación de Materias (RTARMEM) y las Entrevistas por Prórrogas Extraordinarias.

El Régimen constituye un marco normativo que encuadra el acompañamiento de las trayectorias de estudiantes que, a causa de determinadas circunstancias permanentes o transitorias (vinculadas con las condiciones psíquicas y físicas y el cuidado de familiares a cargo), están en situación de encontrar obstáculos para llevar a cabo y regularizar las cursadas.

Las Entrevistas por Prórrogas Extraordinarias son un espacio para todos los estudiantes que, no habiendo regularizado una o más materias o seminarios en el período de cuatro años (tiempo máximo estipulado institucionalmente para rendir una asignatura o para presentar un trabajo final) solicita por excepción una prórroga extraordinaria de ese período. Se trata de una entrevista en donde el intercambio se centra en las vicisitudes personales que, a lo largo de su trayecto de formación, han incidido en no haber podido cumplir la obligación académica. Este dispositivo se convierte en una instancia que habilita una escucha y miramiento al trayecto que vienen recorriendo los estudiantes de las distintas carreras y que los contiene. Posibilita a quienes llegan a esa instancia a conocer dispositivos y propuestas que la facultad tiene destinados a sus estudiantes y que buscan promover la permanencia y el egreso.

Las acciones que se llevan adelante actualmente desde el espacio de la orientación pueden agruparse en dos grandes ejes:

- » Dispositivos de acompañamiento a las trayectorias del estudiante universitario en FFyL, tales como: las Charlas para estudiantes ingresantes, el Espacio de Orientación Pedagógica, las Tutorías - Proyecto “Alumnos avanzados tutores de alumnos ingresantes”, el Régimen Transitorio de Cursada, las Entrevistas por Prórrogas Extraordinarias y el Espacio de entrevista individual para la toma de decisiones vocacionales, académicas, laborales, etcétera.
- » Dispositivos de orientación en territorio tales como: Talleres de Orientación Vocacional y Difusión de Carreras a través de visitas a la facultad de alumnos de los últimos años de escuelas medias y visitas del equipo de orientación a las escuelas, Organización y participación en eventos de difusión de las carreras de la facultad.

En todos los casos, las estrategias de intervención suponen que el espacio de trabajo que se configura se convierta en un espacio de mediación para la formación, en el sentido de Ferry, que se instale y se constituya a su vez en terceridad, para hacer posible que transcurra el pensamiento y el análisis propio y colectivo en el espacio institucional. Estas acciones procuran ofrecer una red a modo de sostén en el proyecto que supone la elección de un campo de formación y su trayecto y construcción, procurando una contribución a la problemática del acceso, permanencia y egreso en el nivel superior.

## Bibliografía

- Canessa, G. (coord.). (2002). *Marcas de la época. Cuadernos de trabajo N.º1*. Buenos Aires, Departamento de Orientación Vocacional, Ciclo Básico Común, Universidad de Buenos Aires.
- Canessa, G., Cibeira, A., Déboli, M. y Ferrari, L. (2002). "Crisis socioeconómica y cultural: nuevos desafíos en el acceso a la información vocacional". *Tercer Encuentro Nacional. La Universidad como objeto de investigación*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- Canessa, G., Larramendy, A., Pereyra, M. y Rusler, V. (2009). "La orientación en la universidad. Análisis de una experiencia". En Cibeira, A. y Betteo Barberis, M. (coords.), *Jóvenes, crisis y saberes*, cap. 13, pp. 233-246. Buenos Aires, Noveduc.
- Daiksel, A., De Gori, J., Mantegazza, S., Pereyra, M. y Rusler, V. (2015). "Procesos de orientación en la Universidad: instrumentos y estrategias de acompañamiento e inclusión educativa". VI Jornada de Difusión de Actividades de Extensión en la Facultad de Agronomía, Universidad de Buenos Aires, "La Extensión y la Investigación. Procesos que se retro-alimentan".
- Fernández, L. (1994). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.
- (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires-Barcelona-México, Paidós.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires, Facultad Filosofía y Letras, UBA y Novedades.
- Larramendy, A. y Pereyra, M. (2003). "La orientación: un espacio de múltiples entrecruzamientos. La experiencia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA". Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Orientación. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.

## **Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas<sup>17</sup>**

---

---

17 Expositores: Gustavo Cantú, Silvia Dubkin, Sara Szeinman. Coordinadora: Virginia James.





# Psicopedagogía y salud pública: del aprendizaje en el ámbito universitario al aprendizaje en el ámbito de la salud

*Silvia Dubkin*

## Introducción

En el presente trabajo nos centraremos en la inserción de las profesionales del campo psicopedagógico en el subsistema público de salud y, especialmente, en los programas de posgrado vigentes de capacitación en servicio. Daremos cuenta de la conformación de los dispositivos formativos que promueven el aprendizaje de las recientes egresadas universitarias, al tiempo que atraviesan la construcción de su rol profesional en el sistema de salud y del quehacer psicopedagógico en dicho contexto.

Realizaremos algunas puntuaciones respecto del proceso de profesionalización de las psicopedagogas en el ámbito de la salud pública haciendo foco en el funcionamiento de la Residencia de Psicopedagogía dependiente del Ministerio de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Transitaremos el trayecto que va del aprendizaje como núcleo del campo psicopedagógico al aprendizaje de las profesionales en psicopedagogía, núcleo del campo de la gestión de los programas de formación.

## Breve reseña de la inserción de la psicopedagogía en el sistema de salud<sup>18</sup>

La incorporación de las primeras psicopedagogas al Sistema de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires data de la década del 60. Ingresaron al actual Instituto de Rehabilitación Psicofísica y al Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez para atender a niños y adolescentes con problemas de aprendizaje. Si bien estas profesionales integraron Servicios de Psicología y Psicopatología de Hospitales especializados, paulatinamente fueron conformando equipos en Hospitales Generales de Agudos, en Servicios de Pediatría, Neurología, etc. y a partir de los años 80 en Áreas Programáticas y sus Centros de Salud y Acción Comunitaria (CeSAC).

Así, a lo largo de los años, se fue produciendo una ampliación del campo profesional. Ya no solo se abordaba el aprendizaje sistemático, sino también el *a-sistemático*. De dirigir las prácticas únicamente al niño en edad escolar, comenzaron a destinarse a los sujetos en situación de aprendizaje de las diferentes franjas etarias, a la vez que a familias, grupos, instituciones y comunidades. A su vez, el quehacer psicopedagógico, además de abarcar la asistencia de los problemas en el aprendizaje, pasó también a comprender acciones e intervenciones en el marco de la Educación para la Salud y de la Promoción de Aprendizajes Saludables. Todo ello también generó que se lograra constituir equipos de psicopedagogía bajo la coordinación de profesionales de planta de la misma disciplina, al tiempo que se consolidaba la integración a diversos programas, dispositivos y equipos interdisciplinarios e intersectoriales, para desempeñar la

---

18 Programa Docente de la Residencia de Psicopedagogía del GCBA. Aprobado por Resolución N° 1901/MSGC/15.

labor en el marco de esta amplitud de contextos y escenarios de intervención.

## **¿Cómo se aprende en el subsistema público de salud?**

La relación entre los aportes de la teoría y la resolución de las situaciones cotidianas de la práctica adquiere para las profesionales de la salud, especialmente para aquellas que se están formando, un sentido singular.

María Cristina Davini (2003) entiende la formación como un proceso de largo alcance a través del cual se modela el pensamiento y el comportamiento socioprofesional. Es decir que nos formamos a lo largo de los años, en la interacción cotidiana con nuestras colegas y en función de la resolución de los problemas que nos plantea la cotidianeidad del trabajo.

Haddad (citado en Davini, 1995: 21), al definir a la Educación Permanente en Salud (EPS), señala que es “un proceso permanente que promueve el desarrollo integral de los trabajadores de salud, utilizando el acontecer habitual del trabajo, el ambiente del quehacer en salud y el estudio de los problemas reales y cotidianos, como los instrumentos y situaciones más apropiadas para producir tal aprendizaje”.

De lo dicho se desprende que enseñar en el ámbito hospitalario se vincula especialmente con la capacidad de aprovechar y utilizar las situaciones que brinda el trabajo para promover aprendizajes útiles y significativos en pos de la resolución de los problemas cotidianos. El trabajo pues, alcanza el valor de producción y aprendizaje. Por eso es sumamente importante concebirlo y abordarlo como factor educativo, como ámbito de creación, como fuente y producción de conocimientos. La práctica de trabajo, por

lo tanto, se une a la capacitación técnicoprofesional y a la reflexión crítica.

La metodología tiene como punto de partida la indagación sobre la práctica profesional dentro de un contexto social e institucional, detectando sus problemas, buscando fuentes de información para comprenderlos, desarrollando hipótesis de solución y poniéndolas en marcha. Los procesos educativos en el campo de la salud pueden ser considerados como intervenciones capaces de movilizar, circular, producir y transferir conocimientos, tecnología, valores y sentimientos. Este accionar privilegia el avance colectivo-grupal antes que la competencia individual.

Consideramos que la Pedagogía de la Problematización, planteada por María Cristina Davini (2015), será la que favorezca la educación permanente del personal de salud y la mejora en la calidad de los servicios de salud. Desnaturalizar lo que sucede, hacer lugar a la escucha, la interrogación y la reflexión, sin certezas absolutas, es fundamental.

Bárbara Rogoff se acerca al concepto de aprendizaje utilizando la metáfora del aprendiz. El modelo que aporta la noción de aprendiz es el de quien aprende activamente en una comunidad de personas que apoyan, desafían y guían a las novatas, que participan progresivamente en actividades que exigen destrezas culturalmente valoradas. El aprendizaje tiene lugar a través de un proceso de participación guiada.

Aprender a manejarse en contextos complejos y en situaciones imprevistas es sumamente relevante en la actualidad. Al respecto, Mario Rovere (1993) considera que las trabajadoras de la salud deben ser al mismo tiempo:

Flexibles: es decir, que nuestro principal atributo sea el mantener y aún incrementar nuestra capacidad de aprender.

Críticos y autocríticos: permanentemente insatisfechos con la calidad, cobertura, accesibilidad y eficacia de los servicios que brindamos.

Democráticos: con responsabilidad social por los conocimientos puestos “en nuestra custodia”.

Cooperativos: capaces de trabajar en equipos interdisciplinarios de liderazgos flexibles y rotativos en función de los problemas que enfrentamos.

Participativos: con vocación de protagonismo y liderazgo para propiciar cambios y, al mismo tiempo, facilitar procesos macro o microsociales de participación.

Esto también atañe a los profesionales en formación. La creación de nuevas condiciones y demandas sociales modifica el perfil y las modalidades de intervención en el ejercicio profesional, impactando en la tarea interdisciplinaria y evidenciando problemas que requieren de nuevos conocimientos, competencias y formas de organización.

Todas las características enunciadas se hacen presentes en los procesos formativos inherentes a las Concurrencias así como a las Residencias. Dichos sistemas de Capacitación en Servicio ponen de manifiesto la potencialidad educativa del ámbito de la salud, las características de los aprendizajes situados, la modelización de las prácticas, así como la construcción del perfil profesional en el marco de un proceso guiado y colaborativo.

¿En qué consisten los sistemas de capacitación en servicio dependientes de la Dirección de Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional (DGDlyDP) del Ministerio de Salud de la CABA?<sup>19</sup>

---

19 Ministra de Salud, Dra. Bou Pérez. DGDlyDP, Directora Dra. Adriana Alberti.

Las Concurrencias del Equipo de Salud constituyen un sistema honorario de capacitación profesional de postgrado a tiempo parcial desarrolladas bajo condiciones de programación y supervisión y con el objetivo de formar en el ámbito intra y extra hospitalario profesionales capacitados en beneficio de la comunidad.<sup>20</sup> Las Residencias del Equipo de Salud conforman un sistema remunerado de capacitación de postgrado a tiempo completo, con actividad programada y supervisada, con el objetivo de formar para el ámbito intra y extra hospitalario un recurso humano capacitado en beneficio de la comunidad.<sup>21</sup>

Ambas constituyen un espacio altamente significativo y de gran impacto en la formación de las graduadas de las distintas profesiones del campo de la salud.

Dado que las residencias integran el Sistema de Atención de la Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (GCBA) sus programas deben ajustarse a las pautas establecidas por la Ley Básica de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Ley 153/99). Esta garantiza el derecho a la salud integral de toda la población, detalla los derechos de las personas en su relación con el sistema de salud y establece las funciones del gobierno de la ciudad como autoridad regulatoria del conjunto del sistema de salud.

Se sustenta en los siguientes principios:

La concepción integral de la salud, vinculada con la satisfacción de necesidades de alimentación, vivienda, trabajo, educación, vestido, cultura y ambiente.

---

20 Resolución 45/86. Art. 2°. CABA.

21 Ordenanza 40.997/86. CABA B. M. N° 17.720 del 11/2/86 y sus modificatorias (Ord. N° 51.475/97 y Ley 601).

El desarrollo de una cultura de la salud así como el aprendizaje social necesario para mejorar la calidad de vida de la comunidad.

La participación de la población en los niveles de decisión, acción y control, como medio de promover, potenciar y fortalecer las capacidades de la comunidad con respecto a su vida y su desarrollo.

La solidaridad social como filosofía rectora de todo el sistema de salud [...].

La organización y desarrollo del área estatal conforme a la estrategia de Atención Primaria, con la constitución de redes y niveles de atención, jerarquizando el primer nivel [...].

El acceso de la población a toda la información vinculada a la salud colectiva y a su salud individual [...].

(Artículo 3°. Definición)

En su Artículo n.º 40 plantea que se debe posibilitar y priorizar la actividad docente de grado y de posgrado en todas las disciplinas relacionadas con el subsector estatal de salud.

Entre sus lineamientos se destacan:

La promoción de la capacitación en servicio y permanente, la inclusión de todos los integrantes del equipo de salud, el enfoque interdisciplinario, la promoción de la capacitación en salud pública en acuerdo con las prioridades sanitarias y, particularmente, la jerarquización de la residencia como sistema formativo de postgrado.

Conocer las legislaciones vigentes en la jurisdicción donde nos desempeñamos y que atañen tanto a los profesionales de la salud como a la población consultante es una

necesidad imperiosa. Por lo tanto, debemos aprender acerca de los diversos marcos legales y normativas que encuadran la tarea. En este sentido, es fundamental también reconocer la perspectiva de género y la de derechos que atraviesan nuestras prácticas. De hecho, no es nueva su presencia ni en el ámbito de la salud ni de la educación, pero es imprescindible hacerla visible y desnaturalizarla.

## **Acerca de la Residencia de Psicopedagogía**

Los equipos de psicopedagogía han sido históricamente escenarios propicios y pertinentes para la capacitación en servicio a nivel de postgrado. Su oferta fue constantemente valorada.

Por años, las profesionales continuaron su formación a través del Sistema de Concurrencias. Este sigue sosteniéndose como oferta educativa de posgrado en los diversos hospitales y centros de salud, a la vez que se ha actualizado en función de los requerimientos de las profesionales del sistema de salud y de las necesidades de la población.

En el año 1992 se creó la Residencia de Psicopedagogía como parte de las Residencias del Equipo de Salud. Su fundadora ha sido la Lic. Elina Dabas, quien se ha desempeñado como Coordinadora General hasta fines de 1999. Desde los inicios se ha convocado tanto a Licenciados en Psicopedagogía como en Ciencias de la Educación para que conjuntamente se formaran bajo el mismo programa.

Las actividades de la Residencia de Psicopedagogía están basadas en un programa general, el cual se articula con el proyecto institucional que cada sede elabora. Dichas sedes cuentan con un Jefe o Jefa de Residentes y un Coordinador o Coordinadora Institucional del programa, quien es miembro del *staff* hospitalario y de la misma especialidad.



Por la particularidad de nuestro programa docente, las sedes integran una red a modo de entramado de capacitación, siendo estas tanto ámbitos de inserción de base como de rotación. Por ende, las residentes se incorporan y se forman, como mínimo, en tres de estos equipos a lo largo de su trayecto formativo. Ello a su vez redundante en que este sea un escenario donde se promueva la adquisición de los distintos marcos teóricos referentes de la disciplina y que están representados por cada sede.

La capacitación en red mencionada potencia, por un lado, los aprendizajes que la diversidad de las sedes puede ofrecer al sostener cada una su identidad en el marco de una psicopedagogía clínica y, por otro, una capacitación más integral, abarcativa y enriquecedora. Se trata de una red de capacitación con diversidad de ámbitos y estrategias de formación sobre base de la complementariedad entre sedes, la interrelación y la reciprocidad.

Al no ser este programa una especialización de posgrado en una única línea teórica, sino un dispositivo pedagógico de formación general básica y capacitación en servicio de la disciplina, se hace foco en las fortalezas de cada espacio o sede y la complementariedad necesaria entre ellos.

En la actualidad, siete instituciones son las Sedes Base de la residencia:

- » Servicio de Pediatría del Hospital Gral. de Agudos Dr. C. Durand;
- » Área Programática del Hospital Gral. de Agudos Dr. J. M. Penna (CeSAC N.º 10);
- » Área Programática del Hospital Gral. de Agudos Dr. C. Argerich (CeSAC N.º 15);
- » Área Programática del Hospital Gral. de Agudos Dr. D. Vélez Sarsfield;

- » Área Programática del Hospital Gral. de Agudos Dr. P. Piñero (CeSAC N.º 13);
- » Unidad de Salud Mental del Hospital de Niños Dr. R. Gutiérrez;
- » Área Programática del Hospital Gral. de Agudos Dr. Ramos Mejía.

En ellas se brinda una formación con miras a que el egresado o la egresada sea un profesional capacitado para comprender, asesorar e intervenir en el campo del aprendizaje, tanto en la promoción de los procesos saludables de este así como en el abordaje de sus problemáticas en todas las franjas etarias, pudiendo desempeñarse y desarrollar sus acciones en todos los niveles del sistema sanitario, reconociendo la complejidad inherente al proceso de salud-enfermedad-atención-cuidado. En este sentido, podrá implementar actividades tanto en situaciones individuales como grupales y comunitarias, disciplinaria e interdisciplinariamente, gestionando proyectos de trabajo y desarrollando procesos de investigación y educación permanente.

El desarrollo del programa de capacitación promueve una formación que integra las perspectivas clínica, institucional y comunitaria de las problemáticas de salud de la población de referencia del sistema de salud de la ciudad de Buenos Aires. Los Núcleos de aprendizaje básicos del programa docente se agrupan en torno a cuatro áreas: Clínica Psicopedagógica, Salud Comunitaria, Investigación y Formación. Las estrategias de capacitación son diversas y cuentan con dispositivos para ello, tanto del orden local como del nivel central. Algunas de las propias de cada sede son: ateneos clínicos, bibliográficos, preventivo-comunitarios, tutorías, supervisiones, cursos, entre otras. En cuanto a las centrales, comunes y destinadas a toda la residencia, independientemente de la sede de la que se trate,

se encuentran los ateneos generales, temáticos, módulos bibliográficos, cursos, jornadas, congresos, presentación de trabajos de inserción, de rotaciones electivas dentro y fuera del país, así como de investigaciones, entre otras.

Los destinatarios de nuestras acciones no solo son familias, sino otras instituciones u organizaciones de la comunidad, tales como escuelas, juegotecas, clubes, centros de jubilados, hogares de madres adolescentes, comedores, etcétera. Cabe destacar, además, que estas tareas intersectoriales se desarrollan dentro de las instituciones del sistema de salud así como en los espacios comunitarios de dichas organizaciones, ya sea a cargo de la propia disciplina o en coordinación con otras, formando parte de equipos interdisciplinarios.

A lo largo de la formación profesional, la Residencia de Psicopedagogía es consultada y convocada a intervenir ante diversas instancias, como por ejemplo:

- » prevención, diagnóstico y tratamiento del fracaso escolar;
- » dificultades en el acceso a la alfabetización, en la construcción de los contenidos matemáticos y con los procesos de simbolización;
- » dificultades en el lenguaje (expresivo y comprensivo);
- » dificultades en la atención;
- » retrasos madurativos, cognitivos, etcétera;
- » desfasajes en nivel de pensamiento;
- » repitencia;
- » definición de modalidad escolar;
- » evaluación de perfiles cognitivos;
- » evaluaciones en screenings;
- » impacto en la escolaridad por la ausencia de trayectos educativos previos (por ejemplo, el nivel inicial) y/o hipostimulación en contextos vulnerables;
- » discapacidad, orientación e integración educativa, adecuaciones curriculares;

- » bullying, violencia escolar, dificultades interaccionales, problemas de conducta;
- » violencia familiar, maltrato y abuso;
- » patologías severas del desarrollo y en la estructuración subjetiva;
- » situaciones de internación hospitalaria;
- » aprendizajes y vínculos tempranos;
- » orientación a padres, necesidad de asesoramiento en la crianza;
- » orientación educacional, vocacional, y/o laboral. Elaboración de proyectos vocacionales;
- » procesos de aprendizaje en adultos mayores;
- » recreación, juego, estimulación.

La extensión de la residencia es de tres años. Al finalizar el período completo de formación se espera que el o la residente que egresa cuente con competencias profesionales técnicas, organizacionales, relacionales y comunicacionales, de adaptación, personales y éticas, pedagógicas e investigativas.

A modo de ejemplo, señalaremos que entre las diversas competencias técnicas, el o la residente deberá: “Desarrollar un *posicionamiento clínico* en las diversas prácticas que efectúe fundamentando las intervenciones”; “Realizar *entrevistas de admisión y diagnóstico psicopedagógico* con niños, adolescentes y adultos de acuerdo con las distintas modalidades que se desarrollan en los servicios en los que se inserta”; “Reconocer en los abordajes psicopedagógicos las modalidades familiares y sus marcos culturales para propiciar que promuevan aprendizajes saludables en sus miembros”; “Implementar técnicas diagnósticas acordes a los requerimientos de cada problemática”; “Elaborar informes psicopedagógicos en función de los diferentes destinatarios”; “Gestionar interconsultas y/o derivaciones pertinentes”;

“Diseñar planes de *tratamiento psicopedagógico individual y/o grupal* elaborando los objetivos terapéuticos a partir de la información diagnóstica”; “Confeccionar Historias Clínicas”; “Desarrollar procesos de Orientación Educativa y de Orientación Vocacional-Ocupacional en forma individual o grupal”; “Implementar estrategias preventivas y de promoción de salud (talleres, grupos de reflexión, etcétera) dentro de la misma disciplina y en equipos interdisciplinarios, destinados a distintas franjas etarias y acordes a las características de la comunidad”.

Entre las diversas competencias organizacionales, algunas de las que se incluyen son: “El reconocimiento y respeto por la normativa vigente”; “Cumplir con los requisitos formales de la institución en relación a la sistematización de la información inherente al proceso de atención de la salud de la población (historias clínicas, estadísticas, etcétera)”; “Sostener los canales de derivación establecidos para el acceso de los pacientes a partir de una interconexión continua con los distintos niveles de atención”.

En relación a las competencias relacionales y comunicacionales, se procurará que las residentes logren: “Atender a las particularidades poblacionales respetando las diferencias socioculturales de la comunidad con la que trabajan”; “Desarrollar capacidad de escucha, expresión y comunicación pertinente y adecuada con el equipo de salud y con la comunidad”; “Construir encuadres comunes para el trabajo en equipos interdisciplinarios sin desconocer la especificidad psicopedagógica”; “Implementar la cooperación y el trabajo en equipo”.

A nivel de las competencias de adaptación, las residentes tendrán la capacidad para: “Adecuar su rol a los requerimientos de la institución”; “Flexibilizar su proceder identificando prioridades y adaptando las estrategias a cada situación”; “Evaluar los recursos disponibles tanto desde las

posibilidades de los consultantes, los del sistema de salud y los intersectoriales para optimizar su práctica profesional”.

Desde el punto de vista de las competencias personales y éticas, deberán: “Desenvolverse con responsabilidad y sentido ético en todas las áreas de su actividad profesional”; “Trabajar cooperativamente con los integrantes de los distintos equipos en los cuales se insertan”, “Participar activamente en su propio proceso de aprendizaje”; “Identificar los aprendizajes alcanzados y sus limitaciones”; “Efectuar propuestas pertinentes a su tarea demostrando iniciativa ante ella”.

Entre las competencias pedagógicas se propiciará que las residentes logren: “Analizar y supervisar con otros la tarea”; “Capacitarse en temas específicos y actualizarse con bibliografía pertinente”; “Intervenir en la elaboración de trabajos científicos”; “Acompañar los procesos de aprendizaje de sus compañeras residentes a modo de tutorías”; “Desenvolverse en actividades docentes frente a otras profesionales y en diversos espacios académicos”.

También se incluyen competencias para investigar tales como. “Identificar problemas de investigación relevantes para la comunidad en la que trabaja, el equipo en el cual se ha insertado y la propia disciplina”; “Integrar el trabajo de investigación a la práctica profesional”; “Participar en equipos de investigación cumpliendo roles de gradual responsabilidad según el año de Residencia”; “Elaborar un diseño, realizar trabajo de campo, analizar datos y presentar sus resultados”.

La investigación está presente desde los inicios de la residencia, como requisito de cierre del proceso formativo. A lo largo del tercer año las profesionales realizarán una en base a alguno de los problemas reales de la práctica profesional que hubieran detectado en los dos primeros años y que amerite constituirse en un problema científico.

Entendemos que es altamente significativa y valiosa la inclusión de la práctica de investigación al interior de la residencia, validando el campo profesional, desarrollando una mirada de interrogación acerca de las problemáticas de dicho campo y propiciando la construcción de nuevos conocimientos y dispositivos de intervención.

Como se desprende de lo enunciado, el programa de residencia de psicopedagogía está diseñado sobre base de la noción de competencias profesionales. Por lo tanto, más que estar organizado prioritariamente por año de cursada y por actividades específicas para cada uno de ellos, corriendo quizás el riesgo de que se conviertan en compartimentos estancos, su impronta es la secuenciación de aprendizajes y del grado de responsabilidad de las profesionales frente a la tarea. De esta manera, el o la residente iniciará su formación como observador u observadora, pasará luego a conformar una dupla de trabajo, se desenvolverá poco a poco en calidad de profesional a cargo y llegará incluso a desempeñarse luego como tutor o tutora y docente referente de pares y de aquellos que recién se inician. El andamiaje en los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos es una prioridad.

Para gestionar el programa citado y sostener esta tarea de manera ética y responsable, consideramos que resulta sumamente importante atender simultáneamente las necesidades de la población que consulta así como al aprendizaje y cuidado de quienes se forman. Tratar de incorporar en la atención de la población y en la formación de los profesionales el aprendizaje y la construcción de una “Cultura del Cuidado”, tal como la denomina en sus textos Rolando Martiñá (1992), es fundamental y amerita un espacio de debate así como de revisión de las prácticas y su direccionalidad.

El desarrollo del programa de residencia no deja de ser también un campo de tensiones y desafíos al igual que lo es el sistema de salud. De allí que nos preguntemos:

- » ¿Cómo se construye una cultura del cuidado? ¿Se la puede enseñar? ¿Cómo se aprende?
- » ¿Cómo promover el cuidado de la salud contextualizada, en el marco de buenas prácticas, situadas y complejas, sin un abismo entre los postulados teóricos y las praxis?
- » ¿Cuándo y por qué *el cuidado* deja de ser una parte o aspecto del acontecer en el sistema de salud? ¿Puede dejar de serlo?
- » ¿Se requieren de competencias profesionales especiales o específicas para poder propiciar el cuidado de la salud?
- » ¿Qué dispositivos son los que más lo favorecen y cuáles son los que lo obturan?
- » ¿Debe haber un escenario particular para ello?

En los debates de los últimos tiempos, escuchamos cada vez con más frecuencia cómo las instituciones, tanto de salud como educativas y los actores que las integran, han ido naturalizando la deshumanización de sus prácticas, el desalojar más que el contener y el cuidar, el etiquetar más que el escuchar y el dialogar y el perder de vista la condición de sujetos de los que demandan atención así como la de aquellos que intentan promoverla.

No es posible llevar a cabo nuestra tarea sin ser conscientes de nuestro propio posicionamiento epistemológico y ético. Reconocer nuestros prejuicios, sistemas de creencias y valoraciones es fundamental. ¿Cómo creemos nosotras que se aprende, con qué factores se vinculan las problemáticas y con cuáles su resolución? ¿Somos conscientes del efecto y de las implicancias que esto tiene en la construcción de subjetividad en los escenarios de salud y educación?

El campo de la salud mental y, por ende, el quehacer psicopedagógico, está permanentemente atravesado por las cuestiones epocales, culturales, paradigmas imperantes, hegemonías discursivas, normativas y marcos legales, que impactan en los diversos actores e instituciones que forman



parte de las escenas que nos convocan e interpelan día a día. Por ello, también en la residencia de psicopedagogía y como parte de la formación, damos lugar a espacios de interrogación y debate donde circulan inquietudes tales como:

- » ¿Cómo hacer para seguir pensando en niños y niñas y no en síndromes o clasificaciones psicopatológicas?
- » ¿Cómo hacer para construir competencias comunicacionales y aprender a transmitir a nuestros destinatarios lo observado en forma adecuada, ética, empática y fundamentada?
- » ¿Cómo aprender a propiciar la construcción de redes complementarias, a no aislarse ni pensar las problemáticas inherentes solo a ciertos actores o instituciones?
- » ¿Cómo aprender a pensar desde el paradigma de la complejidad, la multifactorialidad, la diversidad y la heterogeneidad y no sucumbir a la tentación de la simplicidad y la linealidad?
- » Como dijimos, desarrollar una Psicopedagogía Clínica que respete la singularidad es prioridad en el programa de capacitación. Propiciar los aprendizajes de los sujetos que presentan alguna dificultad irá de la mano de promoverlos en aquellos que se forman y capacitan en la Residencia de Psicopedagogía dentro del sistema de salud. Para ello, como señala Deleuze, “No hay método, no hay receta, solo una larga preparación”.

## Bibliografía

- Davini, M.C. (1994). “Prácticas laborales en los servicios de salud. Las condiciones de aprendizaje”. En Haddad, J., Davini, M.C. y Roschke, M.A. (eds.), *Educación Permanente en Salud. Serie Desarrollo de Recursos humanos 100*. Washington, Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud.

- (1995) “Educación Permanente en Salud”. *Serie Paltex*, 38. Washington, Organización Panamericana de la Salud.
- (2003). En Listovsky, G. *Programa de Formación de formadores para profesionales con responsabilidad de formación en los servicios hospitalarios*. Buenos Aires, Secretaría de Salud del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- (2015). “Módulo I: Las Residencias como ámbito de formación y educación permanente del equipo de Salud”. En *Curso de Formación Tutorial para el Sistema de Residencias*. Washington, Organización Panamericana de la Salud.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1994). “Mil Mesetas”. En *Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, Pre-textos.
- Martiñá, R. (1992). *Escuela Hoy: Hacia una cultura del cuidado*. Buenos Aires, Norma.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires, Paidós.
- Rovere, M (1993). *Redes en Salud: los Grupos, las Instituciones, la Comunidad*. Rosario, El Ágora.

## Pensar los espacios de salud

El hospital y la escuela, una apuesta al sujeto

*Sara Szeinman*

Estas líneas se inscriben en el marco de la propuesta de pensar los espacios de salud a partir de nuestros desarrollos académicos y de nuestras prácticas y experiencias laborales.

