

ISBN 978-631-00-2731-9

Prácticas de investigación  
¿Psicopedagógicas?

II JORNADA NACIONAL

Red  
**IIP**

**ACTAS DE JORNADA**

RED INTERINSTITUCIONAL DE  
INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA



1972

**CURZA**

# Prácticas de investigación ¿Psicopedagógicas?

ACTAS DE JORNADAS



## Compiladoras

Dra. Sandra Bertoldi

Dra. Mariana Etchegorry

Lic. María Alejandra Martinelli

Lic. María Celia Flores

## Coeditores

Red interinstitucional de investigación psicopedagógica  
(RedIIP)

## Diseño editorial

Carolina Stábile

## Servicio editorial

Pilquen. Sección Psicopedagogía



**CURZA**

Dra. Adriana Goicochea

**DECANA**

Mgter Cecilia Camera

**Vice-decana**

Dra. Soledad Vercellino

**Secretaria Académica**

Lic. María Laura Cabezas

**Secretaría de Extensión  
y Bienestar Estudiantil**

Esp. Lucrecia Aviles

**Secretaría de Ciencia y Técnica**

Lic. María Daniela Sanchez

**Directora  
Departamento de Psicopedagogía**



## II JORNADA NACIONAL DE REDIIP

Red Interinstitucional de Investigación  
Psicopedagógica

### RESPONSABLES DEL EVENTO

Dra. Sandra Mónica Bertoldi (UNCo)  
Dra. Mariana Etchegorry (UPC)  
Lic. María Celia Flores (UNLaR)  
Lic. María Alejandra Martinelli (UGR)  
Mgter Liliana Enrico (UNCo)  
Mgter María Lujan Fernández (UNCo)  
Lic. María Daniela Sánchez (UNCo)

### COMITÉ CIENTÍFICO

Dra Sandra Bertoldi (UNCo)  
Mg. Liliana Enrico (UNCo)  
Mg. María Luján Fernández (UNCo)  
Esp. Viviana Bolletta (UNCo)  
Mgter. Georgina Suarez (UCASAL)  
Lic. María Alejandra Martinelli (UGR)  
Mg. Carla Lanza (UBA)  
Dra. Mariana Etchegorry (UPC)  
Dra Natalia Petric (UCA -Paraná)  
Lic. María Celia Flores (UNLaR)  
Lic. Ivone Jakob (UNRC)  
Lic. Eliana Neme (UCSE)  
Lic. Susana Mantegazza (UBA)  
Esp. Carlos Tumburú (UCASAL)  
Mgter. Sandra Gómez (UNC)

### INSTITUCIONES QUE ADHIEREN A LA REDIIP

- Universidad Nacional de Comahue
- Universidad Provincial de Córdoba
- Universidad del Gran Rosario
- Universidad Nacional de la Rioja
- Universidad de Buenos Aires
- Universidad Nacional de Villa María
- Universidad Blas Pascal
- Universidad Católica Argentina
- Universidad Católica de Cuyo
- Universidad Católica de Salta
- Universidad Católica de Córdoba
- Universidad Católica de Salta
- Universidad Nacional de San Martín
- Universidad Nacional de Luján
- Universidad Católica de Santiago del Estero
- Universidad Nacional de Río Cuarto
- Universidad de Flores (Sede Comahue)
- Universidad de la Cuenca del Plata
- Instituto Víctor Mercante
- Instituto del Rosario Villa María
- Instituto Católico Superior
- Federación Argentina de Psicopedagogos
- Colegio Profesional de Psicopedagogos de Mendoza
- Colegio Profesional de Psicopedagogos de Misiones
- Colegio Profesional de Psicopedagogos de Santiago del Estero
- Colegio Profesional de Psicopedagogos de La Rioja
- Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba
- Asociación de Profesionales del Quehacer Psicopedagógico
- Asociación de Psicopedagogos de la Provincia de Buenos Aires
- Asociación Civil de Psicopedagogos del Chaco
- Asociación de psicopedagogos de la provincia de Corrientes
- Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas
- Centro de estudios psicopedagógicos TREPEN
- Investigadores/as independientes PAGINAP

Prácticas de investigación ¿Psicopedagógicas? : acta de jornadas / Sandra Monica Bertoldi ... [et al.] ; Compilación de Sandra Bertoldi ... [et al.]. - 1a ed. - Carmen de Patagones : Sandra Monica Bertoldi ; Río Negro : Red interinstitucional de investigación psicopedagógica (RedIIP) ; Río Negro : Revista Pilquen Sección Psicopedagogía, 2023.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-631-00-2731-9

1. Centros de Investigación. 2. Psicopedagogía. 3. Metodología de la Investigación.  
I. Bertoldi, Sandra Monica II. Bertoldi, Sandra, comp.  
CDD 370.1

1° edición – Año 2023



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





## Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN .....	8
PRIMERA PARTE. Contribuciones teóricas	
<b>CAPÍTULO 1. Investigación, Epistemología y psicopedagogía</b>	
CONFERENCIA .....	14
<b>CAPÍTULO 2. Docencia e investigación: instituciones, prácticas y construcción de conocimiento psicopedagógico</b>	
CONFERENCIA .....	35
<b>CAPÍTULO 3. Técnicas de investigación psicopedagógicas. Desafíos de su construcción</b>	
PRESENTACIÓN .....	46
PANELES:	
• Las técnicas de investigación psicopedagógicas en clave epistemológica .....	47
• Instrumento de indagación a niños/as. Construcción en el marco de una investigación psicopedagógica .....	51
• Dispositivos de intervención diagnóstica diseñados desde la investigación en psicopedagogía clínica: SPA y SPPA .....	56
SEGUNDA PARTE. Contribuciones desde las prácticas de investigación	
<b>CAPÍTULO 4. Lo psicopedagógico: Objetos de investigación y áreas de vacancia</b>	
PRESENTACIÓN .....	65
PONENCIAS:	
<b>Los objetos de investigación: análisis epistemológico</b>	
• Iberoamérica y el objeto psicopedagógico en el cambio de episteme epocal: una investigación en Psicopedagogía entre los años 2000 y 2022 .....	68
• El recorte de objeto de investigación y las decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que se toman en un estudio sobre las modalidades de aprendizaje en el	



II JORNADA NACIONAL DE REDIIP  
Red Interinstitucional de Investigación  
Psicopedagógica

marco de una maestría.....	75
• Qué objetos hacen hoy los investigadores en psicopedagogía .....	82
• El recorte de objeto de estudio en dos tesis de grado: puntos de encuentro.....	88
• ¿Qué es eso llamado psicopedagógico y cuanto importa que lo sea?.....	93
<b>Los objetos de investigación en el campo de la salud</b>	
• Intervenciones psicopedagógicas en contextos hospitalarios. Apropriación del lenguaje y promoción de la lectura en la primera infancia .....	99
• El lugar de la psicopedagogía en el sistema de salud de la provincia de Salta .....	105
• Psicopedagogía y salud mental. Procesos de transmisión.....	111
<b>Los objetos de investigación en el campo educativo</b>	
• Las prácticas psicopedagógicas en los Equipos de Apoyo a la Inclusión en las escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa .....	117
• Intervenciones psicopedagógicas en el campo de las instituciones escolares, en sus niveles obligatorios durante el año 2020 .....	123
• Aspectos emocionales y socioemocionales en contextos educativos. Apuntes para pensar su relevancia .....	129
<b>Los objetos de investigación en el campo socio-educativo</b>	
• Prácticas psicopedagógicas en contextos socio-comunitarios. Investigar y construir una posición interdisciplinaria .....	136
• Investigar sobre infancias tempranas desde un compromiso ético y político .....	142
• Saberes en territorio: algunas lecturas en clave lúdica .....	149
• Investigar en promoción de la salud. Hacia la potenciación de los recursos simbólicos de adult@s y sus bebés .....	155
<b>La historia de la Psicopedagogía como objeto de la investigación</b>	
• Historización de la Psicopedagogía en Patagonia Austral .....	163
• La historia de la psicopedagogía en Córdoba. Relatos sobre las incumbencias profesionales y su relación con el objeto de estudio.....	168
<b>Los objetos de investigación: áreas de vacancia</b>	
• La formación académica. Hacia la consolidación de un núcleo de investigación de estudios psicopedagógicos.....	174
• Experiencias de aprendizaje en la formación psicopedagógica.....	181
<b>CAPÍTULO 5. El docente-investigador en las carreras de Psicopedagogía</b>	
PRESENTACIÓN .....	189
PONENCIAS:	
• Investigar para resignificar nuestro hacer .....	192
• Construcción de conocimiento académico en Psicopedagogía a partir de tesis de doctorado .....	197
• La investigación dentro de la trayectoria formativa de los estudiantes de la Lic. En Psicopedagogía - UCSE.....	203
• Construir espacios que promueven la reflexividad crítica desde la	



enseñanza de la práctica diagnóstica psicopedagógica.....	209
• La formación profesional psicopedagógica en investigación: condiciones, temáticas y desafíos actuales.....	215

**CAPÍTULO 6. La comunicación de resultados: los productos científicos  
psicopedagógicos**

PRESENTACIÓN.....	222
PONECIAS.	
<b>Productos científicos del área de orientación psicopedagógica en el nivel superior</b>	
• La construcción de autoría en la escritura del trabajo final de licenciatura: la posición del escribiente.....	224
• Escritura colaborativa y construcción de autoría en trabajos finales de la Licenciatura en Psicopedagogía.....	230
<b>Productos científicos de la intervención psicopedagógica en el nivel superior</b>	
• Condiciones materiales y simbólicas para la transmisión en tiempos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.....	236
• Transmisión y enseñanza. El aprendizaje como su efecto.....	242
<b>Productos científicos del área de intervención psicopedagógica en la escuela</b>	
• La intervención psicopedagógica en la escuela en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura.....	248
• Propuestas y actividades con los Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en la escuela.....	255
• Formación Docente Continua y Prácticas Inclusivas. Una lectura psicopedagógica.....	261
• El juego como mediador de aprendizajes en niños/as que habitan contextos marginarizados de la ciudad de Rosario-Argentina.....	266
<b>Productos científicos del área de la clínica psicopedagógica</b>	
• Devenir niño en las prácticas psi.....	274
• Jugar para crear en la transferencia psicopedagógica.....	287
• Relaciones de sostén iniciales en niños con problemas de aprendizaje.....	292

**TERCERA PARTE. Póster y Reseñas**

PÓSTER. Entendimiento y aprendizaje escolar.....	299
RESEÑAS:	
• Epistemología y Psicopedagogía.....	300
• Proceso terapéutico de un niño con problemas de aprendizaje. Los cambios en Camilo.....	301
• Diálogo de Saberes sobre el Diagnóstico Psicopedagógico.....	302
AUTORES.....	303

# INTRODUCCIÓN

Sandra Bertoldi, Mariana Etchegorry, María Celia Flores y María Alejandra Martinelli

Red Interinstitucional Investigación Psicopedagógica. Julio 2023

Las *Jornadas Nacionales de la RedIIP* (Red Interinstitucional Investigación Psicopedagógica) son encuentros científicos que surgen por iniciativa de sus socios integrantes y socios adherentes, cuya finalidad es fortalecer, visibilizar y promover prácticas científicas en el marco de la Psicopedagogía, desde un posicionamiento micropolítico, entendido como no jerárquico y consistente en afirmar los sentidos heterogéneos que la práctica de investigar propone. Se trata de un espacio que busca potenciar firmemente la reflexión epistemológica, teórica y política sobre la investigación que se desarrolla en nuestro campo disciplinar, así como fortalecer lazos interinstitucionales y entre el colectivo de investigadores para la producción de conocimiento científico orientado al análisis de los modos de aprender en los contextos contemporáneos, a través de la realización bianual de estos encuentros. El primero de ellos fue en la Universidad Provincial de Córdoba en el año 2020 donde nos propusimos discutir sobre el “¿Para qué investigar en Psicopedagogía?”, dando lugar a problemas de investigación cuyos conceptos científicos no nos dejaron indiferentes, sino que nos exigieron asumir posicionamientos éticos y situados.

En esta ocasión se desarrolló en la Universidad Nacional del Comahue a partir de desplegar la pregunta: “*Prácticas de investigación ¿psicopedagógicas?*” y de profundizar sobre los siguientes ejes de discusión: lo psicopedagógico en los objetos de investigación y áreas de vacancia, el docente-investigador en las carreras de psicopedagogía y los productos científicos psicopedagógicos.

Afectadas por el pensamiento de Deleuze y Guattari (1980) respecto a que “en un libro no hay nada que entender, pero hay mucho por utilizar” (p. 9), ofrecemos la presente producción a modo de caja de herramientas para hacerla funcionar en nuestras prácticas científicas. En la misma se desliza la necesaria relación entre docencia, investigación y sociedad respecto de las problemáticas epocales que inquietan y sacuden las prácticas científicas y docentes. Guyot (2005) afirma que “La formación universitaria de docentes, investigadores y profesionales pone en juego una concepción del saber vinculada directamente con el estatuto teórico-práctico necesario para un “saber hacer” (p. 44). Desde dicha perspectiva, la ética devine en un posicionamiento asociado “al uso legitimado y responsable de los saberes en el seno de la sociedad” (p. 44).

## INTRODUCCIÓN

por S. Bertoldi, M. Etchegorry, M.C. Flores y M.A. Martinelli

El tono que adoptan los escritos es el de una implicación con lo psicopedagógico y la producción de conocimiento científico, donde las técnicas de investigación psicopedagógicas asoman en la discusión y reconocen lo imposible de una metodología neutral. Vale aquí oportuno recuperar a Bourdieu (2000) y su crítica a la visión instrumental de la metodología a la que significa como “una serie de recetas o de preceptos que hay que respetar, no para conocer el objeto sino para ser reconocido como conocedor del objeto” (p. 62). La preocupación por divulgar productos científicos se resiste a la desmaterialización de la comunicación. En este sentido, comunicar es promover vínculos intersubjetivos fundantes para el entendimiento y para la producción de nuevos conceptos, que según Bal (2009) no son fijos sino “viajeros” es decir, “sensibles al cambio” (pp. 31-32) y, por ende, sirven para promover el gusto por pensar y crear sin dogmas.

Este libro recupera las producciones compartidas en la II Jornada y se propone visibilizar los objetos que se construyen y los modos de investigar en el campo. En particular, interesa resaltar en estas presentaciones los aspectos metodológicos de las investigaciones -en un apartado que se titula: Metodología de investigación- ante

la escasez de textos/bibliografía sobre este tema en psicopedagogía.

El libro está organizado en tres partes. Una, de *contribuciones teóricas* que recoge las conferencias y el panel que se desarrolló. La segunda, de *contribuciones desde las prácticas científicas*, que presenta todas las ponencias expuestas y re-trabajadas bajo el formato artículo para esta presentación escrita. Por último, una tercera parte que contiene *posters* y *reseñas*. De este modo, en el capítulo 1 *Investigación, epistemología y psicopedagogía* Roberto Follari nos propone pensar sobre los tipos de temas de investigación que implican diferentes modalidades de investigación, destacando la prioridad de hacer investigación localizadas, vinculadas a nuestras urgencias y a nuestro territorio cercano, sin desconocer la importancia de hacer también estudios de carácter más universales. También repasa en ¿cómo se evalúa?, ¿cómo se valoriza una investigación? desde los organismos científicos nacionales y su impacto en la producción específica. Finalmente, se pregunta: ¿cómo hacer específica la investigación en Psicopedagogía? y en torno a ella desarrolla valiosos aportes teóricos, epistemológicos y metodológicos.

## INTRODUCCIÓN

por S. Bertoldi, M. Etchegorry, M.C. Flores y M.A. Martinelli

El capítulo 2 *Docencia e investigación: instituciones, prácticas y construcción de conocimiento psicopedagógico* a cargo de Sandra Gómez plantea la importancia de la relación docencia -investigación en torno a los marcos institucionales y prácticas concretas para la construcción de conocimiento psicopedagógico. Para ello, expone en un primer momento, desde la dimensión histórica y epistemológica, la constitución epistémica de la psicopedagogía, el proceso de emergencia y desarrollo de esta disciplina a partir de las preguntas: por qué, para qué y para quiénes se produce conocimiento. En un segundo momento, reflexiona sobre la idea del/a docente investigador/a, distinguiendo tres procesos de prácticas diferenciadas: docencia, investigación y profesión, prácticas que pueden estar articuladas o no. Propone pensar cómo dialogan y cómo es posible la retroalimentación. Se trata, en sus palabras, de “una invitación a pensar – psicopedagógicamente- como un/a profesor/a se va poniendo el traje de investigador – *habitus*, tradición- condiciones habilitantes subjetivas y objetivas- y cómo este/a docente va favoreciendo en la transmisión una actitud hacia la investigación”.