Mi práctica se desarrolla en la intersección de la clínica con la labor académica. En el ámbito académico, en las cátedras de Psicología General y Psicología Psicoanalítica de la carrera de Ciencias de la Educación de la FFyL de la UBA; en el ámbito específico de la clínica, en el Hospital Nacional de Salud Mental y Adicciones, Lic. Laura Bonaparte (exCENARESO). El cambio de nombre no es ingenuo, responde al cambio de paradigma operado por la sanción de la nueva Ley de Salud Mental, 26 657, que enmarca al consumo problemático de sustancias como un tema de Salud Mental.

El consumo problemático de sustancias constituye una de las preocupaciones actuales en salud pública en el mundo contemporáneo, genera temores y prejuicios y las representaciones sociales la asocian a ilegalidad y marginalidad. Los síntomas contemporáneos (consumo problemático de sustancias, anorexia, bulimia y otros) se proponen como una respuesta al malestar en la cultura de una época en la cual

la ciencia y la técnica ponen en circulación distintos “quita-penas” –al decir de Freud–, para tratar el malestar. Freud refiere en 1929, en *El Malestar en la Cultura*, que “La vida nos resulta demasiado pesada, nos depara excesivos sufrimientos, decepciones, empresas imposibles. Para soportarla no podemos prescindir de ciertas muletas, distracciones poderosas que aminoran nuestra miseria, satisfacciones sustitutivas que las reducen, narcóticos que insensibilizan, la actividad científica, el arte”.

Estos síntomas contemporáneos, en la época del consumo generalizado y de fragilidad en los lazos sociales plantean una clínica de los excesos, se diferencian de los clásicos síntomas tratados por el psicoanálisis y su abordaje constituye un desafío para este. El principal desafío técnico para los profesionales de la salud e, incluso, para los profesionales de la educación, consiste en diseñar y poner en marcha prácticas e intervenciones que, fortaleciendo el nuevo paradigma, licuen el poder manicomial.

La experiencia indica que la prohibición de las sustancias no ofreció la solución a la problemática del consumo de sustancias tóxicas, que requiere de nuevos dispositivos de abordaje, en este sentido la nueva Ley de Salud Mental propone un desplazamiento en el abordaje de la problemática del ámbito penal al sanitario lo que conlleva repensar nuevas prácticas clínicas e institucionales, pone el acento en el tratamiento interdisciplinario del sujeto que padece, atendiendo a distintos profesionales de la salud así como al compromiso de distintas instituciones sociales para su abordaje. La problemática interroga a diversos actores sociales, entre ellos a agentes de la salud y la educación.

En este sentido, la escuela se constituye en un espacio privilegiado en el cual intervenir desde la lógica de la prevención inespecífica en el campo de la salud. En este ámbito, nuestras cátedras han investigado espacios de tutorías en

escuelas, así como en otros ámbitos en los que se trabaja con sujetos en situación de vulnerabilidad, rescatando la *función tutorial* como espacio privilegiado de escucha del sujeto y una apuesta a la circulación de la palabra.

## La clínica

La problemática, ubicada dentro del ámbito penal, se sostenía en la prohibición de las sustancias a las que se consideraba causa y razón de todo mal. Quienes consumían eran considerados infractores de la ley y la estrategia desarrollada, de carácter abstencionista, promovía el encierro, (prisión o internación, como modo de alejamiento de la sustancia) lo que siempre se mostró ineficaz. Esta estrategia, inspirada en un modelo médico, apuntaba a la centralidad del objeto al que le confería poderes supremos y consideraba al sujeto pasivo.

El desplazamiento al ámbito sanitario plantea centrar nuestras acciones en un sujeto que padece, sujeto protagonista de su padecimiento, y en el vínculo que cada sujeto establece con sus objetos. La estrategia se ubica más allá del encierro y del objeto, no tiene como ideal la abstinencia; la estrategia de reducción de riesgo y daño hace eje en un sujeto activo y responsable, se parte de la presunción de capacidad.

En la clínica, los niveles de atención refieren a niveles de complejidad creciente necesarios para resolver problemáticas de salud de diferente magnitud. Así, el primer nivel es el primer contacto de la población con la red de salud. En este marco se promueven estrategias de atención primaria de la salud, se apunta a la prevención específica e inespecífica orientada por las pautas de reducción de riesgo y daño. En el primer nivel de atención del hospital,

APS,<sup>22</sup> existen distintos y variados dispositivos (casa amigable, consultorios móviles) que articulan con instituciones y referentes barriales. El objetivo es crear lazo entre la comunidad y el equipo de salud. En este caso, el hospital trabaja mediante la presencia directa en los barrios, entendiendo este acercamiento como una puerta de entrada a niveles más complejos de atención.

La atención de la demanda de tratamiento, ya en el segundo nivel, se realiza en el ámbito del hospital, con intervenciones de diferente complejidad: consultas de orientación, atención a la demanda espontánea. La atención a la demanda espontánea aloja y ofrece una primera escucha a partir de la cual se deriva al paciente al dispositivo más adecuado para atender la singularidad del caso: sea atención ambulatoria o, en grado de intensidad creciente, de acuerdo al criterio diagnóstico, hospital de día e internaciones.

El dispositivo del servicio de internación de agudos realiza un tratamiento intensivo e integral del episodio agudo –excitación psicomotriz, descompensación psicótica, consumo compulsivo de sustancias, episodios de urgencia subjetiva, situaciones en las que se objetiva riesgo, entre otros–.

En el marco de la Ley de Salud Mental, el abordaje con equipos interdisciplinarios –psicólogo, psiquiatra, trabajador social, enfermero–, se propone la estabilización del cuadro clínico, focalizándose en la evaluación diagnóstica psicosocial y en la elaboración de un plan terapéutico específico y acorde a la singularidad de cada caso. Finalmente, organiza la derivación asistida a dispositivos del hospital u otros, cercanos al lugar de residencia, priorizando el restablecimiento del lazo social del sujeto. Este dispositivo, con un abordaje interdisciplinario intensivo, ha permitido evitar internaciones prolongadas.

---

22 APS: atención primaria de la salud. (N. de la E.).

Por otra parte, el servicio de internación aborda a quienes requieren por su cuadro psicopatológico una internación más prolongada. Cuenta con variadas posibilidades de intervenciones clínicas psicoterapéuticas e interdisciplinarias, talleres de radio, musicoterapia, terapia ocupacional, familiar, inclusión escolar en nivel primario y medio, y es un espacio posible para la inclusión de profesionales de la psicopedagogía en la gestión y creación de nuevos espacios clínicos organizados con el objetivo de promover operaciones de reflexión, simbolización y en pos de una mayor autonomía de los pacientes.

El hospital cuenta con una guardia interdisciplinaria que atiende las urgencias internas y externas.

En el año 2013 se implementó un servicio especializado en la atención infantojuvenil: el dispositivo de Niños, niñas y adolescentes, que cuenta con tratamiento ambulatorio interdisciplinario, atención familiar y hospital de día.

En algunos casos la externación es un proceso crítico y dificultoso, que requiere de espacios de contención en el afuera. Ante la carencia de estos espacios, el hospital cuenta con dispositivos extramuros como casa de medio camino, taller socioproductivo y otros, para dar contención y acompañamiento en pos de reconstruir la autonomía del paciente.

## Área de formación

La transformación operada en el abordaje de los pacientes que presentan consumos problemáticos requiere de la formación permanente de los agentes institucionales y, para ello, el área de capacitación promueve distintos espacios formativos, supervisiones y ateneos, conferencias, cursos virtuales y presenciales, jornadas, líneas de

investigación. La formación se focaliza tanto en la capacitación disciplinaria, psiquiatría, psicología, trabajo social, como en lo interdisciplinario. En particular, el espacio de formación que interesa destacar es el de la institución como sede de la Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental (RISAM), capacitación de recursos humanos de posgrado en el área de salud mental. Se caracteriza por su formación en el trabajo interdisciplinario, lo que se entiende como la puesta en relación de los diferentes saberes disciplinares en pos de la construcción de estrategias de abordaje integrales, tal como lo establece la Ley de Salud Mental. Esta mirada integral es inclusiva de factores sociales, culturales, económicos, subjetivos.

Los programas han sido diseñados para una sólida formación tanto disciplinar como interdisciplinar. Se requiere de profesionales activos situados y propositivos en cuanto a la generación de dispositivos y estrategias novedosas y eficaces para este abordaje. La ley propone variadas disciplinas para el trabajo en salud mental, psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería y otras; esas otras están a la espera de una construcción y propuesta de inclusión, entendiendo que las disciplinas asociadas a la educación deberían tener su lugar en este dispositivo.

## **Interdisciplina**

La ley promueve el abordaje interdisciplinario del sujeto que padece, entendiendo que este padecimiento deviene de una compleja trama de factores que lo determinan y sobre los que hay que intervenir. El sujeto está en el centro de una red histórico social, se constituye en determinado momento histórico y con influencias de su contexto social. Es así que requiere de múltiples y complejas intervenciones que



regulen y establezcan ese entramado. Intervenciones interdisciplinarias. Estas intervenciones requieren de los profesionales el desafío de escuchar, tomar en cuenta otras lecturas y disponer de energía hacia la creatividad, al logro de respuestas novedosas para cada sujeto en su singularidad.

## Prevención

El programa de prevención del hospital lleva a cabo la orientación en escuelas. Está dirigido a todos los niveles educativos: primaria, medio y superior. En una primera etapa se convoca a los equipos de supervisión de todos los niveles, los directivos y los equipos de apoyo (Equipos de Orientación Escolar [EOE] y Dirección de Orientación al Estudiante [DOE]) a un encuentro de sensibilización.

Los objetivos prioritarios de estas acciones preventivas consisten en favorecer el acceso a información veraz acerca del consumo problemático de sustancias, generar espacios de reflexión sobre sus condicionantes y posibilitar alternativas preventivas sobre estas y otras temáticas sociales.

En este sentido, interesa destacar que las intervenciones más eficaces son las de la prevención inespecífica, es decir, aquellas que ofertan escucha y acompañamiento a sujetos que padecen, que presentan diferentes síntomas en el trabajo escolar. La prevención inespecífica apunta a la promoción de posibilidades, de sentidos, de transformaciones, de escucha, de recursos. La oferta de espacios de reflexión y de escucha se propone como la intervención más eficaz para la promoción de la salud al interior de las instituciones.

Toda demanda de asesoramiento es tramitada en espacios de intervención en los cuales los sujetos son protagonistas del trabajo con estas demandas.

## Espacios tutoriales

El grupo de profesionales que integra las cátedras de Psicología General y Psicología Psicoanalítica se inscribe en un lugar de intersección entre las ciencias de la educación y el psicoanálisis. Analizamos las posibilidades y la importancia que le cabe a la educación para la prevención en la salud mental de sus destinatarios en un mundo atravesado por discursos totalizantes y desubjetivantes.

Ante la evidencia de que aparecían, en la institución escolar, problemáticas que desbordaban los procesos de aprendizaje, nos dedicamos a describir y delinear el espacio de tutorías. Encontramos que, con frecuencia, este espacio determinado por figuras investidas de dicha función encarnaba un proceso de acompañamiento subjetivo, asumiendo un lugar de suplencia en la serie paterna.

Destacamos la función tutorial como un lugar privilegiado para la promoción y el cuidado de la salud mental. Subrayamos la potencialidad de la intervención tutorial como generadora de efectos subjetivantes en los educandos a través de las operaciones de la escucha y la mirada. Escucha, como condición necesaria para la escenificación de la subjetividad, en particular de los adolescentes, en un momento de su constitución subjetiva en el que transitan por la desidealización y desasimiento de las figuras paternas y la angustia ante la necesidad de encontrar nuevos puntos de sostenimiento. La mirada, espacio de reconocimiento subjetivo, que permite el *cuidado*. Esta posición de disposición al rescate de la subjetividad busca promover que el sujeto *tome la palabra*.

Pensamos que la función tutorial que ubicamos en este contexto, es un subrogado de la función paterna, como función simbólica que ancla al sujeto en la cultura y, también, en la diferencia y la diversidad.

Concluimos que será la función tutorial, en el sentido de un recurso propio de los sistemas educativos, el espacio privilegiado que permitirá con la escucha tanto como con la mirada no ‘desoír’ las llamadas más típicas de la adolescencia, que se manifiestan muchas veces, más que en sus palabras, en su conducta: pasajes al acto, *actings*, llamadas de atención, que no son indiferentes para la salud física y mental de los sujetos.

## Bibliografía

- Benedetti, E. (2015). *Hacia un pensamiento clínico acerca del consumo problemático*. Serie papeles de trabajo. Buenos Aires, Licenciada Laura Bonaparte.
- Freud, S. (1927-1931). *El malestar en la cultura y otras obras*, tomo XXI. Buenos Aires, Amorrortu.
- Hospital Nacional en Red “Lic. Laura Bonaparte”. En línea: <<https://cenareso.gob.ar/>> (consulta: 20-07-2017).
- Ley Nacional de Salud Mental N.º 26 657. “Derecho a la Protección de la Salud Mental” Boletín Oficial de la República Argentina N.º 32041, 3 de diciembre de 2010.
- UBACyT 2004/2007. “Dispositivos y modos tutoriales en distintos ámbitos de formación del adolescente. Su impacto sobre el ‘Riesgo Adolescente’”.
- UBACyT 2008/2010: “Las respuestas Tutoriales frente al colapso de las instancias de contención Social”.
- UBACyT 2011/2014. “Intersecciones entre distintas prácticas y dispositivos tutoriales destinados a jóvenes y adolescentes. Vulnerabilidad, síntomas psicosociales y proyectos de reconstrucción del lazo social”.



# La especificidad de la clínica de los procesos de aprendizaje en un Servicio de Asistencia Psicopedagógica en la Universidad

*Gustavo Cantú*

La institucionalización de la práctica de la asistencia clínica a niños y adolescentes con dificultades en sus aprendizajes en la universidad plantea necesidades conceptuales y prácticas: constituir un campo interdisciplinario que aborde ese objeto complejo, sostener una formación académica que forme profesionales idóneos para esa tarea, desarrollar un corpus teórico que la sustente y una tradición de investigación que genere conocimientos científicamente validados.

La cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA ofrece un Servicio de Asistencia Psicopedagógica que brinda asistencia clínica gratuita a niños y adolescentes con problemas en sus aprendizajes. De este modo, la tarea cristaliza un compromiso social en la extensión a la comunidad y en ese sentido constituye un espacio de intersección entre educación y salud con ciertas particularidades dada su inserción académica en las estructuras de grado y de posgrado.

En esta propuesta, la formación de graduados (en la formación que ofrece la asignatura Psicopedagogía Clínica de

la Facultad de Psicología de la UBA) y de especialistas (en la Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica, en la misma facultad) se inserta en un modelo de trabajo teórico-clínico-investigativo que la diferencia de una mera transmisión de conocimientos.

Desde 1988 hasta la actualidad, el equipo ha desarrollado un conjunto de investigaciones dirigidas a crear teorizaciones específicas en el área y a desarrollar y fundamentar conceptualmente las estrategias de intervención clínica que se realizan en el Servicio de Asistencia y las acciones de transferencia al sistema educativo. La articulación entre las tres áreas de trabajo (clínica, investigación, docencia), permite que la clínica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje derive en interrogantes teóricos para ser abordados en proyectos de investigación, cuyas conceptualizaciones constituyen contenidos de actualización permanente en la formación de profesionales.

El supuesto central del equipo en el abordaje del aprendizaje y sus problemas es que las formas y modalidades de aprender de un sujeto no se reducen a la incorporación de conocimientos, a la adquisición de un código o la apropiación de instrumentos procedimentales, sino que involucran procesos de producción simbólica a través de los cuales el sujeto interpreta y da sentido subjetivo tanto a los objetos culturales como a su propia realidad psíquica.

La clínica de los problemas de aprendizaje requiere, por lo tanto, de aportes conceptuales que permitan analizar la especificidad de las formas singulares de producción en cada niño y adolescente, para construir hipótesis clínicas que den cuenta de su problemática.

En ese sentido, se presentarán como ejemplos del modo de abordaje clínico, algunos ejes de análisis que apuntan a profundizar en el estudio de los procesos psíquicos implicados en la lectura y en la producción cognitiva, consideradas

como dos formas paradigmáticas de aprendizaje, para poner en relevancia las modalidades singulares que caracterizan las producciones simbólicas restrictivas de cada sujeto y explorar a partir de estas los ejes dinámicos que las impulsan o restringen.

## **Acerca del aprendizaje**

¿A qué nos referimos cuando decimos ‘aprendizaje’? Bajo la aparente simplicidad y familiaridad de esta palabra subyacen múltiples supuestos que es necesario indagar.

Las primeras investigaciones científicas vinculadas a la cuestión del aprendizaje son las que surgen a partir del conductismo y de la teoría del condicionamiento. La búsqueda de concebir una psicología científica al amparo de la ciencia “natural-positiva” llega en estas corrientes a su culminación, y expresa en la psicología el auge del paradigma racionalista moderno. Dicho en otros términos, la pregunta por el aprendizaje conlleva un conjunto de supuestos de orden filosófico que se enmarcan en un contexto históricosocial: el de las sociedades occidentales industrializadas. Las sociedades, las culturas, construyen sus propias lógicas –sistemas de significación e interpretación del mundo y organizadores de su realidad– que se sostienen en verdades y saberes legitimantes y pilares de dichas instituciones.

Podemos pensar entonces que el surgimiento del concepto de aprendizaje y de las investigaciones destinadas a indagar los procesos psíquicos que sostienen su desarrollo en los sujetos pueden comprenderse como cristalizaciones del paradigma lógico positivista, que algunos epistemólogos contemporáneos denominan paradigma de la simplicidad (Morin, 1994) o paradigma de la escisión (Castorina, 2007).

Posteriormente, tanto las concepciones cognitivistas como constructivistas plantean el aprendizaje como un proceso cognitivo, con exclusión de las dimensiones subjetivas y afectivas –que son consideradas a lo sumo como motor, aspecto energético de la conducta, pero exteriores siempre a la estructuración cognitiva–. De este modo, estas miradas se posicionan en una concepción racionalista que conlleva supuestos claves respecto de la actividad psíquica. Así, se han escindido los aspectos afectivos del aprendizaje, se han neutralizado los sentidos subjetivos que se producen en el encuentro del sujeto con un producto de la cultura, se ha cercenado el cuerpo del que aprende del proceso de apropiación subjetiva del objeto, se ha elevado la racionalidad al rango de única forma de producción de conocimientos y se ha degradado el proceso de producción de experiencia a una simple anexión integrativa de significados conceptuales.

Tales supuestos se inscriben en una lógica que es la lógica de base aristotélica y en el modelo de las ciencias naturales de corte positivista en que se organiza el pensamiento moderno, e implican:

- la división dualista mente-cuerpo, razón-afectos;
- una jerarquización de las funciones psíquicas escindidas: se considera la existencia de, por un lado, procesos psicológicos “superiores”, que son los que se corresponden con las actividades de abstracción y formación de conceptos cognitivos, de acuerdo a principios lógicos de inspiración aristotélica, (tales como el principio de no contradicción, principio de identidad, etcétera), y por otro, de procesos psicológicos dependientes de funciones psíquicas no racionales, ligados a procesos “afectivos”;
- una división tajante entre el sujeto y el mundo (objeto), considerando al sujeto como una entidad inde-



- pendiente y diferenciada del mundo y a este último como exterior e independiente (objeto) del sujeto cognoscente;
- el ideal de la objetividad: se atribuye al sujeto la capacidad y posibilidad de dar cuenta del mundo objetivo y de elaborar sistemas de verdades “objetivas”, con la necesidad de “neutralizar” la subjetividad, considerada como fuente de errores y distorsiones. El conocimiento se supone un reflejo interno neutro y objetivo de la realidad exterior;
- una tendencia a categorizar el funcionamiento subjetivo sobre la base de leyes y principios generales, de carácter estadístico, que dan cuenta del funcionamiento psicológico “normal” o sano;
- la búsqueda de análisis deterministas que reducen el funcionamiento psíquico en términos de relaciones de causas y efectos.

De este modo, la constitución de los problemas y las tesis de estas líneas de trabajo que abordan el aprendizaje han supuesto distintas formas de dualismo ontológico (sujeto y objeto, afectos y razón, cuerpo y psique, etcétera) y de reduccionismo epistemológico (innatismo o contextualismo), mientras que las formas de abordaje metodológico en las investigaciones sustentadas en esos supuestos han oscilado entre el descriptivismo ateorico de las corrientes empiristas y el teoricismo formalista de las corrientes estructuralistas, partiendo de la escisión supuesta entre el sujeto y el objeto y anulando ya sea el primero (en el caso del empirismo) o el segundo (en el caso del teoricismo) (Cantú y Diéguez, 2008).

Considerando esta pesada herencia histórica, ¿vale la pena seguir utilizando el concepto de aprendizaje? Un constructo teórico (el aprendizaje) que soporta la tradición del paradigma de todo el pensamiento moderno, ¿tiene aún

esperanzas de seguir siendo útil para pensar la experiencia? ¿O, por el contrario, constituye un obstáculo epistemológico si intentamos dar cuenta de la complejidad? Esta pregunta es relevante puesto que los conceptos no son denominaciones de realidades preexistentes, sino construcciones que crean el objeto que dicen nominar, decir ‘aprendizaje’ no es designar una realidad exterior, sino modelar la experiencia de una determinada manera: aquella con la cual el pensamiento moderno estructura nuestras formas de pensar, sentir, ver y preguntar la experiencia del sujeto en la cultura. El desafío de una concepción que no parta de estos supuestos que escinden la experiencia del sujeto en el mundo es reintegrar esas dimensiones tradicionalmente excluidas y escindidas: la subjetividad como proceso de producción de sentido y no como fuente de error y distorsión. ¿Seguiremos llamando ‘aprendizaje’ a esa experiencia? Sí, a condición de resignificar lo que entendemos por ‘aprender’.

La etimología nos ayudará en este camino. La palabra ‘aprender’ viene del latín *apprehendere*, compuesto por el prefijo *ad-* (hacia), el prefijo *prae-* (antes) y el verbo *hendere* (atrapar, agarrar). Queda claro que se trata de un movimiento activo del sujeto *hacia*, es decir de una marcha –que llamaremos de investimento– hacia un objeto exterior. O sea que en el aprender la circulación no es de afuera hacia adentro –como lo querría el empirismo– sino doble: de adentro hacia afuera y de afuera hacia adentro.

La etimología también nos enseña que “prender” y “sorprender” pertenecen a la familia verbal que deriva de *prehendere*, lo mismo que obviamente “comprender”. Y es que la impresión producida por algo imprevisto no puede desconocerse como una dimensión central del aprender. No hay aprendizaje si no hay tal encuentro con lo no familiar y lo no reductible a las certidumbres tranquilizadoras con las que las significaciones instituidas clausuran la búsqueda

de sentido. Este encuentro es un encuentro complejo: en tanto promueve novedades, es placentero y displacentero a la vez: implica el acceso a lo nuevo y la pérdida de lo viejo, el investimento de nuevas formas de gratificación más complejas y la necesidad de abandonar –por lo menos, parcialmente– algunos referentes identitarios y formas de satisfacción anteriores. Por eso el aprendizaje no solo se asocia al placer, sino también al displacer y a la angustia. Para aprender, es necesario un movimiento que se sostiene no solo en el investimento del objeto, sino también en el investimento de la propia actividad y de sí mismo como capaz de sortear los obstáculos y dificultades que implica ese complejo proceso.

A partir de esto, queda en evidencia que la definición piagetiana de la inteligencia como equivalente y sucedánea de la adaptación biológica muestra sus limitaciones cuando intentamos comprender las formas y modalidades de producción de un sujeto singular, y cuando recordamos con Castoriadis (1993) que el funcionamiento del sujeto humano es profundamente desadaptativo. Por lo tanto, la conceptualización psicoanalítica del pensamiento y el aprendizaje no puede contentarse con asignar a este una función de exploración del mundo externo, puesto que esta exploración está relacionada con el trabajo psíquico que desemboca en la constitución de las representaciones inconscientes y su comunicación con la consciencia a través del preconscious. Es decir que, si bien el pensamiento requiere el ordenamiento lógico característico de los procesos secundarios, la producción de conocimientos involucra aspectos pulsionales e inconscientes que no son exteriores al proceso mismo de producción, sino que constituyen el pensamiento como tal.

## Aprendizaje y producción simbólica

Llamaremos producción simbólica (Schlemenson, 2001; Álvarez, 2010) a la modalidad de apropiación singular que el sujeto hace del lenguaje y los objetos de conocimiento en tanto oferta simbólica de inscripción social y, a la vez, en tanto capaz de otorgarle sentido a su experiencia subjetiva.

El proceso por el cual un niño se apropia simbólicamente de los objetos y de las significaciones que le ofrece su cultura tiene sus orígenes en la capacidad de representar. El trabajo representativo es la creación psíquica que se produce como resultado de la metabolización de la dinámica pulsional.

Este proceso singular adquiere características en función de las condiciones históricosubjetivas en las que se produce. La reactualización de dichas marcas en procesos de investimento de los nuevos objetos y su articulación con los procesos identificatorios define modalidades singulares de producción simbólica (Schlemenson y Grunin, 2013). Estas formas singulares se cristalizan en la actividad psíquica mediante la cual el sujeto produce marcas singulares significativas en su modalidad de representarse a sí mismo, al mundo, a la sociedad y a la cultura en la que se encuentra inserto, a través de sus formas de escribir (Grunin, 2013), dibujar (Wald, 2010a, 2010b), leer (Cantú, 2011), narrar (Álvarez, 2010), y usar las tecnologías digitales (Álvarez y Cantú, 2011).

Por lo tanto, el supuesto central del equipo en el abordaje del aprendizaje y sus problemas es que, si bien una de las características de la producción de conocimientos es su cualidad consciente en tanto sujeta a la lógica, al mismo tiempo está atravesada por contenidos y modalidades de funcionamiento psíquico inconscientes que la singularizan (Schlemenson, 2004). Este supuesto implica la

necesidad de poner en consideración los aspectos históricos-subjetivos como centrales en el proceso de producción de conocimientos.

Dicho de otro modo, la producción de conocimientos requiere de la organización lógica fundada en las significaciones compartidas y supone a la vez un enraizamiento pulsional. El psicoanálisis comprende la representación no como una “re-presentación” (vuelta a presentar algo que ya había sido presentado), sino como una producción, creación de algo que hasta entonces no existía. Así lo entiende Castoriadis al plantear el concepto de imaginación radical (Castoriadis, 1993). La institución social ofrece significaciones mediante las cuales intenta colmar en el sujeto la búsqueda de sentido, pero la apropiación de esas significaciones requiere de un activo proceso de construcción que tomará características propias y singulares. Esta es la caracterización que Castoriadis hace del proceso de sublimación (Castoriadis, 2008). Respecto del concepto de producción simbólica de Schlemenson como apropiación de la oferta simbólica de inscripción social, cabe aclarar que esta oferta social no es neutra, sino que es mediatizada por los adultos que ejercen las funciones simbólicas primarias, de modo que la investidura de los objetos se realiza sobre aquellos que han recibido previamente un índice libidinal por parte de quienes ejercen dichas funciones.

## **Las modalidades de producción simbólica**

A partir de esto se comprende que el trabajo del pensamiento y del aprendizaje se sitúa en la encrucijada de una doble frontera: entre adentro y afuera por una parte, y entre las dos partes separadas que dividen el adentro (frontera de los sistemas Prcc-Cc e Icc) por otra (Green, 2005). La teoría

psicoanalítica del pensamiento y el aprendizaje no puede contentarse con asignar a estos procesos una función de exploración del mundo externo, puesto que esta exploración está relacionada con el trabajo psíquico que desemboca en la constitución de las representaciones inconscientes y su comunicación con la consciencia a través del preconscious (Green, 2010a).

Como se ha dicho anteriormente, las formas de producción simbólica de cada sujeto se expresan a través de sus modos singulares de escribir, dibujar, leer, hablar, narrar y apropiarse de las herramientas tecnológicas. Pero no todos los niños acceden al investimento de los objetos culturales en la forma esperada socialmente. Algunos de ellos sufren distintas vicisitudes en su constitución psíquica, que implican formas restrictivas de producción simbólica. El fracaso escolar aparece entonces como una consecuencia que socialmente pone en evidencia dificultades de orden subjetivo. Cuando este fracaso cristaliza en dificultades en el aprendizaje, la intervención clínica se hace necesaria. El modelo de análisis clínico de estas problemáticas que proponemos permite reinterpretarlas por referencia a los procesos de subjetivación que los sostienen (Schlemenson, 2009).

## **La psicopedagogía clínica y los problemas de aprendizaje**

Algunos niños sufren distintas vicisitudes en su constitución psíquica que los conducen a formas restrictivas de producción simbólica. El fracaso escolar aparece entonces como una consecuencia que socialmente pone en evidencia dificultades de orden subjetivo (Schlemenson, 2009). Cuando este fracaso cristaliza en dificultades en el aprendizaje, la intervención clínica se hace necesaria. La

psicopedagogía clínica intenta en esos casos conceptualizar los procesos psíquicos que sostienen las formas singulares de producción simbólica, para intervenir en su complejización. Dicha complejización apunta a que el sujeto construya en el espacio clínico nuevas modalidades de encuentro con los objetos y con su propio mundo interno que le permitan formas de apropiarse subjetivamente de los conocimientos de un modo creativo, crítico y activo (Schlemenson y Grunin, 2014).

Concebir de esta manera la clínica psicopedagógica implica cuestionar cómo sosteníamos anteriormente los supuestos de la escisión filosófica que domina en algunas de las tradiciones clínicas y teóricas que abordan los problemas de aprendizaje partiendo de dualismos como sujeto y objeto, afectos y razón, cuerpo y psique, individual y social, etcétera, a partir de los cuales el aprendizaje escolar queda reducido a un resultado de supuestas “facultades” o “habilidades” cognitivas independientes. La complejidad de los procesos psíquicos comprometidos en el aprendizaje, tal como los hemos descrito, supone que los criterios de la lógica de la escisión no se muestran aptos para responder a los interrogantes teóricos y a los problemas clínicos que se plantean. En ese sentido, la psicopedagogía clínica se propone comprender el aprendizaje inscribiéndolo en la dinámica psíquica en su conjunto, dinámica que involucra dimensiones intrapsíquicas a la vez que intersubjetivas.

## **Ejes de trabajo: teoría, clínica, investigación**

El equipo de la cátedra de Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología de la UBA aborda las problemáticas de aprendizaje focalizándose en el estudio de los procesos psíquicos comprometidos en la producción simbólica de

niños y adolescentes y se propone tres ejes de intervención considerados núcleos troncales de la tarea de la universidad pública: docencia, investigación y extensión a la comunidad.

Desde 1988 hasta la actualidad, este equipo ha desarrollado un conjunto de investigaciones dirigidas a crear teorizaciones específicas en el área y a desplegar y fundamentar conceptualmente tanto las estrategias de intervención clínica que se realizan en el Servicio de Asistencia Psicopedagógica como las acciones de transferencia tendientes a favorecer la inclusión satisfactoria de niños y adolescentes en el sistema educativo.

Este programa de investigación ha sido el marco para sucesivos proyectos en los que se abordaron las condiciones psíquicas para la producción simbólica, se caracterizaron las formas singulares de producción en la clínica psicopedagógica, se conceptualizaron las intervenciones clínicas susceptibles de promover el despliegue del pensamiento autónomo y se profundizó el análisis de los factores de riesgo en la constitución de los procesos de simbolización.

Las conceptualizaciones generadas permitieron diseñar y poner en funcionamiento tanto intervenciones clínicas como en el sistema educativo. En el primer aspecto se incluye la tarea clínicoasistencial, tanto en la UBA como en la Universidad Católica de Santiago del Estero, y en la asistencia que los terapeutas alumnos desarrollan como parte de la Carrera de Especialización en Psicopedagogía Clínica en la UBA. En el segundo aspecto, se llevaron a cabo articulaciones con la educación media para propiciar el despliegue del pensamiento autónomo de los jóvenes a través de la apreciación de películas y realización de guiones y cortos de video que se utilizaron para orientar el trabajo creativo en el contexto educativo.

En la actualidad, para continuar con el estudio de los procesos creativos, se diseñó un proyecto de intervención que



propone abordar el uso de las nuevas tecnologías en niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social. De este modo, se espera intervenir en la complejización de los procesos imaginativos y reflexivos involucrados en el uso de los dispositivos tecnológicos, que constituyen un ejemplo paradigmático de las modalidades de oferta simbólica actual.

La articulación entre las tres áreas de trabajo (clínica, investigación, docencia), permite que la clínica de niños y adolescentes con problemas de aprendizaje derive en interrogantes teóricos para ser abordados en proyectos de investigación, cuyas conceptualizaciones constituyen contenidos de actualización permanente en la formación de profesionales.

## La producción lectora

En el diagnóstico psicopedagógico, la lectura permite dar cuenta de las formas singulares en que el sujeto produce articulaciones entre sus sentidos singulares y las significaciones sociales. Estas formas son únicas en cada sujeto y no constituyen perfiles identitarios, sino modalidades contextuales que solo pueden interpretarse en el contexto clínico transferencial del diagnóstico, para lo cual se diseñó un instrumento específico y un modelo teórico-clínico de interpretación (Cantú, 2011).

Las dimensiones de análisis de la lectura se centran en torno a las formas en que cada sujeto se apropia singularmente del texto leído en tanto instrumento cultural para ligarse tanto con su propio mundo interno como con el campo de las significaciones sociales. Así, el análisis del proceso de lectura no se rige por la adecuación que el sujeto logra en relación con la decodificación ni con la comprensión de lo leído, sino que está destinado a interpretar el trabajo

psíquico que el sujeto realiza para usar las significaciones sociales representadas por el texto, al servicio de la elaboración de sentidos singulares.

La indagación de la lectura apunta a establecer las condiciones del funcionamiento psíquico necesarias para ingresar en la lógica ficcional del cuento y estimar las posibilidades del niño para producir resonancias entre las significaciones que el escrito ofrece a la lectura y los sentidos singulares subjetivos que puedan asociarse con ellas. De este modo, no nos centramos en el análisis del contenido de las asociaciones del niño, sino en sus modos de funcionamiento representacional y pulsional. Puesto que la lógica ficcional de un relato implica la construcción de un espacio transicional en sentido winnicotiano, las posibilidades del lector de “entrar” en la ficción nos dan elementos para hipotetizar clínicamente sobre la textura y funcionamiento de ese espacio transicional: hay niños que no pueden crear ese espacio tercero entre la realidad psíquica y la realidad material, de modo que para ellos la lectura es simple decodificación de lo escrito. Hay otros niños que no pueden “salir” de ese espacio, que de ese modo pierde su carácter transicional. Entonces, la lectura se convierte en simple proyección de sentidos propios sin reconocimiento de la alteridad y la diferencia.

Asimismo, es importante tener en cuenta no solo las relaciones y ligaduras del aparato psíquico con la realidad (es decir, “hacia afuera”), sino también las ligaduras “hacia adentro”, consigo mismo, con su propia subjetividad. Hay sujetos que pueden decodificar, que pueden comprender lo leído e incluso establecer inferencias lógicas que dan cuenta del funcionamiento del proceso secundario, pero que permanecen ajenos a la experiencia de lectura. No se implican subjetivamente en lo leído, que queda en la superficie, sin afectarlos. Aquí la dificultad parece estar en las relaciones

con el propio mundo interno, que un funcionamiento centrado en la lógica y la racionalidad parece mantener a raya.

En algunos niños, por desobjetalización relativa del territorio de las significaciones instituidas, la producción pierde su ordenamiento lógico y su dinamización temporal. Se trata de niños en los que la regresión formal a modos de producción ligados a los procesos primarios sostiene la producción de fantasías sin miramiento por la literalidad y la transmisibilidad, por carencias en los ordenamientos lógicos necesarios para la elaboración secundaria.

En otro grupo de casos, la rigidez de las fronteras psíquicas obstaculiza la producción de formaciones intermedias merced a distintos grados de escisión entre los territorios inconsciente, por un lado, y preconscious-consciente, por el otro. Frente a la pobreza de formaciones intermedias, la producción de estos niños en relación con el texto leído cobra características consistentes con la sobreadaptación: adscripción a la literalidad que implica la construcción de representaciones de palabra regidas por el proceso secundario –que se encuentra conservado–, pero sin verdadera experiencia de lectura, puesto que las significaciones así construidas permanecen vacías de sentido subjetivo, al no producirse su entramado con las representaciones de cosas inconscientes cuya activación aparece obstruida.

## La producción cognitiva

En nuestro modelo de trabajo, la indagación de la producción cognitiva no se basa en la medición de la inteligencia, sino que las técnicas estandarizadas, como el WISC-IV,<sup>23</sup> son utilizadas como instrumentos para obtener datos

---

23 WISC-IV: Escala de inteligencia de Wechsler para niños-IV. (N. de la E.).

interpretables clínicamente que permitan construir hipótesis acerca de las formas singulares de producción de conocimientos en el sujeto. Para esto, se proponen tres niveles de análisis: la dispersión de puntajes equivalentes, los patrones de respuesta a cada *subtest*, y las formas singulares de respuesta a ítems individuales.

La interpretación de los puntajes equivalentes de cada *subtest* como indicios de la selectividad de los investimentos del sujeto en relación con cada una de las parcelas de la realidad que representan los *subtests* fue propuesta por Schlemenson (2001), pero requiere ser complementada con otros niveles de análisis, puesto que un mismo puntaje equivalente puede ser resultado de distintas modalidades de producción. Es decir que cada puntaje equivalente debe ser interpretado en su heterogeneidad, como indicio de la producción simbólica singular de cada sujeto.

Así, en un primer nivel de análisis de las variaciones singulares en el desempeño en el WISC, nos referiremos al patrón de respuestas en cada *subtest*. Esto es así puesto que un mismo puntaje en un *subtest* cualquiera puede ser obtenido de distintas formas, y dichas formas de producción no son neutras ni azarosas, sino que dan cuenta del entramado psíquico que las sostiene. Así, por ejemplo, un puntaje bruto de 10 puntos en el *subtest* de “analogías” puede ser obtenido con diez respuestas de un punto, por cinco respuestas de dos puntos, por la coexistencia de seis respuestas de un punto y dos de dos puntos, y aún más, las diez respuestas de un punto podrían acumularse en los primeros ítems, fracasando a medida que las preguntas se complejizan, o alternarse respuestas correctas e incorrectas de modo que el sujeto llegue a responder al ítem 20 dando diez respuestas de un punto y diez de cero punto. Todas estas variaciones, y aún otras posibles, dan cuenta de formas de producción simbólica diferentes, y no podremos concluir que el puntaje equivalente

que resulte de estas, aun siendo semejante, dé cuenta de idénticos procesos psíquicos en los sujetos de que se trata en cada caso, de modo que analizar el puntaje equivalente por sí mismo no es indicativo en forma aislada de esta modalidad de distribución de las respuestas.

Las variaciones singulares también pueden rastrear-se en un tercer nivel de análisis, analizando las respuestas puntuales a cada ítem de cada *subtest*. Así como el puntaje equivalente de un determinado *subtest* no permite deducir consecuencias en forma lineal, y por eso recurrimos a caracterizar el patrón de respuestas, también tenemos que destacar que un mismo puntaje en un mismo ítem puede ser consecuencia de distintos tipos de respuesta. Así, por ejemplo, si en respuesta al ítem 6 de “aritmética” (“María tenía 5 libros y perdió 1, ¿cuántos le quedan?”), el sujeto responde “No sé”, “No me lo enseñaron”, “6”, “Pocos”, “48”, o la respuesta correcta “4”, pero una vez cumplido el tiempo límite, obtendrá cero punto en todos los casos; sin embargo, desde el punto de vista, clínico no son respuestas equivalentes, sino que dan cuenta de procesos que es necesario indagar en su singularidad. Lo mismo sucede con las respuestas correctas: toda variación singular será interpretable como indicio de la forma de producción simbólica.

Para profundizar metapsicológicamente en el análisis de la producción simbólica cognitiva en el WISC, en otro trabajo (Cantú, 2013) recurrimos a los ejes que André Green propone para el análisis del pensamiento como problema psicoanalítico (Green, 2001). Postulamos que las distintas formas de producción simbólica implicadas en la actividad del sujeto sobre distintos objetos de conocimiento, con requerimientos diferentes del adulto, movilizan procesos psíquicos diferenciales que pueden ser caracterizados en función de cuatro ejes centrales: a) las formas de trabajo en las fronteras psíquicas; b) las modalidades de representación;

c) las formas de ligazón y desligazón; y d) los procesos de abstracción. Cada uno de estos ejes permite interpretar las formas singulares de funcionamiento psíquico que se ponen en juego en el trabajo psíquico implicado en la producción cognitiva.

El análisis de las formas de producción singular en los distintos *subtest* del WISC nos permite comprender las modalidades de producción simbólica cognitiva: cada sujeto, en cada situación particular representada por cada *subtest*, despliega una forma de ligarse hacia afuera con los objetos de la realidad compartida y con el terapeuta en transferencia, utilizando los recursos que le son ofrecidos por los estímulos y materiales que se le presentan, y hacia adentro con sus propias representaciones conscientes e inconscientes y con las excitaciones movilizadas en las distintas situaciones. Las representaciones ligadas a las significaciones sociales son las que específicamente se movilizan en la indagación de la producción cognitiva, en tanto apropiadas subjetivamente en el proceso de sublimación, de acuerdo con modos específicos de relación de las distintas formas de actividad representativa.

## Conclusiones: los desafíos actuales

De lo expuesto se concluye que las formas y modalidades de aprender de un sujeto no se reducen a la incorporación de conocimientos, a la adquisición de un código o a la apropiación de instrumentos procedimentales, sino que involucran procesos de producción simbólica a través de los cuales el sujeto interpreta y da sentido subjetivo tanto a los objetos culturales como a su propia realidad psíquica.

Retomando lo expresado anteriormente, concebir de esta manera la clínica psicopedagógica implica cuestionar

los supuestos de la escisión filosófica que dominan en algunas de las tradiciones clínicas y teóricas que abordan los problemas de aprendizaje partiendo de dualismos como sujeto y objeto, afectos y razón, cuerpo y psique, etcétera, a partir de los cuales el aprendizaje escolar queda reducido a un resultado de supuestas “facultades” o “habilidades” cognitivas independientes. Reiteramos, por tanto, que la complejidad de los procesos psíquicos comprometidos en el aprendizaje supone que los criterios de la lógica de la escisión no se muestran aptos para responder a los interrogantes teóricos y a los problemas clínicos que se plantean.

Entendiendo el espacio clínico como un espacio potencialmente transicional, podemos considerar, además, que el terapeuta queda implicado en el proceso clínico en tanto este se desarrolla en una interfase entre lo intrapsíquico y lo intersubjetivo. El terapeuta, entonces, no es un observador neutral, sino un sujeto singular activamente productor de sentidos. De ese modo, el pensamiento clínico –lo mismo que todas las formas de pensamiento– tiene necesidad del afecto para animarse y, sin embargo, al mismo tiempo, debe mantener a raya el afecto para no dejarse desbordar. En esta paradoja se sostiene nuestra tarea, porque, sin implicación subjetiva, la tarea clínica no es posible. Pero el investimento y el compromiso del terapeuta corren el riesgo de anegarse en la dualidad con el paciente si no hay mediación de la terceridad, representada por el encuadre interno (Green, 2012) del terapeuta. Así, el desafío para la formación profesional consiste en promover ese tipo particular de racionalidad que emerge de la experiencia clínica y, a la vez, es su condición de posibilidad, en favorecer los trabajos psíquicos que llevan a la constitución de ese encuadre interno capaz de sostener a la vez la investidura y la reflexión sobre la propia práctica y de garantizar la apertura a la singularidad del otro, a su alteridad radical.

En ese marco, la formación teórica interdisciplinaria no constituye un *a priori* a partir del cual la práctica se desarrolle como una aplicación secundaria, sino como un sistema conceptual que permite visitar la propia praxis para enriquecerla y para plantear nuevos interrogantes que impulsan la reflexión teórico-clínica y la ampliación del campo disciplinar a partir de los desafíos de la práctica clínica en un movimiento recursivo. Ese es el desafío que nos planteamos.

## Bibliografía

- Álvarez, P. (2010). *Los trabajos psíquicos del discurso*. Buenos Aires, Teseo.
- Álvarez, P. y Cantú, G. (2011). "Nuevas tecnologías: compromiso psíquico y producción simbólica". *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA* vol. XVIII, núm. I, pp. 153-160.
- Cantú, G. (2013). "El trabajo psíquico en la producción de conocimientos: aproximaciones para una metapsicología de la 'inteligencia'". En *Querencia. Revista de Psicoanálisis de la Universidad de la República*, núm. 15, pp. 52-77. Montevideo.
- Cantú, G. (2011). *Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires, Noveduc.
- Cantú, G. (2005). "Leer y escribir en los tiempos del chat". En *Perspectivas en Psicología*, vol. 2, núm. 1, pp. 106-110.
- Cantú, G. y Diéguez, A. (1993). "Lógica, imaginación y reflexión". En Dorey, R., *El inconsciente y la ciencia*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Castoriadis, C. (2008). *Ventana al caos*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2008). "Acerca de la investigación en psicopedagogía clínica: algunos supuestos filosóficos". En *Perspectivas en Psicología*, vol. 5, núm. 1, pp. 9-15. Mar del Plata, Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Castorina, J. (2007). *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires, Aique.



- Green, A. (2012). "El encuadre psicoanalítico: su interiorización en el analista y su aplicación en la práctica". *Revista de Psicoanálisis*, tomo LXIX, núm. 1, pp. 1-24. Asociación Psicoanalítica Argentina, marzo.
- Green, A. (2001). *De locuras privadas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (2005). *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (2010a). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires, Amorrortu.
- (2010b). *Illusions et désillusions du travail psychanalytique*. París, Odile Jacob.
- Grunin, J. (2010). "Investigación y clínica: La escritura del proyecto identificatorio en la adolescencia". En *Investigaciones Interdisciplinarias en Salud Mental*, pp.487-496. Rosario: Laborde Libros.
- (2013). "Los márgenes de la escritura en la adolescencia: Aportes investigativos en diálogo con el psicoanálisis contemporáneo". En *Querencia. Revista de Psicoanálisis*, núm. 15, pp. 1-25. Universidad de la República del Uruguay.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Schlemenson, S. (2009). *El trabajo clínico en el tratamiento psicopedagógico. Praxis e investigación*. Buenos Aires, Paidós.
- Schlemenson, S. (comp.). (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires, Paidós.
- Schlemenson, S. (2001). (comp.). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires, Paidós.
- Schlemenson, S. y Grunin, J. (2013). *Psicopedagogía Clínica*. Buenos Aires, EUDEBA.
- (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje. Escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Buenos Aires, Paidós.
- Wald, A. (2010a). "Los procesos imaginativos en niños y niñas con problemas de aprendizaje". *Psicología en Revista*, vol. 16, núm. 3, pp. 437-447. Belo Horizonte, Brasil.
- (2010b). "La producción gráfica en la clínica psicopedagógica". En *Revista Contextos*, núm. 10, pp. 21-28. Río Cuarto, Universidad Nacional de Río Cuarto.



## **Pensar la clínica<sup>24</sup>**

---

---

<sup>24</sup> Expositoras: Silvia Schlemenson (no publicará su ponencia), Carmen B. Fusca, Patricia Enright.  
Coordinadora: Carla Lanza.



# Los contenidos escolares en la clínica psicopedagógica

*Carmen B. Fusca*

Pensar la clínica nos plantea importantes desafíos. Algunos de ellos son reflexionar sobre nuestra práctica y producir conocimientos que nos permitan la construcción de la especificidad de nuestro quehacer, teniendo siempre presente que nos ocupamos de la complejidad del proceso de aprendizaje en niños y adolescentes.

Los niños que llegan a las consultas psicopedagógicas lo hacen porque presentan problemas (o se supone que los presentan) en sus aprendizajes y son derivados la mayoría de las veces por las instituciones educativas por no alcanzar el nivel requerido para el dominio de los conocimientos escolares. Estas restricciones producen un gran sufrimiento psíquico tanto en los niños como en sus familias y en sus maestros.

El tratamiento psicopedagógico tiene como propósito aliviar ese sufrimiento, trabajando esas restricciones, las diferentes dimensiones involucradas en ellas, para que el niño pueda vincularse activamente con los objetos de conocimiento desde su deseo y sus posibilidades cognitivas.

Cuando hablamos de contenidos escolares nos referimos a:

- » objetos de enseñanza que propone la escuela;
- » objetos de conocimientos de los cuales los niños deberán apropiarse, como la lectura, la escritura, el conocimiento matemático y otros vinculados al mundo natural y social;
- » apropiación que involucra prácticas y conceptualizaciones complejas.

En la clínica psicopedagógica se han pensado y se piensan los contenidos escolares de muy diversas maneras y hay concepciones teóricas y representaciones que las sustentan. Desde perspectivas psicopedagógicas supuestamente psicoanalíticas se los deja de lado, desentendiéndose de la apropiación que realizan los niños de los saberes que propone la escuela. Desde otras posturas se los incluye en los procesos diagnósticos bajo la forma de pruebas pedagógicas de lectura, escritura y aritmética. También se los incluye como aspectos para ser medidos con instrumentos estandarizados, como baterías de evaluación de los procesos lectores. Por otra parte, he observado en algunas colegas la preocupación de que el hecho de incluirlos y abordarlos en el trabajo psicopedagógico nos posiciona como maestros. En una supervisión, una psicopedagoga me planteaba: “yo no soy maestra particular”.

La pregunta ha sido: ¿hay que incluirlos? Yo la plantearé de otra forma: ¿es posible no incluirlos? ¿Es posible no incluir la escuela, lo que allí acontece, los contenidos que se proponen, la forma en que se los transmite, para comprender lo que pasa con un niño que no aprende? ¿Es posible no acompañarlo en el proceso de apropiación y construcción de esos objetos de conocimiento, procesos en los que encuentra fracturas, dificultades?

Estas preguntas se nos plantean tanto en el proceso diagnóstico como a lo largo del tratamiento psicopedagógico.

- » En el diagnóstico psicopedagógico, para comprender qué le pasa a un niño con dificultades en el aprendizaje: ¿es posible no incluir esos objetos de conocimientos con los que se presentan las dificultades? ¿Es posible comprender sus dificultades, sin incluir la escuela, los contenidos que se proponen, la forma en que se los transmite?
- » Durante el trabajo psicopedagógico, para que nuestros pacientes resuelvan las dificultades por las que nos consultan además de abordar diversas cuestiones subjetivas, vinculadas, contextuales escolares que puedan determinarlas: ¿cómo acompañar en el proceso de apropiación y construcción de esos objetos de conocimiento, procesos en los que encuentra fracturas, dificultades, sin incluirlos?

Para poder seguir pensando a partir de estas preguntas y realizar algunas conceptualizaciones acerca de los contenidos escolares en el trabajo psicopedagógico, les propongo el análisis de algunas viñetas clínicas extraídas de diferentes momentos de un proceso de diagnóstico y de tratamiento de una niña.

## Durante el diagnóstico

Cuando llegó a la consulta, Ana tenía 7 años y cinco meses, cursaba 2.º grado en una escuela pública en la que decían que no trabajaba, no leía, no copiaba. “Con la imprenta mayúscula se defendía, pero ‘2.º es cursiva’”, decía la mamá. Ana había iniciado su primer grado en otra escuela pública y, ya en el mes de julio, la maestra había informado a los padres que Ana, si bien reconocía letras y números, no hacía las tareas, se dispersaba, no estaba atenta, molestaba.

Los padres relataron un itinerario de consultas que comenzó con un psicodiagnóstico realizado a Ana, luego

siguió una breve terapia realizada por la mamá, un tratamiento psicopedagógico durante diez meses y finalizó con la consulta a un neurólogo. El neurólogo vio a la niña por primera vez a fines de su primer grado y, basándose en la revisión clínica y en el resultado del Cuestionario de Conners para padres, diagnosticó trastorno de déficit de atención. Según sus propias palabras, en ese momento no veía necesidad de indicar medicación; sugirió un cambio de escuela.

En la escuela, al finalizar primero, le dan por aprobado el grado, con la velada condición de un cambio de escuela. Efectivamente Ana cambió de escuela. Empezó 2.º en otra institución pública, pero los problemas continuaron. La nueva maestra relataba: “se niega a escribir, no copia, no es que se porte mal, se distrae, da vueltas, se levanta. La mayoría domina la cursiva”. Ante mi pregunta de por qué no escribía en imprenta, me responde que la niña “rara vez escribe en imprenta, porque sus compañeros escriben en cursiva”. Y agrega: “Ella leer puede, reconoce las letras, pero no me quiere leer. Se empaca, se enoja, llora”. La maestra contó que un día no podía con ella y la mandó a primer grado.

En una nueva consulta, el neurólogo, basándose en el informe de la maestra de 2.º grado, que subrayaba el constante movimiento e irritabilidad de la niña, indicó Metilfenidato para Ana. La indicación de medicación, apoyada a su vez por el abuelo materno, que era médico, asustó a los padres y decidieron hacer una nueva consulta psicopedagógica. Así llegaron a mi consultorio.

Empecé un proceso de conocimiento de Ana. Escucha, diálogo, juego, WISC, Bender, gráficos, pero necesité indagar específicamente qué le pasaba a Ana con la escritura y la lectura. En la primera entrevista, me encontré con una niña alegre, curiosa, movediza. Aceptaba con entusiasmo mis propuestas. Tenía una rica capacidad de juego.



Ana era una niña con un desempeño cognitivo acorde a su edad cronológica, si bien mostraba algunas dificultades en actividades que involucraban anticipación o mayor nivel de abstracción. En el Bender, se observaron leves dificultades en la coordinación visomotora, lo que explicaría sus dificultades con el grafismo de la letra cursiva.

En una de las sesiones le pregunté si quería mostrarme qué sabía escribir, aceptó con entusiasmo, le di una hoja y esta fue la producción de Ana:

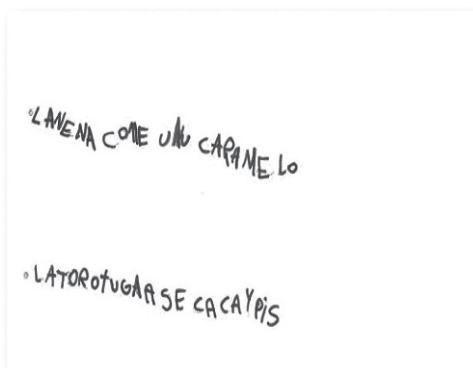


Figura 4: Escritura de Ana. "LA NENA COME UN CARAMELO / LA TORTUGA SE CACA Y PIS".

Luego le ofrecí una imagen y le pregunté si quería escribir algo y también aceptó, al igual que en otra oportunidad, cuando le solicité que escribiera el nombre a unos dibujos.

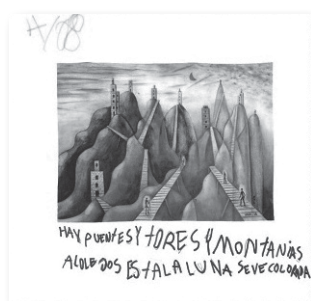


Figura 5: Escritura de Ana. "HAY PUENTES Y TORES Y MONTANIAS / A LO LEJOS ESTA LA LUNA SE VE COLORADA". "MANIPOSA / NIPRO / TELEFONO / CARACOL / PAJANRO".

Descubrí que Ana escribía.

También le propuse elegir un cuento para leerlo juntas. Me interesaba conocer cómo podía leer y comenzamos por los títulos de los libros.



Figura 6: Tapas de *La bruja Berta* y *La bruja Berta en invierno*, de Korky Paul y Valerie Thomas, los libros propuestos a Ana.

Al ver que aún no leía por sí misma y de manera convencional, le ofrecí algunas ayudas para conocer de qué conocimientos y estrategias disponía. Le leí ambos títulos y le pedí que anticipara dónde decía cada uno y que me explicara cómo se había dado cuenta.

Ana pudo localizar palabras como “Berta, invierno, bruja”. Tenía en cuenta las propiedades de los textos, como la longitud, la separación de las palabras, las letras, para realizar sus anticipaciones. No solo las imágenes.

Eligió leer *La bruja Berta* y lo hicimos de manera colaborativa. Yo leía y en algunos fragmentos le solicitaba anticipar el contenido o localizar palabras, como por ejemplo en la página que muestro a continuación: pregunté “¿dónde dice Berta?, ¿Bepo?, ¿gato?, ¿negro?”.

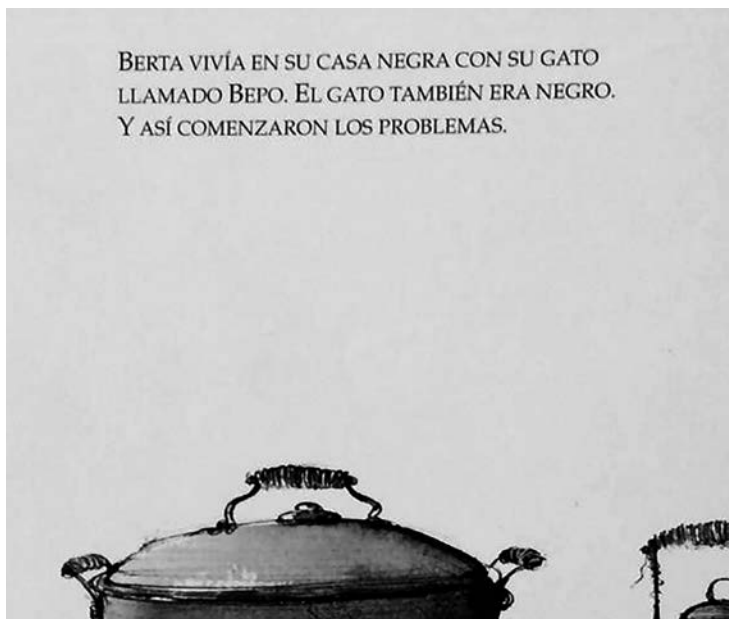


Figura 7: Página del interior de *La bruja Berta*, trabajada con Ana.

## Algunas reflexiones en relación con los contenidos escolares en el proceso de diagnóstico

¿Qué le pasaba a Ana con la escritura y la lectura en la escuela? Como dice Ferreiro, cuando hablamos de un trastorno de aprendizaje, tenemos que tener la precaución de tomar conciencia de qué concepción tenemos, tanto del proceso de aprendizaje como de los objetos de conocimiento. Es imprescindible conocer qué le pasa a un niño que no aprende con ese objeto de conocimiento en particular. Subjetividad y cognición se hallan en un entramado interdependiente.

Yo me planteaba las siguientes preguntas: ¿Por qué Ana no leía y no escribía en la escuela cuando sí lo hacía en el consultorio? ¿Cómo se sentía ella en la escuela? ¿Qué le pasaba con la lectura y la escritura? ¿Cómo escribía? ¿Cuáles eran sus conceptualizaciones? ¿Qué conocimientos tenía acerca del sistema de escritura? ¿Cómo leía? ¿Lo hacía de manera convencional? ¿Qué estrategias podía utilizar según sus conocimientos?

Las situaciones que propuse en el diagnóstico no estaban estandarizadas, no constituían ningún instrumento planteado de antemano, sino que eran situaciones abiertas, sustentadas en una concepción constructivista del aprendizaje y en una concepción de la lectura y la escritura como actividades cognitivas complejas (Fusca, 2012: 9). Las intervenciones se orientaban por la observación, las preguntas, las respuestas y las producciones de esta niña en particular. Surgían de una formación que me posibilita comprender estos procesos y del encuentro con Ana.

El proceso que Ana realizaba era invisible para la escuela, no coincidía ni con los ritmos ni con los resultados esperados y no fue acompañado desde el ingreso a su primer grado. Ana ya había descubierto la relación entre los fonemas

y las letras, ponía una letra por cada fonema (escritura alfabética) y reconocía casi todas las letras, si bien todavía para algunos fonemas no sabía aún qué letra poner. Desde mi perspectiva, Ana estaba reconstruyendo el sistema de escritura y estaba muy cerca de generalizar la hipótesis alfabética, es decir, de terminar de apropiarse de la alfabeticidad del sistema de escritura. Además, estaba involucrada en el aprendizaje, se mostraba muy entusiasmada por escribir. Hay que preguntarse por qué se dispersaba en el aula, en tanto que en el consultorio se involucraba en la escritura.

Apenas llegaba me decía: “¿Podemos escribir?” y es posible observar su evolución en sus producciones. Ana leía y escribía, pero no lo hacía de la manera y con los ritmos que se planteaban en la escuela. Ana no respondía a la norma y ese rico proceso de construcción del sistema de escritura no era visible dentro del aula. Es cierto que Ana no atendía, pero ¿a qué se le pedía que atendiera? Es cierto que Ana en el cuaderno no trabajaba y dejaba actividades sin hacer o sin completar. Se le pedía que copiara consignas, problemas o textos del pizarrón que la maestra escribía en cursiva. Ella aún no reconocía las letras en cursiva y esto le implicaba copiarlas una a una, lo cual era una ardua tarea. Las actividades que se le planteaban estaban alejadas de sus posibilidades, en tanto que, en el consultorio, las propuestas se engarzaban con sus posibilidades de comprensión y producción. Seguramente esta diferencia contribuye a explicar que se dispersara en un caso y se concentrara en otro. Ana enfrentaba sistemáticamente situaciones de frustración, impotencia y descalificación de sus propios conocimientos. ¿Qué sentido podía encontrar esta niña en la lectura y en la escritura? ¿Cómo podía descubrir el placer de aprender en estas condiciones?

## Durante el tratamiento psicopedagógico

Por un lado, en el trabajo con Ana, el propósito era que ella recuperara sus saberes descalificados, encontrara placer en el aprendizaje, en el descubrimiento del sistema de escritura, en construir su autonomía. Esto requería plantear situaciones en las que Ana pudiera escribir y leer tanto en juegos como en producciones específicas.

Durante las sesiones de tratamiento, Ana jugaba, escribía, miraba libros, leía, descubría con placer que “podía”. Muchas situaciones las elegía Ana y otras eran propuestas por mí. Algunos juegos que le gustaban eran muy interesantes para avanzar en el descubrimiento de la relación entre fonemas y grafemas y en los valores convencionales de las letras, por ejemplo, el que se observa a continuación. El propósito es escribir el nombre del objeto buscando cada letra y luego puede verificar por sí misma si lo hizo correctamente. Esto entusiasma a los niños, quienes pueden controlar ellos mismos si es correcta o no su producción.



Figura 8: Juego de escritura resuelto por Ana.



Además, como podemos observar, Ana escribía listas, historias. Lo hacía con mucho entusiasmo y su producción avanzaba. A pesar de que aún hay aspectos que no coinciden con la escritura convencional –la niña escribió “Había una vez un tren de la alegría Una jirafa se subió al tren de la alegría El tren pasaba por un colegio que se llamaba Badía. Fin del Cuento”– lo interesante en el proceso de Ana es que ella producía textos coherentes y con sentido...