En el capítulo 3 *Técnicas de investigación*

*psicopedagógicas. Desafíos de su construcción* profesionales de la psicopedagogía expresan el proceso mediante el cual arribaron a la producción de instrumentos y técnicas que se fueron generando en Psicopedagogía gracias al recorte del objeto desde un posicionamiento psicopedagógico y desde la reflexión epistemológica

El capítulo 4 *Lo psicopedagógico: Objetos de investigación y áreas de vacancia* recoge trabajos que analizan epistemológicamente los objetos que se construyen en psicopedagogía, visualizan áreas de vacancia que pueden constituirse en nuevos núcleos de investigación específicos, muestran objetos de investigación que construyen en los campos de intervención psicopedagógica. Cabe señalar que los modos de pensar y construir conocimientos discurren sobre los propios profesionales que se atreven a cuestionar y problematizar sus prácticas para transformarlas en producción psicopedagógica.

El capítulo 5 *El docente – investigador en las carreras de Psicopedagogía* comparte trabajos que interpelan el hacer disciplinar desde la trama que se constituye entre la docencia y la investigación. Aquí encontramos trabajos que hacen foco en la formación de psicopedagogos y la

## INTRODUCCIÓN

por S. Bertoldi, M. Etchegorry, M.C. Flores y M.A. Martinelli

construcción de conocimientos en dicho proceso, en las competencias en torno a la investigación que promueve la enseñanza y el aprendizaje del diagnóstico en tanto instancia de construcción de conocimiento, en la construcción de conocimiento ligada a la producción de Trabajos Finales (grado y posgrado), y a la formación profesional psicopedagógica en investigación.

El capítulo 6 *La comunicación de resultados: los productos científicos psicopedagógicos* se exponen trabajos relacionados a los productos científicos del área de orientación psicopedagógica en el nivel superior, de la intervención psicopedagógica en el nivel medio, del área de intervención psicopedagógica en la escuela, del área de la clínica psicopedagógica.

Finalmente, con la producción de este escrito buscamos registrar, ordenar y visibilizar los desarrollos de la investigación en nuestro campo disciplinar para advertir sus avatares y desafíos, para lo cual nos atrevemos a proponer algunos interrogantes: ¿Estamos formando a futuros investigadores? ¿Con qué recursos y dispositivos institucionales? ¿Los marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos colaboran con la formación de investigadores críticos y reflexivos? ¿Nuestros conceptos y categorías teóricas devienen potentes para materializar

investigaciones capaces de transformar realidades? ¿Nuestras agendas vinculadas con la investigación procuran abordar demandas sociales concretas y situadas? ¿Estamos en condiciones de inaugurar un trayecto epistemológico en Latinoamérica?

La invitación está formulada. Anhelamos que la experiencia de la lectura devenga en un acontecimiento (Larrosa, 2006) y que la conversación teórica, epistemológica y metodológica evite naturalizarse, justo allí donde las distancias conceptuales surgen para la creación.

# PRIMERA PARTE

## Contribuciones teóricas

## CAPÍTULO 1

# **Investigación, Epistemología y psicopedagogía**

## CONFERENCIA

Roberto Follari

Conferencia desgrabada. Gentileza: Cintia Lacaze - Profesora en Psicopedagogía, alumna avanzada de la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía de la UNCo e integrante del equipo de investigación organizador. Revisada y re-escrita por el autor

Bueno, muchísimas gracias Mariana Etchegorry por tu tan afectuosa presentación. Es un gusto para mí realmente estar esta mañana aquí, digo, en este ámbito virtual que nos une, nos articula. Agradezco también, por supuesto, en primera instancia la invitación desde la Red Interinstitucional de Investigación Psicopedagógica y singularmente a la doctora Bertoldi que viabilizó la invitación. Así que vamos a hablar entonces durante, no sé, tanto más de media hora, 40 minutos, sobre algunas cuestiones en torno a esto de investigación de epistemología y psicopedagogía, como anticipaba Mariana hace unos minutos. Lo primero que voy a decir es una cierta generalidad, pero me parece muy importante señalarla hoy, quiero decir, en este momento histórico. Por largo tiempo, muchos hemos advertido y hemos hecho notar los límites de la ciencia, el hecho de que la ciencia es una producción, como se decía en esa frase que tomaba Mariana, es una producción social, es una producción, por lo tanto, falible, no tiene garantías absolutas, ni mucho menos. Y el pensamiento crítico ha sido el de poder advertir que la ciencia no es simplemente la aplicación de ciertas metodológicas preconstruidas que con ser aplicadas darían siempre un buen resultado. La ciencia nunca ha sido eso. Pero también en este momento se han

invertido un poco las situaciones, porque luego de la pandemia hemos tenido que aprender mucho en esa experiencia trágica y extrema que fue la pandemia, y allí vimos la aparición de un sector social minoritario pero ruidoso, engarzado con la política, que dio lugar a cierto grado de eco, que quemaba barbijos, que negaba la existencia de la enfermedad o en algunos casos hasta del virus, o que decía que como el origen del virus era dudoso, eso bastaba para que no hubiera que tomar ninguna actitud sanitaria ante la patología. De modo que en ese momento lo que nos salvó fue la ciencia, cosa de la cual no hay mucha asunción social, porque fue tan duro el impacto de la pandemia que nos hemos olvidado del momento más trágico de la misma, cuando no teníamos vacuna, cuando creíamos que uno tocaba un papel como el que yo tengo aquí delante y podía contagiarse o que el virus podía entrar, no sé, por la vista o por cualquier lado, no sabíamos. Y entonces era una situación de angustia absoluta. Cualquier cosa que hiciéramos, tocar el picaporte de la puerta, podía contagiarnos. Luego, afortunadamente eso fue disminuyendo, fuimos trabajosamente con el tiempo aprendiendo que en realidad el contagio era principalmente interhumano por contacto humano directo, y no por algo que otro hubiera tocado y

uno viniera a tocar, excepto si fuera por vías directamente de lo que se ingiere por la boca, por ejemplo. Lo cierto es que nos hemos olvidado un poco de eso y las vacunas debieron ser hechas al vapor, producidas a toda la velocidad que se pudo, inventadas en urgencia, digo, luego producidas en serie y finalmente comercializadas y adquiridas por los estados con un sacrificio económico que tampoco parece haber sido muy advertido por la población porque fuimos vacunados gratuitamente, pero ningún estado recibió esto gratuitamente, esto había que pagarlo, había que gestionarlo y había que ir, como fue el caso argentino, a muchos países a hacer gestiones para poder conseguir una parte aquí, otra allá, otra más allá, para las distintas vacunas que hubo.

Lo que yo quiero marcar para iniciar esto, como para dar un horizonte de visibilidad a lo que vamos a charlar, es que la ciencia ha cumplido un rol histórico importante en el momento en que está siendo más combatida, en que hay más terraplanistas, en que aparecen negadores absolutos del valor de los científicos.

Entonces quiero iniciar diciendo que salirnos de una visión cristalizada de la ciencia, salirnos de una visión, diríamos, esquemática de lo científico, no debiera llevarnos a pensar que la ciencia no tenga ningún valor o

que la ciencia no sea una forma, diríamos, consolidada, por darle algún nombre, de lograr conocimientos falibles, pero con controles. Es un momento en que se habla con cierta facilidad en ciencias sociales de *epistemologías otras* y toda una serie de referencias bastante confusas a mi gusto. Porque hay epistemes otras, hay modos distintos de pensamiento, como pensamientos indígenas, distintas cosmovisiones campesinas, etcétera. Pero eso no son epistemologías, esas son epistemes, en todo caso modos de conocer. Porque una epistemología es una teoría acerca de la validez del conocimiento. Y eso no existe en otra cultura que la occidental, que ciertamente eso no significa un privilegio, significa que tenemos esa modalidad con todo lo que tiene de positivo, lo que decíamos recién, para poder resolver problemas y todo lo que tenga de carga, yo diría, cuasi neurótica en cuanto a buscar siempre garantías, que es muy propia de nuestra sociedad occidental y que Nietzsche hubiera pulverizado, ¿no es cierto?, con aquella frase de “un siglo más de lectores y el espíritu será una pestilencia”. Entonces, dejo acá esta pequeña entrada, como un introito, digamos, para pensar un poco en términos epocales, dónde estamos hoy situados.

Bueno, ¿para qué la investigación? Por un lado, la

investigación tiene un valor en relación con la actividad de docencia. Es decir, ser investigador mejora fuertemente la actividad docente, si bien, por supuesto, no es condición suficiente de buena docencia. Se puede ser buen investigador y ser nulo enseñando. Pero la inversa no se da. Si no sé nada, por más que enseñe muy bien, lo que voy a enseñar va a ser nada. Es claro lo que digo, la función docente es tributaria de lo que uno sepa para poder servir a la transmisión, dicha esta palabra en un sentido muy amplio, es decir, mejorar la generación de conocimientos en los alumnos, que a veces puede pasar no por ninguna exposición sino por promover lecturas, experiencias, etcétera. Pero saber enseñar implica saber lo que se enseña. Por lo tanto, la investigación sirve también al conocimiento de los contenidos, pero sobre todo sirve para advertir que esos contenidos son precisamente una construcción. Es decir, aquel que nunca investigó tiene una noción empaquetada de la ciencia. Inevitablemente, tiene la idea que toma a la ciencia como producto y no como proceso. Cuando se la toma como producto es como en el restaurante, el plato nos viene ya totalmente finalizado, elegantemente presentado y es sumamente prolijo, pero obviamente que la cocina, todos sabemos que no es tan prolija como es el espacio donde

uno recibe ya los platos preparados. Bueno, la ciencia es lo mismo. Es decir, si uno nunca participó de confeccionarla, por decir así, ¿no es cierto?, de producirla, tiende a creer que es tan prolija como sus resultados. Y creer algo así como que todo el proceso estuvo lleno de garantías, precisiones, es decir, que fue un proceso ordenado donde desde el comienzo se sabía muy bien qué se buscaba, qué resultado iba a haber, y simplemente al final se lo confirmó. No es tan así, el trabajo científico es muchísimo más conjetural, muchísimo más de ida y vuelta, muchísimo más de fracaso también, de investigaciones que no llegan al punto que quisieron esclarecer, ocurre también, por supuesto. De modo tal que investigar colabora a tener una noción, digamos, más precisa de lo que es lo científico, que es mucho menos esquemática que la noción que se tiene desde simplemente leer lo que otros han investigado y tomarlo por bueno. Entonces eso da una noción de ciencia muchísimo menos dura, muchísimo menos estereotipada a quien investiga. Por supuesto que he dicho esto, entonces, que la ciencia sirve para la función docente, está claro que digo que la investigación sirve para la función docente, pero la investigación sirve por supuesto en sí misma. Y podríamos en una primera

instancia pensar en cómo hay dos tipos de temas de investigación que dividen entonces, investigaciones de diferente modalidad.

Uno sería el que trabaja en relación con cuestiones más bien universales, con temas relativamente abstractos y generales, que puedan servir tanto aquí como en Finlandia, en la China o en México, en cualquier área, porque están siendo parte de lo que se discute planetariamente sobre temas, vamos a decir de punta, temas que en algún momento aparecen como los más socorridos, como los que más interesan. En la literatura, en las revistas científicas aparece esto, lo que se suele llamar *estado del arte*, el estado de la cuestión, que fija cuáles son los temas más vigentes y se debe intervenir sobre ellos, pero también los temas de vacancia, dónde, es más, yo diría, más sugestivo intervenir, hablar de lo que no se habla, es decir, ser capaces de advertir qué hay de importante o de necesario que no se esté diciendo temáticamente y que valga la pena confrontar. Entonces, hay por allí este tipo de investigación, que es la investigación que opera sobre cuestiones de orden más bien universal.

En cambio, hay otra que se remite más bien a específicos temas del país, de la región, del municipio o de un

establecimiento, que refieren a un caso. Es decir, que son de escalas más limitadas y que aportan a conocer esa realidad singular. Por supuesto que siempre con algún grado de generalización posible, con algún grado de analogización posible, para decir, bueno, hay casos parecidos a los que se puede aplicar, pero donde no se pretende intervenir sobre la discusión temática que está dándose a nivel planetario, digamos internacional, es decir, los bordes más conocidos de la ciencia, etcétera, sino más bien hacer una aplicación que tenga que ver con aquello que es relevante desde el punto de vista de la operación, de la práctica o en un sentido digamos amplio de lo social, aquello que socialmente más interesa. Es importante, me parece a mí, reivindicar este segundo tipo de investigaciones que tienen quizá menos status asignado que las primeras desde el punto de vista científico, porque ciertamente pueden, por ejemplo, motivar a menos científicos, porque interesan más bien a aquellos que están ligados a una práctica regional. Por ello, no siempre alcanzan tanta repercusión como las otras. Sin embargo, pueden llegar a ser socialmente más relevantes en algunos casos. Cuando digo en algunos casos, es que las primeras, las más abstractas también, si están muy bien hechas, pueden ser muy relevantes,

porque pueden dar lugar luego a muchísimas otras investigaciones aplicativas. Pero quiero decir que es importante indicar la investigación del caso, la investigación localizada, la investigación que tiene que ver con urgencias y con cuestiones que hay que captar en el territorio cercano. Un tanto ligado a esto, pero parcialmente diferenciable, está el que entonces los temas que se confronten en la investigación pueden ser de dos tipos, diríamos, diferentes.

Una investigación puede ser básicamente teórica o en cambio puede ser una investigación empírica. La investigación empírica puede ser regional o demás, pero también puede ser una investigación empírica, por ejemplo, de situación comparada de sistemas escolares, por ejemplo. Con esto quiero decir, empírico no siempre significa local, puede ser también perfectamente, digamos, de gran escala. Por eso es que digo que no se superpone exactamente con la clasificación que hice recién. Aunque tenga algún emparentamiento. Lo cierto es que cuando decimos investigación teórica, nos estamos refiriendo a aquella investigación que trabaja solamente sobre material conceptual y que hace, digo aquí el ejemplo, una comparación entre las teorías de Piaget y de Vigotsky, por dar un caso, y que puede producir algún

juicio comparativo. En esa comparación, se concluye, por ej., que tal teoría es mejor que tal otra para tales cosas. Es una investigación muy de punta, se requiere un conocimiento muy fino para hacerla. Quiero con esto decir que es generalmente una investigación más exclusiva de aquellos que tienen un desarrollo científico muy consolidado. Por su parte, la investigación empírica no debiera nunca entenderse como a-teórica, como no-teórica. No, no. La investigación teórica es confrontar teorías con teorías. La investigación empírica es aplicar teorías a casos. Pero es aplicar teorías. De ninguna manera es que exista algún tipo de investigación que fuera sólo empírica y que no implicara criterios conceptuales que ordenan los datos.

El texto de Bourdieu sigue siendo un texto, digamos, joven por su valor porque no repite cosas que sean obvias -aun hoy- y es aquel tan recomendado por mí en muchas ocasiones: *El oficio de sociólogo*, libro que escribí junto con Passeron. Passeron es un epistemólogo, más epistemólogo de lo que era Bourdieu: o sea Bourdieu era más sociólogo y Passeron, que está vivo, ya era más epistemólogo; por tanto, de algún modo este libro refleja en algunas cosas más a Passeron que a Bourdieu, si bien por estas injusticias no queridas de la historia queda

siempre Bourdieu y en cambio Passeron, nadie sabe muy bien quién es. Lo cierto es que en realidad es de los dos el libro, y quizá en algún sentido más de Passeron. Pero yendo al contenido, en verdad que *El oficio de sociólogo* es un libro capital, digamos que un libro necesario porque establece que la investigación empírica es altamente necesaria y hay que hacerla, que requiere un aspecto metodológico, que el aspecto metodológico tiene que ser estricto, que nunca debe ser abandonado. Pero que una investigación nunca es la simple aplicación de un esquema metodológico preconstruido, nunca es solo ello, eso solo no basta, lo que se necesita es teoría que es la que ordena las categorías que se van a aplicar luego a las técnicas, ¿no? Porque es cierto que no hay una relación “uno a uno” de que a cada teoría corresponda una técnica, algo así como que la entrevista pertenece solo a la teoría tal: no existe eso, pero sí hay una modulación teórica del uso de la entrevista. ¿Se entiende? O sea, una entrevista psicoanalítica es notoriamente distinta a una entrevista fenomenológica, digamos, hecha en el sentido de Berger y Luckmann, por ejemplo, porque los presupuestos son totalmente distintos, mientras una trabaja bajo la idea de la consciencia, la otra trabaja bajo la idea del inconsciente. Entonces estamos haciendo

lecturas muy distintas y diferentes, y por ello se tienen que hacer preguntas que no son exactamente iguales en su formulación, pero sobre todo menos iguales son todavía en su interpretación de los resultados, ¿no? De modo que cuando hablamos de investigación empírica no estamos hablando de ir a mirar lo que hay y juntar números, por más que los números sean altamente necesarios para ciertas cuestiones, ¿no? No se trata de tener fobia al número, se trata de saber qué dice un número, porque todos sabemos que los números se pueden usar de maneras confusas como hacen muchos economistas cuando nos quieren convencer de que las cosas están muy bien o de que están muy mal: según su tendencia ideológica nos dan el número que les conviene, y además lo presentan de tal manera confusa que no entendemos qué nos dicen. Que lo podemos decir, por ejemplo, para el tema de la inseguridad que suele ser una cuestión que nos afecta, obviamente que preocupa, entonces recuerdo escuchar frases como “ha disminuido el índice del aumento de la inseguridad”. ¿Lo qué? no disminuyó en ese caso la inseguridad, disminuyó la velocidad del aumento, entonces, es decir, si el mes pasado aumentó el 3%, este mes aumentó el 2.8, entonces aumentó el número de delitos, pero sí a mí me dicen