Estas situaciones tenían como propósito que Ana avanzara en el descubrimiento de la alfabeticidad del sistema escrito, de las grafías convencionales y su relación con la sonoridad, en sus estrategias de lectura, logrando cada vez mayor autonomía. Se pueden encontrar más propuestas de intervenciones en la bibliografía que se indica sobre todo en Lerner (2001) y en Fusca (2012).

Ana avanzó mucho en la lectura por sí misma, en la escritura alfabética y progresivamente se fue interesando por la letra cursiva. También trabajamos en el grafismo de la letra cursiva, ya que los giros y cambios de posiciones de las letras le costaban. Por otro lado, me propuse como eje fundamental, además del trabajo con Ana y sus papás, el trabajo sistemático con la escuela. Periódicamente tuve reuniones con la directora y con la maestra. El propósito era dar visibilidad a los conocimientos que Ana tenía, a la lógica que subyacía a sus supuestos “errores” y a la importancia de otras intervenciones con Ana dentro del aula. Si bien la maestra tenía concepciones implícitas muy arraigadas, se mostró colaboradora y el análisis desde otra perspectiva de las producciones y conductas de Ana permitió otras intervenciones en el aula que acompañaban de manera más adecuada el proceso de la niña.

Algunas reflexiones en relación con los contenidos escolares durante el tratamiento psicopedagógico: no es posible dejar por fuera los contenidos escolares a lo largo del

tratamiento psicopedagógico. Es en el seno de situaciones de aprendizaje donde se ponen en evidencia tanto cuestiones subjetivas como modalidades cognitivas, saberes, dificultades, estrategias de las que dispone cada sujeto para abordar los objetos de conocimiento.

Pensar la clínica implica preguntarnos por:

- » la relación de los niños con los objetos de conocimientos que plantea la escuela;
- » cómo realizan los procesos de construcción;
- » nuestros modos de indagación y de intervención;
- » nuestra propia formación.

Así como también es imprescindible nuestra relación con la escuela: *no* es fácil, para nada fácil, pero es una responsabilidad ética y conceptual. Las posibilidades de aprendizaje de los niños no están al margen de las situaciones en las que aprenden. No es justo evaluar las dificultades de los niños en la escuela desgajándolas de la trama de relaciones que se dan en el interior de las aulas entre alumno, maestro y saber.

Bernard Charlot (2008) señala que lo que sucede dentro de la escuela, es dentro de la escuela que se puede cambiar. Es importante pensar las intervenciones en las escuelas como intervenciones clínicas y acercarnos a la escuela, vincularnos con los maestros, intervenir desde las singularidades de nuestros pacientes. Otra mirada posibilita abordar de otra manera el diagnóstico y el tratamiento posibilita otras intervenciones.

Para terminar estas reflexiones quisiera volver a las preguntas iniciales.

- » ¿Hay que incluir los contenidos escolares? La respuesta es *sí*.
- » ¿Es posible no incluirlos? No, no es posible. Somos psicopedagogos.

Los invito a que nos hagamos cargo de la parte pedagógica de nuestro rol.

## Bibliografía

- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Formación de maestros y profesores. Educación y Globalización*. Buenos Aires, Libros Del Zorzal.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires, Paidós.
- Fusca, C. (2012). *Enseñar a leer y a escribir en el siglo XXI*. Buenos Aires, Entreideas.
- (2003-2011). "Prácticas escolares y no escolares de lectura y escritura. Representaciones de los maestros acerca de las relaciones entre ellas". Tesis de Maestría en Psicología Educacional dirigida por la Profesora Delia Lerner, Buenos Aires, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.



# De disciplinas, indisciplinas e interdisciplina

Patricia A. Enright

## Un comienzo

Comienzo por intentar situar el lugar desde donde he de enunciar lo que enuncie en este escrito que compartiremos. Lugar que tiene que ver con mi especificidad, la práctica clínica con niños pequeños con problemas en su desarrollo, *campo teórico-clínico que se constituye como respuesta a las demandas producidas en el seno del trabajo interdisciplinario en el ámbito de lo que se denomina 'Atención Temprana'*.

Como resultado de tal trabajo, se fue generando la necesidad lógica de definir dos dispositivos de intervención en el abordaje terapéutico: aquel específico de la *clínica con niños pequeños* y aquel que aborda las problemáticas referidas a los bebés.

Internarnos en la especificidad del trabajo terapéutico con *niños pequeños* nos enfrenta al desafío de inquietar, de conmover a la psicopedagogía como disciplina que los puede abarcar y explicar acabadamente en sus “problemas para aprender”, para dar lugar a la complejidad de estos tiempos de la primera infancia; y, entonces, refocalizarla y recrearla

a la luz de las reflexiones que se nos imponen en el campo de los problemas en el desarrollo infantil.

Desde esta suerte de *posición indisciplinada*, reconoceremos que “[...] ahí donde aparecen diferencias, incompatibilidades, tensiones, desencuentros, es el lugar en el que se torna posible articular preguntas, construir sentidos temporales y echar alguna luz a la complejidad de nuestras prácticas” (Arzeno, 2004: 15). Para pensar, para desentrañar la especificidad clínica en *los tiempos del niño pequeño*, será necesario aventurarse a atravesar con sus preguntas las fronteras disciplinares de la psicopedagogía, poniendo en cuestión la pretendida estabilidad de su territorio.

¿Cuáles son los problemas que nos ocupan a los terapeutas de niños pequeños? Aquellos que atañen a la posibilidad de esos niños de situarse en una posición de apropiación de las significaciones que han de construir en su interacción con el mundo, poniendo en cuestión *su lugar de aprendiz*. Resultan conquistas fundamentales para un niño pequeño dominar y apropiarse de los *objetos* que su contexto le *da a conocer*, así como trasponer la distancia que lo separa del otro (caminando), o comenzar a enunciar y representarse en palabras que deben dejar de ser del otro (hablando) o habitar un cuerpo que pueda empezar a controlar algo que *para el otro* se torna incontrolable (haciendo *solito* pis y caca en el baño). Más aún, cuando en estos tiempos de la infancia algunos de estos aprendizajes están en cuestión, lo está el niño en su *posición de “aprendiz”*.

Nos moveremos en un marco epistémico que reconoce *los bordes* y la *falta* del dominio psicopedagógico para dar cuenta de una complejidad que encuentra en el dispositivo interdisciplinario el espacio y el modo para trabajar con los obstáculos que le presentan límite y pregunta:

[...] la interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones, imbricadas con cuerpos conceptuales diversos. (Stolkiner, cita en Najmanovich, 2008: 94)

Desde *las prácticas* que nos ocupan, no podemos soslayar la necesidad de un continuo *movimiento de búsqueda* que nos proyecte más allá de las fronteras de nuestros *disciplinados reductos de saber*: aquel que nos genera el convivir con la incertidumbre, con la no certeza, con lo parcial y lo provisorio, con lo “in-calculado” e incalculable... *a lo que nos expone la infancia con problemas.*

## La incursión psicopedagógica en el campo de los niños pequeños con problemas en el desarrollo

Aproximarnos al niño pequeño significa enfocarnos en la singularidad de una trama que se teje a partir de las complejas interrelaciones que tienen lugar entre sus tiempos subjetivos, su organismo, su andamiaje y su dinámica cognoscitivos, el devenir de sus procesos de apropiación y dominio del cuerpo, del lenguaje, de sus juegos, de sus aprendizajes, así como sus primeros movimientos –fundacionales– del espacio escolar.

Vicente es un *niño portador del síndrome de Down*, cerca de cumplir los 4 años. Voy a comenzar por retomar mis notas y transcribir aquí las observables construidas en su proceso diagnóstico; *diagnóstico* que entiendo, junto con Norma Filidoro, como “un proceso de investigación clínica que

construye conocimientos novedosos acerca de un niño, un proceso de investigación clínica que da lugar a lo singular, o sea, lugar a lo incalculable, a lo imprevisible, a lo inesperado” (2008: 15).

Vicente es sonrisa (que es mueca), es silencio, es parsimonia. Y esa mueca, ese silencio, esa lentitud convocan a que lo mire, lo busque, le hable. Y convocan a que uno se mueva hacia él y se mueva por él. Y cuenta con eso: con una incondicionalidad del adulto que anula la necesidad de su demanda, que garantiza que sabe de él, qué necesita y cómo satisfacerlo.

Vicen es un hermoso niño, con un *hacer* –entonces– puesto en cuestión: el subir a la mesa para alcanzar algo que se ha alejado, el abrir la puerta para irse, el apagar o prender la luz del consultorio, el accionar un juguete que se mueve con solo presionarlo... quedan de mi lado. El ascender por la escalera muestra una especie de *cuerpo ofrecido al otro* que va deslizando pie tras pie, casi volcado sobre mí que voy detrás...

Vicen apenas esboza algo que ilusiona con ser una incipiente estrategia pero –casi sin intento– la estrategia es que *sea yo quien haga* o es *no hacer él*: mostrándome la mesa, la luz, la puerta, dándome el juguete, derrumbándose sobre mi cuerpo, protestando algo y retirándose corporalmente de la escena. Una impostura de acción propia que termina no siendo; perdida en la certidumbre de un otro que es quien registra, anticipa, interpreta y produce. Él desaparece de la escena cuando entra a tallar el otro.

En la sala de espera, queda apoltronado en el sillón hasta que yo lo invito a entrar al consultorio. Pero no hace movimiento alguno hasta que lo tomo de la mano, “atrayéndolo” hacia ese espacio. Es decir, hasta que aparezco, irrumpo y marco con mi presencia y mi pedido –de *hecho*– el inminente cambio de escenario.



¿Me espera? No lo podría afirmar. Parece más bien sumido en una latencia, en un letargo que el otro rompe con su acción y es en y desde esa acción de ruptura que *introduce una diferencia*.

Diferencia a la que V. se resiste desde su aletargamiento, pero que produce cierta ruptura: para entrar al consultorio se detiene justo en su umbral para tomarse todo un tiempo en atravesarlo. Para salir, genera un largo ritual con la luz que apaga, la silla que lo acerca al picaporte, la puerta que abre, la mano que me tironea hacia el afuera.

Una gestualidad que se detiene en la sonrisa. Un movimiento que se detiene (o se derrumba) en una postura. Y que generan la necesidad de apurarlo más que de esperarlo. Porque pareciera que en ese tiempo que se detiene él desaparece: aquello que debería aparecer como *'movimiento hacia' se esboza, se lentifica y se desdibuja...*

Vicente pronuncia algunas pocas palabras (“ol”, “ole” [gol, goles], “acá”) recortadas en una jerga que –en ocasiones– se queda encerrada en sí misma, perdiendo su función constructiva. Y se fascina reproduciendo onomatopeyas (“chist”, haciéndose eco de mi modo de callar o “guau” del ladrido que le presto al perro) o repitiendo palabras cuyos fonemas lo impactan en su diferencia con los de su lengua materna: digo “perro” y el “perrro”, digo “se cayó” y el reproduce “cayyyó” o “yyave” o “cabezza”... Por momentos, mi palabra que pregunta no impacta en él, me deja afuera. Particularmente cuando queda atrapado en esa manipulación mecanizada a la que la cosa lo somete y él queda prendido de su movimiento y perdido en él: un papel, una letra, un palito pueden quedar oscilando frente a su vista sin interrupción. Si yo intento tomar ese objeto, si intento jugarle un sentido, si marco una hiancia en esa continuidad, si me involucro, Vicente se va, huye y se aleja. Y yo quedo afuera. O se descuenta él o me descuenta a mí de la escena,

operando una retirada de todo hacer, en una suerte de exclusión de uno u otro, imposibilitando el armar alguna forma de lazo.

Y, en principio, será mi insistencia, la palabra casi imperativa, el énfasis entonativo, el gesto que irrumpe en su cuerpo lo que logrará provocar una respuesta: a veces solo como una reacción a mi acción y otras un poco más subjetivadas.

Rechaza aquello que asocie con la posibilidad de cierta marca gráfica: la cercanía de los objetos a ella asociados (marcador, tiza, lápices, pintura...) opera como una especie de foco ardiente para repeler. La huida del *otro* (del lenguaje, de la cultura) se expresa en los objetos que este porta y significa. Progresivamente y a medida que puede ir contactándose con ellos (en tanto los introduzco y los sostengo), él queda más ocupado en observar los movimientos del marcador o del pincel en su propia mano que en lo que de ellos pueda desprender como trazo. Y si algo se desliza de una marca, esta es débil, tenue, frágil, en tanto no es su búsqueda la que lo orienta.

### **¿A qué jugamos...? (cuando todo pareciera indicar que no hay aún con quién)**

La infancia da el tiempo a la constitución de un *sujeto de deseo* y es tiempo de construcción, de armado y de apropiación. Es tiempo de juego. Es más, la infancia *acontece* en la posibilidad de juego. Y si pensamos el juego como condición de la infancia en tanto *sitúa al niño, hace al niño y le permite hacerse como tal*, este dispositivo no puede quedar por fuera de la práctica clínica con ella.

El que *haya juego* garantiza que lo patológico no sea el único lugar posible para un niño, sino una dimensión

oscilatoria entre aquello “fallido” y su *condición infantil*. En ese sentido, da apertura al campo del “de jugando” allí donde solo habría patadas, ruidos, bruxismos, estereotipias, giros, babeos, hiperkinesias, balanceos, aleteos... allí donde solo habría acciones fuera de la dimensión de lo infantil.

¿Por qué importa o, por lo menos importa para mí, que haya juego? Porque el juego es el espejo en el que un sujeto puede ser reconocido y reconocerse como niño. (Fukelman, 2000: 48)

Y así, un niño *habita la infancia* porque hay una dimensión de juego que lo sostiene, que lo produce y que lo define como sujeto infantil. Centrándonos en los modos en que concebimos la intervención clínica, se trataría, entonces, de abrir *el juego* y *abrir al juego* para dar lugar a un nene, introduciendo y soportando una *operación cancelatoria* de su posición de *ser jugado* por el otro, de *ser bebé*.

*Dar lugar a un nene* cuando esta posibilidad está sospechada: he aquí el eslabón para pensar la posición del terapeuta en esta especificidad clínica: *la de alguien que lo demanda a ocupar ese lugar vacante porque supone y espera a un sujeto infantil que ya tiene algo para jugar en nombre propio*.

Veremos –en cada niño, en su singularidad– si es con o sin palabras, si es jugando o mostrando su imposibilidad de jugar, o de dibujar, o de interactuar constructivamente con los objetos... Veremos..., pero esperando. Con el convencimiento de que *es esa espera* –que a la vez es apuesta y es confianza respecto a su posibilidad de ocupar *ese lugar* que se le demanda– la que pone al niño en posición de tener que producir cierta respuesta.

Se tratará, decíamos, de abrir el juego y abrir al juego. *Dispositivo profanador* (Agamben, 2011) que resultará un

terreno de *uso y apropiación* –o de apropiación en el uso– en el que se pone *en juego* el niño como aprendiz.

## **Volviendo a Vicente: ¿abrir al juego...?**

Revisando estas conceptualizaciones, no podemos sino pensar en Vicente, su cuerpo y su hacer y la puesta en cuestión de sus posibilidades de apropiación: un niño cuyo cuerpo le es desconocido, un niño sumido en la impotencia de *propias producciones*. Vale mencionar el complejo proceso en el que se halla en el manejo y el control de sus esfínteres. Vale recordar lo que le significa subir y bajar las escaleras, jugar con la pelota, trepar a una mesa o subirse a una silla para prender la luz. Obstáculos que no podemos leer por el lado de la disponibilidad *del equipamiento* (o por su hipotonía), sino por *la falta de su uso instrumental*. El cuerpo no es para él *suyo* en tanto instrumento a disposición propia...

No nos será posible concebir la intervención terapéutica sino entramada en los movimientos singulares que el niño va produciendo desde ella y con ella. Nuestra lectura –en la que se ponen a jugar nuestro marco epistémico y nuestra posición terapéutica– impactan en nuestras prácticas con los niños. Y, sus respuestas, no pueden pensarse sino en tanto situadas en esa trama que las constituye.

Para quienes trabajamos con aquellos que atraviesan estos tiempos de la infancia como niños pequeños *el juego* no queda restringido a una estrategia de intervención o a una observable más, sino que *es eje de y es la forma que debe tomar* nuestra intervención terapéutica.

El juego da cuenta de cómo va armando y atravesando un niño su infancia en tanto es lo que le permite al niño *armarse como sujeto*. Y en tanto “se arma”, y porque lo hace,

se va apropiando de los instrumentos que va construyendo y de los objetos que su entorno (los otros) le ofrecen, le dan a conocer. Y, entonces, este jugador en su jugar (sin saberlo ni planificarlo, ya que él solo hace lo que sabe hacer) nos *da a ver* las vicisitudes de estos procesos, permitiéndonos hacer lectura de ello, y permitiéndonos delinear y situar nuestras intervenciones en sus qué, en sus cómo y en sus cuándo.

En rigor, sanciono juego cuando todavía no lo hay en Vicente. Significo sus acciones como tal convencida de que, en tanto lo supongo, lo creamos y protejo su *de jugando*, le será posible habitarlo y posicionarse ante los objetos como *niño que aprende*. Y es en ese espacio que los dos comenzamos a movernos: *en un movimiento singular en pos de la búsqueda de que su posición de aprendiz pueda ponerse en juego*.

### *El juego de sí y del no, o del "adentro/afuera"*

En el buzón de formas, pone la tapa e intenta introducir las piezas: son muchas y variadas, pertenecientes a este juego y no. Yo sigo la escena desde afuera, observando. Y comienzo a acompañarla con mis palabras: dramatizo un exacerbado entusiasmo con un "sí" cuando entran y una desconsolada decepción con un "no" cuando no lo hacen. Las palabras se entrometen *jugando* en la escena. Casi como dándoles voz a esas formas que enuncian si pueden o no lograr entrar.

Puedo leer en él que esto lo convoca y ya no lo lanza a huir de ellas: se entusiasma y mientras continúa con la misma secuencia comienza a armar pausas y detiene un tanto su acción con un "¿pi?" (¿sí?) que precede a su intento de encastrar las formas. El "¿sí?" pasa, entonces, a ser pregunta que invoca y requiere mi respuesta, difiriendo un tanto la acción. El letargo pasa a ser espera...

Yo sanciono “sí” o “no” y él prueba. Puedo acertar o equivocarme y dramatizar con un “¡no!” cuando fallo, con la risa de ambos como corolario.

En una sesión posterior registro en mis notas “por primera vez un ‘juego’ que lo representa, en el que encuentro su placer en su risa genuina”.

Otra vez el buzón de formas, esta vez sin tapa: pueden ponerse y sacarse las piezas sin regulación alguna. Sitúa él la diferencia, desechando con un “no” a las que no quiere que entren (palabra que se va desprendiendo francamente de un “no” corporal). Yo introduzco el “sí” (cuando quedan en el recipiente) y reconfirmo sus “no” a aquellas que tira. Progresivamente el “no” y el “pi=zí” van siendo tomados y dominados por él del mismo modo que las formas: las guarda o las tira y es la palabra en su voz la que lo afirma o lo niega.

### *Un pizarrón sin marcas de tiza... pero con las marcas de Vicen*

Acercó las tizas, objetos con los que Vicen no quiere entrar en contacto. “Mirá, yo las pongo acá” –intento animarlo– y la tiza que apoyo en el borde del pizarrón se me cae y se desliza entre él y la pared. “Chauu” le digo a la tiza, a esta y a otras que comienzo a deslizar y a hacer desaparecer. El busca apoyarlas en ese borde sacándolas del interior de la caja. Yo sigo con mi “chau” a las que empujo. Vicente observa y sigue alineándolas una tras otra, pero sin terminar de tomar mi propuesta...

Y entonces... me alejo corporalmente de la escena. Y cuando me alejo... aparece él.

Las que coloca en el borde, son empujadas por él para que caigan por ese huequito que arma el pizarrón con la pared. Ríe con placer, descubre la caída y se preocupa por recolocar las que caen al piso: *el juego* es que queden atrapadas

contra la pared. Les dice “tau”, “ha caído” y “no, acá...” a las que llegan al piso, señalándoles dónde deben quedar.

Las tizas gordas, las chiquitas... son tiradas hacia donde yo estoy: las descarta, seleccionando aquellas con las cuales puede armar “su juego”.

El juego se despliega en encuentro con los objetos, los que se mueven –o deberían moverse– a expensas de lo que el niño *pone a jugar*. Más precisamente, el *libre uso* del objeto tendrá que ver con la posibilidad de “hacer juego” con él, de *hacerlo juguete*. Juguete que resulta *instrumento de desactivación* de una relación *obligada* a un fin para tornarla inoperante y, así, crear un *nuevo uso* (Agamben, 2015).

*Hacerlo juguete* es despojarlo de su significado cultural y de su función común, es profanar su uso en la dinámica de una estructura –la del juego– que, cerrada en sí misma, no genera efectos en lo real: lo que sucede allí, el ritual que se despliega sostenido en objetos “desgajados” de su función, no genera riesgos por fuera de la estructura.

A su vez, esos objetos-juguetes como soportes del jugar en el que se teje la acción, tematizan campos del conocimiento que, en sus diferencias, interpelan y promueven interacciones específicas. Mientras juegan, los niños se encuentran con objetos para explorar y descubrir en sus diferentes propiedades, relaciones que establecer, dibujos que realizar, escrituras para producir o para interpretar, cosas para contar, cantidades que registrar...

Es en esa *zona protegida respecto a sus efectos en lo real* que Vicente podrá atreverse a emprenderla con las regulaciones que impone *el buzón de formas* y vérselas con las resistencias a que ellas *entren o no entren*. Y es en ella que las tizas, a las que literalmente no puede ni ver ni tocar, se le atreverán a perder su *relación obligada* con los trazos para tener *otro uso –a borde y desborde del pizarrón–* y producir *otra experiencia*, logrando no hacerlo huir ante

la sola presencia de un objeto que se le torna *sagradamente in-disponible* para él.

Así y entonces, el juego es espacio en el que los objetos se ofrecen a ser resignificados en un territorio protegido para desplegar su uso, su desgaste, su destrucción. “[...] el sujeto puede entonces vivir en un mundo de objetos que al mismo tiempo pasan por el proceso de quedar destruidos porque son reales y de volverse reales porque son destruidos” (Cantú, 2011: 32), volviéndose *reales –dominables, apropiables–* cuando la significación que portan puede ser conmovida, interrogada, cuestionada, puesta en entredicho, explorada... cuando resulta posible un gesto de interrupción del automatismo de la acción que abra la posibilidad de habitarlos creativamente.

Será jugando que un nene transita su infancia y se constituye como tal, en tanto *sujeto*. Y será en ese territorio del juego en donde el *hacer propio algo que pertenece a otros*, desde *el libre uso* de los objetos, va construyendo –en quien juega– un aprendizaje...

He aquí el lugar en donde el discurso psicopedagógico tiene algo para decir en el marco de este campo específico *necesariamente* sostenido en un *dispositivo* interdisciplinario. Es en este sentido que, insisto, *sostener la infancia para un niño* merece que cuestionemos los encierros en reducidos de saber, convocándonos a nuestro indisciplinamiento: confrontándonos con los límites que demarcan nuestras fronteras disciplinares, imposibilitados de ocupar un lugar de saber absoluto en el territorio complejo de nuestras prácticas, serán las preguntas a otras disciplinas las que *habrán de perforar y proyectarse más allá de esos límites y de esas fronteras*:

Pensar a la interdisciplina implica ubicarse en un lugar de incompletud desde el cual se introduce cierta



falta de saber irreductible. Implica poder reconocer un límite a cada disciplina dirigiendo una pregunta más allá de las fronteras que la sostienen en tanto tal. (Maciel, 2003)

## A modo de síntesis y (pretendida) articulación

*Dar lugar al jugar de un niño es darle lugar a la infancia:* es dar lugar a un nene, ofreciendo un espacio que permita el dominio y la apropiación de los objetos y de los conocimientos sobre ellos; idea esta –la de donar un lugar tal– que determina todos nuestros movimientos con ella.

Muchas veces, como aquellos que abrimos la posibilidad de que algo se juegue allí en donde solo reina lo concreto de la cosa y del pensamiento. Otras, desde la escena de juego, tornándonos –los terapeutas– en objetos y personajes transformados por las significaciones que aportan sus jugadores. En todas, esperando y apostando por la toma de posesión de esta posición de *jugador/aprendiz* por parte del niño.

Con *un plus*: aquel que se plantea desde el lugar de interpelación que encarnamos en tanto promovedores y sostenedores de sus aprendizajes, en un *inestable equilibrio* en el que se intenta sostener al niño como jugador sin dejar caer la interpelación del objeto. Y, ello, convencidos de que es en interacción con él, enfrentándose a sus legalidades específicas, que podrá construirlo y construirse para *apropiarse –pequeño aprendiz–* de lo que él mismo construyó.

Quien nombra, llama. Y alguien acude, sin cita previa, sin explicaciones, al lugar donde su nombre, dicho o pensado, lo está llamando.

Cuando eso ocurre, uno tiene el derecho de creer que nadie se va del todo mientras no muera la palabra que llamando, llameando, lo trae. (Galeano, 1993: 200)

“[...] terminamos de jugar Vicente. Ya es hora de decirnos chau”.

## Bibliografía

- Agamben, G. (2011). “El país de los juguetes”. En Agamben G., *Historia e infancia*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Agamben G. (2015). “Elogio a la profanación”. En Agamben G., *Profanaciones*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Arzeno, M. E. (2004). “Piaget y Vigotsky: pensando en las tensiones”. En Arzeno M. E., *Pensar, aprender, subjetivar. De la psicopedagógica a las prácticas de pensamiento*, Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Cantú G. (2011). “Lectura, procesos de simbolización y problemas de aprendizaje”. En Cantú G., *Lectura y subjetividad en el diagnóstico psicopedagógico*, Buenos Aires: Noveduc.
- Filidoro N. (2008). “Presentación y Tiempos lógicos del proceso diagnóstico”. En Filidoro N., *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares*, Buenos Aires: Editorial Biblos
- Filidoro N., Enright P. Volando L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas. Interrogaciones desde/hacia la complejidad*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Fukelman, J. (2000). *Subjetividades y niñez*. Conferencia dictada durante el Ciclo de Conferencias organizadas por el Equipo de Niños del Servicio de Salud Mental del Hospital Español, 9 de noviembre. (Mimeo).
- Galeano, E. (1993). “Ventanas sobre la memoria III”. En *Palabras andantes*, Buenos Aires: Catálogos Editorial.
- Maciel F. (2003). *Interdisciplina*. En Curso virtual de FEPI “Abordaje interdisciplinario de los problemas en el desarrollo infantil”, Buenos Aires: FEPI

- Najmanovich, D. (2008). "Interdisciplina: riesgos y beneficios del arte dialógico". En Najmanovich D., *Mirar con otros ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*, Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Stolkiner A. (1987). "De interdisciplina e indisciplina". En Elichiri, N. (comp.) *El niño y la escuela*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Wertsch, J. (1998). "Propiedades de la acción mediada". En Wertsch, J., *La mente en acción*, Buenos Aires: Editorial Aique.



## **Pensar las políticas de infancia<sup>25</sup>**

---

---

25 Expositores: Carlos Cullen, Gustavo Galli, Silvia Dubrovsky. Coordinadora: Verónica Rusler.



# Políticas públicas que atraviesan las intervenciones psicopedagógicas

*Silvia Dubrovsky*

*Dedicado a Zulema Rosenbaum, por su enorme generosidad y por ser mi referente permanente en las reflexiones y prácticas en psicopedagogía.*

Esta presentación tiene como objetivo abordar las políticas públicas, que, en la actualidad, atraviesan fuertemente la tarea, las intervenciones, de los y las psicopedagogos y psicopedagogas, y que se relacionan con las políticas públicas de inclusión de los niños y niñas con barreras para el aprendizaje y la participación (con o sin discapacidad) en la escuela común. Analizaremos los efectos del modelo de abordaje en el tratamiento de las diferencias sostenido desde ciertos enfoques de la psiquiatría moderna (Terzaghi, 2011), cuyas consecuencias interpelan nuestro trabajo, en las escuelas así como en los diversos ámbitos de inserción profesional de los psicopedagogos, consultorio, hospitales, centros de salud, etcétera.

Hoy en día, en los ámbitos educativos se suele utilizar el término ‘trama’ para referirnos a la complejidad de los vínculos que se tejen dentro del sistema educativo, las relaciones entre adultos dentro de una institución, entre los adultos y los niños, etcétera. Cuando hablamos de trama, yendo al diccionario, encontramos varios significados. Por un lado, la palabra ‘trama’ tiene su origen en un vocablo latino

que hace referencia al *grupo de hilos* que, combinados y enlazados entre sí, consigue darle forma a una *tela*. Asimismo, refiere a un *relato* en el que se detallan (no siempre de forma cronológica) los sucesos que tienen lugar en una obra, para ser presentada a un determinado público.

¿Cómo se enlazan los hilos de esta trama que se teje cuando nos referimos a la inclusión en las aulas de las escuelas comunes de los niños que históricamente habían sido sujetos y alumnos o alumnas de la educación especial? Desde mi perspectiva, se conforma una trama muy peculiar, una trama donde los hilos son desaparejos, donde se hacen nudos que, a veces, no sabemos cómo desanudar. En esta trama y en estas políticas públicas, el tejido también incluye normativas: declaraciones internacionales, normativas nacionales, normativas jurisdiccionales, que van señalando un camino posible para los sujetos con discapacidad y las instituciones que deben alojarlos y acompañarlos, especialmente para aquellas que históricamente no se “ocupaban” de las personas con discapacidad. Normativas que, por esta misma cuestión, abren un espacio de incertidumbre, de impotencias y de resistencias. Estas normativas enmarcan al sujeto con discapacidad en una diferencia central y fundamental en relación con otros momentos históricos. Se instala el reconocimiento del sujeto con discapacidad como un sujeto de derecho. La Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad constituye un instrumento de referencia para garantizar que se cumplan esos derechos. El artículo 24 de la Convención habla de la cuestión educativa y es el marco a partir del cual se ha diseñado la mayoría de las normativas jurisdiccionales actuales relacionadas con la inclusión educativa.

Quisiera tomar algunas cuestiones que aparecen en ese artículo 24 para invitar a la reflexión. En alguno de sus párrafos, el artículo 24 señala que las personas con



discapacidad “puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás”. Y continúa: “que se hagan los ajustes razonables en función de las necesidades individuales” y, más adelante, “que se apliquen medidas de apoyo personalizadas y efectivas”. Tomé estas cuestiones aunque el artículo 24 es mucho más extenso, pues se vincula con los siguientes temas: igualdad de condiciones con los demás; ajustes para las necesidades individuales; medidas de apoyo personalizadas. Cuando todo esto se introduce en el escenario cotidiano del aula de una escuela, se presenta una gran heterogeneidad de situaciones. Pero, una de las principales, y que, entiendo, se advierte como generadora de conflicto, tiene que ver con las posibles lecturas de la letra de la Convención.

La consideración del niño o la niña con discapacidad como un sujeto de derecho tiene como contrapartida que un niño o niña con discapacidad es hablado por otros (padres, profesionales, docentes, etcétera) y aquí la cuestión del interés superior del niño o niña genera, en ocasiones, una disputa que emerge con mayor potencia con su ingreso a la escolaridad, especialmente la obligatoria. Podríamos leer esta situación en términos de un conflicto de derechos. En este conflicto está, por un lado, el derecho de un sistema educativo, que define y determina cuál considera que es la mejor trayectoria posible para la educación de un niño o niña con discapacidad y, por otro, el derecho de los padres a elegir la que suponen como mejor opción educativa para su hijo o hija. En este enfrentamiento, a veces, es muy difícil encontrar una salida, porque, a menudo, los que trabajamos en psicopedagogía o asesorando quedamos atrapados en esta discusión, porque es un diálogo muy complejo, muy difícil. Los sistemas educativos pretenden determinadas condiciones para conducir una enseñanza que produzca y fortalezca

el aprendizaje. Pero la familia también, asesorada muchas veces por los profesionales y atrapada en las lógicas de la medicalización, se siente con la posibilidad de demandar ciertas condiciones para la educación de sus hijos.