disminuyó el índice de aumento de la inseguridad, yo creo escuchar que disminuyó el índice, es decir, hay menos cantidad, ¿no? Se entiende, el uso capcioso de los números es muy común y lo malo es que no sólo a veces se lo hace voluntariamente y de mala fe, en lo que el periodismo lleva la absoluta delantera -lamentablemente en esta época casi se podría hablar de *muerte del periodismo* y la conversión a un nuevo género que sería el propagandismo abierto y burdo-. Entonces se usan los números de la manera más salvaje, de la manera menos decente, diríamos, pero hay casos en que no se lo hace voluntariamente, que se utiliza el número sin saber qué se está diciendo. Por ejemplo, con los viejos tests era muy común pensar que se admitía algo que estaba en la cabeza de la gente, que era la inteligencia, y la inteligencia era algo que uno traía del nacimiento, entonces uno con ese número del “cociente intelectual” creía estar hablando de una especie de esencia biológica que estaba instalada en el sujeto y -sin embargo- lo que estaba midiendo era una función que había sido en gran medida aprendida, que era parcial, que podría funcionar para algún tipo de cuestiones pero no para otras, como se mostró con todas las nociones factoriales sobre la inteligencia; es decir, evidentemente si no sabemos qué

estamos midiendo, jamás una medición va a ser buena. Así que es el criterio lo que le da valor al número y no al revés. No es que el número vale por sí mismo. Ahora bien, ligado a lo que acabo de decir: ¿cómo se evalúa, ¿cómo se valoriza una investigación? Los universitarios argentinos a través, por ejemplo, de lo que ha sido el sistema de incentivos, hemos sido muchas veces clasificados y evaluados, y aunque hay discusión sobre esto, yo tengo casi seguridad de que eso no está mal, porque antes de que nos evaluaran realmente muchos dormíamos la siesta, se dormía la siesta en el sistema universitario, es decir, nadie hacía un posgrado, total daba igual hacerlo o no hacerlo. Por lo tanto, no había una importante oferta de posgrado, es decir, antes de la gran reforma que se hizo en los años '90 (fue una reforma que se hizo en tiempos neoliberales pero que no fue sólo neoliberal, eso daría lugar a una gran discusión), cuando aparecieron la CONEAU, el FOMECE, la Ley de Educación Superior que aún está vigente -que ya habría que cambiarla- en fin, todo eso produjo una modificación fuerte que incluyó el sistema de incentivos, y el sistema de incentivos evalúa a los docentes. Yo creo que sería importante que no se nos evalúe a los investigadores, sino a las investigaciones: pero cuando se

lo hace a los investigadores, está muy ligado el valor de nuestras investigaciones a cómo nos valoran como investigadores. Entonces, si somos malos investigadores según la consideración que se hace de nosotros, difícilmente se valore nuestras investigaciones. Que no sea sólo bibliometría lo que se utilice para evaluar investigadores, esto es, no sólo, por ejemplo, el número de citas. No digo que no sea una aproximación el número de citas, pero sólo si está con varios indicadores más; pero si está solo, están los que se citan a sí mismos (de esos tenemos mucho siempre), si bien a veces hay que hacerlo por necesidad, yo me cito a veces a mí mismo porque pienso “ya dije esto en otro lado, no lo voy a repetir”. Ahora, hay casos que son un poco patéticos, uno lee la bibliografía final, y del que escribe hay 16 textos y del más importante autor de la época hay sólo uno. Después están los que se citan entre amigos, yo te cito a vos, vos me citas a mí, y están los que están citados por ser malos, puedo decir “un ejemplo de pésima aproximación a este problema es el de tal autor”, entonces ese autor puede llegar a tener muchísimas más citas, precisamente porque es el peor. Entonces el número de citas es una aproximación (porque es cierto que se suele citar más por la favorable que por la desfavorable) pero es

una versión parcial porque también, a ver, uno está en Estados Unidos y escribe en inglés, te citan muchas más veces que si estás escribiendo en castellano. Porque hay muchas menos revistas en castellano que en inglés, por decirlo así de simple: y también muchos menos investigadores. Así que afirmo que la bibliometría es algo que sirve *ma non troppo*, y hay que tomar frente a eso alguna distancia. Cuando se evalúa la investigación hay que evaluar el informe de investigación porque es problemático apelar sólo a lo cuantitativo, lo que a veces uno hace por el apuro, pues a menudo tenemos que evaluar 60 investigaciones en un día y medio, entonces vamos a toda velocidad. Entonces se evalúa no los informes sino el número de congresos a que se ha ido o el número de artículos que se ha presentado; pero esto es bastante patético, porque una investigación se evalúa por lo que salió de la investigación. Si no está el informe de investigación, es decir, cuáles fueron la hipótesis, la metodología, los objetivos, cuánto se cumplió, cuánto no se cumplió y cuáles son los resultados y los datos, no hay investigación: porque yo puedo haber ido a 20 congresos y no haber investigado nada. En los congresos, ustedes saben que el control sobre la calidad de lo que se presenta es bastante laxo: no es nulo, pero es laxo, es muy raro que

se rechace un trabajo. Así ocurre para la mayoría de los congresos en Cs. Sociales: habrá alguno que no, pero la mayoría son algo así como “que vengan los más que sea posible porque todos tienen que pagar inscripción, y si pagan inscripción podemos financiar el congreso”. Así que “vamos adelante”, es decir, yo puedo haber hecho turismo académico yendo a muchos congresos, y no haber estudiado absolutamente nada. Porque puedo en los congresos repetir cosas previas. También se cuantifican los artículos, si bien los artículos suelen tener ya hoy cierta revisión (la que tiene sus problemas, pero es básicamente un mecanismo de control de calidad). Pero lo que yo publico hoy no puede ser parte de lo que estoy investigando, porque el resultado de lo que estoy investigando solamente lo voy a tener cuando termine. Con lo cual todos los artículos que presenten hoy, no son de esta investigación sino de una anterior, o de otras que hice. ¿Se entiende? Con lo cual decir que el número de artículos y el número de congresos dice algo importante sobre lo que se investigó -si se está evaluando a una investigación- es un horror, no un error, y hay que modificar fuertemente esa tendencia que está cada vez más marcada. Yo he ido alguna vez a alguna universidad cercana aquí en la región (yo estoy en Mendoza), y me

quedé pasmado, me llevaron como evaluador de informes de investigación y no había ningún informe, todo lo que había era eso: “fue a 16 congresos, y publicó 2 artículos” ¿y? y el informe?, “es que no hay informe, ese es el informe”. Eso implica casi una especie de malversación de fondos públicos, es una cosa escandalosa. El informe tiene que ser un informe, hay que ver qué es lo que se hizo y exponerlo de una manera precisa desde el punto de vista científico. Y diría también algo más elemental, pero que no está de más recordar: que tiene que ver con una cuestión que me decía Mariana: lo del paradigma. Porque en ciencias físico-naturales hay paradigma, es decir, hay acuerdos interteóricos, digamos, entre los distintos sectores de una disciplina y por lo tanto no es necesario explicitar la teoría porque esta puede afirmarse que queda incluida en el paradigma, en lo compartido por todos. Pero en ciencias sociales eso no sucede, pues no estamos todos de acuerdo -y sería raro que lo estuviéramos- por estar atravesadas las teorías por ideologías diversas (y vaya si hoy en la Argentina percibimos eso del no-acuerdo). Y como no existe dicho acuerdo, tenemos que realizar una elección de marco teórico. Y esa elección tiene que estar prevista en un formulario: pero si nos dan un formulario que es tomado de las ciencias físico-

naturales que siempre son las dadas por *duras* (a nosotros nos vuelven blandos como el dulce de leche, y se supone que constituimos entonces una especie de ciencias vacilantes) no se asume que tenemos un objeto de estudio y una modalidad epistémica diferentes. Entonces, estas diferencias entre las ciencias físico-naturales y las ciencias sociales debieran resolverse no haciendo un formulario único para presentar proyectos, porque esos formularios cuando toman su modelo de las ciencias físico naturales no incluyen casi nunca lo del marco teórico, porque en su caso no es necesario, en tanto están todos en el mismo paradigma. No sé si me explico: tenemos que disponer de formularios que permitan que expresemos las condiciones de nuestras ciencias sociales, porque el caso extremo de esto se nota con el arte. Me tocó también alguna vez evaluar para incentivos a colegas que hacían arte (era el momento inicial del programa, en los años 90) y no había nada en los formularios que nos permitiera evaluarlos. Porque el formulario pedía cuántos artículos publicó y yo hice 3 conciertos, o hice 3 exposiciones de pintura. Pero eso no está acá, acá dice “artículos, nada más”. Así que hay que hacer cada vez una explícita adecuación al tipo de disciplina. Cómo hacer específica la investigación en

Psicopedagogía. Qué sería lo específico de investigar psicopedagogía, pues se jme señaló que es una preocupación por parte de quienes practican esta disciplina. Yo diría que (ustedes podrán quizás, quienes están y son psicopedagogos, psicopedagogas, tener una versión incluso más precisa) se trata de hablar de los sujetos y por tanto de la subjetividad, y secundariamente del comportamiento de esos sujetos, que es el objeto de la Psicología. Pero en este caso, sólo en lo que hace a su relación con *el aprendizaje sistemático*. En relación con el aprendizaje sistemático, decimos ¿Qué significa esto? Pues aprender, aprendemos siempre: y a la vez hay cosas que los seres humanos no aprendemos, lo que nos caracteriza como especie es que somos nulos para ciertos aprendizajes. El inconsciente promueve esos efectos, y por eso repetimos el pegarnos con la misma piedra muchas veces. Esto es típico: yo tengo problemas para los exámenes, yo no sé manejar un automóvil, yo no sé cómo abordar a alguien desde el punto de vista de la seducción, qué se yo, hay cosas que si a uno no le salen es difícil superarlas, y ahí nos damos muchas veces con la misma piedra y visitamos al psicoanalista. Pero si bien en algunas cosas seguimos igual, para otras cosas aprendemos, aprendemos siempre de las experiencias,

aprendemos a ser más cautos con algunos, aprendemos a ser más amables todos los días, cómo tratar a la gente, como vestarnos, como comportarnos en la calle. Es decir: aprender, uno aprende constantemente. Pero el aprendizaje sistemático es lo propio de aquello que se ocupa la Psicopedagogía: no se ocupa de todos los aprendizajes, de cómo aprendemos en la calle, esa no es una preocupación psicopedagógica. ¿A qué nos lleva esto? Uno debiera advertir que, como decía un clásico, *lo concreto es síntesis de múltiples determinaciones*. Es decir, lo concreto, como es la situación de aprendizaje, incluye muchas cosas que son generales, que inciden sobre eso. Con esto quiero decir, la investigación en Psicopedagogía no puede limitarse solamente al momento o a la condición estricta de lo que está sucediendo con la situación de aprendizaje. Porque esto haría un estrechamiento absoluto de visibilidad conceptual, No, no se trata de eso. Se trata de todo aquello que viene a converger en la situación de aprendizaje sistemático y, por lo tanto, hay una enorme cantidad de cuestiones que se relacionan con eso. Por lo tanto, hay, diríamos, una cuestión sobre teorías de la subjetividad y aún de situaciones sociales que tienen que ser tenidas en cuenta para poder trabajar una investigación psicopedagógica.

Pero ¿qué la diferenciaría de una investigación... sociológica, por ejemplo? Si yo lo único que voy a decir es que los alumnos de tal sector social tienen tal resultado de aprendizaje y los de tal sector social, tal otro, y eso es todo: bueno, eso podría ser prácticamente, una investigación sociológica. Si no hay sobre eso algún tipo de reflexión singular sobre la cuestión de por qué se aprende así en cada sector social: digamos, cosa que un sociólogo no tiene por qué saber y un psicopedagogo sí puede decir. No sé si me explico en el matiz, es decir, si lo que se va a decir es lo que exactamente podría decir alguien desde la sociología. No quiero con ello decir que la sociología sea simple, quiero referir a aquello que es propio de esa disciplina exclusivamente, pues entonces ¿dónde está lo psicopedagógico? Es decir, lo psicopedagógico plantea el matiz de aquello que tiene que ver con los procesos de aprendizaje y por tanto, teniendo en cuenta factores sociales, teniendo en cuenta, sin duda factores psicológicos que son aún más presentes en Psicopedagogía, no se remite a ellos sino para relacionarlos con la cuestión del aprender. Y en esto, hay como una tensión, entonces, entre la necesidad de no quedarse en lo empírico inmediato, pero tampoco hacer lo que yo llamo “pensamiento

arborescente”, el irse por las ramas. En una investigación uno no tiene que decir todo lo que sabe, ni todo lo que hay en el mundo, tiene que trabajar sólo lo que sea atinente al tema. Por supuesto eso puede llegar a ser muy abstracto en algunos casos, pero rescatando siempre la relación con el tema, no irse por la tangente. Entonces cuando digo hay en lo concreto múltiples determinaciones sí, pero debo trabajarlas en relación con un objeto de análisis concreto, no en general.

En esto, es importante que cuando vamos hacia la situación de aprender no tomemos al sujeto que aprende como una máquina de aprender, como un robot que aprende digamos, que es claro que hay una subjetividad en juego, y que analizar las condiciones de esa subjetividad es sin dudas necesario.

La salud subjetiva, entonces, podemos tomarla como cierta base del aprendizaje. Pero también es verdad que hay aprendizajes que se hacen a costa de la salud subjetiva. ¿Qué quiero decir con esto? Alguien puede aprender mucho porque es el mandato familiar, por ejemplo; tener un mandato familiar despótico que lo hace funcionar como un *nerd* y eso no necesariamente es bueno, no es que lo demos por bueno si el chico aprende bien, como solía ser para el viejo sistema escolar. Si el

chico aprende bien pero entonces nadie lo quiere la situación no es buena, porque muestra permanentemente su superioridad intelectual sobre los demás, pero a la vez, es incapaz de jugar con los otros. Es un chico desadaptado y que de ninguna manera estamos teniendo un buen caso con su aprendizaje, así que obviamente cuando hablamos de aprendizaje lo estamos haciendo desde un sentido simplificado, ustedes lo saben mejor que yo (estoy diciendo casi una obviedad, pero no está de más subrayarla). No se trata de “qué bien que me aprende el chico”, como suelen decir algunas mamás, sino de analizar el conjunto de sus vidas psíquicas, de sus relaciones y demás, ver qué lugar ocupa el aprendizaje y si, entonces, este se puede realizar bien. Obvio que un chico que está bloqueado, que tiene problemas psíquicos importantes no puede aprender generalmente, o aprende de una manera parcial, cierto tipo de temas. Por ejemplo, hay chicos que pueden aprender matemáticas porque es abstracta pero no pueden aprender cosas que tienen más que ver con la socialidad, porque eso los conflictúa. Lo que está en juego en las instituciones educativas -ese aprender sistemático se da en instituciones- es el aprendizaje sólo de los alumnos: no nos interesa el aprendizaje de los docentes, no es lo que trabajamos. Pero

sí como ustedes también saben, por su ejercicio: lo que hagan los docentes, los administrativos, los directivos, todos los que trabajan en la institución, tienen influencia sobre el aprendizaje, sobre la adaptación y sobre la vida social de los estudiantes. De modo que, si nos interesamos en el aprendizaje de los estudiantes también nos interesamos en las condiciones de los demás actores de la institución: no singularmente de su aprendizaje, sino de su influencia sobre el aprendizaje de los estudiantes, son actores a tener en cuenta por supuesto y en algunos casos a intervenir sobre ellos y con ellos, eso por supuesto ustedes lo realizarán en su actividad profesional. Para ir cerrando la idea de qué es lo específico de esto que tiene que ver con el aprendizaje sistemático objeto de lo psicopedagógico. Sabemos que la distinción entre disciplinas no es rígida. Las disciplinas son puntos de vista, no tienen entre sí división como la de una frontera, hay inevitables traslapamientos. Cuando se busca la especificidad, entonces, no se lo debería hacer en el sentido de tener una especie de mandato de que no haya nada que no pertenezca a Psicopedagogía. Eso no existe así: evidentemente Psicopedagogía tiene una relación fundante con la Psicología, por tanto, no es que uno vaya a decir, “voy a eliminar la Psicología”, no funcionaría en

absoluto. Entonces, la Psicopedagogía significa un matiz, una direccionalidad, no una exclusión, de lo que venga a cuento desde la Antropología, por ejemplo, desde la Sociología, y sobre todo desde la Psicología. Insisto todavía una vez más en lo que había dicho, que es que, si bien se trata de la función aprendizaje, esto no significa que nos vamos a limitar a que la subjetividad sea tomada sólo en aquello que se liga directamente al aprendizaje. La asunción de esta necesidad de tener en cuenta el aprendizaje (que es el objeto por el cual viene a cuento lo psicopedagógico), no debiera en ningún caso pensarse en términos de que la salud psíquica es un problema de los psicólogos y el aprendizaje es un problema de los psicopedagogos: y, por lo tanto, si hay chicos sanos psíquicamente o no, eso no nos importa. Nos importa *el sujeto en lo escolar*, en lo cual no hay psicólogos y si los hay, trabajan desde el punto de vista puramente clínico. Aquí en cambio estamos pensando en la función subjetiva que los psicólogos trabajan en la clínica, pero en relación con la cuestión de lo que se aprende, buscamos lograr que el chico pueda conseguir en la escuela esa función para la cual va a la escuela, que es aprender. Y que tiene por sí misma una función terapéutica, porque si el chico que antes no aprendía

empieza a aprender, ustedes lo saben mejor que yo, se siente bien, se siente satisfecho, siente que él vale (y cierto que no es poco, el valor del autoaprecio). Para ir finalizando, me pidieron también que hiciera alguna referencia a la cuestión de dónde se investiga en cuanto a las instituciones estatales o privadas, las universidades o institutos de enseñanza superior. La tradición de investigación en la universidad argentina ha sido casi monopolizada por la universidad pública, las universidades privadas hasta hace poco tiempo, la gran mayoría no investigaba. Ahora algunas sí lo están haciendo, casi todas bastante poco en términos comparativos, pero algo, y algunas con programa de incentivos, pues los incentivos se les pagan también a los profesores en las privadas, de modo tal que esto ha promovido un cierto estímulo también hacia la investigación en instituciones de propiedad privada. Pero la pública es la que tiene más consolidación por lejos en este sentido, y además la Universidad Pública es la que cumple una función incluyente, la Universidad estatal vamos a llamarla (ya explico porqué), las universidades estatales, nacionales o provinciales como es el caso de la que ha habido en Santa Cruz, por ejemplo, universidades provinciales pero que son del estado, Universidades

estatales, que todas tienen una posibilidad inclusiva que no tienen las privadas. Las privadas se tienen que autofinanciar y por lo tanto cobran matrícula, y en algunos casos altísimas matrículas, son por lo tanto excluyentes. Las Universidades públicas argentinas son singularmente incluyentes porque son gratuitas y esto, que para nosotros es tan común, es una rareza en el mundo, es casi una exclusividad. Hay un enorme mercado de las universidades, por ejemplo, en todo el Sudeste asiático y Australia hay cantidad de luchas interempresariales por crear universidades donde ofrecen a alumnos que se van de Estados Unidos, u otros lugares donde no pueden entrar a la Universidad porque hay países donde es muy duro y excluyente. Entonces se van a esos sitios y pagan allí menos de lo que les toca pagar en Estados Unidos y entonces van a Indonesia o a Malasia o a Australia a la Universidad que les ofrezca el mejor *campus*, el mejor sitio de baile y si fuera el caso, alguna buena clase también, más títulos habilitantes que valgan la pena. Entonces hay un enorme mercado de las Universidades, afortunadamente nosotros estamos por ahora, y ojalá seamos capaces de sostenerlo así, por fuera de ese mundo marcachifle, digamos, del conocimiento, que es verdaderamente patético porque la lógica del

capitalismo todo se lo come y es posible que nos sucediera a nosotros, así que hay que estar atentos. Las Universidades estatales, además, abren a muchísimos estudiantes, con un acceso irrestricto que es otra rareza argentina que no existe en casi ninguna parte del mundo y que permite que muchos alumnos puedan ingresar. Es cierto que algunos se quedan en el camino, pero también hay, hoy, muchos procesos de apoyo ¿no es cierto? de cursos paralelos, de espacios de consulta y demás, que permiten reforzar la permanencia de los alumnos. Lo cierto es que el valor de una universidad no se mide en los rankings universitarios. Yo hace poquito escribí en Página 12, un artículo sobre eso. Los rankings universitarios son verdaderamente patéticos, y más patético es que alguna autoridad universitaria argentina agradezca que lo han puesto en un ranking, como sucedió hace poco. Me parece que habría que mandar a ese rector a estudiar epistemología, porque creer que ese ranking mide algo es insólito y para colmo, universidades que, si hubiese una medición mejor, estarían mejor ubicadas respecto del lugar en que han agradecido haber sido puestas ¿no? esa es la paradoja. Lo cierto es que esos rankings no incluyen, por ejemplo, como un valor medible, la inclusión estudiantil: para nada, eso no se

considera. Entonces la universidad de Argentina, que tiene en eso uno de sus principales logros, no aparece considerada en las mediciones.

Lo cierto es que quería decir algo breve en cuanto a las universidades privadas. Las universidades privadas son de efecto público. ¿Qué quiero decir con esto? que una universidad podrá ser privada en cuanto a la propiedad de los que la tienen, y también, por tanto, en cuanto a ciertas tendencias y demás...ideológicas, por ejemplo, pero los títulos valen exactamente igual que los de una universidad pública, y en algún caso puede ser de excelencia, igual o mejor que alguna universidad pública. Entonces, las universidades privadas tienen que ser consideradas como partes de la función pública de la educación. Que nuestra defensa de la universidad estatal, como llamada habitualmente pública, no nos impida advertir que hay que tener una mirada puesta desde el Estado sobre la universidad privada, y sobre la escuela privada, con exigencias de logro, con exigencias de calidad, con exigencias de mínima inclusión, etcétera. No sé si me hago entender, o sea, algo así como que el Estado se ocupa de las cosas del Estado, y como este subsistema escolar es privado, que se ocupen ellos. ¡No! ¿cómo? Si esa gente, van luego a ser médicos, psicólogos, psicopedagogos, van

a operar en el sistema público, ¿no? Como cualquier otro, entonces... con efectos sociales, por tanto, ¡jojo! que lo privado, no nos haga pensar que entonces es como aquello sobre lo cual el Estado no se ocupa. El estado tiene que tener control sobre eso. Ahora, eso no significa que no sea entonces el espacio de lo estatal aquel en que se pone el acento, desde el punto de vista de la inclusión social, pero también de la investigación más relevante en la Argentina y la más abundante sin dudas, pues gran parte de la investigación se hace allí.

También en los Institutos de Educación Superior se ha comenzado a investigar, a veces con más logros, a veces menos, pero ya hay una tradición constituyéndose allí, tiene que haber mayor relación entre los IES y las universidades, que son dos mundos, y que debiera ser porosa esa relación. Como charlábamos más temprano con Mariana, pero a menudo no lo es efectivamente y hay que hacer allí una mayor interacción.

Lo cierto, y termino ahora, es que en periodos en que en que hay tambores de guerra de privatismos absolutos, en que algunos dicen que van a llegar y en tres días nos van a quitar todas las garantías y derechos laborales que los argentinos hemos adquirido en larguísimos períodos, ¿no? y que ha costado enormes sacrificios, cuando hay

quien nos dice alegremente que vamos a arrasar con eso para poder entre comillas mejorar el país, estemos atentos, ¡estemos atentos! Va a haber que defender el erario público de la educación, va a haber que defender la investigación, y el presupuesto de la investigación, en CONICET, en la Agencia, en las universidades, en los institutos, va a haber que defender los salarios docentes, va a haber que defender la existencia de los institutos y de las universidades. Si queremos investigación, tiene que haber instituciones para hacerlas, y esas instituciones pueden ser barridas por los vientos de la idea de que no hay que gastar, no hay que gastar ni invertir en el Estado, porque el gasto estatal estaría siempre mal (como si no fuera inversión), como si no fuera el espacio donde se realizan millones de argentinos, donde nos hemos realizado millones de argentinos: incluso algunos que luego son los que dicen que hay que acabar con lo estatal, se hicieron en lo estatal. Así que, agradezco entonces vuestra paciencia y dejo por aquí la exposición, muchísimas gracias.

E: bueno profe, un placer escucharlo, y pasamos desde un posicionamiento en relación a las investigaciones, a pensar la Psicopedagogía en ese marco, sus instituciones y finalmente terminamos y cerramos con una denuncia y

anuncio ¿no? me parece bien interesante esa trama. Y, primero voy a recuperar del chat, muchos saludos, hay gente mirándonos desde Misiones, Posadas, Río Negro, La Rioja, Santiago del Estero, no me quiero olvidar de nadie; Lomas de Zamora Bs. As, Sierra Grande, Córdoba capital, Río Cuarto, Villa María, Rosario y otros tantos seguramente que no lo han puesto en el chat. Hay muchos saludos, hay mucho entusiasmo entre las colegas que dicen por ejemplo Elisa Azar “que lindo saber que, desde distintos lugares, tanta gente querida estamos compartiendo, intercambiando ideas, el honor que es escuchar, y seguir recibiendo sus aportes” y yo ya sabía que iba aparecer una pregunta en relación a esto y sino la iba a hacer yo.

Acá Natali. Que, nos tocó el corazoncito, nos tocó el corazoncito psicopedagógico me parece, ¿por qué no interesarnos por el aprendizaje de los y las docentes, si hoy los psicopedagogos también pensamos en estos sujetos que aprenden en la educación superior, por ejemplo, que se están formando, que están aprendiendo en su formación continua? ¿no? por ejemplo docentes, eh... Nati dice “no sólo como condiciones para el aprendizaje sino como sujetos del aprendizaje también”. Bueno, a ver qué nos responde.

**RF:** Bueno, qué linda pregunta, veo, veo que he tocado ahí alguna, alguna...

**E:** alguna fibra...

**RF:** alguna fibra sensible de la identidad profesional, este... no, no, a ver...qué quise decir. Por supuesto que cuando los docentes están aprendiendo, eso también vale, pero en ese caso el docente está como alumno, cuando el docente está en esa ocupación...

**E:** Como aprendiente, nosotros decimos en ese caso, se posiciona como aprendiente ¿no? porque ‘alumno’ implica como una condición institucional ¿no?

**RF:** Si, bueno. Pero no, a ver, lo que quiero decir...me parece que no, no es lo que importa, digamos que está aprendiendo en el momento de estar aprendiendo, aquel que está impartiendo, está ejerciendo la docencia ¿no? En ese momento entiendo, que lo principal, aprender, es qué sucede con los que están en situación y en función de ir a aprender. Es decir, yo cuando estoy como docente aprendo, todos aprendemos en todo momento, pero no es que yo voy a ejercer la docencia para ir a aprender ¿me explico? Es decir, si yo fuera para ir a aprender para hacer docencia, estamos mal. Yo lo que tengo que hacer es promover conocimiento y aunque yo no aprenda nada, si logré promover conocimiento yo estuve bien, en

cambio si yo aprendo mucho, pero los alumnos no aprenden nada, estamos muy mal, por lo tanto, la función en que estoy yo allí, es la de promover conocimiento de los que están en la función de aprendientes ¿no es cierto? como estudiantes, según la palabra que se tome. Por ahí, yo puedo tener a veces lenguajes más o menos arcaicos acordes a mis tiempos de formación. No, pero, digamos ese docente, cuando está en función de aprendiente, es decir cuando va a aprender, y está en función de aprender, entonces sí por supuesto que eso es objeto de la psicopedagogía también, pero aquel que está en función de enseñarle a ese docente en ese momento, en cambio no nos importa lo que está aprendiendo allí, lo que nos importa es que esté promoviendo suficientemente el aprendizaje de nosotros ¿me hago entender?

**E:** si, si, si, si...

**RF:** por supuesto que todos aprendemos siempre, pero lo que importa es, digamos en este caso, cuánto hagamos aprender a los demás. Si nosotros aprendemos mucho y los demás no aprenden, estamos mal. O sea que no importa lo que yo aprenda en ese momento. Si yo voy luego y tomo un curso como docente que soy, ahí lo que importa es lo que yo aprendo porque he ido a aprender, en ese sentido.

**E:** Tal cual, tal cual, y aquí las chicas retoman, las chicas digo yo, porque a la mayoría las conozco. Retoman esta cuestión ¿no? Entonces, por ejemplo, Elisa Azar dice “posiciones que, al decir de Alicia Fernández, son subjetivas y no objetivas, esto de aprendiente o enseñante, y de allí nuestro objeto, el sujeto aprendiente, que además no tiene edad, ni rol predeterminado”. Sandra Gómez también refiere a que “estamos analizando posiciones y cierta simetría”, en eso que usted decía, hay una responsabilidad del que enseña que se tiene que hacer cargo de esa responsabilidad.

**RF:** sí, sí. Mire, en esto, puedo parecer muy clásico, y puedo parecer... Vamos a ponerlo entre comillas ¿no? ‘poco progresista’ ¿no? si uno dice que no somos todos simétricos en el aula, pero es que no lo somos. En nuestras responsabilidades, no lo somos, podemos serlo en nuestros saberes prácticos. Mis alumnos pueden saber de muchas cosas más que yo.

**E:** exacto

**RF:** Por supuesto. Y debe haber muchísimas cosas, qué se yo, de cómo subir a un cerro, a cómo cocinar, este... un arroz con curry, no sé qué ejemplos poner, seguramente hay saberes múltiples, que están allí presentes y que se pueden en algún momento patentizar

en la clase, y que tienen los alumnos y uno no tiene, lógico. Pero la función del curso, es que ciertos conocimientos específicos, ¿no es cierto? que sirven para formar una profesión, o lo que sea, estén siendo adquiridos por los estudiantes, y de eso el responsable es el docente...

**E:** claro

**RF:** no son de los estudiantes, el estudiante por supuesto tiene que hacer su esfuerzo propio, etcétera, sin eso no se va a ningún lado, ellos son los activos partícipes de sus procesos de aprendizaje. Pero si el docente no promueve de alguna manera, no pone la bibliografía, no establece las actividades, no motiva, no explica cuando no se entiende algo, no vamos a ningún lado. Entonces, quiero decir, hay, puede haber una simetría de conocimientos previos que no siempre es tal, pero que en algún aspecto sin dudas que se da, pero no hay una simetría de responsabilidad, ni de roles, exactamente, por supuestos que los roles no son cristalizados, absolutos, este... y que cuanto más participación estudiantil haya en una clase generalmente mejora, claramente es así, pero también es verdad que la física cuántica por decir algo, las ecuaciones diferenciales, no se aprenden espontáneamente de los saberes cotidianos, y el profesor

lo sabe, y el alumno no, y el profesor ve como ir llevando ese aprendizaje, o el profesor no lo sabe y en ese sentido es totalmente simétrico con los alumnos y no aprende nadie nada. Es así.

**E:** Es así, si

Esta cuestión de, de la posición y la simetría la aportaba Sandra Gomez que, además es una preocupación que ella viene trabajando. Eh, bueno. Hay como muchos mensajes que, nada, agradecen: “merecidos aplausos”, “momentos constructivos, reflexivos”, “hermoso compartir”, “me parece muy importante contextualizar nuestro trabajo en un marco teórico-ideológico en un momento en que nos invitan por todos lados a un vaciamiento de sentido”, “me parece que es interesante, la exposición de Follari, muchísima claridad, muchas gracias”, “buenísimo espacio las decisiones éticos-políticas a las que debemos llegar en la formación profesional”.

**RF:** Qué lindo.

**E:** Y siguen los comentarios: “coincido con las colegas, el doctor habló de las múltiples cuestiones que convergen en el aprendizaje sistemático, docente y prácticas pedagógicas podrían considerarse como parte de esas cuestiones”. Y qué bueno tenía que ver con esto que usted decía, “la relación pedagógica que se sostiene en la

diferencia”. Sandra Gomez dice también “destaco el análisis de algunos aspectos del sistema que se imponen como imperativos y generan pérdidas de sentido en la producción de conocimientos”

**RF:** Si, dos cositas, y muy interesantes ¿no? ahí sí hay algo sobre el docente que dijeron que es muy, muy propio que puede trabajarse en Psicopedagogía que yo no lo había incluido, que es el aspecto pedagógico de los docentes, en el sentido, de que él puede realmente motivar, puede interesar, puede hacer entender, digamos, y en eso sí, en eso sí, creo que, este... la Psicopedagogía tiene cosas para decir ¿no?

**E:** claro, claro...

**RF:** en ese sentido sí, el docente, no en lo que el docente aprende, sino en cómo enseña por decirlo de alguna manera, este... es importante

**E:** claro

**RF:** y el tema de la falta de sentido, claro es un drama de época eso sería obviamente, otra conferencia...

**E:** otro seminario

**RF:** claro, claro, pero el tema de la, diríamos, de lo que en algún sentido se llamó posmoderno en algún momento, después ha desaparecido un poco la denominación, pero, en todo caso, una sociedad basada en nuevas formas de

subjetividad, con creencias lábiles, débiles, con falta de apego a valores y con una falta precisamente de dirección axiológica, de constitución de sentido. Bueno, es muy propio de todo el mundo contemporáneo, algún amigo me hablaba ayer, el caso europeo, la cantidad de alcoholismo juvenil, de aturdimientos de jóvenes ¿no? algunos salen todas las noches y sin saber ni a dónde, y después de cierta hora no saben lo que hicieron, y no es que eso esté ausente en Latinoamérica por supuesto, quizás no tan extremo, pero hay un problema allí, es toda una problemática, y lo escolar es uno de los pocos lugares donde se puede trabajar en la reconstitución del sentido, y eso no tanto en dar buenas charlas, o en hablar sobre los valores, porque a veces se habla de valores y no se los ejercita, eso es lo peor que puede haber, porque se muestra una especie de hipocresía, sino en que las prácticas que se viven en la institución sean una especie de ejemplo operativo de ejercicio de valores.