En todo este proceso y para generar una solución “que conforme a todos” se coloca en un lugar central una figura: el maestro o la maestra integradores. Podríamos decir que es sorprendente que, a ya varias décadas de implementación de las políticas denominadas de “integración”, aún no se haya podido construir un rol consensuado alrededor de esta figura.

Durante muchos años, el modelo de MI (maestro integrador) sombra, es decir, aquel que permanecía todos los días durante toda la jornada escolar junto al alumno, fue considerado como la estrategia más adecuada para garantizar la inclusión. Señala en un artículo Ruiz Rodríguez (s.f.) que...

El maestro que imparte la clase se puede despreocupar por tener un alumno con síndrome de Down en el aula y dedicarse con tranquilidad a atender a todos sus compañeros, sabiendo que hay un especialista pendiente de él. Puede impartir la materia al ritmo que considere adecuado para el grueso de la clase, sin tener que hacer adaptaciones de ningún tipo para el alumno con síndrome de Down, ya que cuenta con otro profesional que se encarga de hacerle llegar esas enseñanzas.

De este modo, se instala una suerte de afuera en el adentro, situación que fue claramente definida por Parrilla Latas como modelo de “integración sectorial”, es decir, como un proyecto que solo afecta al niño integrado y su maestro o maestra integradores.

En el caso de la Ciudad de Buenos Aires, durante los últimos años de la década de los noventa y los primeros años del nuevo milenio, la situación de los denominados “proyectos de integración” era diversa. Por un lado, las integraciones que surgían del acuerdo de la escuela especial y la escuela común, según el cual las escuelas especiales definían las condiciones que delimitaban a un alumno o alumna como “integrable” y la escuela común aceptaba a tal alumno o alumna que concurría con el apoyo de un maestro integrador. La escuela especial considera, con criterio, que el apoyo del MI solo algunas veces por semana debía ser suficiente para acompañar ese proceso de integración (Secretaría de Educación, 2003). Se trataba, en todo momento, de evitar instalar en las escuelas el modelo de maestro sombra.

Por otro lado, nos encontrábamos con padres que inscribían a sus hijos en la escuela común y, al iniciarse las clases, la institución advertía la necesidad de solicitar apoyo e intervención del Área de Educación Especial. En su momento, habíamos adoptado la categoría “autointegrados” para referirnos a estos proyectos.

Finalmente, otra de las situaciones que se observaba en esa época era la de algunas familias que, orientadas por algunos profesionales, exigían que sus hijos estuvieran acompañados (cual maestro o maestra sombra) durante toda la jornada por un profesional privado, solventado por ellos mismos. Esta circunstancia generó una disputa legal, en tanto, más allá de las discrepancias metodológicas para llevar adelante el proyecto de integración, dicho ingreso violaba lo establecido por el Estatuto del Docente. De resultas de este conflicto, se produjo una judicialización de numerosos casos controvertidos que fueron amparados por la justicia haciendo lugar al pedido de los padres. De esta manera, la escuela quedaba en una posición debilitada frente a las

recomendaciones de profesionales o padres sobre las decisiones estrictamente pedagógicas.

Podríamos decir que, en nuestros días, se institucionalizó esta demanda a través de la creación de la figura del APND (Res. 3034/13), que permite hacer lugar a la demanda de inclusión centrada en el privilegio de la decisión escolar de padres y profesionales por sobre la mirada de la escuela. En la definición de las funciones, la resolución plantea:

Acompañar al alumno/a durante su permanencia en la escuela y las actividades que se desarrollen, dentro y fuera del aula, en el caso de salidas educativas o plan de recreación o natación, así como actividades de higiene y alimentación. A tal fin elaborará y presentará a la dirección de la escuela un plan de trabajo individualizado orientado a apoyar al alumno/a en la organización de su aprendizaje y participación, contribuyendo a alcanzar los objetivos de integración y su progresiva autonomía.

Claramente, esta figura se encuentra, en su concepción, muy cercana al modelo de sombra planteado previamente. Se planteará a continuación cómo esta figura de apoyo a la integración se constituye en garantía de la inclusión, y cómo esta última se plantea a costa de forzar un diagnóstico en el niño o la niña.

## **Modelo medicalizador, patologización y "apoyo a la inclusión"**

La posibilidad para los padres de contar con un apoyo permanente en el aula requiere de la intervención de profesionales médicos (neurólogos, psiquiatras infantiles), a

partir de la cual la familia tendrá la posibilidad de tramitar un certificado de discapacidad, puntapié inicial de un posible “proyecto de inclusión”.

En la práctica cotidiana, podemos observar, entonces, que hay un médico que en su receta escribe “con maestro de apoyo de integración durante toda la jornada escolar”. Se recetan los maestros integradores. Si media un certificado de discapacidad, el Estado debe garantizar que eso se cumpla, y en el marco de las políticas públicas, el sistema público a veces no puede garantizar todo lo que el médico recetó, porque cuando se receta un maestro integrador toda la jornada, el sistema de educación pública a veces no acuerda que haya alguien parado o sentado toda la jornada al lado del niño, cual sombra, para garantizar su escolaridad inclusiva. Entonces, surgen estas paradojas: por un lado, la necesidad del Estado de generar un cargo que no pertenece al sistema público, o sea, es un profesional privado, pero lo paga el Estado y va a una escuela pública; lo eligen los padres, o sea, no lo elige la escuela, puede ser docente o no, pero, en definitiva, es el responsable de la inclusión de ese niño o niña en una escuela. Y con esta nueva presencia en la escuela, entonces, en ocasiones, en vez de generarse vínculos solidarios en relación con el niño o la niña (que no digo que no los haya, por supuesto; el planteo que hago es acerca de los problemas en la aplicación de estas políticas de infancia), se establece una especie de vínculo judicializado. ¿De quién es el alumno integrado? ¿Tuyo? Bueno, entonces, si es tuyo, vos planificás para él, vos lo evaluás. Entonces, el maestro del aula no sabe si es o no es su alumno. Si le puede decir algo a este otro que llegó de afuera (de la escuela) pero que es la garantía de su inclusión en el aula. Asimismo, el que cumple esta función de integrador o integradora tampoco sabe si puede estar o no puede estar en el aula, o sentado junto al alumno o la alumna, si lo puede sacar del aula, o

le puede decir algo a otro niño o niña que está en el aula. En este sentido, vemos que, más allá de la normativa, las cuestiones vinculadas a la vida cotidiana del aula se desarrollan de acuerdo a las características de los docentes que participan, a los vínculos que se establecen o se obstaculizan dentro de la escuela (Dubrovsky, 2012).

En esta trama de supuesta inclusión en la que nos encontramos tenemos que empezar a plantear alguna salida. ¿Cómo pensar una salida cuando estamos tan anudados en esta situación? Por eso, yo celebro esta oportunidad, este encuentro entre profesionales en el ámbito de la facultad, que, por otro lado, nunca ha sido convocada a participar ni en la elaboración ni en la evaluación de las políticas inclusivas de niños, niñas y jóvenes con discapacidad. Abrir un espacio de psicopedagogía es abrir no solo a la docencia en psicopedagogía, sino a los otros pilares de la vida universitaria que tienen que ver con la investigación y con la extensión.

Respecto de la investigación, debemos decir que hay muy poca investigación académica en relación con los procesos de inclusión de niños y niñas con discapacidad en las escuelas comunes. Lo que necesitamos es, justamente, una investigación que profundice en esa escisión que se produce en relación con el niño en proyecto de inclusión: esta escisión entre lo cognitivo y lo afectivo. Nadie se pregunta en la inclusión por lo afectivo. ¿Cómo la está pasando el alumno o la alumna? La normativa señala: *que se hagan los ajustes en función de las necesidades individuales*. Nosotros definimos cuáles son las necesidades individuales del alumno o de la alumna integrados, pero nunca se investigó hasta ahora cómo la estaban pasando los pibes. Casi nunca se le pregunta al niño cómo la está pasando, cómo se siente en la escuela.

En esta intención de salir, de encontrar un modo superador de este modelo configurado en función de trabajar sobre las necesidades, los ajustes y las adecuaciones

individualizadas de los alumnos “integrados”, debemos producir investigación que nos permita transformar estas prácticas. Asimismo, debemos proponer estrategias que permitan a las escuelas recuperar su posición debilitada frente al poder medicalizador interviniente en las prácticas educativas.

Asimismo, debemos trabajar para acompañar el trabajo de las escuelas en los procesos de evaluación de los proyectos inclusivos que allí se desarrollan, muchas veces, en una gran soledad. En esta línea, se me ocurre dejar planteados tres indicadores posibles para empezar a evaluar cuándo un proyecto de integración nos parece que está funcionando bien. Estos indicadores son: 1) el social, 2) el psicológico y 3) el pedagógico.

¿De qué manera los niños y niñas interactúan dentro del aula? ¿Interactúan? Porque muchas veces no los vemos interactuando. Entonces, si no los vemos interactuando, ¿es señal de una supuesta imposibilidad atribuible a su “diagnóstico”? O, quizá no estamos haciendo o generando las condiciones para la interacción, en las posibilidades que ese niño o niña pueda tener? No pensemos solo en un niño. Pensemos en un aula, no en un niño que está dentro del aula, sino en qué condiciones sociales se producen en esa aula para que todos se consideren parte de ella.

En segundo lugar, una dimensión psicológica, que tiene que ver no solamente con cuestiones afectivas o subjetivas, es decir, con cómo la experiencia escolar contribuye a constituir un sujeto en esa aula, sino también la evaluación desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, cuánto “gana” en desarrollo cognitivo el alumno en su participación en esa dinámica de esa aula. En términos de la teoría sociohistórica,

indagar cuán desarrollante fue su experiencia educativa en esa aula (Dubrovsky, 2000). Si abonamos una idea de que la enseñanza va a tener efecto en el desarrollo cognitivo, ¿de qué manera la enseñanza tuvo efectos en el desarrollo cognitivo de ese niño que participa en esa aula, de ese grado?

Finalmente, y en tercer lugar, lo que podríamos denominar indicadores pedagógicos: ¿qué tipos de propuestas de enseñanza se implementan en esa aula para que todos aprendan?

A partir de la propia experiencia, encontramos mayormente un modelo centrado en lo que comúnmente se denomina proyecto pedagógico individual (PPI) sostenido en la definición de las adecuaciones curriculares, según el cual hay una planificación para todos en el aula, y el maestro integrador o APND toma esa planificación y hace un recorte de contenidos.

Quizás podríamos pensar en otra dinámica del aula diferente, con proyectos flexibles donde todos formen parte de la actividad en su ritmo y posibilidades. Necesitamos trabajar en una formación docente que desarrolle en los futuros docentes otros modos de pensar el aula, pues el modelo tradicional es, en sí mismo, obstaculizador de la inclusión. Entonces, tomar indicadores sociales, psicológicos y pedagógicos nos permitirá analizar qué tipo de experiencias se diseñan, cómo se diseñan, qué tipo de interacciones favorecen esas experiencias didácticas, cuán flexibles son las propuestas que ofrece esa aula. Las normativas, las declaraciones internacionales, marcan un camino. Ahora, ese camino que se abre, esa trama que se empieza a tejer, tiene que tener efectos en las prácticas. Si esa normativa que se abre se cierra sobre la base de un solo adulto, que va a terminar siendo el garante de que esa normativa se cumpla,



difícilmente tengamos mejores sujetos en estas escuelas. Por eso, es necesario volver a recalcar sobre la necesidad de que desde las instituciones educativas se desarrolle investigación. Es necesario –necesitamos– hacer un registro de lo que vamos viviendo, de cómo viven los chicos y las chicas las experiencias que van teniendo cotidianamente en la escuela. Y, también, por supuesto, cómo transitan los y las docentes esta experiencia, producto de una situación que “les llegó”, que no eligieron y que tampoco estuvo presente durante su proceso de formación. Mostrar la realidad cotidiana de la escuela y del aula con el desarrollo de sus proyectos inclusivos es una muy valiosa manera para enfrentar al poder que también está dentro de este nudo, que son los poderes medicalizadores, los poderes etiquetantes, los poderes estigmatizantes que paralizan, angustian y preocupan a los maestros y maestras y un sistema que, muchas veces, los deja solos, por lo que deben enfrentar la tarea sintiendo que no cuentan con las herramientas para llevar adelante su trabajo.

A modo de cierre, una reflexión: “no se aprende la vida en el mar con ejercicios en un charco. En cambio, un exceso de entrenamiento en un charco puede capacitarnos para ser marineros” (Kafka, citado por Pérez de Lara, 2013).

## Bibliografía

- Dubrovsky, S. (2000). “La noción de Zona de Desarrollo Próximo y su importancia para el diagnóstico y tratamiento de niños con problemas de aprendizaje”. En Dubrovsky, S. (comp.), *La proyección de la teoría de Vigotsky en el pensamiento actual*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2012). “Inclusión: de individuos ‘colocados’ a espacios colectivos favorecedores del desarrollo individual”. En *Revista Espacios de crítica y producción*, núm. 49, pp.71-78. Buenos Aires, Secretaría de Extensión, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

- (s.f.). “Educación Común, Educación Especial un encuentro posible y necesario”. En línea: <[http://www.porlainclusion.educ.ar/mat\\_educativos/textos/dubrovsky.html](http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/textos/dubrovsky.html)> (consulta: 20-07-2017).
- Dubrovsky, S., Navarro, A. y Rosembaun, Z. (2003). *Ilusiones y verdades de la Integración. Escolar*. Buenos Aires, Dirección de investigación, Secretaría de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Pérez de Lara, N. (2013). “La experiencia de la diferencia en la investigación”. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Ruiz Rodríguez, E. (s.f.). “Maestro-sombra”. En línea: <[www.down21.org/media/kunena/attachments/834/MAESTROSOMBRA.doc](http://www.down21.org/media/kunena/attachments/834/MAESTROSOMBRA.doc)> (consulta: 20-07-2017).
- Terzaghi, M. L. (2011). “Los niños, los médicos y la medicalización”. En Dueñas, G. (comp.), *¿Niños o síndromes? La patologización de la infancia*. Buenos Aires, Noveduc.

# Políticas de infancias y escuela: entre el sujeto y la institución

*Gustavo Galli*

La intención de mi presentación es compartir algunas reflexiones en relación con las políticas de infancia. Lo voy a hacer desde el lugar de profesor de escuela secundaria, exdirectivo de escuela secundaria y también desde el lugar que he transitado de gestión de políticas públicas en el Ministerio de Educación de la Nación. Sin dudas, pensar en este tiempo las políticas públicas de infancia es verdaderamente complejo y un desafío.

Es verdaderamente complejo porque, al pensar en políticas públicas, sean educativas o de niñez, lo hacemos desde distintos lugares ideológicos y podemos discutir qué políticas, para qué niños y niñas y para qué país. Sin embargo, hoy decimos que es realmente complejo, porque no podemos discutir políticas frente a la devastación de políticas. Algo que, por supuesto, también es una política: la del achicamiento y retiro del Estado. Hoy, de este modo, podemos decir que las políticas de infancia son las políticas de la ausencia del Estado y de la desprotección de los niños y las niñas.

Sin dejar de sostener este diagnóstico del presente, podemos, de todos modos, reflexionar sobre aquellos cruces

entre las políticas de infancia, la escuela y, más particularmente, el ejercicio de la psicopedagogía y el lugar de los equipos de orientación. En esta línea, no podemos dejar de mencionar la centralidad de la Ley Nacional 26 061 del año 2005 de protección de derechos de niños, niñas y adolescentes. ¿Por qué recuperar esta ley? Porque, a partir de esta ley, los niños, niñas y adolescentes de nuestro país se han convertido en sujetos de derecho, son ciudadanos desde su nacimiento. Antes eran meros objetos de aplicación de una ley.

Y no es menor tener este estatuto, no es menor poder pensar jurídicamente a los niños como ciudadanos, poder pensar la infancia como acontecimiento ciudadano, porque nuestra matriz, formateada a partir de la Ley de Patronato promulgada en 1919, vino a construir una infancia modelizada, una infancia pensada siempre en forma adultocéntrica, una infancia pensada desde el que no habla, como sostiene el Profesor Cullen. Más aún, no solo desde el que no habla, sino también desde el que habla pero no es escuchado.

El cambio de paradigma que propone la Ley 26 061 es copernicano, porque hoy, los adultos, el Estado, no somos más los que decidimos por ellos; somos quienes estamos obligados a escucharlos. Entonces, esta idea de pensar al infante como el que no habla, también durante mucho tiempo nos imprimió la idea de que no hace falta que sean escuchados, porque lo que tienen para decir son cosas menores. Por eso los llamamos ‘menores’: lo que tienen para decir son cosas sin importancia o son “cosas de chicos”.

El libro de Nora Graciano acerca de las representaciones sociales de los maestros respecto de la infancia desarrolla esta idea de ‘infancia modelizada’, que es bien interesante para pensar cómo la ley de patronato persiste en todos nosotros, en nuestros discursos y en nuestras prácticas;

transformar esa infancia modelizada en alteridad infantil es un desafío que debemos asumir desde la escuela. Esas infancias, que debían ser de una sola manera, que buscaban la civilización de los bárbaros, de esos pibes pobres que entraban a la escuela y a los que teníamos que igualar, quitándoles la cultura, diciéndoles que debían dejar en la puerta de la escuela su forma de vincularse con otros, sus lenguajes, su saber hacer.

En relación con este recorrido que estoy compartiendo, uno podría decir: “pero te fuiste un siglo para atrás y tenemos que pensar las políticas de acá en adelante”. Es verdad, pero esas maneras de pensar la infancia que vienen en nosotros desde hace un siglo todavía están presentes en las escuelas. Aún hoy, no en todas las escuelas y en todas las aulas se entiende a los niños y las niñas como sujetos de derecho, y muchas veces seguimos creyendo que nuestra tarea es “encauzar” a esta infancia que se va de la “normalidad”. Ahí enseguida regresa en nosotros la idea de “tutelaje”.

Sin embargo, hoy estas ideas y estos modelos de infancia se encuentran fuertemente cuestionados por la Convención Internacional de los Derechos del Niño, pero, además, por la Ley 26 061. Las políticas educativas y de niñez de la última década nos traen el concepto de inclusión, por ejemplo, estableciendo que todos tienen derecho a estudiar, y no solamente todos tienen derecho a estudiar, sino que todos pueden aprender. Acerca de la igualdad de las inteligencias nos enseñó Rancière de varias formas distintas con su libro *El maestro ignorante*, en el que, desde una perspectiva ética y política; nos invita a convencernos como educadores de que todos los y las estudiantes tienen la posibilidad de aprender.

Claro que no es simple, la propuesta radical a la que nos invita Rancière cuestiona lo más íntimo del dispositivo escolar, pone en tensión la idea de exclusión y de fracaso. Sin embargo en la escuela secundaria (es la que más conozco),

seguimos pensando a los adolescentes desde el déficit, desde lo que no pueden. Una vez Eduardo Bustelo, un gran pensador y decisor político en temas de infancias, decía: “miren si nosotros estamos tan parados en el déficit que definimos a la humanidad como seres mortales y no como seres nacientes”. Entonces, nos pasa que no podemos dejar de pensar al otro desde el déficit, desde lo que no puede, desde lo que se sale de la norma.

En general, hoy pensamos a ese otro niño, niña, adolescente, trayendo a Michel Foucault, desde los varios dispositivos de disciplinamiento y desde las instituciones de disciplinamiento. Una de ellas es la escuela, pero además, analizaba Foucault a otras dos instituciones, como el hospital y la cárcel. Hoy nosotros nos enfrentamos a una disyuntiva muy fuerte en relación con los modos de disciplinamiento y con la relación entre estas tres instituciones. Tenemos la obligación de disputar ideológica y fácticamente las políticas de infancia y las maneras de comprender a los niños, las niñas y los adolescentes. Es decir, necesitamos construir mejores discursos y mejores propuestas para cuando un niño en la escuela sale de la norma, cuando un niño, una niña o un adolescente en la escuela no se adapta a ese disciplinamiento, a esa forma, a ese formato escolar.

Recuperando a Foucault y volviendo a lo que decía recién, hoy se presentan otros dos caminos ante el fracaso de la escuela para alojar a esos niños, para pensarlos desde lo que sí pueden: por un lado, se presenta la derivación hacia otras dos instituciones; o la pastilla del neurólogo, y que la novedad devenga en un disciplinamiento químico, en la medicalización y la patologización. Por otro lado, el segundo camino ya conocido es la exclusión. Pero después, los que provocan esa exclusión y establecen que un pibe no es para estar en la escuela, se quejan del que está en la esquina y piden la baja de edad de imputabilidad para él. Entonces,

así cerramos el circuito: escuela-hospital-cárcel. Por eso, el desafío es cómo pensar políticas públicas que puedan poner en discusión, que puedan realmente disputar estos sentidos: qué niños para qué escuela o, mejor dicho, responder a la pregunta ¿qué hacemos en la escuela con estos niños?

Es aquí donde quiero compartir con ustedes, dos políticas desplegadas desde el Ministerio de Educación de la Nación. Hacia el año 2014 pudimos iniciar un trabajo que quedó trunco, en relación con la patologización y medicalización de las infancias. Desde el Estado se ha tomado el tema por primera vez, quizás tarde en el tiempo, pero ha sido instalado en la agenda por diversas organizaciones, ONGs, grupos de profesionales, que vienen dando esta discusión desde hace ya bastante tiempo.

Buscamos entonces ratificar esta tarea y ponerla en valor, difundirla, acompañarla, construir algunas herramientas desde la política pública que la universalice. Hemos construido un documento que se ha enviado a todas escuelas del país: “Niños, niñas y adolescentes. Salud mental y enfoques de derechos. Pautas para evitar el uso inapropiado en el ámbito escolar de diagnósticos y medicamentos”. Este documento fue de construcción intersectorial en el ámbito de la Comisión Nacional de Salud Mental y Adicciones (CONISMA) que pertenecía a Jefatura de Gabinete y conformaba el Ministerio de Salud, de Educación, Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) y Secretaría de Niñez. ¿Por qué la construcción de este documento? Porque el Estado necesitaba darle una palabra a todos los docentes sobre este tema, es necesario establecer pautas claras respecto de qué puede y no puede hacer un docente en relación con un diagnóstico.

Hoy sucede que a los docentes se les pone una ficha en la mano para completar diagnósticos y, a partir de esas “descripciones”, un neurólogo receta una medicación. Un

docente no puede realizar esta tarea, porque no es de su incumbencia, porque no tiene que ver con su trabajo y porque no se puede seguir livianamente diagnosticando pibes dentro de la escuela mediante cruces en un formulario. Este documento, estas pautas respaldan a los docentes que se oponen a estas prácticas, a los docentes que siguen discutiendo estos perfiles.

Dice Carlos Cullen que los niños “están preparados para la marcha”. En la historia escolar, si hay una cosa que no sucedió es dejarlos marchar. Entonces, como están preparados para la marcha y en la escuela no pueden marchar, la Ritalina hace que no marchen y que, quietos, “atiendan”.

Por otro lado, quería compartir con ustedes la construcción de la Resolución 239/14 del Consejo Federal de Educación, que se elaboró conjuntamente con todas las provincias del país. Esta resolución habla de la perspectiva y la organización que tienen que tener los equipos de orientación en las escuelas. ¿Por qué? Veamos un ejemplo habitual en la escuela: si Tatiana no aprende, el problema es de Tatiana y si Tatiana tiene un diagnóstico o la derivo, me quedo tranquilo, porque Tatiana va a volver con un problema que tiene nombre y apellido y seguramente alguien lo va a resolver. Si Tatiana no tiene diagnóstico, es posible que sea una cuestión de su voluntad, o algo que los profesionales no saben bien que es. No es tan simple, ninguna realidad es simple, lineal; todas las realidades son complejas.

Pero además, la escuela históricamente nombró a estas dificultades como “problemas de aprendizaje”: son siempre dificultades, trastornos de los sujetos que aprenden; ellos son los hacedores de su propio destino, los responsables de su trayectoria, desconociendo desigualdades, pero, además de eso, corriendo de eje las responsabilidades y el valor que tiene la institución al momento de pensar en esas trayectorias. Podemos entonces agregar a los “problemas de



aprendizaje”, “los problemas de enseñanza”; quizás de este modo podamos encontrar algunas respuestas más.

En ese devenir de un niño o una niña que no aprende, sucede algo que ustedes conocen bien: la maestra dentro del aula le dice al equipo de orientación y a la psicopedagoga “¿por qué no mirás a Tatiana que no aprende?”. Y han pasado tres meses y Tatiana sigue sin aprender y, entonces, la maestra comenta con otra maestra: “no sé para qué lo mandás, si, total, Tatiana no avanza nada”. Y la psicopedagoga comenta con el equipo de orientación que “con esta maestra no se puede” y Tatiana sigue en el medio viendo quién tiene la culpa de qué.

Entonces, esta resolución del Consejo Federal de Educación tiene que ver con eso: cómo poder pensar los problemas institucionalmente, salir de esa historia clásica del “gabinete” como “mago sin magia”, para poder discutir juntos –la psicopedagoga, la directora, el profesor, la maestra– cómo hacemos para que Tatiana aprenda; y buscar formas escolares, dispositivos que, alterando las dinámicas institucionales, algunas Tatianas y algunos Lucas encuentren en la escuela la respuesta. Cuando hablamos de unificar perspectivas del abordaje de los equipos de orientación, nos referimos entonces a asumir una posición institucional alejada de los “casos”.

Como sostiene Ricardo Baquero en un texto muy interesante, cuando uno habla de la educabilidad de los estudiantes, no está hablando de la capacidad que ellos tienen para aprender, está hablando de los límites del dispositivo que les presentamos: la educabilidad no está en el sujeto, sino que está en los límites del dispositivo. Entonces, lo que tenemos que construir son maneras de interpelar ese dispositivo.

Desde la política educativa no hay otra alternativa más que animarse a interpelar el dispositivo, en busca de nuevas formas escolares diversas e inclusivas. Una manera de

interpelar el dispositivo ha sido el Programa Nacional de Formación Permanente que en la actualidad prácticamente no se está llevando adelante. Su componente 1 permitía pensar la institución en contexto. Construir acuerdos de los equipos docentes, analizar la marcha de la escuela, encontrarse los distintos actores escolares para reflexionar juntos el mejor proyecto para la escuela. Porque sabemos que, si la interpelación del dispositivo no es colectiva, difícilmente se convierta en una respuesta. Algunos sostienen que no alcanzaba: puede ser verdad, es discutible; pero de lo que estamos seguros es que, para construir una perspectiva de intervención que sea institucional, hay dejar de lado la frase “cada maestro con su librito” y empezar a trabajar colectivamente. Es cierto que, para que esto suceda, el Estado, a través de sus políticas educativas, tiene que habilitar los espacios. El Programa de Formación Permanente era uno; pueden decir era muy poco, puede ser, pero era uno que hoy ya no tenemos.

## La infancia como acontecimiento

*Carlos Cullen*

El primer tema que quisiera comentarles para despertar la memoria que opera en nosotros... yo siempre digo que no hay que confundir memoria con nostalgia. La memoria creo que opera hoy en nosotros; tenemos que ser memoriosos, pero no nostálgicos. Nostálgico es el que queda pegado y congelado en un modelo, en un pasado. Con el profundo cambio que implicó el mundo moderno, este paso está insistiendo en la idea esta que afirmé primero, que la ciudadanía dio un paso de un estado a otro: primer estado de la mera aldea a la polis. Pero claro, entiendo lo placentero, lo activo, lo político o lo meramente contemplativo. Este segundo paso se dio con la modernidad, la llamada 'modernidad'; la antigüedad es un invento de la modernidad. Para poder llamarme moderno tengo que decir que lo otro es antiguo. ¿Estamos de acuerdo? Es un invento de la modernidad, y de la modernidad nordeurocéntrica. No les dije 'occidental' porque es un error histórico: lo que llamamos 'occidental' está a nuestro Oriente, si no me equivoco. Por suerte, hay en este país un nuevo planisferio y un nuevo mapa de la República Argentina que pone las cosas en su lugar. Con

Enrique Dussel y con Walter Mignolo lo presentamos al final del gobierno anterior, y un diario matutino de la capital, cuyo nombre no lo digo porque me hace daño, se lo pueden imaginar, sacó un articulito donde afirmaba: “¿Cómo puede ser que San Juan sea más importante que Miami?”. Esta es la idea. Pero claro, es muy simple esto: pasar lo redondo al plano, hacer un planisferio, es un problema geométrico muy difícil y depende del punto de vista, y el punto de vista que se nos ha hecho el planisferio mental que vemos es el del colonizador, el mercader de esclavos y el pirata. Bueno, los dejo tranquilos y avanzo...

En la segunda escena, la moderna, el cambio para definir la ciudadanía llega al salir de un supuesto estado de naturaleza, que es una ficción, donde todos somos iguales y libres. Pero, qué pasa: como todos somos iguales y libres y todos queremos vivir a cualquier costo y tenemos derecho a vivir, si el otro me molesta, lo mato; y el otro piensa lo mismo de mí. ¿Se acuerdan de la guerra de “todos contra todos” y del “hombre es lobo para el hombre”? Bueno, ese tipo de expresiones son de los primeros contractualistas. Entonces, para garantizar la paz, hacemos un pacto. Lo interesante acá es que empieza a aparecer algo distinto; ya no somos naturalmente políticos, como decía, contento, Aristóteles. Claro, él lo decía porque podía distinguir enseguida quiénes podían entrar y quiénes no podían entrar por naturaleza. Acá no somos naturalmente políticos, nos hacemos políticos por el contrato social, y ahí acontece la telaraña. O sea, nos sometemos al poder que nos representa, que tiene que respetar la libertad, la igualdad, la paz. Hobbes estaba obsesionado por la paz. Claro, en plena guerra de religión en donde vivía, en Gran Bretaña, donde había protestantes y católicos, era la paz; una vez que la paz estaba, apareció John Locke, ya está la paz. Ahora, ¿qué tenemos que pedirle al Estado que nos garantice? La

propiedad. Claro, el mercado empieza a tomar su lugar, y de los niños nadie se acuerda.