## CAPÍTULO 2

**Docencia e investigación:  
instituciones, prácticas y construcción  
de conocimiento psicopedagógico**

# CONFERENCIA

**Sandra Gómez**

## **Apertura**

Buenas tardes a todas y todos. En primer lugar, quiero agradecer por la invitación. Es un honor y una gran responsabilidad ocupar este lugar. Pero doy las gracias por el espacio para asumir la voz, que no es estrictamente solo mi voz, sino que están presentes en ella mis referentes académicos, mis maestras/os, las de colegas y también la de la/os estudiantes con la/os que comparto aula desde hace muchos años.

En la invitación me solicitaron abordar un eje en particular que se había propuesto en el marco de estas segundas Jornadas Nacionales sobre Prácticas en Investigación Psicopedagógica, eje denominado: el docente-investigador en las carreras de psicopedagogía. Precisamente desde el equipo de investigación estamos proponiendo un tema que articula el ejercicio de la docencia y el de la investigación en cátedras de la Licenciatura en Psicopedagogía, tanto en la Universidad Católica de Córdoba como en la Universidad Provincial de Córdoba. Algunos integrantes de ese equipo también somos miembros de esta Red.

He pensado esta exposición en dos grandes partes: la primera sobre la construcción de conocimiento psicopedagógico y, la segunda, sobre esta idea del/a

docente investigador/a.

Para abordar este tema vamos a trabajar en dos líneas: una histórica y otra epistemológica y, en tres procesos con prácticas diferenciadas: docencia, investigación y profesión.

## **I.- Sobre la construcción de conocimiento psicopedagógico**

Este eje nos habla de **sujetos, instituciones, carreras.**

Los ejes, histórico y epistemológico, permiten dar cuenta de la constitución epistémica de la psicopedagogía, el proceso de emergencia y desarrollo de esta disciplina. Preguntarnos por qué, para qué y para quiénes se produce conocimiento.

Se identifica a la psicopedagogía como una disciplina joven, conformación devenida preferentemente a partir del ejercicio profesional. Su modo de surgimiento y desarrollo, de lo que no nos ocuparemos ahora, han dejado marcas. Una de ellas es la fuerte ligazón de su origen con *demandas específicas* para atender sujetos que no se adaptaban al formato escolar. La segunda es, con claridad en Córdoba, la *conjunción de docentes y médicos* para atender esa problemática. Dos cuestiones se conjugan en esta dupla de abordaje:

## CAPÍTULO 2 Docencia e investigación: instituciones, prácticas y construcción de conocimiento psicopedagógico

CONFERENCIA por Sandra Gómez

un modelo médico clásico que operaba según una secuencia de diagnóstico y tratamiento una formación docente orientada desde ese discurso médico legitimado, el cual orientaba las formas pedagógicas de intervención.

La formación psicopedagógica, en ese tiempo inicial, nace de esa conjunción. Más tarde va modificándose. La institucionalización de una carrera formativa en ese campo es un hito importante. Ahora, pensando la investigación y conformación de saberes propiamente psicopedagógicos, debemos decir que, aunque la primera institución en dictarla haya sido la Universidad del Salvador, la formación inicial estuvo mayormente a cargo de institutos superiores no universitarios. Decir esto es implica reconocer que este tipo de instituciones no ha tenido funciones de investigación. No va a ser factor determinante, pero sí un marco que condiciona en la producción de conocimiento. Actualmente, a pesar de la Ley 26206 tiene previsto la función de investigación en este tipo de institutos, se debe ir recorriendo un camino que vaya generando tradición en investigación.

A lo largo de las últimas décadas, más específicamente desde los años 60 hasta estos días, la psicopedagogía ha incorporado diversos desarrollos psicológicos, tales como

el conductismo, el cognitivismo, la perspectiva psicogenética, la psicología social, la perspectiva sociohistórica, el enfoque sistémico, las neurociencias y el paradigma de la complejidad. El psicoanálisis ha desafiado a algunas de estas teorías al plantear una ruptura por su concepción de sujeto escindido. Además, se han establecido vínculos con otras disciplinas como la sociología, la antropología, entre otras, que han aportado categorías y modos de indagación para pensar al sujeto en los contextos educativos escolares y no escolares.

La producción de conocimiento psicopedagógico ha estado en manos de referentes con otros trayectos formativos que han ido abonando en la constitución de este campo. Por citar algunos ejemplos, en Argentina, quienes han sido referencias fundamentales en la formación psicopedagógica y han desempeñado un papel crucial en la configuración y delimitación de esta área de estudio, han sido Sara Pain, Norma Filidoro, Alicia Fernández, Marina Müller, Jorge Visca, Dora Laino (a quien reconozco como mi principal referente y maestra). Esto/as productores de conocimiento psicopedagógico han favorecido el proceso de construcción identitaria de esta disciplina.

Siguiendo con este hilo de desarrollo, en estos últimos

## CAPÍTULO 2 Docencia e investigación: instituciones, prácticas y construcción de conocimiento psicopedagógico

CONFERENCIA por Sandra Gómez

años, considero ha habido y hay mayor conciencia y trabajo sobre tres necesidades que puntualizo a continuación:

la delimitación del este campo de conocimiento el esclarecimiento sobre la especificidad de lo psicopedagógico

la producción de conocimiento desde los las/os mismas/os psicopedagogas/os

Algunos ejemplos son el trabajo de la REDIIP, las Jornadas sobre Epistemología y Psicopedagogía que se organizan desde CURZA, las Jornadas de la UCC, la creación reciente del área de investigación de la UPC, por nombrar algunas de las que tengo más cercanas a mi experiencia docente y de investigación.

En consonancia con lo anterior, para la psicopedagogía, es esencial promover un debate continuo y construir conocimientos que le sean propios. Es necesario que este campo avance en el desarrollo de sus propias investigaciones, provenientes tanto de la sistematización de prácticas profesionales como de políticas de investigación. Estos aspectos deben ser considerados de manera conjunta, en un entrelazamiento en el cual la investigación, la intervención y la extensión se articulen; guiados por intenciones y acciones que contribuyan a la

transformación social y la búsqueda del bienestar colectivo.

Existe un componente axiológico que abarca lo ético, ideológico y político que debe considerarse al reflexionar sobre estas prácticas, lo cual nos conduce a abordar también aspectos epistemológicos. Los sistemas de ideas presentan categorías que sirven como marcos conceptuales para comprender a los sujetos, las instituciones, la ciencia, los aprendizajes y sus posibilidades; ideas que se traducen en las prácticas, que son lentes desde los que se lee e interpreta el mundo. Los diversos desarrollos teóricos darán forma a enfoques particulares para construir el objeto o los objetos de estudio, los cuales han sido redefinidos a lo largo del tiempo en función de los marcos teóricos y los contextos específicos. Diferentes posturas se arraigarán en tradiciones epistemológicas que, dependiendo de su orientación, concebirán de manera diferenciada los procesos de aprendizaje. Eclecticismo acrítico y dogmatismo son dos formas del trabajo con el conocimiento que hay que evitar. Claridad y compatibilidad epistemológica ofrecen coherencia no solo científica sino filosófica-política-ética. Tenemos que pensar los efectos de la intervención docente y-o

## CAPÍTULO 2 Docencia e investigación: instituciones, prácticas y construcción de conocimiento psicopedagógico

CONFERENCIA por Sandra Gómez

profesional y de la investigación.

Al asumir una postura epistemológica, se reconoce la necesidad de definir conceptos que reflejen los presupuestos desde los cuales se parte al considerar al sujeto, la sociedad, el conocimiento y la educación. Estas premisas se vinculan con las maneras específicas de entender situaciones y éstas establecerán los marcos categoriales desde donde se fundamentarán las interpretaciones, así como también orientarán las prácticas de intervención propias de un enfoque psicopedagógico. Bregamos por un abordaje psicopedagógico que tome en cuenta las posibilidades de comprensión de un sujeto requiere pensar los aspectos psicosociales, lo que implica considerar el proceso cognoscente que construye un sujeto deseante y social (Laino, 2000).

Nuestra posición es sociopsicogenética, denominación que en su interior expresa una concepción constructivista, en sus dimensiones subjetivas y sociales, del conocimiento. Construcciones que se producen en contextos situados y deberían generar posibilidades de criticidad en los sujetos, en los grupos.

En concordancia con lo anterior se entiende que en los espacios educativos se desarrollan procesos de

producción de subjetividades, que van más allá de la simple transmisión de conocimientos. Lugares en los cuales también se generan —o debieran generarse— espacios para la construcción de sentidos. La escuela u otras instituciones que alojan infancias y juventudes, deben pensarse como espacios de oferta (como ofrecimiento) de sentidos (novedosos, inéditos) vinculados al deseo que se sostiene en un proceso proyectado hacia el futuro, imaginando un horizonte posible.

Como sujetos situados, nos constituimos en función de otros/as, con rasgos propios, a partir de estos procesos de subjetivación y socialización, los que, además, se construyen en función de rasgos particulares de época. El tema que nos convoca es el *docente- investigador*. Sujeto-agente ubicado en un sistema de posiciones, sujetado a un orden simbólico y cultural; que suponen determinadas prácticas específicas propias de su ejercicio. Por un lado, enseñar, por otro investigar, con el desafío de articular y potenciar una con relación a la otra. Este marco analítico, el sociopsicogenético, es el que también tiene valor interpretativo cuando pensamos adultos-profesores-profesionales-investigadores. Somos sujetos sujetados a nuestra historia y sujetados a las

instituciones. Como parte del entramado social, somos parte de las instituciones desde temprana edad y hemos naturalizado las formas de lo escolar, es decir, muchas de las acciones que desplegamos como “típicamente escolares” las hacemos sin tomar conciencia de todo lo que implican. Hemos naturalizado la organización de los espacios educativos, la distribución de los tiempos de estudio y los de descanso, las formas vinculares entre docentes y estudiantes, por solo dar algunos ejemplos. El *habitus* se constituye precisamente de esas formas de acción naturalizadas que no se cuestionan y que nos permiten sentirnos en ese lugar como “pez en el agua” (Bourdieu, 2007). Esas acciones son las “esperadas” en cierto orden institucional (la institución educativa es parte de este orden), internalizamos esas formas y actuamos en función de dichas expectativas. Es desde este marco que podemos pensar la investigación y las/os investigadoras/es en la formación psicopedagógica. ¿Dónde, cómo, para qué han sido formadas/os?

## II. Sobre el docente investigador/a

La idea de docente investigador/a no se puede pensar como una abstracción, debemos poder situarlo, pensar a nivel sistema también. Además de los aspectos

anteriormente desarrollados, debemos considerar los condicionamientos de estas prácticas: el sistema científico, el sistema educativo, los sistemas de evaluación, las carreras docentes y, con ello, los procesos de investigación que se vienen instalando y promoviendo desde las políticas públicas.

Docente e investigador, nos remite al sujeto profesor/a en dos posiciones o funciones: enseñar e investigar, posiciones que se deben pensar relacionamente en función de otras posiciones y de la conformación del campo académico-educativo de nivel superior.

Por otra parte, nos ubica en **una disciplina, en una carrera, en una profesión**. Ello supone distintos procesos y lógicas, pero las tres ordenadas en torno al conocimiento, para la producción, para la transmisión, para la intervención.

Por lo que estas prácticas pueden estar articuladas o no. Lo que en principio podemos decir es que responden a lógicas diferenciadas en el modo en que se trabaja el conocimiento. Sería necesario pensar cómo dialogan y cómo es posible la retroalimentación. Grafiquemos estas prácticas en un diagrama para ver sus puntos de encuentro.

La invitación es a pensar – psicopedagógicamente- como

## CAPÍTULO 2 Docencia e investigación: instituciones, prácticas y construcción de conocimiento psicopedagógico

CONFERENCIA por Sandra Gómez

un/a profesor/a se va poniendo el traje de investigador – *habitus*, tradición- condiciones habilitantes subjetivas y objetivas- y cómo este/a docente va favoreciendo en la transmisión una actitud hacia la investigación.

Comencemos por **la lógica de la enseñanza**. Tenemos que enfocar en las transposiciones didácticas, es decir en los modos en que el conocimiento científico se hace transmisible, se transforma y se va mediando a partir del trabajo docente con el fin que los/as destinatarios/as puedan apropiarse de esos contenidos- conocimientos. Allí uno de los mayores desafíos en la transmisión de las ciencias sociales en general y en la psicopedagogía en particular, es procurar que esa adaptación no simplifique los conceptos, que se pierdan los contextos de producción de esas categorías, que se ignore el abordaje epistemológico.

Otros aspectos para considerar son:

las prácticas de evaluación-acreditación son un condicionante importante en cómo se posicionan los sujetos- docentes y estudiantes- ante el abordaje- apropiación del conocimiento.

la fragmentación disciplinar en asignaturas y la dificultad para pensar lo interdisciplinar

las prácticas de lectura fragmentadas

las prácticas de estudio dirigidas exclusivamente a pasar pruebas calificantes

la herencia escolar y las disposiciones incorporadas más vinculadas a la repetición- reproducción desde un lugar pasivo-receptor, más que el lugar del “placer por pensar”. Ello no implica renunciar a la transmisión, fundamentalmente en formación inicial, pero hay modos empaquetados (reproducidos por inercia y por economía psíquica e intelectual), a diferencia de otras propuestas pedagógicas que se pueden hacer desde la pregunta, desde una inquietud, desde un problema.

los planes de estudio con escasas propuestas que promuevan la pregunta por el conocimiento y los procesos de generación de éstos. El trabajo que han hecho aquí en Curza, preocupados por este aspecto de la enseñanza y la formación de investigadores va mostrando estas ausencias o escasa presencia en la formación inicial la elección consciente y razonada de las teorías en la formación inicial. En las III Encuentro Nacional de Cátedras: Epistemología en Psicopedagogía, surgió la pregunta, no menor; sobre en qué medida los futuros profesionales tienen conciencia de dicha elección.

La **lógica de investigación** es otro modo de relación del sujeto - individual y colectivo- con el conocimiento. Lo

## CAPÍTULO 2 Docencia e investigación: instituciones, prácticas y construcción de conocimiento psicopedagógico

CONFERENCIA por Sandra Gómez

ubicamos más del lado de la producción de nuevo conocimiento, del conocimiento como un proceso. Desde una lectura piagetiana, los conocimientos no serán abordados como hechos inmutables, sino como procesos en constante transformación. Es desde esta perspectiva particular de concebir el conocimiento donde se encuentra el cambio de paradigma, el cual que implica un desplazamiento desde teorías clásicas que lo consideraban estático hacia una comprensión del conocimiento como un proceso dinámico.

Es preciso distinguir, para ver la diferencia, entre la Epistemología Normativa y la Epistemología Genética. La primera se ha ocupado de ofrecer las normas que dan validez o no a un campo de conocimiento determinando los criterios de verdad. La segunda se ocupará de las acciones por las que el sujeto (incluidos los investigadores y campos disciplinarios) construye el conocimiento en el momento presente en relación con los momentos constructivos anteriores (de allí la idea de génesis). La pregunta no será ya por el conocimiento en general (de la que dan cuenta los filósofos) sino que estará en los mismos científicos quienes, desde una perspectiva histórico-crítica, se preguntarán por aquellos conocimientos que se estiman insuficientes y la

construcción de otros considerados superiores respecto de los anteriores (Piaget, 1998).

Esta también es una posición epistemológica y metodológica cuando se proponen investigaciones. En una tradición humanista la construcción de conocimiento disciplinar, la que lleva a cabo el investigador, supone implicación del sujeto superando posiciones que pretenden total neutralidad. Se requieren procesos de objetivación bajo la premisa de la una vigilancia epistémica imprescindible dado que no puede negar ni ignorar las trayectorias personales, formativas y profesionales que nos proveen de premisas prerreflexivas difíciles de traer a la conciencia (Bourdieu, 1999).

Debemos agregar otras consideraciones para seguir esta problematización:

constituir equipos interdisciplinarios  
enriquecer el campo con experiencias de investigación propiamente psicopedagógicas, las que pueden distinguirse de otras disciplinas, aun cuando el abordaje sea interdisciplinar  
procurar que las investigaciones ganen presencia en las aulas, en la enseñanza.  
Promover la incorporación de estudiantes en los equipos para que vayan vivenciando el oficio de investigar

## CAPÍTULO 2 Docencia e investigación: instituciones, prácticas y construcción de conocimiento psicopedagógico

CONFERENCIA por Sandra Gómez

Tomar conciencia y superar las lógicas burocráticas instrumentales del sistema, los imperativos sistémicos del que nos habla Habermas (1982)

He de contarles que hemos presentado un nuevo proyecto de investigación que incluye dos cátedras que dicto en la Licenciatura en Psicopedagogía. La más implicada es Psicología Genética. De hecho, mi intención original era compartir en estas Jornadas una ponencia que se denominaba: *Investigar desde las cátedras. La construcción de conocimiento disciplinar en el marco del ejercicio de la docencia y de la investigación. Un proceso en curso*. Luego tuve el honor de que me ofrecieran este espacio.

La propuesta de esta cátedra en la carrera en la que dicto, siendo concordante con los planteos piagetianos, se funda en una concepción de conocimiento como proceso. Ha sido también una apuesta generar una actitud investigativa, que, como teoría abierta favorezca en lo/as estudiantes el reconocimiento de la necesidad de revisión, reflexión y ampliación del campo disciplinar psicopedagógico. Esto está explicitado en el Programa de la asignatura (2022) como así también la insistencia sobre una formación profesional que incluya la investigación. La psicología genética indaga la construcción del

conocimiento a partir de sus etapas más elementales desentrañando, paso a paso, cómo van construyendo los sujetos sus conceptualizaciones del mundo. Piaget elabora una psicología genética que remite a un programa epistemológico orientado a elucidar la constitución del conocimiento válido y a reinterpretar el desarrollo de la ciencia como proceso constructivo, tratando de determinar de qué manera el conocimiento alcanza lo real, es decir, cuáles son las relaciones entre el sujeto y el objeto. Así establecerá una articulación entre los dominios de la epistemología y la psicología con la pretensión de que ambos colaboren en el conocimiento de la psicogénesis de las nociones y las estructuras y su formalización (Gómez, 2012)

Hemos iniciado un estudio exploratorio sobre los procesos de construcción conceptual (en la/os estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía -UCC-UPC) de nociones nodales en el campo de la psicopedagogía, a los fines de identificar las aproximaciones sucesivas a las conceptualizaciones más objetivas de categorías como sujeto y aprendizaje. En esta investigación se han incorporado al equipo estudiantes avanzadas/os de la misma carrera, en calidad de ayudantes. Con ello vamos un paso más adelante respecto de la intención de generar

## CAPÍTULO 2 Docencia e investigación: instituciones, prácticas y construcción de conocimiento psicopedagógico

CONFERENCIA por Sandra Gómez

una actitud investigativa, para ofrecer experiencias noveles en el campo específico de la investigación psicopedagógica. Quisiera destacar que la psicología genética y la psicopedagogía son disciplinas en las que los hechos estudiados poseen una naturaleza epistemológica. Producen conocimiento sobre el conocimiento, aspecto distintivo a considerar. El relato es un ejemplo sobre la posibilidad de articulación docencia e investigación.

Finalmente, y de modo breve, aludo a la **lógica del ejercicio profesional psicopedagógico**, recuperando interrogantes como: ¿qué hace tema y desde dónde?, ¿cómo y para qué?, ¿qué conocimientos presupone y qué conocimientos generan las intervenciones?

Las intervenciones se basan en marcos epistemológicos que actúan como lentes a través de los cuales se observa y se actúa. Existen opciones epistemológicas y metodológicas que guían la acción.

La cuestión sería ir superando el peso histórico de una formación inicial muy ligada al ejercicio profesional, a la atención de las demandas, acciones sin duda necesarias y constitutivas de la psicopedagogía.

El tema, volviendo a Piaget (1988), sería procurar algo semejante a lo que plantea en *Psicología y pedagogía*,

cuando critica certeramente que las transformaciones educativas y las nuevas metodologías propuestas por referentes reconocidos como fueron Montessori o Decroly entre otros no pudieron sistematizar (desde una mirada propia del investigador) dichas experiencias. Las mismas pudieron ser relevantes, pero no produjeron conocimiento del mismo modo en que se había logrado la psicología genética.

En el ejercicio docente y profesional, el trabajo gira en torno al conocimiento, pero la dinámica laboral deja escaso margen a la reflexión y a la construcción de conocimiento como producto de dichas experiencias. Aunque hay que reconocer que progresivamente se van materializando algunas producciones de este tipo en publicaciones.

Para cerrar, y retomando el gráfico, leemos tres funciones: enseñar, investigar, intervenir. Las tres con un punto de convergencia es el conocimiento psicopedagógico.

Las tres con abordajes diferenciados, pero necesariamente articulados cuando pensamos la formación y la profesión.

Dicho esto, resulta de gran importancia crear espacios dedicados a la producción de conocimiento en el ámbito

## CAPÍTULO 2 **Docencia e investigación: instituciones, prácticas y construcción de conocimiento psicopedagógico**

CONFERENCIA por Sandra Gómez

de la psicopedagogía, donde investigadores y profesionales puedan interactuar. Estos espacios deben ser fomentados y respaldados por instituciones académicas y profesionales, creando condiciones objetivas que permitan la realización y el desarrollo de conocimiento psicopedagógico.

Agradezco nuevamente la invitación.

### **Referencias Bibliográficas**

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica

Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama

Gómez, S. (2012) *La Teoría Psicogenética de Jean Piaget*. Ficha de cátedra. UNC.

Gómez, S. (2017). *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*. Brujas

Habermas, J. (1982) *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I*. Taurus.

Laino, D. (2000) *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Homo Sapiens.

Piaget, J. (1998) *Psicología y epistemología*. Buenos Aires: Emece.

Piaget, J. (1988) *Psicología y pedagogía*. Ariel.

## CAPÍTULO 3

### **Técnicas de investigación psicopedagógicas. Desafíos de su construcción**

# PRESENTACIÓN

**Eliana Neme**

El quehacer psicopedagógico en los diferentes ámbitos de intervención, sostenido inicialmente en los aportes y herramientas propias de las disciplinas que conformaron su génesis interdisciplinaria, cuenta hoy con un bagaje propio producto de su crecimiento en el campo, de las diversas investigaciones realizadas en relación al objeto de estudio y a la constante interrogación de la práctica a la luz de la teoría. Este proceso de construcción anclado en profundas reflexiones epistemológicas y en una vigilancia constante de la praxis le fue proporcionando a la disciplina un interesante bagaje teórico y práctico que permite subrayar su identidad en el campo. La investigación en Psicopedagogía viene siendo un proceso sostenido que ya despliega sus frutos. En el presente panel, tres reconocidas psicopedagogas argentinas impulsadas en la importancia de generar las condiciones de posibilidad necesarias para el crecimiento de una práctica profesional situada, presentan los resultados de sus investigaciones cuyos productos permiten avanzar en la asunción de discursos y maneras de abordar el objeto propio. Cada uno de sus aportes permiten continuar problematizando el campo psicopedagógico, pensando en los sujetos de aprendizaje y en su interjuego con los otros y con sus contextos, reflexionar respecto a las condiciones epocales y su presencia en los procesos de

aprendizaje y, sobre todo, expresar la importancia de la construcción colectiva del saber profesional.

La Dra. Sandra Bertoldi, la Mg. Patricia Árias y la Lic. Silvia Iannantuoni expresan con solvencia y claridad el proceso mediante el cual arribaron a la producción de instrumentos y técnicas que se fueron generando en Psicopedagogía gracias al recorte del objeto desde un posicionamiento psicopedagógico. Desde el análisis y la reflexión epistemológica que dio lugar a procedimientos para poder leer textos psicopedagógicos hasta la generación de técnicas psicopedagógicas aplicables en el ámbito de la clínica, los aportes de las profesionales reflejan la articulación entre la formación profesional, sus trayectorias particulares y el análisis de las fuentes para la elaboración de cada una de las técnicas desde la perspectiva y el oficio del investigador, quien retroalimenta el terreno con la teoría problematizándola. Por tal motivo, se considera sumamente significativo el aporte que estas profesionales proporcionan al ejercicio profesional en Psicopedagogía y al campo disciplinar ya que con profesionalidad, rigurosidad y pertinencia conceptual fueron logrando que los discursos y las prácticas en la disciplina cuenten con la identidad necesaria y el sustento científico y académico correspondiente.

# PANEL. Las técnicas de investigación psicopedagógicas en clave epistemológica

por Sandra Bertoldi

## Introducción

Esta presentación está centrada en un aspecto de la metodología de la investigación como lo es las técnicas de recolección de información.

Se parte de entender a la metodología de la investigación, en un sentido amplio, que se ocupa de los modos de producción y las condiciones de posibilidad histórico-sociales, institucionales, lógico-inferenciales, cognitivo-epistemológicos, operatorio-procedimentales (Ynoub, 2012) del conocimiento científico. Y a las técnicas de recolección de información como 'teorías en acto' (Bourdieu, 2004), que no escapan a la íntima relación con el contexto teórico que estructura la investigación. Así, la técnica no es una receta, no es un conjunto de preceptos técnicos, ni un instrumento neutro o intercambiable, sino que se trata de un dispositivo de obtención de información, cuyas cualidades, limitaciones y distorsiones deben ser controladas metodológica y teóricamente, para no suspender la discusión epistemológica.

Desde estas premisas se compartirán algunas reflexiones epistemológicas<sup>1</sup> sobre el uso de las técnicas en el

campo psicopedagógico tanto de aquellas que proceden de otros campos disciplinares como de aquellas que son producidas a su interior.

## Técnicas procedentes de otros campos disciplinares

En el campo de la investigación psicopedagógica se utilizan variadas técnicas de recolección de información procedentes de otros campos disciplinares: del campo de lo social, socio-participativas, de la educación, de la psicología, del psicoanálisis.

Entre las más usadas encontramos: la Encuesta, la Observación (dirigida/estructurada, no dirigida, participan-

---

mación. Bertoldi, S. (2021). *Las prácticas e investigaciones científicas en psicopedagogía en ámbitos universitarios públicos/estatales. Un análisis epistemológico en torno a los discursos y prácticas en la Argentina actual*. [Tesis doctoral, Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue]. Bertoldi, S; Porto, MC; Enrico, L; Sánchez, M.D; Fernández, ML. (2013, 2017). *Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017*. [Proyecto e Informe final de investigación. Secretaría de Ciencia y Técnica, Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue]

---

<sup>1</sup> Cabe señalar que, para este análisis, se utilizaran dos fuentes de infor-

te), el Análisis documental (estadístico, no estadístico; leyes; normativas institucionales; documentos personales), las Escalas (de Afrontamiento para Adolescentes –ACS-; Bienestar Psicológico para Adolescentes; dicotómicas, de opción múltiples, tipo Likert y de valoración; sistémica de observación de clases –ESOC-), los Test (Matrices Progresivas de Raven; de Inteligencia para Niños de Weschler - WISC IV y WISC III), la Entrevista (abierta y en profundidad, semi-dirigida, flash, grupal), las Biografías escolares, el Método biográfico narrativo, los Grupos focales, el Grupo operativo, los Talleres, la Historia de vida. Por ello, se considera valioso preguntamos si al momento de elegirla/s reflexionamos epistemológicamente:

*Sobre la técnica en sí misma, acerca de:*

Su objetivo: qué busca medir/evaluar.

Su posicionamiento teórico y nuestros acuerdos o diseños con él.

Sus ejes de análisis: acerca del significado específico de cada uno de los vectores de indagación (preguntas, ejes de observación, etc)

Sus supuestos/posicionamiento epistemológico: noción de sujeto, de objeto, de relación sujeto-objeto, de conocimiento, de verdad

Sobre su elección y nuestra especificidad disciplinar:

Grado de pertinencia del tipo de información que busca obtener respecto al tipo de conocimiento psicopedagógico

Explicitación de los criterios de su elección: epistemológicos, teóricos, procedimentales, etc.

Recaudos epistemológicos frente al desplazamiento técnico.

Dichas preguntas se tornan relevantes, en la medida que nos exige hacer explícitos los supuestos epistemológicos, pues su explicitación dice Guber (1991) resolvería “el qué hacer, que buscar, cómo registrar, cómo relacionarse con los informantes; una vez develada la teoría subyacente, las técnicas saldrán solas, automáticamente” (p. 24)

También, nos permite desnaturalizar, lo que *de hecho* hacemos.

Los que obran como si todos los objetos fueran apreciables por una sola y misma técnica, o indiferentemente por todas las técnicas, olvidan que las diferentes técnicas pueden contribuir, en medida variable y con desiguales rendimientos, al conocimiento del objeto, sólo si la utilización está controlada por una reflexión metódica sobre las condiciones y los límites de su validez, que depende en cada caso de su adecuación al objeto, es decir a la teoría del objeto. Esta reflexión sólo puede permitir la reinención creadora que exige idealmente la aplicación de una técnica, “inteligencia muerta y que la muerte debe resucitar” y a fortiori, la creación y aplicación de nuevas técnicas (Bourdieu, 2004, p. 72)

Y, no menos importante, nos invita a pensar a partir de nuestras prácticas concretas, a partir de la originalidad de nuestro campo de trabajo, de la índole de nuestros problemas (Castorina, 1989) para avanzar en la reformulación de dichos instrumentos con cierto grado de ade-

cuación a nuestros problemas de indagación y hasta la creación de nuevos instrumentos.

### **Técnicas producidas al interior del campo**

Es de destacar que al interior del campo disciplinar se van creando técnicas de recolección de información que surgen en el marco de proyectos de investigación o de prácticas profesionales específicas.

Las que hemos identificado, según nuestras investigaciones, son: DIFAJ, Situación Persona Aprendiendo -S.P.A, Situación Persona Prestando Atención - S.P.P.A, una adaptación en la lectura de Hora de juego de Sara Pain (A. Fernández), Hora de juego psicopedagógica con material no figurativo -H.J. D con M. no F.-. (N. Atrio), Contenido curriculares como instrumento diagnóstico, lectura psicopedagógica de los textos informativos y narrativos (N. Filidoro), Test LEE -Lectura y escritura en español- (C. Defior y L. Fonseca), Técnica de indagación para niños acerca de la internalización de adultos que enseñan (P. Arias), Actualización e informatización del Registro de Preferencias de Kuder (L. Ponti), Grupo de amigos (G. Prol), Encuentro de palabras, Herramienta de lectura epistemológica para textos psicopedagógicos (S. Bertoldi- M.C. Porto y equipo).

Las mismas surgen a partir de las limitaciones de las técnicas seleccionadas (construidas en otro escenario nacional, con baremos para medir otras poblaciones, et-

nias, niveles sociales) al querer ser utilizadas en nuestro campo de conocimiento. También, frente a los desacuerdos teóricos y epistemológicos, o por no coincidir el objetivo de indagación de la técnica seleccionada con la nueva aplicación. Pero, sobre todo, de una clara reflexión epistemológica sobre la elección de las técnicas, de una vigilancia epistemológica (Bachelard, 1987) sobre su implementación y, en algunos casos, de un análisis del desplazamiento técnico (Canguilhem en Vázquez García, 2011) entre el origen (su procedencia) y el comienzo (su ingreso al nuevo espacio intelectual). Entendemos que se trata de prácticas de pensamiento fundamentales para salir de la mera aplicación y avanzar en la creación.

Ahora bien, diseñar un recurso requiere de animarse a producir una herramienta propia y valorar la importancia de hacerlo. Así lo expresan algunos psicopedagogos investigadores:

La psicopedagogía también tiene que pensar en términos metodológico, es un tema poco debatido

Nuestras investigaciones exportan muchísimas metodologías y técnicas

Creo que es un área de vacancia, como tradición investigativa, habría que publicar no solo los resultados sino también los instrumentos, y que eso sea consultado por los propios pares.

Y por sobre todas las cosas, implica un arduo trabajo de producción (lecturas, escrituras, debates, búsqueda de

medios) que permita explicitar, desarrollar y fundamentar al menos, los siguientes aspectos de una técnica:

*Para qué:* el objetivo, qué se propone analizar/indagar

*Qué:* a través de qué dimensiones de análisis, en función del tipo de dato que pretendemos obtener (cuantitativo, cualitativo; teórico, empírico)

*Desde dónde* se van a leer los datos, en qué están sostenidos: fundamentos teóricos y epistemológicos

*Cómo:* a partir de qué recursos simbólicos se lo conocerá/indagará: preguntas, juegos, escrituras, dibujos, etc

*A quien:* destinatario. Decisiones muestrales.

*Recaudos:* de lenguaje, de interpretación; éticos.

*Criterios de confiabilidad:* calidad, autenticidad, credibilidad.

A modo de cierre, deseo destacar la importancia de reflexionar epistemológicamente al momento de elegir una técnica procedente de otros campos disciplinares, pero fundamentalmente invitarlos a asumir el desafío de producir herramientas propias, tan necesarias en nuestro campo de conocimientos.

### Referencias Bibliográficas

Bachelard, G. (1987). *La formación del espíritu científico*. 14 ed. Siglo XXI.

Bourdieu, P. ; Chamboredon, J. C y Passeron, J.C. (2004). *El oficio de sociólogo*. 1° ed. 1era reimp. Siglo XXI.

Castorina, J.A. (1989). *Problemas en Psicología Genética*. Miño y Dávila.

Guber, R (1991). *El Salvaje Metropolitano*. Legasa.

Vázquez García, F. (2011). *La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem*. [Tesis de Grado, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla]. Universidad de Sevilla.