O bien, empezamos a esquematizarlos, como está bastante bien estudiado, y la génesis del concepto de infancia empieza a ser tomado lentamente para ser tematizado. Ahora, más allá de la importancia de este paso moderno, que define la ciudadanía en la libertad e igualdad de la condición humana, pero empieza a haber rápidamente una nueva distinción; los civilizados y los bárbaros, los salvajes. Esa cara oculta, como dice Mignolo, de la modernidad fue la colonización. Y los bárbaros, me voy a permitir decírselos quizás... No sé si conocen esto, la palabra bárbaro, que es griega, los griegos le decían a los que vivían fuera de los límites de la polis “los bárbaros”. Pero ¿saben qué quiere decir etimológicamente ‘bárbaro’? El que no habla, sino que hace ruidos como gorjeo. ¿Por qué pensamos que no habla? El niño, en la infancia, no habla. A lo más, hace un gorjeo como de pájaro; eso quiere decir la palabra ‘bárbaro’. Un bárbaro es el que no habla y, por lo mismo, que no pretendan ser ciudadanos. Entonces, nuevamente, ahora las jerarquías no son naturales, pero empiezan a entenderse sociohistóricamente, es decir, el que no puedan los niños, los esclavos, los bárbaros, las mujeres no es por razones de naturaleza, todos somos iguales y libres, sino por cuestiones históricosociales que empiezan a cobrar mucha fuerza, como juegan hasta el día de hoy. En este sentido, voy a resumir, lo que les quisiera aclarar es lo siguiente; la infancia no afecta la ciudadanía en este contexto porque, en el mejor de los casos, se reconoce que los ciudadanos tienen que proteger y cuidar a los niños en la infancia, hay que protegerlos y cuidarlos. Esta forma de entender responde siempre a un orden supuesto desde algún lugar, como siempre igual ha sido. Pero bueno, aquí empezó a parecer el tema que han abordado muchos

autores como Michel Foucault y otros, de lo normal y lo anormal. Lo normal es que los niños no son ciudadanos porque no hablan, pero lo digo de esta forma porque obliga, me parece, a hacernos cargo de toda una memoria histórica de los procesos.

Bueno, de la mano de los llamados ‘maestros de la sospecha’, ya en la segunda parte, sobre todo, del siglo XIX, el XX y lo que llevamos del siglo XXI, aparece en realidad que hay un lento trabajo de hacer un esfuerzo crítico de genealogía de los conceptos, relacionados históricamente con formas de dominación y poder, etcétera. Estoy pensando en las huellas de Nietzsche, Foucault, Derrida, todos esos autores y otros. Y entonces, lo que ellos denuncian es que lo que está detrás de todas esas formas es conjurar lo nuevo, lo que acontece, lo diferente, y esta es la tesis que quisiera dejarles planteada. Justamente, yo me animo a decir que la infancia es justamente acontecimiento; el ciudadano acontece, es nuevo, pero a su vez, y esto nos cuesta más entenderlo, la ciudadanía misma por la infancia se convierte en acontecimiento. O sea, rompiendo la ilusión de lo siempre igual a sí mismo, de lo que no acepta o de lo que la gente dice habitualmente de una forma sencilla “a esto no lo cambia nadie” o algo por el estilo. La infancia es acontecimiento ciudadano, político, y lo es porque la infancia son los recién llegados, que llegan al espacio público no solo abriendo sus fronteras, moviendo la frontera del espacio público que se pretende congelado, moviendo el supuesto peso inmovible o borrando el supuesto horizonte de una mirada congelada, sino sobre todo en tanto otros, en cuanto otros, como afirma Levinas. Justamente acá, simplemente con su rostro, el infante interpela éticamente, como también interpelamos éticamente los adultos y los mayores. En este sentido, el rostro del otro en cuanto otro simplemente me dice: “heme aquí, no me violente”.

Yo creo que este sería el “abc” más auténtico de la política de la infancia; hagamos todo lo posible de las muchas cosas que seguramente están hablando en esta jornada para profundizar la política educativa de la infancia, pero que nada sea una excusa para violentar al otro en cuanto otro. Es el otro el que me dice “heme aquí: enséñame, edúcame, pero no me violentes”.

Bueno, lo que está haciendo la infancia como acontecimiento ciudadano es remarcar la idea política de que lo mismo no es lo igual, y que no se puede violentar al otro en cuanto otro.

La única forma, y esta es la otra cosa que me obsesiona hace muchos años –esto viene de otro autor, Rodolfo Kusch–... la única forma de llegar a ser es estando, y si hay algo que nos enseña la infancia es que es prioritario el estar al ser. Son dos verbos que tenemos en español y que vuelven locos a los que aprenden nuestra lengua, porque nunca saben si se dice “estoy sentado” o “soy sentado” [risas], que van al diccionario y ¿qué les dice de ‘*to be*’, ‘*Etre*’, ‘*Sein*’? Dice: “ser o estar”. Todas las formas conjugadas del verbo ‘ser’ vienen de las correspondientes formas del latín, pero hay una excepción; el infinitivo. Justo el ‘ser’ viene de otro verbo latino; no viene del correspondiente ‘*esse*’, que es el verbo latino, sino que viene de ‘*selere*’ (estar sentado). O sea, nos quedamos sentados, de acá no nos mueve nadie... y justamente ‘estar’ es estar de pie, estar preparado para la marcha.

El infante está preparado para la marcha, aunque esté acostadito, llorando, lo que fuere. O sea que, y es una de las cosas que me interesa señalar, no pretendamos ser sin estar, que ha sido la ilusión de los primeros colonizadores: “¿Qué quiere ser? Acá tiene el modelo”. Para eso hay que sacarse de encima el estar, hay que sacarse la barbarie, sáquese su cultura, no vaya a ser que la política de la

infancia parta de otro un supuesto modelo. Este niño o niña, ¿quiere ser? Que se olvide de su estar y, entonces, armamos las políticas educativas, etcétera, en función de hacer lo posible por civilizar a los bárbaros. Lo digo de una forma un poco burda. Iba a aludir un poco a las tesis de Agamben, quizá ustedes las conocen. En su libro *Infancia e historia* él sostiene que, justamente, la infancia nos enseña la posibilidad de remediar el gran síntoma de nuestra época, que, según afirma, es que hemos perdido la posibilidad de tener experiencia. ¿Por qué? Porque hicimos dos cosas con la experiencia: o la controlamos, y la experiencia controlada no es experiencia, es experimento, o la banalizamos. Alguno de ustedes podría decirme: “sí, pero yo todo esto lo sé por experiencia”. Yo personalmente les diría: “bueno, por experiencia no, llamémoslo ideología, pero es como viene la mano”. Banalizamos, y lo que nos enseña la infancia es justamente el intento de convertirse en sujeto elocuente e histórico, es decir, apoderarse de los códigos de la lengua y convertirse en sujeto que habla y que puede cambiar la Historia. Por eso, él dice “sin la infancia no hay Historia”. Ah, claro, si no nacen los niños en el planeta, no habría Historia. Sin la capacidad de convertirnos en sujetos históricos y cambiar, apoderarnos del código y cambiarlo si hace falta, no habría Historia, y el niño nos enseña eso: la infancia, precisamente, lo que hace es convertirse en sujeto que habla y que puede cambiar la Historia. Dice “¿esto qué es?” y se emperrea en lo que él dijo cuando nosotros queremos decirle “no, no es eso”, y hasta por la comunicación se da cuenta de que no puede comunicarse bien si no acepta que esto se llama ‘cañón’ y no ‘vaca’. Nos va a discutir un buen rato que es ‘vaca’, hasta que finalmente se va a tener que convencer, por la comunicación, pero le queda eso dando vueltas con la posibilidad de cambiar el código. Es decir, lo que dice Agamben –y



yo lo comparto plenamente, me parece muy interesante– es que hemos perdido la capacidad de sabernos sujetos que hablamos y que podemos cambiar, sujetos históricos. Bueno, es todo, ahora sí.



## **Pensar la interdisciplina<sup>26</sup>**

---

---

<sup>26</sup> Expositores: Víctor Feld, Mirtha Lischetti, Marta Caballero. Coordinadora: Gabriela Alejandra Toledo.



# La Interdisciplina

*Mirtha Lischetti*

Para encarar la producción del conocimiento de la realidad, la división de las ciencias en campos científicos que la sectorizan presenta diferentes obstáculos epistemológicos, ya que la realidad es indisciplinada.

Para poder contribuir con nuestro supuesto saber a la posibilidad de intervenir sobre ese conocimiento, tendríamos que tener en cuenta el abordaje desde distintos saberes para lograr la aproximación a la solución de los problemas que presentan las situaciones conflictivas, tendríamos que acudir a la mal llamada ‘interdisciplinariedad’. ¿Por qué consideramos que no se nomina bien a ese proceso de conocimiento? Aquí nuestro objetivo sería el de dejar de hablar del “sentido común” de la *interdisciplina* y poder reflexionar sobre él. Se puede hacer todo un derrotero en la historia de las disciplinas buscando cómo en cada momento se planteó la tensión entre la complejidad de la realidad, por un lado, y la división del trabajo científico necesario, por otro lado. Esto requiere partir de la totalidad, pero, además, basarse en la especificidad de cada disciplina. Y para eso debe trabajarse en las correspondencias estructurales,

en las intersecciones y límites y en los vínculos entre las disciplinas.

En el debate actual sobre lo interdisciplinario, se superponen con una cierta yuxtaposición dos tipos de prácticas: la de la investigación interdisciplinaria y la de la configuración de equipos interdisciplinarios asistenciales. Esta yuxtaposición es esperable, dado que la diferencia es de énfasis en cuanto al producto. En el caso de la investigación, se hace énfasis en la producción de conocimientos. En el caso de los equipos asistenciales, el énfasis está en la producción de acciones. Nadie, no obstante, podría separar de manera absoluta la investigación de su efecto en las prácticas y nadie podría suponer que el desarrollo de acciones no produzca, o deba producir, simultáneamente, conocimientos. Más aún, sería esperable un futuro en que esta diferencia se diluyera a su mínima expresión.

Hecha esta salvedad, habría que señalar algunos niveles en que se puede plantear el análisis y la polémica sobre esta temática: un primer nivel epistemológico y de historia del conocimiento: el simple planteo de la interdisciplina implica un cuestionamiento a los criterios de causalidad, básicamente a los de causalidad lineal, y atenta contra la posibilidad de fragmentación de los fenómenos a abordar. Implica también el reconocimiento de que los campos disciplinares no son un “reflejo” de distintos objetos reales, sino una construcción históricamente determinada de objetos teóricos y métodos. Más aún, en momentos en que las mismas disciplinas difieren en su interior en cuanto a la definición de su objeto, se puede afirmar que una disciplina, por lo general, no es una, es decir, no es unívoca y sin fragmentaciones en su mismo seno. En mi caso, podría ejemplificar con la disciplina que ejerzo, la antropología, y todos lo podríamos hacer sobre la de cada uno.

Un segundo nivel metodológico, tanto en el campo de la investigación como en el de la asistencia, sería pensar en un desarrollo interdisciplinario en el que se programen cuidadosamente la forma y las condiciones en que este se desenvuelve. Ya es sabido que la simple yuxtaposición de disciplinas o su encuentro casual no es interdisciplina. La construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinario, supone un marco de representaciones común entre disciplinas y una cuidadosa delimitación de los distintos niveles de análisis de este y su interacción. Para que pueda funcionar como tal, un equipo asistencial interdisciplinario requiere la inclusión programada, dentro de las actividades, de los dispositivos necesarios. El tiempo dedicado a estos –sean reuniones de discusión de casos, ateneos compartidos, etcétera– debe ser reconocido como parte del tiempo de trabajo. Sería bueno que los que programan acciones interdisciplinarias desde los niveles decisorios tuvieran claro que, para lograrlas, se requiere algo más que un grupo heterogéneo de profesionales.

Una diferencia entre equipos interdisciplinarios de investigación y equipos interdisciplinarios de asistencia es que estos últimos se constituyen por distintas profesiones (y se da por supuesto que cada una representa una disciplina). Este deslizamiento (de disciplina a profesión) es un claro deslizamiento hacia el campo de las prácticas.

Una pregunta que los equipos asistenciales deben también formularse es cómo incorporan una amplia gama de saberes que no son disciplinarios. Esto es particularmente notable en el caso de equipos que trabajan con poblaciones, pero es igualmente necesario en todos ellos, a menos que aborden su práctica desde una representación fuertemente tecnocrática.

El cómo se desarrolla lo interdisciplinario es un debate fundamental, e incluye necesariamente un nivel de análisis

referente a lo subjetivo y lo grupal: las disciplinas no existen sino por los sujetos que las portan, las reproducen, las transforman y son atravesados por ellas. Resulta necesario resaltar lo obvio: un equipo interdisciplinario es un grupo. Debe ser pensado con alguna lógica que contemple lo subjetivo y lo intersubjetivo. También es evidente que un saber disciplinario es una forma de poder y, por ende, las cuestiones de poder aparecerán necesariamente.

En lo individual, la participación en un equipo de esta índole implica numerosas renunciaciones, la primera es la renuncia a considerar que el saber de la propia disciplina es suficiente para dar cuenta del problema; reconocer su incompletud. Y, además, reiteramos, requiere que se pueda diferenciar entre lo que es interdisciplinario y lo que es trabajo interprofesional. Cuando se produce el abordaje de un problema social, económico o político, como los problemas no reconocen la división de trabajo entre campos del conocimiento, se presentan en toda su complejidad, requieren ser tratados en todas sus dimensiones, por lo que se requiere y convoca a distintos especialistas de diferentes profesiones. Cada uno va y dictamina, según su campo de especialización. A esto se le suele llamar 'interdisciplinario'. Lo más correcto es que lo llamemos 'trabajo interprofesional'. Como dijimos, cuando en el trabajo con poblaciones se plantean actividades intersectoriales, los miembros que los integran puede que no representen una disciplina científica, sino otro tipo de saberes –saberes no disciplinares: provenientes de los campos del arte, saberes populares, experiencias en actividades (como por ejemplo, la de operadores de calle)–. Estos equipos, así integrados, con miembros que representan intersaberes tienen que formular un *programa* y fijar objetivos para su quehacer. El marco referencial común implica, entonces, acuerdos básicos ideológicos: por ejemplo, qué tipo de relación se intenta reconstruir entre el equipo asistencial y los



“beneficiarios”, qué metodología se elige utilizar: verticalista o participativa. Sabiendo, además, que la autonomía del equipo va a depender del marco institucional en el que trabaje el equipo. Estas prácticas encaran una dimensión política, conceptual y práctica (Stolkiner, 1987; 1999).

La visión interdisciplinaria aplicada a fenómenos complejos, como son los problemas de la realidad social, solo puede darse por un trabajo que se plantee desde un inicio como una tarea interdisciplinaria, en la que se imbriquen las epistemes de las distintas disciplinas. El quehacer interdisciplinario está basado tanto en la elaboración de un marco conceptual común que permita la articulación de ciencias disímiles como en el desarrollo de una práctica convergente.

La tensión permanente que se establece entre la formación especializada y la tarea interdisciplinaria puede resultar fructífera, pero también puede conducir a meras generalidades. Por lo tanto, se requiere del equipo interdisciplinar que concilie en cada momento unidad y diversidad, especialidad y universalidad. El camino por el cual se logra la interrelación no es arbitrario y supone la puesta en acción de un proceso que constituye uno de los mecanismos básicos del desarrollo cognoscitivo: el proceso de diferenciación de una totalidad dada y de integración o reintegración de una totalidad conceptualmente enriquecida.

Cuando un problema surge por diferenciación de problemas lleva consigo una perspectiva diferente de lo que hubiera tenido si se lo hubiera enfocado a partir de una sola disciplina (bioquímica, economía política). O sea, cada disciplina ha elaborado su propio nivel de análisis; para que haya quehacer interdisciplinario tiene que organizarse un nivel de análisis *ad hoc*, es decir, interdisciplinario (García, 1986). Según Rolando García, un sistema complejo es una “representación de un recorte de la realidad compleja, conceptualizado como una totalidad organizada en la cual los

elementos no son separables y por lo tanto no pueden ser estudiados separadamente”.

García, para elucidar el uso del término ‘interdisciplinario’, critica las clasificaciones usuales de ciencias y adopta las de Piaget (1997), sosteniendo que el término ‘ciencia’ recubre cuatro grandes dominios:

*Dominio material:* el conjunto de objetos a los cuales se refiere una disciplina.

*Dominio conceptual:* el conjunto de teorías o conocimientos sistematizados, elaborados por cada ciencia acerca de su dominio material.

*Dominio epistemológico interno:* corresponde al análisis de los fundamentos de cada disciplina, es decir, a las críticas de las teorías de su dominio conceptual.

*Dominio epistemológico derivado:* el que analiza las relaciones entre el *sujeto* y el *objeto* de conocimiento, el marco más general, comparando los resultados de una disciplina con las de otra.

Los sistemas complejos están constituidos por elementos heterogéneos de interacción, y de allí su denominación de ‘complejos’, lo cual significa que sus subsistemas pertenecen a los dominios materiales de muy diversas disciplinas. El punto de partida de un sistema complejo está dado por el marco epistémico que establece el tipo de pregunta o conjunto coherente de preguntas que especifican la orientación de la investigación.

La investigación interdisciplinaria<sup>27</sup> exigida por la metodología de sistemas complejos, supone la integración de

---

27 Esto en cuanto a las investigaciones interdisciplinarias. Es diferente en las multidisciplinarias: en estas, se suman los aportes de cada investigador desde su disciplina en torno a una problemática general.

diferentes enfoques disciplinarios, para lo cual es necesario que cada uno de los miembros de un equipo de investigación sea experto en su propia disciplina, y supone también la integración de esos enfoques para la delimitación de una problemática, es decir que esto se tiene que hacer previamente. En definitiva, la investigación interdisciplinaria implica la existencia de un marco conceptual común entre los investigadores.

## Bibliografía

- García, R. (1986). "Concepto básicos para el estudio de sistemas complejos". En Leff, E. (comp.), *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del Desarrollo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- (2009). *Epistemología genética y la Ciencia contemporánea. Homenaje a Jean Piaget en su Centenario*. México, Gedisa.
- Stolkiner, A. (1999). "La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas". *Revista campo-psi Revista de Información especializada*, núm. 10, año 3. Rosario.
- Stolkiner, A. (1987). "De interdisciplinas e indisciplinas". En *El niño y la escuela*. Buenos Aires, Nueva Visión.



# Interdisciplina versus transdisciplina

*Víctor Feld*

El dilema que se nos plantea en esta mesa redonda es si debemos hablar de interdisciplina o de transdisciplina. El proceso por el cual transcurren los niños y profesionales –en este caso, profesionales de la psicopedagogía– trasciende varios contextos: el de las ciencias de la educación, el de las ciencias sociales, políticas, psicológicas, de la salud y neuropsicológicas entre otras. Es decir, transcurre por un proceso complejo y diverso. Entendemos dicha complejidad, entonces, en los términos de la definición de Edgar Morín, quien señala que la complejidad...

“no puede aportar ninguna claridad: es complejo aquello que no puede resumirse en una palabra maestra, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple. [...] Mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar, pero rechaza las consecuencias mutilantes, reduccionistas, unidimensionalizantes y finalmente cegadoras de una

simplificación que se toma por reflejo de aquello que hubiere de real en la realidad. (Morín, 2005)

De este modo, vemos la psicopedagogía como una ciencia aplicada en la que, mientras que el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de lo real, el pensamiento complejo integra lo más posible los modos simplificadores de pensar. No se trata solamente de localizar de manera estadística, sino de concebir, en su carácter radical y poli-dimensional, la información, concepto no reductible a la materia y a la energía. Por eso, debemos ver la disciplina en el plano de la indisciplina, como la posibilidad de potenciar nuestras acciones en la reacción al conocimiento y la necesidad de integrar los conocimientos como transdisciplina que recoja diversos saberes, los desintegre y los vuelva a unir.

## Transdisciplina y la unidad de análisis

Concebimos como *unidad de análisis* a la propia educación que se desarrolla en un proceso dialéctico de integración entre el desarrollo, la maduración y el aprendizaje en sí. La unidad significa la propiedad de ver todas las partes que constituyen un todo y que integran la posibilidad de un análisis de un objeto y su diversidad. En consecuencia, y en términos de ciencias de la educación, en este caso, la psicopedagogía requiere esa mirada transdisciplinaria para integrar las partes en las que muchas veces las teorías desintegran el objeto de estudio, pero no encuentran nexos para su reorganización. En este caso, el objeto de estudio es único. Ni es un cerebro, ni es una subjetividad aislada. Es un niño que se desarrolla con particularidades en un contexto determinado. La tan mentada patologización de la niñez

debe ser cuestionada desde un enfoque de aprendizaje que contemple todos los componentes que participan en dichos procesos. En este caso, queremos considerar lo que entendemos como procesos de aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico, concepto introducido en nuestro medio por Juan E. Azcoaga.

La unidad de análisis contempla, como de algún modo lo hemos definido en la transdisciplina, la posibilidad de “juntar” todos los componentes que hacen a la diversidad de un problema y darle un carácter único. Pero, a su vez, es doble considerar los procesos fisiopatológicos que también se contraponen a la patologización en tanto comprensión de las dificultades subyacentes al aprendizaje que interpretan la dinámica material de dichos procesos y que intervienen en tanto que son modificatorios de un adecuado proceso de aprendizaje, lo que es útil para adecuadas intervenciones. Un hecho competente en tal sentido son las dificultades que se producen en los procesamientos de la información que dificultan la lectoescritura. De este hecho debemos rescatar que el conocimiento de las dificultades, el respeto democrático, participativo y de inclusión de los niños debe ser a través de una participación transdisciplinaria, concibiendo el aprendizaje y sus probables dificultades con una mirada más general de la problemática.

## **Transdisciplina y el criterio diagnóstico**

Este apartado se encuentra vinculado a los dos apartados anteriores. La neuropsicología, desde nuestro punto de vista, aporta al contexto de las ciencias que nos asisten, el método científico que garantiza el diagnóstico y el tratamiento en la transdisciplina. Lo valoramos no como una función individual e intramuros, sino, por el contrario,

como un aporte a la necesidad de la acción institucional, de aquellos efectos en las escuelas producto de tendencias, criterios pedagógicos, institucionales y sociales, que pueden favorecer o no el aprendizaje. El núcleo de resolución son datos empíricos que están en la conciencia o en su reflejo. En este caso, los datos no son visibles: la conciencia, es intangible, inmaterial, pero es el atributo de todas las acciones del ser humano. Por lo tanto, debemos concebir una clara definición de los datos empíricos que no siempre son cuantificables y establecer un modelo teórico sólido en recursos y, a la vez, flexible, que permita tener la capacidad de autorrectificarse. Se requiere identificar aquel acontecimiento empírico, regular, reiterado e idiosincrático. Los datos semiológicos, la interrogación, los antecedentes, contribuyen a la definición de la problemática y esta, a su vez, determina quiénes y cómo deben intervenir en el contexto transdisciplinario.

## **Transdisciplina y el criterio político institucional**

Concebida así la necesidad de intervención de diversas disciplinas, cabe preguntarse en qué contexto debemos desarrollar la transdisciplina. Mucho se ha avanzado en derechos adquiridos, pero la real inserción y coordinación de diversos profesionales y acciones deben definirse en contextos de educación y salud institucionalizados, para lo cual se requiere de la voluntad política para una real actividad transdisciplinaria, que inserte los equipos institucionalmente y garantice las acciones en pos de un adecuado desarrollo de los niños y su formación.

Dentro de este marco y estas necesidades, se han insertado en nuestro país y en la educación argentina lúcidos efectistas de las neurociencias que ponen en ejercicio las



relaciones entre la educación y el cerebro. Arguyen la condición de poner en práctica los conocimientos y avances de las últimas dos décadas respecto a la interrelación entre las dificultades de aprendizaje con los conocimientos íntimos logrados desde las neurociencias; en particular, desde la neuropsicología. Nos interesa ir al rescate de las neurociencias despojadas de las ideas positivistas y neopositivistas que afloran actualmente sobre la base de justificar la falta de apoyo a la educación desde las esferas políticas con argumentos que no expliquen la relación del aprendizaje con la sociedad, con el progreso, con la historia de los pueblos y su cultura. Steven Rose, renombrado investigador británico y neurobiólogo, alerta sobre la mirada reduccionista de la *neuroeducación* y evalúa esta mirada como “elevada retórica que propone resolver “el misterio de las tres libras de materia que se encuentra entre nuestros oídos” (Duarte, 2014).

Por lo tanto, se da en el presente, por un lado, la idea de las *neurodisciplinas*, o la *tecnociencia* y, por el otro, la posibilidad de fomentar la educación basada en el cerebro. Tal situación puede ser atractiva para muchos psicopedagogos e incluso docentes quienes considerando, muchas veces, las dificultades para transmitir contenidos pedagógicos y didácticos o para abordar enfoques de reeducación, puedan escuchar voces de sirenas que dan por resuelto el problema mirando cómo se prende y se apaga un cerebro en las fotos dinámicas de este, frente a un problema de matemática o ante la dificultad que expresan tanto la escritura como la lectura. El riesgo crece en cuanto los legisladores nacionales, haciéndose eco parcialmente, de la inquietud de padres, maestros y el conjunto de la sociedad, que toman el riesgo de sacar leyes incompletas e imprecisas aduciendo las reales necesidades de contención frente a las dificultades de aprendizaje. Con la misma argumentación falaz se ha postulado que “la pobreza impide la función cognitiva”.

Hay otra forma de ver las neurociencias y eso es lo que ha hecho un conjunto de educadores, profesionales, científicos de nuestro país. Como señalamos al principio, desde la década del 50 del siglo pasado fue creciendo una corriente de pensamiento que basó la educación sobre los reales adelantos de las neurociencias, los cuales suponen la relación del cerebro con las funciones mentales, del cerebro con la conciencia, y esa corriente estuvo y está presente en nuestra facultad.

Señalaba Schopenhauer (2000) que el “aprendizaje se describe como el proceso por el cual se adquiere experiencia”, y a su vez expresa la “transformación de la esencia de este mundo a conceptos abstractos”, lo que solo puede realizarse por medio del lenguaje y cuyo aprendizaje se eleva a la conciencia: “todo el mecanismo de la razón”. En este sentido, es impensable considerar las neurociencias sin las consideraciones acerca del marco social y cultural en el que se desarrolla la vida de los niños.

La biología no es estática, no es abstracta fuera del contexto del hombre. No nos remite a un mundo propio despojado de sentido social. Se ha señalado en este sentido lo que los filósofos han llamado la *falacia mereológica*, atribuyéndole a una parte (en este caso el cerebro), el todo.

Señalamos, por fin, que el aprendizaje y las neurociencias constituyen una parte del todo, del proceso de enseñanza y aprendizaje, que requiere el conocimiento de las funciones cerebrales superiores en el contexto cultural y social para que se transformen, lo que se logra mediante el conocimiento que transmite la sociedad y la educación tanto formal como no formal. Rescatamos las neurociencias como parte de la dinámica que nos permite comprender procesos mentales que participan de los grandes cambios logrados por el hombre y no como los que determinan dichos cambios. Por ello, es cuestionable e improcedente el

intento falaz del Ministerio de Educación de la Nación y de algunas provincias de instituir programas basados en meras afirmaciones sobre cómo funciona el cerebro y no considerar las necesidades de los procesos educativos inherentes a la activa participación de los niños.

Es parte del debate y de nuestra responsabilidad aclarar este dilema.

## Bibliografía

- Azcoaga, J. E. (1973). *Alteraciones del lenguaje en el niño. Trastornos del lenguaje infantil de causa auditiva*. Rosario, Biblioteca.
- (1974). *Aprendizaje fisiológico y aprendizaje pedagógico*. Rosario, Biblioteca.
- (1997). *Las funciones cerebrales superiores y sus alteraciones en el niño y en el adulto*. Buenos Aires, Paidós.
- Duarte, J. (2014). "La falacia de reducir la persona a nada más que biología. Entrevista al neurobiólogo Steven Rose". En *La izquierda diario* 11 de noviembre. En línea: <<http://www.laizquierdadiario.com/La-falacia-de-reducir-la-persona-a-nada-mas-que-biologia>> (consulta: 20-07-2017).
- Feld, V. (2010). "La neuropsicología en la perspectiva histórico-cultural. Sus nexos con la neurofisiología y la educación". En *Novedades Educativas*, núm. 230, febrero. Buenos Aires.
- Morin, E. (2005). "Epistemología de la complejidad". En *Biblioteca Virtual sobre el pensamiento complejo*. En línea: <<http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/Morin-Edgar%20Epistemologia%20de%20la%20Complejidad.pdf>> (consulta: 20-07-2017).
- Schopenhauer, A. (2000). *El mundo como voluntad y representación*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.



# Reflexiones acerca de la interdisciplina

*Lic. Marta Caballero*

Frente al desafío de reflexionar sobre la interdisciplina, vienen a mi memoria, en un principio, imágenes e ideas en relación con la disciplina.

## Un poco de historia

La psicopedagogía como disciplina surge en la Argentina hace seis décadas; de a poco y paulatinamente, los profesionales comienzan a insertarse en diferentes ámbitos. Entre ellos, la inclusión en el ámbito de salud dio paso al desafío de comenzar a construir nuevas formas de intervención. Desde la formación, en esos primeros momentos, no estaba contemplada la inserción en ámbitos diferentes al educativo. Es así que, según relato de Sara Bosso, cuando el fundador de la carrera de Psicopedagogía se entera de que algunas psicopedagogas habían comenzado a intervenir en hospitales, el profesor Arancibia responde: “Esta carrera fue creada para que el psicopedagogo sea un auxiliar del docente, el hospital no es su lugar de trabajo, sino la escuela”.

Esta expresión del creador de la carrera pone de manifiesto, por un lado, la ausencia de modelos y, a la vez, el desafío que implicaba insertarse en equipos de salud, transgrediendo mandatos fundacionales de la carrera. Sin embargo, prestigiosos profesionales, como la Doctora Silvia Schlemenson, Blanca Tarnopolsky, Ana Radrizzani Goñi y Ana M. Rodríguez Muñiz, asumen este desafío y comienzan a intervenir en hospitales y centros de salud. No quiero dejar de mencionar al Doctor Florencio Escardo, quien, desde su concepción de atención integral del niño y su familia, favorece en muchos casos, la incorporación de psicopedagogas.

Fueron años difíciles, en los que, en general, se ponía el énfasis en el trabajo disciplinar, se priorizaban abordajes individuales, muchas veces con poco intercambio con otros profesionales del equipo de salud.

## Y con el paso del tiempo...

Con el correr de los años, la clínica se modifica y nos empieza a enfrentar a muchas situaciones a las que no estábamos acostumbrados. La complejidad en la presentación de las patologías tradicionales nos sorprende y, a su vez, a partir de los avances técnicos científicos, comenzamos a reconocer la aparición de nuevas patologías y problemáticas.

Es así que, en niños pequeños, observamos gran cantidad de patologías de desarrollo en todas sus presentaciones. A su vez, encontramos niños y jóvenes no alfabetizados a pesar de tener 10, 11 o 12 años, a veces estando en quinto, sexto o séptimo grado del sistema educativo formal. También comenzamos a recibir consultas de otros profesionales frente a niños y jóvenes por fuera del sistema educativo.

Nos convoca la llegada a consulta de muchos niños y jóvenes en situaciones de riesgo. En algunas ocasiones, el riesgo está relacionado con la vulnerabilidad familiar y, en otras, con patologías otrora poco frecuentes, como adicciones, actuaciones de riesgo, situaciones de extrema violencia, trastornos de la conducta alimentaria. Desde los avances técnicos y científicos, comenzamos a intervenir con nuevas patologías por sobrevida, como por ejemplo, niños prematuros extremos.

Son cada vez mayores las demandas hacia nuestra disciplina; por ejemplo, nos solicitan colaborar en diagnósticos diferenciales, evaluar los aspectos cognitivos de muchas enfermedades orgánicas, como lupus, neurofibromatosis, epilepsia, etcétera. También recibimos consultas y solicitudes de tratamiento a niños que han sufrido daños en su cognición por traumatismos, intoxicaciones, intervenciones quirúrgicas por tumores, y otras. Estas problemáticas impactan sobre el equipo de salud, generan la necesidad de capacitarse sobre ellas. Las neurociencias y los aportes de la sociología son marcos teóricos a los que nos acercamos y que aportan, en cierta medida, luz a muchas de estas problemáticas.