Ynoub, R. (2012). *La ciencia como práctica social: bases para situar el examen del proceso de investigación científica en sentido pleno*. Disponible en: [http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1456/Ciencia\\_Ynoub.pdf?sequence=1](http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/1456/Ciencia_Ynoub.pdf?sequence=1)

# PANEL. Instrumento de indagación a niños/as. Construcción en el marco de una investigación psicopedagógica

por Patricia Arias

## Resumen

La investigación presentada y su resultado principal se enmarca en un paradigma cualitativo. Los modos en que los niños que aprenden tienen internalizados los modelos enseñantes y la problematización de la incidencia que las transformaciones socio-subjetivas tienen en las funciones adultas, son ejes vertebradores de la producción. Se trata de una nueva técnica de indagación para niños, tendiente a conocer los modos en que las infancias están internalizando los modelos enseñantes adultos; sus particularidades, sus obstáculos, sus aspectos preservados y sus cambios –entre otros asuntos-.

## Contexto de la producción

El objetivo de esta comunicación es presentar los avances investigativos desarrollados en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Río Gallegos, poniendo el acento en las producciones resultantes de ese proceso. Ellas articulan procesos formativos de psicopedagogos/as, acciones de extensión y transferencia como fuentes de las temáticas de las investigaciones. En este recorrido se privilegiará la elaboración de un

instrumento de indagación<sup>1</sup> que puede ser utilizado tanto con fines diagnósticos como en nuevas investigaciones. La progresiva consolidación de las acciones de investigación de un grupo de docentes del campo disciplinar permitieron la conformación del Grupo Interdisciplina y Aprendizaje<sup>2</sup>, en cuyo marco se definen objetos-problemas que se enlazan con las problemáticas que ingresan al campo de la Psicopedagogía bajo la forma de demandas. Ello, crea la necesidad de generación de conocimiento que amplíe los marcos referenciales del saber disciplinar.

## Hacia la construcción del instrumento.

### Fuentes y proceso

En su inicio el objeto de estudio fue la propia formación, la identidad profesional de psicopedagogos/as y particu-

---

1 El mismo fue creado en el marco del PI 29/A345: La incidencia de los modelos enseñantes en niños que aprenden. Diseño de un instrumento para su análisis. 2015-2017. SECYT. UNPA-UARG.

2 El grupo de investigación se conforma por profesionales de la psicopedagogía, psicólogas, estudiantes de la Licenciatura en Psicopedagogía, becarios UNPA y becarios CIN. Depende del Instituto Educación y Ciudadanía, de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNPA-UARG.

**Instrumento de indagación a niños/as. Construcción en el marco de una investigación psicopedagógica**

**PANEL** por Patricia Arias

larmente los alcances de dicha identidad en el campo de la educación y la salud<sup>3</sup>. A partir de esa etapa, se abrieron nuevos emergentes en interrelación con otros campos afines. Surge entonces la investigación acerca de la relación entre las configuraciones familiares y las modalidades de aprendizaje escolar de hijos/as en un contexto barrial vulnerable; ello mostró nuevas aristas del aprender focalizado en los vínculos de enseñantes primordiales: docentes, padres y madres<sup>4</sup>. A su vez, el Servicio de Asistencia, Orientación y Asesoramiento Psicopedagógico<sup>5</sup> es permanente fuente de material empírico que en un tratamiento dialéctico posibilita intervenciones, teorizaciones y nuevos procesos de investigación. Tanto los integrantes del grupo consolidado como los de dicho Servicio, van conformando equipos de trabajo que abordan la complejidad de los problemas investigados y en que se interviene; incluye becarios, estudiantes de grado e integrantes externos.

---

3 PI 29/A226. La construcción de la identidad profesional de estudiantes y graduados en Psicopedagogía. El caso de la UNPA-UARG. 2009-2012. SE-CYT. UNPA-UARG

4 En las conclusiones de esa investigación, se observó como problemática central un profundo desencuentro entre docentes y grupos familiares. Especialmente en percepciones opuestas sobre la función como enseñantes y adjudicándose recíprocamente responsabilidades, sin asumirlas completamente.

5 Se trata de un Programa Institucional en que se realizan actividades destinadas a las infancias y adultos, en torno a los procesos de aprendizaje y sus dimensiones constitutivas. Dirección: Patricia Arias. Campus Universitario UNPA-UARG.

La conjunción entre las trayectorias y posiciones simultáneas: ser formadora de psicopedagogos/as y ser investigadora, crean una intersección que da lugar a temáticas específicas del campo disciplinar. La formación abre la necesidad de pensar críticamente en ciertos supuestos conceptuales que a veces se naturalizan y que necesitan ser revisitados, interpelados. En el caso particular del instrumento creado, se toma en cuenta la transformación de las infancias y de los contextos socio-subjetivos epocales en que ellas se desarrollan, tensionando conceptos y representaciones. Desde esa posición de vigilancia epistemológica se da inicio a la construcción.

Los emergentes de las entradas en terreno, la particularidad de las demandas, los relatos de adultos, los nuevos modos de configuración de los aprendizajes, la aparición de nuevos malestares; fueron (son) fuente de preocupación y compromiso con la producción teórico-metodológica.

Sobre la base de las ideas expuestas, se busca comprender el lugar de las infancias en un nuevo escenario psico-social, en nuevas configuraciones familiares y como se produce la constitución subjetiva en tiempos de borramiento de las diferencias. ¿Cómo se producen los vínculos entre los adultos que enseñan y los niños/as que aprenden?

¿De qué se trata el instrumento?

Su objetivo principal fue la creación de una nueva técnica para indagar cómo los niños y las niñas, están internalizando a los adultos en su posición subjetiva enseñante.

Son interrogantes centrales de la indagación: ¿qué significaciones atribuyen los niños a sus figuras enseñantes?, ¿cómo incorporan esos modelos a sus posiciones aprendientes?, ¿qué tipo de vínculos internalizados construyen?, ¿es simétrica o asimétrica la representación simbólica de los adultos?

Consiste en 9 láminas en blanco y negro, agrupadas en tres series, donde se observan escenas vinculares y de situaciones de enseñanza-aprendizaje formal, no-formal y de la vida cotidiana. Se solicita al niño o niña, una descripción libre de cada imagen y a partir de ella se propicia un diálogo clínico que busca profundizar la significación atribuida, posiciones subjetivas de los personajes, características del vínculo internalizado y del contexto actual. Su construcción se sustenta en la base teórica de las técnicas proyectivas; las imágenes han sido diseñadas como estímulos poco estructurados que den lugar a la proyección de situaciones de aprendizaje significadas por el niño, en relación a adultos enseñantes. Como sostiene Celener (2000, p 106) “el objeto del científico, no es entonces describir lo que cualquiera puede saber por la observación cotidiana, sino...poner atención con métodos adecuados, en la descripción de aquello que no se ofrece al sentido común”

También se tienen en cuenta aportes de la teoría de la Gestalt, en tanto cada lámina actúa como una situación-estímulo en la que los elementos que componen la imagen son percibidos como totalidades. Asimismo, la

indagación clínica<sup>6</sup> es un acceso privilegiado a las organizaciones psicológicas tanto cognoscitivas como afectivas; supone la elaboración de hipótesis y su verificación por medio del diálogo en intercambio dialéctico con el entrevistador.

La Serie A aborda la posición subjetiva del adulto como enseñante e incluye tres categorías principales que corresponden a cada lámina: El sostén. Cuidado y protección; La autoridad y los límites; la Promoción de la autonomía en el aprendizaje. En su operacionalización se destacan alguno de los siguientes indicadores: sostén emocional en situación de aprendizaje, sostén emocional en situación de crisis, protección de riesgo físico, puesta de límites, figura investida de autoridad, responsabilidades cotidianas.

Se privilegia entonces la figura del adulto en su carácter enseñante en tanto esa posición subjetiva implica una presencia que posibilita la progresiva constitución de psiquismo en niños en desarrollo. Construir subjetividad requiere la presencia de proyectos a futuro y es imprescindible que los adultos puedan crear y crear legalidades sostenidas en el valor de la palabra; la función primordial de los adultos es...la producción de subjetividad (Bleichmar, 2006, p 92)

---

6 Como sostenía Piaget: “...participa de la experiencia en el sentido del psiquiatra se plantea problemas, formula hipótesis, hace variar las condiciones que entran en juego y finalmente comprueba cada una de sus hipótesis al contacto de las reacciones provocadas por la conversación...”

La Serie B está conformada por tres láminas en que se resalta la posición subjetiva del niño/a como aprendiz. Las categorías conceptuales subyacentes son: El proceso identificatorio; El logro de la autonomía; El niño en el espacio social. Los indicadores más importantes que permiten el análisis de la administración son: incorporación de modelos, interiorización de modelos, capacidad de mostrar lo aprendido, vínculo con pares, vínculo con nuevos modelos. Las escenas representan situaciones en relación a esas categorías y sus indicadores.

La Serie C gira en torno a temáticas centrales y representativas de las condiciones epocales. Ellas han sido definidas con estudios preliminares realizados a adultos, adolescentes y niños a través de diversas estrategias metodológicas. Así, las categorías son: avances tecnológicos, la inmediatez, el versus simetría-asimetría. Dentro ellas encontramos indicadores que representan rasgos actuales como: la tecnología como obstáculo o promotor de aprendizajes, las urgencias de los adultos, las demandas insatisfechas del niño, el borramiento de las diferencias, la caída de la autoridad.

Las profundas transformaciones operadas en los ámbitos familiares, escolares y sociales, son productoras de nuevas subjetividades e inciden tanto en las modalidades de aprendizaje como en las de enseñanza.

### Cierre y apertura del proceso de la producción

Coincidimos con Fernández (2013, p 9) cuando dice "...la

actividad teórica-científica requiere transformación, superar la repetición para salir de la prisión inercial de esquemas congelados..."; el itinerario de la investigación y de la construcción del instrumento visibiliza las maneras en que se entrelazan los ámbitos de la formación y la investigación en psicopedagogía.

La ciencia, sostenía Roberto Follari en el último encuentro RedIIP, es una construcción y no meramente un producto. En idéntica posición como investigadoras consideramos que el instrumento de indagación creado constituye un aporte novedoso al campo profesional. No obstante, su uso y los invalorable pensamientos de los niños y niñas, permiten continuar el camino iniciado. El potencial transformador de nuestro campo disciplinar debe actualizarse, planteando nuevas preguntas que inauguren nuevos objetos de investigación que consoliden el campo y vayan tejiendo marcos conceptuales propios.

### Referencias Bibliográficas

Arias, P (2013) *De la indefensión a la impotencia. Una lectura psicopedagógica sobre alumnos y maestros en contextos vulnerables*. UNPAEdita.

Bauman, Z. (2003) *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bleichmar, S (1986) *En los orígenes del sujeto psíquico: del mito a la historia*. Amorrortu

Castorina, A (1988) *Psicología Genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas*. Miño y Dávila.

**Instrumento de indagación a niños/as. Construcción en el marco de una investigación psicopedagógica**

**PANEL** por Patricia Arias

Corea, C y otro (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas. Familias perplejas*. Paidós.

Fernández, A (2003) *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión.

Sandin, E (2000) Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*. Vol 18. N° 1.

Schlemenson, S (2001) *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Paidós

Vigotzky, L (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona crítica.

## PANEL. Dispositivos de intervención diagnóstica diseñados desde la investigación en psicopedagogía clínica: SPA y SPPA

por Silvia Nora Iannantuoni

Esta investigación se ha realizado en el marco de la psicopedagogía clínica. Se define a la psicopedagogía como la disciplina científica que se ocupa de la autoría de pensamiento en la que surge el sujeto aprendiente.

Autoría de pensamiento es un concepto acuñado por Alicia Fernández. Se refiere al proceso y acto de producción de sentidos, al reconocimiento de sí mismo como partícipe de dicha producción y a la responsabilización por ella. Es decir, se habla de un sujeto que puede producir una obra y, en esa dialéctica, el sujeto constituye la obra y, a su vez, es la obra la que lo constituye autor. En ese lugar se valida y en tanto y en cuanto tiene un reconocimiento de sí mismo sobre su proceso de autoría puede hacerse responsable, hacerse cargo, responder por su obra. Este sujeto se constituye, así como pensante posibilitando el surgimiento del sujeto aprendiente.

El sujeto aprendiente se concibe como la articulación entre el sujeto cognoscente y el sujeto deseante que va construyendo una corporeidad sobre una base orgánica en un proceso de interacción con los otros y con lo Otro. En ese proceso constitutivo va generando una modalidad de aprendizaje entendida como una manera personal, un molde relacional para acercarse al conocimiento

y para conformar su saber. Este esquema de operar que se utiliza en distintas situaciones de aprendizaje se va constituyendo a partir de la recurrencia de esquemas de acción-significación.

Esta definición de sujeto aprendiente que toma A Fernández reconfigura, de algún modo, la formulada originariamente por Sara Paín, quien fuera su maestra. Considera así aspectos del aprender que van más allá de lo que en principio dio origen a la psicopedagogía como articulación entre el psicoanálisis y la psicología genética. Se advierte que para ir construyendo teoría en psicopedagogía es necesario tomar, además de dichos marcos conceptuales, contribuciones de la biología en varias de sus ramas para ver lo concerniente al organismo; de la psicomotricidad para considerar el cuerpo; de la psicología social, las teorías de grupo y las de género para analizar la interacción con los otros y de la lingüística, la pedagogía, la didáctica, etc para abordar aquello que se ocupa de lo Otro en tanto instituido ( lenguaje, cultura, conocimiento ). De este modo, la psicopedagogía se perfila al tomar los aportes citados como una “disciplina de entremedio” al situarse en las fronteras de disciplinas sin intentar hacer una intersección con ellas. Trabaja específicamente en

los espacios entre las mismas.

El desarrollo de este sustento teórico y el de incipientes exploraciones en el espacio de atención clínica generó esta pregunta acerca de SPA: Situación persona aprendiendo y su posible sistematización. El motivo consistía en tratar de encontrar un instrumento que permitiera explorar el objeto de estudio relativo al sujeto aprendiente. Se plantea, así como en psicopedagogía, a través de su breve historia, se ha ido transitando desde lo que en los orígenes consistió en ocuparse del problema de aprendizaje hacia el abordar el aprendizaje como problema. Esta conceptualización abre preguntas, interpela y, en consecuencia, posibilita espacios de investigación. La peculiaridad con la que esta se llevó a cabo tiene que ver con cuáles y ha sido todo el funcionamiento en general de la producción psicopedagógica en Epsiba (jornadas, talleres, publicaciones). ¿En qué sentido? En que no se manejan, directamente, los cánones tradicionales de investigación más experimental ni siquiera tampoco aquellos aportados por el psicoanálisis donde la investigación viene dada como por añadidura. Se procuró armar un proyecto en el que las/os psicopedagogas/os intervinientes pudieran ir elaborando ese proceso y esa producción.

El equipo de investigación se formó con una treintena de colegas distribuidos en Brasil, Uruguay y Argentina, trabajando del siguiente modo. Se empezó a administrar el instrumento, inicialmente diseñado, en muestras al azar con la restricción de que las personas entrevistadas no

fueran cercanas a las/os investigadoras/es, ni por lazos familiares ni amistosos. Se usaron seudónimos para nombrar a las/os profesionales teniendo en cuenta la distancia y especialmente, el conocimiento previo entre muchas/os de quienes estaban a cargo de la investigación. Se intentaba evitar dificultades en la interpretación del material, dado que se distribuía el recogido por cada colega para hacer comentarios, aportes, sugerencias contributivas a la mejora del instrumento empleado. Para la organización de este funcionamiento se contaba con la tarea de una coordinadora, única conocedora de los seudónimos, quien repartía las tomas obtenidas. Este seguimiento de su parte permitió a posteriori completar las muestras para en una segunda vuelta las entrevistas fueran dirigidas a las franjas de las que faltaba representación o eran acotadas. Siguiendo este proceso de completamiento e intercambio, se fue arribando a algunas conclusiones y a una organización más sistemática del material en cuestión, del cual a continuación se hará la caracterización.

Acerca de la denominación SPA, cabe preguntarse:

- ¿Por qué “situación”? Este nombre se toma debido a que no se enmarca en el paradigma de los tests o técnicas, sino que el término situación remite a escena. Desde la psicopedagogía con las aportaciones del psicodrama analítico se ha acuñado la concepción del trabajo en escenas. Del mismo modo que se emplea en escenas gráficas, relatadas en forma oral o escrita, lúdicas o dramatizadas se ha trasladado a este instrumento el concepto de

“pensar en escenas”. Se habla de escena de aprendizaje desde la significación que tiene la palabra escena en tanto residencia transitoria. Se funda en base a tres pilares, a saber, la escenografía, los personajes y la trama.

- ¿Por qué “persona aprendiendo” ? Puesto que la indagación es acerca de la concepción del sujeto aprendiente y de su modalidad de aprendizaje.