Sin embargo, los diferentes aportes teóricos, si bien son de gran ayuda, no son suficientes para abordar la complejidad. Es así que comenzamos a unirnos, a pensar y repensar las prácticas. Durante todo este proceso de complejización, hemos ido progresivamente conectándonos con todo aquello que no sabemos, aquello que “nos falta”. Lo disciplinar nos muestra su límite frente a los dilemas que debemos abordar.

## Frente a la complejidad: la interdisciplina

*“La interdisciplina nace, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas”. (Stolkiner, 1987)*

Este camino que se inicia al intentar trabajar con otros no es un camino fácil y sin obstáculos. El tiempo transcurrido y el trabajo interdisciplinar nos han ayudado a configurar nuestra identidad y a formarnos en diferentes aspectos de nuestra práctica. Los avatares vividos nos han hecho abandonar el ideal de poder abarcar todas las problemáticas que se nos presentan, abandonamos esa vivencia de completud, de poder constituir desde nuestra disciplina un saber sin faltas.

Se inaugura un tiempo de mayores intercambios. Por momentos, se generan demandas desmedidas a las diferentes especialidades y, por momentos, a pesar de estar varias disciplinas trabajando juntas, el equipo se siente “empantado”. Nos conectamos con los límites, con la necesidad de abandonar viejos paradigmas sin perder nuestros anclajes disciplinares iniciales. La búsqueda de asesorías externas es un recurso muy valioso, pero no menor es el efecto de la búsqueda conjunta de estrategias y el equipo es un elemento imprescindible de sostén. Comenzamos a reconocer las habilidades diferenciales de los distintos integrantes del equipo y notamos cómo estas, lejos de ser un obstáculo, son un importante aporte para el abordaje de las situaciones de la clínica.

A modo de ejemplo, se diseñan en conjunto con peditras, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales y psicomotricistas, dispositivos de intervención en niños con graves trastornos de desarrollo.



También podría nombrar la construcción de instrumentos de pesquisa del desarrollo, los cuales se utilizan en el marco de la consulta pediátrica con un grupo de profesionales de diferentes especialidades, ofreciendo una atención integral al niño y a su familia, que aborda tempranamente las problemáticas que se detectan.

## Los profesionales frente a la complejidad y la patología

Frente a la complejidad, observamos en los profesionales distintas posiciones posibles:

Muchos profesionales sienten, frente a la complejidad, impotencia. Los invade la percepción de no poder hacer nada frente a las situaciones por las que se los convoca. Aparece la queja, el desinterés y también el propio desamparo frente al desamparo de los pacientes. Esta posición genera, por momentos, actitudes expulsivas y también de parálisis. La resistencia a pensar se hace presente.

Otros profesionales (o los mismos en otros momentos o en otras condiciones), frente a la complejidad, activan un pliegue para que la posibilidad aparezca. Pelean con la impotencia y la imposibilidad, buscan intercambiar e inventan. Esta posición ofrece un espacio de libertad.

Para que esta segunda posición se active, el sostén grupal y la relación entre miembros del equipo son fundamentales. También lo es contar con la posibilidad de recurrir a terceros. Los espacios para el humor y el placer deben ser incluidos en los equipos, ya que promueven aspectos saludables.

No quiero dejar de mencionar que considero imprescindible el trabajo en relación con uno mismo, no solo teniendo en cuenta los aspectos cognitivos, sino que también es imprescindible el contacto con los propios aspectos subjetivos. Tener una posición atenta a aquello que nos motiva y nos conmueve. Resalto este trabajo personal como fundamental para emprender el camino de construir con otros.

Para terminar, quiero compartir una frase de las Tejedoras de los sueños (Declaración de Mujeres Mapuche):

Creemos en un mundo donde quepan muchos mundos, con sus matices, sus colores, sus diversidades, sus músicas y sus olores. Creemos en la palabra que convoca los sueños, los trenza, los interpela, los suma, los transforma. Nos interesan las semillas que germinan las ideas y no tanto quién las tiene.

En equipo, con otros, seguiremos aceptando los desafíos que se nos continuarán presentando.

## Bibliografía

- Blidner, J., Caballero, M., *et al.* (1999). "Recorrido de la interdisciplina en la historia de un Servicio de Adolescencia". En *Revista del Hospital de Niños Ricardo Gutiérrez*, núm. 41, pp. 350-357.
- Corea, C. y Duschatzky, S. (2002). *Chicos en Banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las Instituciones*. Buenos Aires, Paidós.
- Esses, M. y Pelisch, A. (1995). "Reflexiones acerca de la Interdisciplina médico-psicoanalítico en equipo de salud para adolescentes". *Cuadernos del niño 5*. Buenos Aires, Polemos.
- Rimbault, G. (1995). "El sostén psicológico del niño crónicamente enfermo y su familia". *Cuadernos del niño 4*. Buenos Aires, Polemos.

- Stolkiner, A. (1987). "De interdisciplinas e indisciplinas". En Elichiry, N. (comp.), *El niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- (1999). "La interdisciplina: entre la epistemología y las prácticas". En *El Campo Psi*. En línea: < <http://www.campopsi.com.ar/lecturas/stolkiner.htm>> (consulta: 20-07-2017).
- JB, Y. (2006). "Tejedoras de sueños, Declaración de mujeres mapuches". En línea: <<http://www.educarueca.org/spip.php?article422>> (consulta: 20-07-2017).



## Ejercicio profesional<sup>27</sup>

---

---

<sup>27</sup> Expositores: Patricia Vila, María Fernanda García, Isabel Chiamonte, Norma Filidoro, Luis Guzman (no publicará su ponencia). Coordinadora: Susana Ortiz.



## Prácticas clínicas. Un lugar... para ser niño

*María Fernanda García*

Les propongo reflexionar sobre aquellas prácticas profesionales que se desarrollan dentro del hospital público que, desde intervenciones psicopedagógicas, promueven a ubicar al niño, niña o adolescente como sujeto de derecho frente a situaciones de vulnerabilidad. Intervenciones, en otras palabras, que les permitan a los niños ser niños, que den cuenta de nuestro posicionamiento epistemológico y ético. En muchos casos, apuntamos y trabajamos para devolverles a los pacientes la posibilidad de ser niños.

Galeano nos dice:

Día tras día se niega a los niños el derecho de ser niños. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, el mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, y a los del medio, a los que no son ni pobres ni ricos, el mundo los tiene bien atados a la pata del televisor para que desde muy temprano acepten como destino la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños. (Galeano, 1998)

En términos actuales, diríamos que la clínica psicopedagógica requiere apertura, disponibilidad para lo imprevisto, para lo incalculable y atención a lo singular que conmueva la zona de confort y seguridad de los profesionales. Es este lugar desde donde los invito a pensar los modos de intervención dentro del tratamiento psicopedagógico.

Frente a la gran afluencia de niños, niñas y adolescentes judicializados demandando atención psicológica y

psicopedagógica que recibimos en los consultorios externos del servicio de salud mental del Hospital General de Agudos “Dr. Teodoro Alvarez”, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, es que nos surge la necesidad de reflexionar acerca de las intervenciones dentro del espacio psicopedagógico para posibilitar a esos niños ser sujetos de derechos, sujetos que puedan demandar ser mirados y escuchados por los otros, dejar de ser pasivos; para que sean actores en la construcción de esa historia que les toca atravesar

Entendemos el aprendizaje como posibilidad liberadora, capaz de devolver a los niños la posibilidad de la pregunta, generando, así, la posibilidad de cuestionar e investigar el objeto de conocimiento. Tal como dice Norma Filidoro, es aquí donde se pone en juego la posición paradójica del psicopedagogo: es desde nuestra ética que sostenemos la pregunta por el conocimiento y habilitamos al niño la posibilidad de aprehender, de tomar para sí el objeto y, a partir de allí, poder construir.

Frente a estos niños que atendemos diariamente, la escuela dice: “No escribe”, “No se queda en el aula”, “No aprende nada”, “No va como los otros”, “Ellos son los chicos del hogar”, etcétera. ¿Qué posición tomar frente a lo marginal? ¿Frente a lo que no encaja? Desde una posición ética, donde pararse frente a un niño que ha sido despojado de todo, o casi todo, (escuela, casa, padres, etcétera). Niños, niñas y adolescentes sobre quienes, desde las instituciones, se esperan determinadas respuestas. En estas coordenadas socioculturales que reclaman respuestas desde la productividad (resultados, no procesos), estos niños nuevamente quedan fuera.

Como dice Silvia Bleichman:

Tenemos que terminar con esta idea que les planteamos a los chicos de que el único sentido de conservar



su vida es para que trabajen y sobrevivan: el sentido de conservar su vida es para producir un país distinto en donde puedan recuperar los sueños. Y la escuela es un lugar de recuperación de sueños, no solamente de autoconservación. (Bleichman, 2008)

Desde el tratamiento psicopedagógico se le oferta al niño un lugar, pero también se le ofertan objetos de conocimiento (letras, palabras, oraciones, cuentos, números, sumas, restas, problemas, etcétera), se lo aloja con lo que trae y con lo que no trae, se apuesta. La posibilidad de pensar, conocer y jugar abre a ese niño posibilidades que le permitirán ingresar al mundo de la cultura pudiendo demandar al otro. Es poniendo en tensión las diferentes variables que nos será posible pensar intervenciones para nuestros pacientes, teniendo en cuenta la particularidad de cada uno de ellos, la subjetividad y la propia dramática.

Quiero compartir con ustedes este recorte:

Edgardo fue derivado a tratamiento psicopedagógico por una psicóloga del servicio, quien ya lo atendía desde hacía un año. Al momento de la consulta, tenía 8 años y aún no había accedido a la lectoescritura.

La historia de Edgardo al momento de la consulta parece haber estallado en pedazos, me es difícil reconstruirla: vivía en un hogar de niños y había sido separado de sus hermanos, quienes vivían en otro hogar. Antes de encontrarme con él en la consulta, el director del hogar se comunicó conmigo diciendo que Edgardo presentaba problemas de conducta, que presentaba desbordes que la escuela no sabía cómo manejar y que terminaba encerrado en un aula solo esperando al SAME para que lo sacara de la escuela.

Edgardo llegó a la primera consulta y pidió una máscara. Continué dando órdenes y pidiendo, pero sin esperar nada del otro, esta parece ser su manera de hacer. En ese

encuentro, intenté responder a sus pedidos y logramos armar una máscara.

Cuando anuncié el final de la sesión, comenzó a revolear sillas diciendo “vas a llamar al SAME”. Dije: “No, ahora te vas a ir y el martes que viene, nos vamos a volver a encontrar”. “¿Vos vas a estar?”, preguntó. “Si, te voy a estar esperando”.

En este primer encuentro, se abrió una nueva dimensión, algo permanece, se construye tiempo. Podríamos decir que Edgardo pasa a ser actor, ya no espera pasivamente lo que el otro le da: puede pedir y allí hay otro dispuesto a dar.

A lo largo del tratamiento, comenzó a pedir máscaras, juegos y, finalmente, escritura. La apuesta al tratamiento psicopedagógico tiene que ver con posibilitar la construcción de aprendizajes, redes de simbolización; se le devolvía la posibilidad de ser actor, de comenzar a dejar marcas que permanezcan a pesar de los cambios, encontrar dentro del espacio psicopedagógico un lugar donde ser alojado, que le permita dibujar, contar y escribir.

Allí, donde solo había exclusión, aparece otro lugar: un espacio en el que es posible dejar marcas, un lugar posible para demandar y ser escuchado. Edgardo comienza a pedir letras y palabras para escribir una poesía para una novia, para siempre. Buscar lo permanente y pretender que algo no se pierda. Entendemos, además, la necesidad de que ese objeto se construya como permanente.

Pensar que estos niños pueden pasar de una posición pasiva, en algunos casos de un lugar híperacomodado – porque es lo único que les asegura estar allí– a pasar a ser sujetos de derecho que piden y reclaman otro lugar: es allí desde donde calculamos cada una de nuestras intervenciones y tendemos en cada una de ellas a habilitar el espacio para el conocimiento que dará la autonomía. Entiendo que la posición clínica apunta a sostener el lugar de la interrogación, de la pregunta. Desde allí, vamos a tener mayores

posibilidades de intervención, de propiciar el desarrollo de la simbolización y sus diversas manifestaciones.

La clínica psicopedagógica también nos interpela a aprender a trabajar ante y con la complejidad, conformando equipos interdisciplinarios para abordar las problemáticas. Como señala Alicia Stolkiner, “la interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente”. Este es otro aspecto que atraviesa nuestra práctica. El hospital público es un ámbito privilegiado para llevar a cabo este trabajo interdisciplinario, tratando de domesticar la indisciplina de las problemáticas que se nos presentan diariamente. Es con los otros profesionales, cada uno desde su especificidad, que trabajamos en pos de esto.

Azul tiene 7 años y desde los 4 vive en un hogar junto con su hermano de 6. Habían ingresado por “negligencia y violencia familiar”. Al momento de la consulta, en varias oportunidades se había decretado la adoptabilidad, pero, por reclamos parentales, se la había revocado varias veces, dando como resultado que los niños continuaran viviendo en el hogar durante más de cuatro años.

Azul llega a la consulta psicopedagógica derivada por su psicóloga. Estaba realizando permanencia en primer grado, no se encontraba alfabetizada. Se mostraba absolutamente pasiva frente a los decires de otros. A lo largo de los encuentros, Azul fue trayendo distintos dibujos, comenzó a aparecer el dibujo de una bruja que se mostraba hostil en sus relatos.

A partir de sus relatos, intenté introducir algún hada más amable, más generosa. El hada comenzó a tomar forma, la dibujamos; el hada podía decir cosas más amorosas. Azul comenzaba a firmar esos dibujos, luego los dibujos quedaron en las paredes del consultorio con su firma. Aparecieron marcas, lo odioso de las brujas fue desapareciendo para que lo amoroso comience a tomar forma y surjan otras historias

Luego de un tiempo de tratamiento, Azul pedía cuentos de princesas: aparecieron las historias de familias, madres, padres, princesas y príncipes y también sapos que se transforman en príncipes. Aparece una historia para contar y alguien dispuesto a escuchar y sostener esa historia; juntas escribimos estas historias, armamos una especie de cuento con dibujos, pero también con palabras.

Con los cuentos aparecen las letras, las palabras y las historias. Azul lograba escribir historias. Al igual que Edgardo, Azul puede comenzar a pedir. Es así que, en una sesión con su psicóloga, Azul le dice que le quiere enviar una nota al juez, pero esta vez será ella quien la escriba y le pida al juez una mamá y un papá, una familia. El juez recibe esa nota. Al tiempo, Azul tiene una entrevista con él y le pide una familia para ella y para su hermano. Al cabo de unos meses, ella y su hermano consiguen que se dicte la adoptabilidad. Y hoy ya están con una familia.

Por otro lado, Azul comienza a escribir en la escuela, puede responder a sus pedidos. La escuela, en ese año, le hace lugar, ubica las necesidades de la niña y Azul es promovida a 2.º año. La escritura desde su legalidad le permite hacer uso de esta, pedir y demandar para que se le dé. Como dice Filidoro, “el oficio del psicopedagogo como un *hacer*, artesanalmente, alumnos [...] que es también, el oficio de hacer escuelas allí donde para algunos niños y algunas niñas, no la hay. Y uno de los modos en que *hacemos* alumnos/as es cambiando el lugar de lo común [...] empujando los límites de la escuela, ensanchando los recursos de los docentes”. Tanto con Azul como con E., tuvimos que empujar los límites de la escuela para que estos niños pudieran entrar a ella.

Entonces, pensamos: ¿cómo tejer subjetividades cuando las instituciones ya no tienen la potencia de instituir lo que suponen? Suponen niños ideales en tanto ideal, se

pierde de vista su contexto social, económico y cultural. La escuela necesita suponer un alumno con determinadas características, con marcas previas. No siempre llegan los alumnos con estos supuestos; entonces: ¿qué respuesta se puede dar desde la institución educativa? Es allí donde se requiere de nuestra mirada y trabajo en conjunto con la escuela para ayudar a descubrir el modo en que estos niños pueden estar en el aula, el modo que tienen de hacer o de no hacer, entendiendo este no hacer como un modo de mostrar, es decir, trabajar en procura de flexibilizar las paredes de la escuela.

A partir de estos recortes clínicos e intervenciones de nuestro trabajo, que pusieron sobre la mesa que frente a lo incalculable hay un modo particular de hacer con eso, de habilitar a ese niño, niña o adolescente a preguntar, a interpelar y a poder sostener esa posición de interrogación (que) permite hacer lugar a la clínica. Cuando releía el trabajo, recordé que en los casos sobre los que trabajé, justamente, hice un recorte sobre la construcción de la escritura y cómo desde aquí se posibilitó a estos niños ser niños, ser creadores, comenzar a jugar, comenzar a contar cuentos.

Retomo algo escrito por Alicia Fernández, con quien muchas de nosotras comenzamos a dibujar nuestros primeros pasos hace varios años.

Escribir es una necesidad de ir dejando las huellas, las marcas de nuestro pensar y desear cuando nos ausentamos. Escribir es, precisamente, un acto privilegiado del jugar, del brincar, porque escribir nos permite jugar a estar y no estar.

Es la escritura y el hacer juego con esta lo que le permite a los niños ser niños, tener su nombre propio y dejar marcas.

Estos niños, niñas y adolescentes que llegan a la consulta en el lugar de pérdida, de resto, desecho y allí encuentran en el espacio psicopedagógico un lugar para ser [...] que les permitirá ser alumnos, tener escuela, tener voz, pedir en nombre propio.

Que los sueños de niños puedan ponerse a rodar, que los juegos encuentren lugares donde jugarse y que la escritura encuentre donde dejar marca de eso se trata el tratamiento psicopedagógico, posibilitando que nuestros pacientes ensayen sobre esa difícil tarea de ser niños... (Fernández, 1996)

## Bibliografía

- Bleichman, S. (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Noveduc.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del Aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Paidós Educ.
- Fernández, A. (1996). "Escritura, aprendizaje y subjetivación". En *Revista EPSIBA*, núm. 4.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires, Biblos.
- (2016). "Acerca del trabajo integración escolar en consultorios externos. Inclusión educativa el oficio de hacer alumnos". En Favre, A. S. y Dimarco, R. M., *Variantes de la cura en los dispositivos psicoanalíticos: Transferencia y lo transpuesto en lo real. Psicoanálisis e interdisciplina*. Buenos Aires, Letra viva.
- Galeano, E. (1998). *Patatas Arriba: la escuela del mundo al revés*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Stolkiner, A. (1987). *"De interdisciplinas e Indisciplinas". El niño y la escuela*. Buenos Aires, Nueva Visión.

# Legislar el ejercicio profesional: una necesidad compartida

*Isabel Chiaramonte*

Es función de estas líneas considerar la importancia de la legislación nacional en torno al ejercicio y la práctica de la psicopedagogía. Considerando la vital importancia de este espacio de pensamiento en tiempos de tanta complejidad y de cambios socioculturales, entiendo que es preciso darse un lugar para encontrarse, reflexionar y promover nuevas instancias de acción. Tanto la complejidad de los contextos actuales, como la de los propios sujetos que producen problemáticas multicausales requieren de miradas que no se agoten en una única disciplina, donde el trabajo interdisciplinario sume estrategias de intervención más comprensivas y respetuosas de ellos.

Me interesa, como primera medida, pensar en nuestra *praxis*, concepto que “proviene de un término griego y hace referencia a la práctica. Se trata de un concepto que se utiliza en oposición a la teoría. El término suele usarse para denominar el proceso por el cual una teoría pasa a formar parte de la experiencia vivida” (Definición.de). Esta etapa, necesaria en la construcción, parte de la interacción que incluye lo cultural, lo histórico y lo social. Así, entonces,

participar de los procesos de aprendizajes implica partir de la complejidad implícita en la educación y las variables que en ella se encuentran.

Indagar en una dimensión que ha de desplegar nuevos sentidos, partiendo de un enfoque crítico, supone un posicionamiento particular y un compromiso de trabajo conjunto, cuyas metas –a veces de difícil alcance, pero no por eso imposibles– son grandes logros que sientan precedente para las próximas propuestas.

En tanto, pensar sobre el ordenamiento jurídico de la psicopedagogía, tiene diversos objetivos que repasaré a lo largo de este escrito. Por lo pronto, nos da la oportunidad de apoyar y fortalecer la profesión, instalando la tarea en la sociedad desde una mirada que promueva la profesionalización. La instrumentación de mecanismos de evaluación, asesoramiento e inclusión a través de legislación específica nos permitirá establecer condiciones adecuadas relacionadas con el ejercicio de la profesión.

En relación con este tema, es de destacar que no todas las jurisdicciones provinciales de nuestro país poseen legislación que reglamente la profesión. Disciplinas como la ingeniería, la fonoaudiología, la psicología, la geología, la medicina, la odontología, entre otras, poseen su Ley de Ejercicio. Hoy, las condiciones para el ejercicio de la profesión a nivel nacional, no se encuentran legisladas. Es preciso trabajar conjuntamente para lograr dar a nuestra *praxis* el sostén legal correspondiente.

Citando a Denise Najmanovich:

El conocimiento no es el producto de un sujeto radicalmente separado de la naturaleza, sino el resultado de la interacción global del hombre con el mundo al que pertenece. El observador es hoy partícipe y creador del conocimiento. El mundo en el que vivimos los



humanos no es un mundo abstracto, un contexto pasivo, sino nuestra propia creación simbólico-vivencial. (Najmanovich, 2005)

Como producto de esta construcción de la que venimos hablando, hoy la psicopedagogía es, según Marina Müller (1993), “un campo vastísimo, aún no delimitado en todas sus posibilidades, que estudia y trabaja los aprendizajes sistemáticos y asistemáticos. Abarca la educación académica en todos sus niveles y la educación familiar, vocacional, ocupacional y laboral; se ocupa de la salud mental, en tanto que aprender implica afrontar conflictos, construir conocimientos y, muchas veces, padecer perturbaciones. Incluye el estudio de las estructuras educativas, sanitarias y laborales en cuanto promueven, traban o dañan los aprendizajes”, y queda como compromiso su regulación.

Dicha norma, definiría y delimitaría el campo profesional, otorgando legitimación formal a la profesión, regulando las condiciones del ejercicio, estableciendo deberes y derechos de quienes transitamos la tarea psicopedagógica. Por otro lado, la habilitación del ejercicio se materializa en una matrícula que garantice y precise requisitos y alcances de la práctica. La intencionalidad de construir institucionalidad a través de la regulación implica promover la creación de los colegios de psicopedagogos y psicopedagogas, y fortalecer los ya creados.

Para terminar, una última reflexión. En tiempos de desvanecimiento de certezas y de fragilidad de la cuestión social, esta publicación intenta constituirse no solo en un espacio de identidad, sino en un eje organizador y articulador de sentido.

## Bibliografía

"Praxis". En *Definición.de*. En línea: <<http://definicion.de/praxis/>> (consulta: 22-07-2017).

Kazmierczak, A. (s.f.). "Clínica psicopedagógica: modelos y paradigmas a lo largo de la historia". En línea: <[http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Clinica\\_psicopedagogica.\\_Modelos\\_y\\_paradigmas\\_a\\_lo\\_largo\\_de\\_.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Clinica_psicopedagogica._Modelos_y_paradigmas_a_lo_largo_de_.pdf)> (consulta: 20-07-2017).

Najmanovich, D. (2005). *El juego de los vínculos. Subjetividad y redes: figuras en mutación*. Buenos Aires, Biblos.

## ¿De formación profesional o de-formación profesional? El desafío de formar profesionales desde una perspectiva bioética latinoamericana

Patricia Vila

Voy a proponerles en este escrito un diálogo que nos permita, para iniciar, detenernos en el título. En este tiempo parece que es necesario agudizar la mirada respecto a cómo pueden nominarse las cosas. Fijense cómo, en la elaboración de la pregunta, en la primera parte el uso de la preposición ‘de’ nos ofrece un espacio para pensar en los requerimientos de la formación profesional. Si pensamos que la formación en psicopedagogía implica una posición, la preposición ‘de’ toma aquí una dimensión poderosa. Nuevamente, vemos cómo no podemos escapar de los poderes del lenguaje y sus obstáculos, tema que dio lugar a la inauguración de esta jornada...

¿A qué nos referimos con la invitación a detenernos a pensar en la posición que conlleva nuestro ejercicio profesional? Acompañar a los estudiantes implica tener presente, al decir de Norma Filidoro (2008), “cómo las prácticas y los discursos psicopedagógicos colaboran en la creación y certificación de *representaciones* sobre las ‘capacidades de aprendizaje’ de los sujetos”. Nos estamos refiriendo a un ejercicio responsable de posicionamiento durante las

experiencias universitarias. Verán que trato de evitar la idea de ‘carrera universitaria’, porque para un proceso de formación “carrera” parece un término poco feliz...

En todas las universidades en las que trabajo, trato de acompañar a los estudiantes en sus trayectos formativos teniendo presente que la formación es mucho más que la incorporación de contenidos y saberes. En la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) tengo, además, una corresponsabilidad respecto de la elaboración y sucesiva transformación del plan de estudios. El trabajo en la Coordinación Académica permite monitorear, de algún modo, las trayectorias estudiantiles.

Una de las situaciones que ponderamos como necesarias en la formación de los estudiantes es que tempranamente puedan acercarse a sus futuros espacios de desempeño profesional. Es por eso que, ya en el primer año del plan de estudios, los alumnos de la UNSAM realizan observaciones en distintas instituciones: tanto en el área de salud, como en el área de educación, en la atención temprana del desarrollo infantil como con adultos mayores. Reciben también la visita de profesionales que se desempeñan en lo que Liliana Hernández y Sara Dana (1998) han denominado ‘psicopedagogía laboral’, que nosotros pretendemos ampliar a la concepción de una psicopedagogía organizacional.

¿Por qué realizar observaciones a poco de iniciar los estudios universitarios? A las observaciones, los estudiantes llegan habiendo trabajado previamente en las clases con textos que nos permiten comprender el proceso de constitución del campo conceptual psicopedagógico. No podemos dejar de mencionar aquí los aportes que al respecto del recorrido histórico de nuestra disciplina nos hicieron Sonia Laborde y María Ofelia Casini (2000), quienes, en un esfuerzo de síntesis, nos permiten introducir a los alumnos en las matrices constructivas de nuestro campo disciplinar.

Sin embargo, de nada nos sirve la entelequia si los conceptos no se corporizan en la realidad.

Hace unos años atrás, una estudiante que cursaba asignaturas del primer año del plan de estudios intervino en una clase diciendo: “Profe, le puedo hacer una pregunta?”.<sup>28</sup> Esta alumna, en el momento de realizar las observaciones propias del trabajo de campo de la introducción a las prácticas psicopedagógicas, había elegido ir a uno de los Centros de Atención Primaria de la Salud (CAPS) del Partido de San Martín y había podido observar una sesión de diagnóstico psicopedagógico. Entonces, la alumna empezó un relato: “Durante la sesión que yo tuve oportunidad de observar, la psicopedagoga le dio unas tarjetas con unos dibujos al nene, una hoja y un lápiz. Le dijo que dibujara las tarjetas lo más parecido que pudiera y se fue a preparar un café. El nene y yo nos quedamos en la sala. Él dibujaba y yo lo observaba...”. Hasta ahí el relato. Inmediatamente agregó su apreciación: “A mí me parece que eso no estaba bien...”.

Irrumpe entonces el recuerdo de un libro de Viviana Mancovsky (2011) *La palabra del maestro*, en el que ella destaca la importancia de poner en pregunta... trabajando en ese texto [el] enfoque clínico, Mancovsky plantea la sutil diferencia entre la búsqueda y el hallazgo. Tratamos de señalar que el trayecto formativo de un estudiante de psicopedagogía no puede dejar de lado la construcción de sentido. El prolijo tejido entre lo procedimental y lo discursivo media-do siempre por la necesidad de saber ‘¿para qué?’

Compartimos con Alicia Fernández la necesidad de que nuestras prácticas en relación con la facilitación de los procesos de aprendizaje no pueden situarse solo en las operaciones cognitivas no logradas, en los contenidos

---

28 Recuerdo que, en el inicio de mi tarea como docente, la pregunta de los alumnos era una de las escenas más temidas y también más atractivas... afortunadamente creo, aún hoy lo siguen siendo.

no aprendidos, en las significaciones inconscientes, o en los determinismos orgánicos, sino precisamente en sus articulaciones.

En la construcción de esta postura psicopedagógica en América Latina, una pionera en nuestro campo fue Sara Paín, quien percibió que el problema de aprendizaje ofrece un terreno privilegiado para estudiar las relaciones entre las cuatro dimensiones que denominó dimensión orgánica, corporal o estética, inteligente o lógica y dramática o simbólica. Este posicionamiento acerca de la conceptualización del aprendizaje sitúa los dispositivos pensados para la intervención psicopedagógica en la interfase *salud-educación* y, desde nuestro criterio, nos impone el concepto de ecología del desarrollo humano acuñado por Bronfenbrenner (1979). Esta perspectiva concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, cada uno de los cuales contiene al otro.

Bronfenbrenner argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos. Bronfenbrenner y Ceci (1994) modifican su teoría original planteando una nueva concepción del desarrollo humano en su teoría bioecológica. Dentro de esta teoría, el desarrollo es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las características biopsicológicas de los seres humanos, tanto de los grupos como de los individuos. El elemento crítico de este modelo es la experiencia que incluye no solo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente. Si el desarrollo es un proceso de todo el ciclo vital, por lo que todo individuo tiene el potencial

de continuar creciendo y cambiando, y las trayectorias de cambio de sus diferentes aspectos no están determinadas solo por las experiencias más tempranas, entonces todos los períodos del desarrollo son importantes.

Vamos ahora a las supuestas “capacidades/discapacidades” de los sujetos. En cuanto a la perspectiva de las diferencias individuales, uno de los interrogantes centrales es si aquellos niños que inicialmente presentan algún rasgo particular, por ejemplo, un nivel de desempeño cognitivo superior o inferior al de sus pares, continuarán manteniendo tal diferencia a través de los años. Si bien existen múltiples variables psicológicas y emocionales que presentan estabilidad durante el desarrollo, esta no suele ser absoluta. Asimismo, independientemente de si el foco de análisis es el desarrollo cognitivo, el emocional o el social, la estabilidad de las diferencias individuales es modulada por la de los aspectos relevantes de los contextos de desarrollo (Posner y Rothbart, 2007) –entre los cuales la familia es crítico para la promoción de competencias autorregulatorias– (Heckman, 2011).

El incremento de diagnósticos relacionados con trastornos y déficits circula hoy de manera tan generalizada que se ha vuelto natural llamar a los niños en las escuelas desconociendo su nombre propio. Se refiere a ellos con la sigla que los identifica como portadores de una determinada dificultad, utilizando para esto un tipo de vocabulario plagado de términos técnicos, clasificaciones nosográficas propias de una concepción positivista de la salud mental. Lo que decimos no es novedoso, muchos han advertido acerca de cómo estas prácticas tienden a operar como prácticas de homogeneización de niños orientadas por las “regularidades de normalidad”; sin embargo, es lamentablemente actual.

Enseñar a los estudiantes de psicopedagogía la teoría y la práctica de un proceso de diagnóstico psicopedagógico es

aventurarlos a salir al encuentro, no a la búsqueda: es construir conocimientos novedosos que tendrán que dar lugar a lo singular, lo incalculable, imprevisible e inesperado.

Al iniciar un proceso de diagnóstico, partimos de datos, nunca de objetivos. Construimos observables siempre a partir de los instrumentos y las conceptualizaciones que dan marco a nuestras prácticas. El primer instrumento en esa construcción seremos nosotros mismos tratando de *comprender*. Cuando intentamos conocer los motivos del no aprender, iniciamos un proceso tendiente a delimitar las operaciones comprometidas y a explicar el sentido que adquieren en relación con las experiencias particulares del aprendiente. La finalidad de la intervención psicopedagógica será, entonces, devolver el placer propio de la comprensión de la realidad y proteger la dimensión de lo imposible, en las múltiples posibilidades que nos ofrece la fantasía.

¿Cuál es el desafío que la psicopedagogía enfrenta hoy y cómo puede contribuir a la construcción de una perspectiva transdisciplinaria? Pensamos que la pregunta crea condición de posibilidad para la respuesta. De allí la importancia de las preguntas que nos formulemos. Tal como lo señala Galende (2015) en su libro *Conocimientos y prácticas en Salud Mental*, “Salud Mental no solo abrió su campo a la intervención de diferentes disciplinas, sino que, simultáneamente, muchas de estas disciplinas ampliaron a su vez su propio campo teórico y práctico”. Nos animamos a hipotetizar que la psicopedagogía tiene una oportunidad en esta construcción.

Para finalizar quisiera compartir con ustedes algunos conceptos que arroja la lectura del artículo “Enfoques epidemiológicos sobre la salud mental infantil: un debate impostergable” de Cecilia Ausburger (2005). Dicho trabajo nos lleva a reflexionar acerca de la importancia de la definición del objeto de estudio en el conocimiento epidemiológico en



tanto la ocurrencia y la distribución de los estados o eventos de salud en grupos particulares de población.

Es necesario tener en cuenta la importancia de reparar en el estudio de los determinantes de los estados de salud y la aplicación de esos conocimientos a las intervenciones sobre lo que consideramos problemas de aprendizaje. Aproximarnos a la definición de objeto de estudio de la epidemiología y las opciones metodológicas nos permite una vigilancia epistemológica para encontrar algunas respuestas al modo acerca de cómo se interpreta la generación de los problemas de *salud-enfermedad*.

De acuerdo con documentos oficiales y artículos científicos, la cantidad de niños diagnosticados y tratados, por ejemplo, con el Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH) aumentó considerablemente en los países latinoamericanos desde comienzos de la primera década de 2000, con un acentuado crecimiento hacia finales de esta (Ortega, *et al.*, 2010). Hemos visto cómo, en muchas oportunidades, los factores explicativos biológicos y conductuales hegemonizan la explicación, subordinando los aspectos socioculturales, espaciales o políticos. Esto trae aparejado un reduccionismo que produce opacidad sobre la conformación específica de nuestras sociedades y los aspectos relativos a la justicia y la equidad que le son inherentes.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto parece no ser una cuestión menor el poder diferenciar dos modelos epidemiológicos coexistentes: un modelo epidemiológico tradicional, también denominado moderno, y un modelo epidemiológico social o crítico. Según el artículo antes mencionado:

[...] la epidemiología clásica reconoce la intervención de una multiplicidad de factores en calidad de causales, aunque se centra en ponderar la magnitud de

la fuerza con que se establece la relación entre cada factor, más que en comprender con detenimiento el modo particular en que estos se entranan entre sí, y confluyen a interpretar la producción del problema. (Ortega, *et al.*, 2010)

Las condiciones referidas a la salud mental de los niños pueden ser nombradas de diversos modos, bajo la denominación que ofrecen las categorías descriptas por el *Manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales*, elaborado por la Asociación de Psiquiatría Americana (DSMV). En la epidemiología social o crítica se propone una reformulación de las categorías clásicas de tiempo, lugar y persona que permita distinguir condiciones históricosociales de organización de la vida en sociedad.

Epidemiología tradicional	Epidemiología social-crítica
Persona	Grupo social
Tiempo	Historicidad
Lugar	Espacio

Tabla 1: Reformulación de las categorías de tiempo, lugar y persona en la epidemiología social.

Coincidiendo con Emiliano Galende (2005), podríamos afirmar que se desestima que el sufrimiento mental “es siempre 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” y en la primera infancia el mayor problema lo encontramos en el valor performativo del diagnóstico. No existirá conocimiento riguroso de tal sufrimiento sin considerar la filiación, la comunidad, la cultura donde un individuo construye subjetividad. Los problemas

en el aprendizaje no pueden ser pensados como hechos de la naturaleza, sino de la cultura. A diferencia de América del Norte y Europa, para pensar en dos regiones con las que se tiene alto intercambio cultural, el marco institucional latinoamericano y sus realidades nacionales tienen particularidades contextuales que le dan especificidad a las construcciones bioéticas.

Aunque redunde, insistiremos en que la producción de conceptos implica, simultáneamente, la producción de significado. Por eso es que es necesario pensar nuestras prácticas y, por tanto, la formación de los profesionales desde una bioética latinoamericana que permita una reflexión crítica.

## Bibliografía

- Augsburger, A. y Gerlero, S. (2005). "La construcción Interdisciplinaria: potencialidades para la epidemiología en salud mental". En *Kairos. Revista de Temas Sociales*, Universidad Nacional de San Luis, marzo. En línea: <[http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios\\_catedras/obligatorias/066\\_salud2/material/unidad1/subunidad\\_1\\_3/augsburger\\_gerlero\\_construccion.pdf](http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_3/augsburger_gerlero_construccion.pdf)> (consulta: 20-07-2017).
- Bronfrenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- Bronfrenbrenner, U. y Ceci, S. J. (1994). "Nature Nurture reconceptualized in developmental perspective: A bio-cological model". En *Psychological Review*, núm. 101, pp.568-586.
- D'anna, S. y Hernández, L. (1998). *Psicopedagogía Laboral*. Buenos Aires, Paidós.
- Fernández, A. (2000). *Poner en Juego el saber*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico Psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Buenos Aires, Biblos.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas*. Buenos Aires, Biblos.
- Franco, I. (comp.). (2000). *Psicopedagogía entre enseñar y aprender*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Galende, E. (2015). *Conocimiento y prácticas de Salud Mental*. Buenos Aires, Lugar.
- Laino, D. (comp.). (2003). *La psicopedagogía en la actualidad*. Rosario, Homosapiens.
- Laborde, S. y Cassini, M. O. (2000). "La práctica clínica en Psicopedagogía". En *Psicopedagogía entre aprender y enseñar*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Lipina, S. (2015). "Actualizaciones en el desarrollo de la pobreza infantil y su impacto en el desarrollo cognitivo". En Strano, A. y Caldara, P. G. (comps.), *Psicopedagogía hacia una integración entre salud y educación*. Buenos Aires, Lugar.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro*. Buenos Aires, Paidós.
- Ortega, F., et al. (2010). "A ritalina no Brasil: produções, discursos e práticas". En *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, vol.14, n.34, pp.499-512.
- Tealdi, J. C. (2009). "Bioética latinoamericana". En Cecchetto, S., Pfeiffer, M. L. y Estevez, A. (comps.), *Peligros y riesgos en las investigaciones*. Buenos Aires, Antropofagia

# Ética profesional: Responder a lo incalculable

*Norma Filidoro*

En el *test* de inteligencia más prestigioso y difundido, el WISC-IV, en el *subtest* de “comprensión”, la pregunta del ítem 8 es: “¿Qué debés hacer si un niño o niña mucho más pequeño que tú comienza a pelear contigo?” El criterio para que el niño obtenga los preciados dos puntos es “tomar la iniciativa de no pelear”. Bárbara, de 8 años, se atreve a dar una respuesta con la que cuestiona ese criterio, y pagará su osadía con un cero de puntaje.

Mirá, –dice– un chico, por más que sea chiquito, no tiene derecho a pegarte... así que, si me pega, me defendiendo. Nadie puede pegarte... Y todos tenemos derecho a defendernos. Que sea más chico no tiene nada que ver. Yo también soy chica. Además, puede ser más chico, pero tener más fuerza o estar loco y ¿qué? ¿Yo tengo que dejar que lastime?

El dilema, la cuestión, no consiste en tomar o no tomar el WISC, sino en suponer que la verdad acerca de Bárbara, que su destino, que su posibilidad de aprender, conocer y

saber, está en los resultados que obtengamos a partir de la aplicación de una técnica. Y se trata, *no* de desestimar el WISC-IV, sino, muy por el contrario, de valorarlo en su lógica y de aprehender sus fundamentos, tanto como para llegar a comprender que lo que vale para el universo que la técnica define, no vale para *uno*.

La ciencia no miente en cuanto a la verdad... sino que nos engaña en cuanto a la extensión de la verdad (Lacan, 1975). Una práctica psicopedagógica centrada en la supuesta objetividad de las técnicas agudiza la escucha de los enunciados de manera que rápida y eficazmente podremos, como nos dicen los manuales, “emparejar las respuestas del niño con los ejemplos de respuesta” para decidir si “encajan”. Pero, al tiempo que se agudiza la escucha de los enunciados, nos vamos volviendo sordos a las enunciaciones en las que el sujeto se presenta en su singularidad, esto es, por fuera de todo cálculo, por fuera de cualquier anticipación estadística. Las prácticas psicopedagógicas pueden dedicarse a describir y categorizar de manera prolija, controlada y precisa al otro: el niño, la niña, la familia, la escuela, el maestro, la profesora... O pueden dar lugar a la emergencia de una novedad (lo no sabido, lo no anticipado) que cuestione sus conocimientos y desorganice sus categorías.

Hoy disponemos de manuales de diagnóstico, protocolos, cuestionarios para padres y docentes, recomendaciones para las escuelas construidas según supuestas patologías, programas de rehabilitación... Hoy, las instrucciones ya no se limitan a los protocolos de *test*, sino que van mucho más allá, en un intento por controlar también a las familias, a los docentes y a las escuelas, destituyéndolos de su lugar de saber.

El hecho del que debe partir toda reflexión sobre la ética en el campo de las prácticas psicopedagógicas es que:

- » No hay “la infancia”, sino infancias plurales y diversas que desbordan todos y cada uno de los manuales de psiquiatría en los que el discurso de la época intenta explicarlas.
- » No hay “el alumno”, sino alumnos y alumnas en plural que interpelan los bordes de la escuela en un permanente hacerse lugar.
- » No hay un único y esencial modo de ser padres o madres ni un modelo ideal o normativo para el ejercicio de las funciones materna y paterna.
- » No hay “la escuela inclusiva”, sino escuelas y docentes que, cada día y en cada lugar, inventan espacios y tiempos allí donde antes no los había.

La ética es una fisura en el pensamiento categorial, una quebradura en los síndromes, una herida del manual, un corte en los tiempos esperados y en los modos establecidos. Es un gesto de resistencia (Bárcena y Mèlich, 2014). Es resistir al discurso dominante para que no impacte de lleno en los niños, niñas y jóvenes, en los papás y las mamás, en las escuelas y en los docentes. Por eso, la ética es ponerle un dos de puntaje a la respuesta de Bárbara, respondiendo al principio de ser respetuosos cuando una singularidad se subleva (Foucault, 2006).

Hoy nos encontramos frente a dos situaciones de riesgo que, solo en apariencia, pueden resultar contrapuestas o contradictorias, pero que responden a la misma lógica:

a) Corremos el riesgo de que la pregunta que oriente las prácticas profesionales sea “¿qué diagnóstico tiene?”. Como si la respuesta nos develara, de manera inmediata, los modos de aprender de cada uno y cada una; como si nos hiciera transparentes sus necesidades y posibilidades para apropiarse del conocimiento escolar... no solo por fuera del contexto, sino además, y fundamentalmente, por fuera de las condiciones que seamos capaces de ofrecer y de inventar.

La relación entre diagnóstico y proceso de aprendizaje no es natural, no es evidente, ni reviste carácter de necesidad.

En esta pregunta (“¿qué diagnóstico tiene?”) hay dos operaciones encubiertas: la primera es la elisión de toda subjetividad; la segunda y complementaria, la elisión del contexto. Este es el riesgo que corren los niños, las niñas y los jóvenes, los padres y las madres, las escuelas y los docentes que se encuentran dentro del sistema en un lugar más o menos central. Aquí es cuando la diferencia inferioriza (Sousa Santos, 2005). Aquí es donde los profesionales somos convocados a reparar o, al menos, a disimular la falla. Y si no, a certificar la exclusión. Aquí es cuando la ética es resistencia. Es resistir a formar parte del engranaje. La ética consiste en una pregunta que desencaja.

b) Pero también corremos el riesgo de que no haya ninguna pregunta: el riesgo de naturalizar los obstáculos y los problemas que pudieran emerger en los procesos de aprendizaje. En esa no pregunta hay también dos operaciones que se tornan invisibles: la primera es la elisión, no ya de la subjetividad sino, directamente, del sujeto; la segunda y complementaria, su indiferenciación del contexto.

Es el riesgo que corren los niños, las niñas y los jóvenes, los padres y las madres, las escuelas y los docentes que viven en la pobreza. Aquí es cuando la igualdad descaracteriza (Sousa Santos, 2005). Aquí es donde los profesionales casi no somos convocados en absoluto. Aquí es cuando la ética consiste en irrumpir. Es irrumpir con afirmaciones que revuelvan lo establecido. La ética consiste en una afirmación que desencaja.

Pero cuidado con la ingenuidad: la ética requiere que conozcamos ese lenguaje plural, el de los manuales de diagnóstico, el de los programas de rehabilitación, el de los cuestionarios protocolizados para padres, madres y docentes, el de las recomendaciones y aun las prescripciones dirigidas a la



escuela acerca de cómo aprenden los niños y niñas con TEA<sup>29</sup> y cómo no aprenden los niños y niñas que viven en las villas. Es imperiosamente necesario conocer ese lenguaje plural que no es en perspectiva, que no es en contexto y que pretende que todos y cada una y cada uno podemos ser reducidos a unas pocas (cada vez menos) fórmulas. La ética requiere que conozcamos esas fórmulas y esas palabras y esas categorías y también que nos ubiquemos no muy lejos de ellas y que las tomemos, no para reproducirlas, sino para producir una destotalización. La ética nos señala que es imperioso que tomemos ese lenguaje, pero que rechazemos el sentido como verdad encarcelada en una proposición (Díaz, 2007).

Para ello, debemos seguir haciendo lo que hemos hecho hoy: ante un discurso que convoca a nuestros “cerebros”, escuchar a los que, como a lo largo de la jornada, nos convocaron a asumir la responsabilidad por las consecuencias de nuestras prácticas antes que rendir obediencia a los consensos de turno. La obediencia (que siempre se debe, que siempre es debida) nos desresponsabiliza. Por eso es que ponerle un cero a la respuesta de Bárbara es renunciar a la ética.

Lo que podemos y debemos seguir haciendo, es lo que hemos hecho hoy, frente a un discurso que nos convoca a “conectar nuestras neuronas”, reunirnos, discutir, compartir y escuchar a los maestros que, como han hecho hoy a lo largo de la jornada, nos interpelan en nuestra condición de sujetos en contexto, atravesados social y políticamente.

## Bibliografía

Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

---

29 TEA: trastorno del espectro autista. (N. de la E.).

Díaz, E. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo. La constitución de una epistemología ampliada*. Buenos Aires, Biblos.

Foucault, M. (2008). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Lacan, J. (2002 [1966]). *Escritos 2*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Sousa Santos, B. (2005). *El milenio muerto. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid, Trotta.

## Los autores

### José Antonio Castorina

Profesor Consulto de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Profesor Titular en la UNIFE. Investigador Principal (jubilado bajo contrato) del CONICET. Ha trabajado y trabaja con un grupo de jóvenes investigadores en un proyecto subsidiado por UBACyT, en temas de epistemología de la teoría de las representaciones sociales y de la psicogénesis del conocimiento social.

### Sandra Vinocur

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad CAECE. Psicopedagoga clínica, Escuela de posgrado de psicopedagogía clínica (Epec). Jefa de Trabajos Prácticos Regular en la cátedra Teoría y Técnicas del Diagnóstico, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Docente Titular de las cátedras Clínica Psicopedagógica I y Prácticas Profesionalizantes, en la carrera de Psicopedagogía, Instituto de Educación Superior N.º 1, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Psicopedagoga de la Escuela del Jacarandá y en consultorio particular. Trabajó en la Dirección de Educación Especial y en la Dirección de Salud y Orientación Educativa, GCBA. Fue Supervisora de Equipos Hospitalarios. Fue Jurado en Concursos en el Instituto de Educación Superior N.º 1, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

## **Olga Favella**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Especialista Superior en Políticas de Infancia. Se desempeña dentro del ámbito de la Educación en el GCBA desde el año 1983 en diferentes cargos docentes. Desde el año 1994, es Coordinadora del Equipo Psicosocioeducativo Central 3, exGabinete Central, dependiente de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el ámbito privado, desarrolla trabajo clínico terapéutico con niños, adolescentes y adultos.

## **Graciela Nogués**

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Docente del Área de Educación Especial en el ámbito del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 1989. Integrante del Equipo Psicosocioeducativo Central 3, dependiente de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde 2010.

## **Ricardo Baquero**

Profesor Titular Regular de Psicología Educacional de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional de Quilmes. Director del programa de investigación "Discursos, prácticas e instituciones educativas" de la Universidad Nacional de Quilmes. Investigador Responsable del proyecto PICT "La inclusión de las voces de los estudiantes en los procesos de aprendizaje. Variaciones de las formas de participación y apropiación de la experiencia escolar en el nivel medio" radicado en la Universidad Nacional de Quilmes. Autor de diversas publicaciones en psicología educacional y educación.

## **Flavia Terigi**

Licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Ciencias Sociales, Especialista en Políticas Educativas y Doctora en Psicología.

Investigadora Categoría I en Argentina. Profesora Titular Regular de Psicología Genética de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, donde dirige un proyecto de investigación sobre el aprendizaje del sistema de numeración en los plurigrados rurales. Investigadora- Docente Regular en la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde es Investigadora Responsable del proyecto de investigación "Transiciones educativas primaria/secundaria y secundaria/superior: trayectorias escolares y evaluación de aprendizajes" y Coordinadora Pedagógica de la Escuela Secundaria inaugurada en 2015.

### **Patricia Maddonni**

Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Psicología Educacional por la misma casa de estudios. Docente e investigadora en la Universidad de Buenos Aires y en institutos de formación docente. Sus actuales investigaciones refieren a los sistemas de acompañamiento a las trayectorias de estudiantes en el nivel secundario y terciario. Cuenta con una larga trayectoria en la coordinación de proyectos de política educativa a nivel nacional y municipal dedicados a temas de igualdad e inclusión. Ha publicado diferentes artículos en las temáticas referidas y su última publicación ha sido "El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación".

### **Mariana Pereyra**

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Su formación específica y el campo en el que recorre su especialización es el de los enfoques del análisis institucional. Docente de la cátedra de Análisis Institucional de la escuela y los grupos de aprendizaje, en la carrera de Ciencias de la Educación de la (UBA). Investigadora en dicha Universidad, en el Programa de Instituciones Educativas del IICE, en la línea "dinámicas institucionales en condiciones críticas" que dirige desde hace más de 30 años la Profesora Lidia Fernández. Docente en la Diplomatura Superior en Análisis

Institucional y Organizaciones Educativas, en la Universidad de Tres de Febrero e investigadora en la misma universidad también bajo la dirección de la Profesora Lidia Fernández. Ha sido docente de posgrado en la Universidad Nacional de General Sarmiento. Es Coordinadora del Programa de Orientación de la Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Está a cargo de la división Capacitación y formación del personal en el INTI. Es autora y coautora de varios capítulos de libros y artículos de revista en temáticas relativas a la línea de investigación en la que se inserta, así como en temas referidos a dispositivos de acompañamiento a estudiantes en el nivel superior en el ingreso, permanencia y egreso, a asesoría pedagógica y diferentes aportes tendientes a promover el derecho a la educación y democratización del nivel superior.

### **Sara Szeinman**

Licenciada en psicología por la Universidad de Buenos Aires. Jefa de Trabajos Prácticos Regular de las cátedras de Psicología General y Psicología Psicoanalítica en la carrera de Ciencias de la Educación (UBA). Coordinadora de trabajos de campo de Psicología y educación. Investigadora en los proyectos "La función tutorial. Dispositivos y modos tutoriales en distintos ámbitos de formación del adolescente", "Riesgo adolescente y andamiaje. La función tutorial y su carácter preventivo en salud mental", "La función tutorial en contextos de vulnerabilidad social". Docente de posgrado en la Carrera de Especialización en Psicología Clínica de Niños y Adolescentes, Facultad de Psicología (UBA). Jefa del Servicio de Internación de Agudos en el Centro Nacional de Reinserción Social, CENARESO. Miembro del equipo de docencia e investigación del CENARESO. Docente en programas de formación de residentes de la RISAM.

### **Gustavo Cantú**

Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Morón. Doctor en Psicología por la Universidad de Buenos Aires. Jefe

de Trabajos Prácticos de la cátedra Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología (UBA). Ayudante de Primera en tareas de investigación en el Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología (UBA). Asociado Regular de la cátedra de Psicología Genética de la Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad de Morón. Se desempeña como Coordinador Docente de la carrera de Especialización de Posgrado en Psicopedagogía Clínica, de la Facultad de Psicología (UBA). Es Investigador de UBACyT sobre problemas de simbolización en niños y adolescentes. Es autor de los libros *Lectura y subjetividad en la clínica psicopedagógica* y *Diagnóstico Psicopedagógico en lectura y escritura*, en colaboración con María Di Scala. Es coautor de varios libros de la especialidad. Exsupervisor Clínico del Equipo de Psicopedagogos del Municipio de Morón. Supervisor Clínico del Equipo de Psicopedagogía del Hospital Vélez Sársfield y del Equipo de Psicopedagogía del Centro de Salud N.º 15 del Hospital Argerich.

### **Silvia Dubkin**

Licenciada en Psicopedagogía. Diplomada en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas por FLACSO. Coordinadora General de la Residencia y Concurrencia de Psicopedagogía dependiente del Ministerio de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Profesora Titular de la cátedra Psicología y Epistemología Genética, Facultad de Psicología de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Es autora de artículos de revistas vinculadas a la actividad profesional y del programa docente de la Residencia en Psicopedagogía. Integrante del Equipo Profesional de la Unidad de Orientación Educativa de la UCES. Docente de cursos virtuales y presenciales a nivel de posgrado en Clínica Psicopedagógica del equipo de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tutora de Curso Virtual de la Organización Panamericana de Salud y de la OMS. Capacitadora y supervisora de distintos equipos hospitalarios y a nivel privado. Expsicopedagoga del nivel inicial y primario de la escuela Arco Iris. Supervisora de investigaciones en el ámbito de residencia psicopedagógica.

## **Carmen B. Fusca**

Magíster en Psicología Educacional por la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Capacitadora del Ministerio de Educación. Fue docente de la cátedra Teoría y técnica de la asistencia psicopedagógica de la Facultad de Filosofía y Letras. Es autora del libro *Enseñar a leer y escribir en el siglo XXI*. Miembro del Fórum Infancias Argentina y de la Sociedad Argentina de Pediatría. Docente de la carrera de Especialización en Prevención y Asistencia Psicológica en Infancia y Niñez.

## **Patricia Enright**

Maestranda en Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la UBA, Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad CAECE y Profesora para la Enseñanza Primaria. Formó parte del Equipo de Psicopedagogía de la Unidad de Neurología del Hospital de Niños "Ricardo Gutiérrez" entre 1985 y 1993. Actualmente realiza su práctica clínica en consultorio privado y es miembro del Equipo de Psicopedagogía Inicial del Centro "Dra. Lydia Coriat" de FEPI (Fundación para el Estudio de los Problemas de la Infancia), del cual ha ejercido su coordinación entre 2003 y 2014. Es miembro del Equipo Interdisciplinario de Lugar de Infancia, dedicado a la práctica clínica con niños con problemas en su desarrollo. Ha tenido a su cargo las cátedras Procesos de pensamiento y aprendizaje del bebé y el niño pequeño y Abordaje en Psicopedagogía Inicial en la Escuela de Especialización en los Problemas del Desarrollo Infantil (EEDPI), dependiente de FEPI. Es docente en cursos sobre temáticas vinculadas con la experiencia clínica en el abordaje de niños pequeños y supervisora en equipos hospitalarios. Ha publicado diversos artículos vinculados a dicha especificidad y participado en numerosos congresos referidos a la temática.

## **Silvia Dubrovsky**

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Psicología Educacional (UBA). Docente e



Investigadora en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Cooordinadora del Proyecto UBANEX "Aprender Juntos en la Escuela y en el Barrio". Coordinadora del Proyecto de Voluntariado Universitario. Docente en Institutos de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Profesora Adjunta de la cátedra Teorías Psicológicas de la Carrera de Ciencias de la Educación (UBA).

## **Gustavo Galli**

Profesor de Ciencias Naturales, Licenciado en Administración y Gestión de la Educación por la Universidad de San Martín, Especialista en Curriculum (FLACSO) y Magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente es Coordinador del Centro de Educación Popular y Pedagogías críticas de la Fundación La Salle Argentina. Se desempeña como docente en nivel terciario y universitario de grado y posgrado. Ha sido docente y directivo de escuelas secundarias. Excoordinador de Programas para la Inclusión Democrática en las Escuelas del Ministerio de Educación de la Nación (2013-2015). Investigador en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Autor de varios artículos en revistas educativas, coautor de varios libros y autor de *Escuela Secundaria y Educación Popular: cartografía de una experiencia* (2014).

## **Carlos Cullen**

Filósofo (estudios en Córdoba, Santiago de Chile, Buenos Aires y Friburgo de Brisgovia). Exprofesor en la Universidad de Buenos Aires (Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Psicología, durante 26 años). Ha dirigido varios proyectos de investigación sobre temas de ética, política y educación. Exdirector de Capacitación Docente (1989-1990) y Exdirector General de Educación (1990-1992) en la Ciudad de Buenos Aires. Actualmente es Profesor en seminarios de Maestría y Doctorado en varias universidades del país y del extranjero (México, Chile, Uruguay, Colombia, Brasil, República del Salvador). Ha participado en numerosos congresos en el país y en el extranjero, de

Filosofía, Educación y Psicología. Ha publicado: *Fenomenología de la crisis moral* (1978), *Reflexiones desde América* (tres tomos) (1986 y 1987), *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro* (2da. edición de 1999, 3ra. edición de 2004), *Critica de las razones de educar. Temas de Filosofía de la Educación* (Buenos Aires, 1997), *Perfiles ético-políticos de la educación* (Buenos Aires, 2004), *Resistir con Inteligencia* (México, 2008), *Entrañas éticas de la identidad docente* (Buenos Aires, 2010). Ha compilado seis libros con trabajos de varios autores y ha publicado más de cien artículos y varias colaboraciones en obras colectivas.

## **Víctor Feld**

Médico especialista en Neurología Infantil por la Junta de Recertificación (CRAMA) de la Asociación Médica Argentina y el Colegio Médico de la Provincia de Buenos Aires, Distrito II. Miembro titular en diversos Congresos y Jornadas vinculadas a: Neuropediatría, Neurociencias y Neuropsicología. Autor de numerosas publicaciones nacionales e internacionales referidas a su especialidad. Docente Adjunto de Neurobiología del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján desde 1993. Investigador Categorizado por la Universidad Nacional de Luján en Categoría B. Docente de la Maestría en Neuropsicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Docente Asociado por concurso a cargo de la asignatura Análisis Sistemático de las Dificultades de Aprendizaje, Facultad de Filosofía y Letras (UBA) a partir de 2006.

## **Mirtha Lischetti**

Mirtha Lischetti nació en 1939 en la ciudad de La Plata. Estudió Antropología en la Universidad de Buenos Aires y se recibió en 1965. En 1979 se recibió de Licenciada en Filosofía y Letras en la Universidad Complutense de Madrid y, en esa misma universidad, en 1986, se recibió de Licenciada en Psicología. Ha realizado una especialización de

posgrado en Formación de Psicoterapia de Niños y Adolescentes y asistió a una gran cantidad de cursos de posgrado tanto en Antropología como en Psicología. En 1984, fue convocada por la Universidad de Buenos Aires para ser docente en el naciente Ciclo Básico Común (CBC), donde desarrolló una significativa carrera docente desde 1985. En 2007, fue denominada Profesora Consulta Titular del CBC. También es Profesora Titular del Departamento de Ciencias Antropológicas de la misma universidad. En 1993, fue docente en su Facultad de Ciencias Sociales. Entre 1971 y 1976 fue profesora de diversas materias en la carrera de Antropología de la Universidad Provincial de Mar del Plata. También ha dictado diversos cursos de posgrado. Publicó libros, capítulos de libros y artículos en revistas científicas. Asimismo, ha dictado numerosas charlas y conferencias, se desempeñó como jurado de concursos docentes y fue integrante de comisiones evaluadoras de proyectos de investigación. Desde 1986, dirige proyectos de investigación, como el PID-CONICET. En 1998 dirigió su primer UBACyT y continúa dirigiendo proyectos de esta índole hasta la actualidad. Actualmente, está abocada a las actividades de Extensión Universitaria dirigiendo proyectos de Voluntariado en el CIDAC (Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria).

## **Isabel Chiamonte**

Psicopedagoga, Maestranda en Curriculum, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora. Asesora en el Honorable Senado de la Nación, personal de planta permanente. Asesora Permanente de la Red de Mujeres Parlamentarias de las Américas, organismo dependiente de la Confederación Parlamentaria de las Américas. Especialista en políticas de Género y Educación. Integrante del equipo de la Secretaría de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ (Universidad Nacional de Lomas de Zamora). Ayudante de Primera en el Servicio de Atención y Orientación Psicopedagógica de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ. Ayudante de Primera en Introducción a la Práctica Psicopedagógica,

Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ. Jefa de Trabajos Prácticos en la Unidad Pedagógica Pedagogía, Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ. Integrante del Equipo de investigación del proyecto “La construcción del relato social en la escuela. La trasposición didáctica desde la psicología cultural”, Facultad de Ciencias Sociales de la UNLZ. Evaluadora de proyectos “Universidad, Cultura y Sociedad”, Área de Extensión Universitaria y Vinculación Tecnológica, Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado del Ministerio de Educación y deportes, Presidencia de la Nación.

### **María Fernanda García**

Licenciada y Profesora Universitaria en Psicopedagogía por la USAL (Universidad del Salvador). Psicopedagoga de Planta del Servicio de Salud Mental del Hospital General de Agudos “Dr. T. Álvarez” del Gobierno de la Ciudad Buenos Aires. Directora del curso anual virtual de posgrado del equipo de Psicopedagogía. Docente Adjunta de la cátedra Diagnóstico Clínico Psicopedagógico y de la cátedra Diagnóstico Psicopedagógico en Instituciones de Salud y Comunitarias en la USAL. Supervisora de equipos de Psicopedagogía de Hospitales y Centros de Salud del Gobierno de la Ciudad Buenos Aires.

### **Patricia Vila**

Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad CAECE. Doctoranda en Salud Mental Comunitaria por la UNLA. Coordinadora de la Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Docente por concurso a cargo de Introducción a las Prácticas Psicopedagógicas, UNSAM. Docente titular de Práctica Profesional Psicopedagógica, CAECE. Coordinadora del SOE (Servicio de Orientación Educativa Universidad), CAECE. Docente de la carrera de Especialización Psicopedagogía Escolar en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

## **Norma Filidoro**

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Magíster en Psicopedagogía Clínica por la Universidad de León. Miembro de Fundación CISAM y de FEPI. Supervisora en la Residencia Hospitalaria de Psicopedagogía en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Docente Regular a cargo de Teoría y Técnica del Diagnóstico, Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Directora del Proyecto UBANEX "Aprender Juntos en la Escuela y en el Barrio".