Esta investigación de SPA ha contado como antecedente con Pareja educativa. Como herramienta diagnóstica, esta última respondía a esa historia más originaria de la psicopedagogía focalizada en los problemas de aprendizaje escolar y, por lo tanto, aludía de manera más directa a la atención de niños/as. Por eso María Elena Coviella la había diseñado solicitando la representación de una persona que enseña y una persona que aprende. En SPA, al tomar la conceptualización más actualizada de la psicopedagogía referida al aprendizaje como problema, la indagación se dirige al sujeto aprendiente. Queda entonces abierto desde la consigna para que quien participa de su resolución considere o no la inclusión del enseñante y/o del objeto de conocimiento. Puede mencionarse además que en ese momento estaba TEFI elaborado, entre otros, por el Dr Reboiras y la Psp María Emilia Martínez. Es un test de fantasías infantiles que consta de una serie de láminas propuestas para relatar historias, que en su mayoría tenían que ver con situaciones escolares pero que introducía algunas alusivas a aprendizajes por fuera de ese entorno.

Esta investigación de SPA ha tenido como objetivos:

- explorar algunas significaciones inconscientes atribuidas al aprender,
- dar cuenta de la correlación posible con las diferentes modalidades de aprendizaje,
- considerar las representaciones sociales acerca del aprender y su incidencia en los modos personales de representar la escena de aprendizaje y de implicarse en ella.

El instrumento consta de tres partes: gráfica, verbal y lúdica. La parte gráfica consiste en entregar una hoja en blanco y pedirle a la persona entrevistada que “dibuje alguien aprendiendo algo”. La parte verbal toma en consideración una indagación clínica que parte empleando algunas contribuciones del método de asociación libre al pedirle al sujeto que relate una historia sobre su dibujo. Dada la independencia semiótica entre el lenguaje gráfico y el verbal, se aprecia si aparecen complementariedades entre el dibujo y la historia. Es decir, por ejemplo, si en el gráfico no aparece el enseñante, si este es presentado en el relato. En función de esto y tomando los aportes del método de exploración crítica, se van formulando preguntas de exploración, justificación y/o contrargumentación. La idea es apuntar al completamiento de la escena de aprendizaje, o sea, intentar que aparezcan el escenario, los personajes y la trama. La última parte llamada lúdica tiene por objeto efectuar la transformación de aprender. Lúdica tiene aquí el significado de una conversión, de que

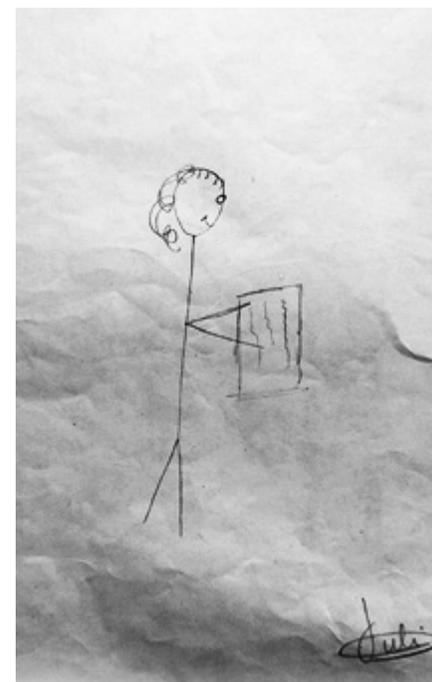
**Dispositivos de intervención diagnóstica diseñados desde la investigación en psicopedagogía clínica: SPA y SPPA**

**PANEL** por Silvia Nora Iannantuoni

una cosa pueda ser otra cosa, tal como se da en el juego. Para indagar esto, se toma el dibujo realizado por esa persona y se lo muestra a ella desde cierta distancia y se le propone: “yo ya sé que vos acá dibujaste... pero si no fuera alguien aprendiendo... ¿qué otra cosa podría ser este dibujo?”. Por ejemplo, si hubiera dibujado “un chico aprendiendo cuentas”, se le dice: “yo ya sé que vos acá dibujaste un chico aprendiendo cuentas, pero si no fuera un chico aprendiendo cuentas, ¿qué otra cosa podría ser este dibujo?”. Esto busca que muestre cuál es la significación que le otorga al aprender. Si la persona cambiara el sujeto o el objeto, por ejemplo, si dijera una chica en lugar de un chico o si en vez de cuentas dijera historia, no efectúa la transformación del aprender. En dicho caso en primera instancia, se reitera la pregunta y si siguiera sin transformar, se direcciona más el interrogante preguntándole: “¿y si no fuera aprendiendo?”. Esta indagación tiene que ver con el nivel de elaboración subjetivante implicado en el aprendizaje, es decir, el saber, lo deseante. A. Fernández teorizó acerca de las fuentes somáticas del aprender en la línea del mirar y en la del alimentarse, y es en este sentido, hacia dónde se dirigen entre otras las significaciones alusivas al aprender que se exploran en este apartado de SPA. Hasta aquí había sido construido el diseño original. A partir de la primera ronda de intercambio de las entrevistas realizadas, pudo advertirse que, con frecuencia, aparecía en esas producciones la referencia a indicadores objetivos que tenían que ver con

el aprendizaje. Al entender que esto correspondía al nivel de elaboración objetivante, esto es, lo cognoscente, se decidió incluir este aspecto en la parte lúdica del dispositivo. La consigna formulada a tal efecto es: “imaginemos que este dibujo está colgado en una pared de un museo y quien lo mira no sabe que es una persona aprendiendo, ¿cómo podría darse cuenta de que es una persona aprendiendo?”. Este fue un aporte muy útil brindado por quienes participaron de la investigación ya que permite detectar indicadores presentes en el escenario y en sus objetos como en características o atributos de los personajes o detalles de la trama.

Para ilustrar lo explicado y aproximara la construcción de una matriz o referencia interpretativa, he aquí dos muestras de SPA administradas en espacio de atención clínica.



El primero de los dibujos que se muestran fue tomado en el marco de un DIFAJ (Diagnóstico integral familiar del aprendizaje en una jornada) entre otros instrumentos seleccionados a tal efecto. La adolescente atendida tenía 12 años al momento de la consulta y el motivo de la misma era que al hacer el pasaje al nivel medio había descendido significativamente su rendimiento escolar por comparación con el que había tenido en primaria, especialmente en materias ligada a ciencias naturales. En este dibujo, representó a una chica leyendo, a quien le colocó el nombre de su amiga Sofía. Cabe agregar, de manera abreviada, que, en la parte verbal, tanto en el relato de la historia como en la indagación clínica posterior, incluyó la figura de enseñante. Distinguió los distintos tipos de enseñantes, el modo en que enseñaba la maestra de Sociales con quien ella podía aprender y el que tenía la de Naturales con quien le costaba hacerlo y era justamente el área por la que llegaba a la consulta psicopedagógica. En relación con esto, aludía a la manera en que eran presentados los objetos de conocimiento. Mientras que la primera profesora citada los mostraba con apoyatura gráfica: “cuadros que hacía con flechas y redes “que le ayudaban a comprender, la de Naturales lo hacía sólo en forma verbal. En la parte lúdica, al pedirle la transformación, refirió que el personaje Sofía “está mirando fotos de Leonardo di Caprio”. Se advierte que no sólo, aparece una significación saludable del aprender en la línea del mirar, sino que esto está enfatizado por un objeto en el

que depositaba su libido. A esto se agrega, que consideraba que alguien podría darse cuenta de que se trata de una escena de aprendizaje porque “quizá por los brazos extendidos como agarrando algo, quizá por el rectángulo con rayas que es el libro, quizá se diera cuenta de que es alguien mirando algo, leyendo algo o estudiando”. Es interesante apreciar la variedad de indicadores relacionados con el aprender: presencia de objeto diferenciado del sujeto, gesto corporal, secuencia en el proceso de aprendizaje. Se destaca el gesto de asir el conocimiento, conducente a su apropiación. Se demuestra que la situación de aprendizaje es saludable, siendo esto confirmado con el material clínico obtenido de la entrevista familiar y otros instrumentos de diagnóstico administrados. La dificultad que ella presentaba quedó catalogada como problema de aprendizaje reactivo, o sea que no se trataba de una perturbación en su modalidad de aprendizaje. Esto se funda en que aparece claramente la triangularidad necesaria entre el que aprende, el que enseña y el objeto de conocimiento. Lo dicho se debe a que toda escena de aprendizaje es saludable tanto vista desde lo deseante, en que el vínculo entre aprendiente y enseñante que está tercerizado por el objeto, tanto vista desde lo cognoscente, en que la relación entre el sujeto y el objeto está tercerizada por el enseñante que muestra ese objeto de conocimiento.

Dispositivos de intervención diagnóstica diseñados desde la investigación en psicopedagogía clínica: SPA y SPPA

PANEL por Silvia Nora Iannantuoni



Con respecto al segundo dibujo, corresponde a un niño de 10 años que estaba cursando 5º grado al momento de la consulta. Presentaba significativas dificultades en la escritura. Este SPA también fue administrado en un proceso de DIFAJ entre otros instru-

mentos. Al mirar este gráfico es notoria la remarcación de la parte posterior de la mochila, hecha incluso mientras verbalizaba, enfatizando cada vez más esa carga sobre la espalda. A posteriori hizo en forma escrita la historia, que le fue así solicitada a partir del motivo manifiesto para explorar simultáneamente este aspecto. Durante la indagación verbal no evidenció en sus respuestas características relevantes. Sin embargo, al pedirle la transformación, dijo en lugar de “un chico aprendiendo matemática”, “lengua”. Como lo que cambió fue el objeto, se le volvió a solicitar y respondió “que le estuvieran tomando una prueba”. Se advierte que se desdibujaba la presencia del sujeto, no quedaba claro cuál era este, estaba puesto en situación pasiva. Al seguir indagando, agregó “a C. le están toman-

do una prueba”. Ante las sucesivas preguntas fue contestando “tenía que pensar lo que le explicó la mamá... cuando ellos estudiaron, cuando la mamá estudió... cuando la mamá le explicó a C. “. Puede notarse la dificultad que le generó ir formulando la idea y, que si bien disminuyó el grado de confusión no llegó a arribar a una enunciación totalmente coherente. Se percibe, pues una superposición clara del lugar del enseñante con el del aprendiente, donde la triangularidad antes mencionada, se desdibuja y aparece una relación diádica en el aprender. Correlacionado esto con las restantes pruebas administradas pudo inferirse que la modalidad de aprendizaje estaba perturbada. Se detectaba una tendencia incipiente del orden de la hiperasimilación /hipoacomodación, dando lugar a un inicio de oligotimización. Por lo tanto, en este caso, a diferencia de lo señalado en la historia clínica anterior, fue necesaria la indicación de tratamiento psicopedagógico, durante el cual se abordaron escenas posibilitadoras de la reelaboración de la modalidad obstacualizada.

Esta investigación de SPA, a su vez, ha sido antecedente de la que se desarrolló a posteriori: SPPA. Situación persona prestando atención, tal la denominación correspondiente a la sigla, tuvo su comienzo cuando empezó a proliferar la sobredignosticación en niños/as y adolescentes de ADD y ADHD, con la consecuente sobremedicación. La pregunta inicial apuntó al concepto de atención y su reformulación en tiempos telemáticos. En medio de este marco, ha de presentarse el instrumento

**Dispositivos de intervención diagnóstica diseñados desde la investigación en psicopedagogía clínica: SPA y SPPA**

**PANEL** por Silvia Nora Iannantuoni

cuyas características de construcción son similares a las referidas para SPA al igual que la metodología de trabajo. En este caso, la toma consiste en la solicitud de dos gráficos con sus correspondientes relatos. En la primera consigna se pide “Dibujar a una persona prestando atención” y en la segunda, “Dibujar una persona que no necesite prestar atención”. Luego, a partir de los dibujos y relatos respectivos se propicia mediante una indagación clínica, que la persona entrevistada pueda confrontar sus producciones y establecer las diferencias.

Estas investigaciones aquí presentadas, una de manera más exhaustiva y otra en forma abreviada, pretenden mostrar cómo la psicopedagogía hoy trata de definir cada vez con mayor precisión y rigurosidad su conceptualización teórica posibilitadora del diseño de dispositivos propios de intervención clínica y como estos, por su parte, permiten dialécticamente enriquecer y reformular dicho marco. También procura despertar interés para seguir profundizando en torno a estas temáticas o abrir a proyectos que indaguen terrenos aún vacantes de indagación. Como profesionales de la psicopedagogía es un desafío para seguir construyendo su definición identitaria.

**Referencias Bibliográficas**

Fernández, A. (1987) *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión  
Fernández, A. (1992) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Nueva Visión

Fernández, A. (2000) *Poner en juego el saber*. Nueva Visión  
Fernández, A. (2011) *La atencionalidad atrapada*. Nueva Visión  
Iannantuoni, S. (2005). Estatuto epistemológico de la psicopedagogía. Autoría de pensamiento. Ponencia *Congreso de Psicopedagogía*. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colombia  
Pavlovsky, E. (1984) Escenas temidas del coordinador de grupos. Ed, Búsqueda. *Revistas Epsiba*. N° 1, 7, 11 y 12

## SEGUNDA PARTE

Contribuciones desde las prácticas  
de investigación

## CAPÍTULO 4

### **Lo psicopedagógico: Objetos de investigación y áreas de vacancia**

# PRESENTACIÓN

**Sandra Bertoldi & María Alejandra Martinelli**

Cuando mayor es la autonomía, más grandes son las posibilidades de disponer de la autoridad específica, esto es, científica o literaria, que autoriza a hablar fuera del campo con cierta eficacia simbólica (Bourdieu 2003 p. 129).

La cuestión de los *objetos de investigación* en los estudios en psicopedagogía es un tema no explorado y escasamente debatido entre los investigadores argentinos. Sánchez, en este apartado, guiada por la pregunta ¿qué es eso llamado psicopedagógico y cuánto importa que lo sea? dirá que “la pregunta por la especificidad de los conocimientos psicopedagógicos irrumpe en la escena académica argentina cuando profesionales vinculadas al campo colocaron ese interrogante en la escena al tiempo que delinearón objetos psicopedagógicos y hasta se aventuraron a la construcción de una teoría” (p.95)

Este capítulo da cuenta del nivel de avance del tratamiento de esta temática.

Algunos, centrados en reflexiones epistemológicas sobre los objetos que se construyen en psicopedagogía. Así, Ricci se pregunta por el objeto psicopedagógico en Iberoamérica. Bertoldi, expone, desde un punto de vista epistemológico, los tipos de objetos que hacen hoy los investigadores en psicopedagogía en las universidades

nacionales de nuestro país y postula criterios de definición. Tovani, Cayuqueo (en sus tesis de grado) y Fernández (en su tesis de posgrado) dan cuenta teórica, metodológica y epistemológicamente de la pertinencia de su recorte de estudio con el campo disciplinar.

Otros visualizan áreas de vacancia, que pueden constituirse en nuevos núcleos de investigación de estudios psicopedagógico. Así, están quienes postulan a la historia de la psicopedagogía y analizan historias locales (Oyarza en la Patagonia Austral, Martini, Villagra, Enermark, Oddi en Córdoba); a la formación académica de los profesionales, profesores e investigadores en psicopedagogía (Bertoldi, Enrico, Fernández, Sánchez); a las experiencias de aprendizaje, recorridos e intervenciones psicopedagógicas en las prácticas de formación pre-profesionales (Barilá, Castillo, Iuri, y otros)

Están quienes, muestran desde sus prácticas científicas los objetos de investigación que construyen en los campos de intervención psicopedagógica.

*En el campo de la salud.* Una de ellas, aborda a los psicopedagogos como agentes en el sistema público de salud en Salta y la función que asumen (Tumburú, Pedrosa, Suarez, Varela). Otra de ellas, explora los

procesos formativos, desde la categoría ‘transmisión’ contextualizados en una Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental Comunitaria, en Río Negro (Scalesa y Bolletta). En tanto, James, Toledo, Lanza, Biscia, Pranich, Ninio y Serdiuk problematizan la oferta de dispositivos en contextos hospitalarios a fin de garantizar las trayectorias educativas de niños/as y potenciar otros modos de pensar y simbolizar aquellas situaciones que atraviesan y padecen subjetivamente.

*En el campo educativo.* En el marco de transformaciones de las políticas educativas, González, Bersanelli y Rainero analizan las prácticas psicopedagógicas en los Equipos de Apoyo a la Inclusión (La Pampa), para comprender en qué medida las psicopedagogas reflexionan sobre las concepciones teóricas que subyacen en sus prácticas profesionales. Mientras que la Comisión de Investigación del Colegio Profesional de Psicopedagogos, Regional Villa María, explora las intervenciones psicopedagógicas en instituciones escolares en el contexto de la pandemia. Por último, Vaja y Paolini reflexionan sobre el lugar de los aspectos emocionales para que los estudiantes diversifiquen competencias socioemocionales útiles para el ámbito académico y para la vida misma.

*En el campo socio-educativo.* Lanza y Mantegazza focalizan en la articulación entre salud mental comunitaria y educación. Etchegorry, Vargas y Casella, desde un paradigma de la complejidad, investigan acerca de las infancias tempranas a fin de avanzar en la promoción de derechos a la educación y a la cultura. En la misma línea de investigación, Olivieri, Far, Testagrossa, cuestionan concepciones heredadas (carácter instrumental) sobre el juego y el jugar e invitan a su transformación. Pereira propone el análisis de una psicopedagogía en la prevención y promoción de la salud mental sostenida en prácticas consistentes en potenciar los recursos simbólicos necesarios para el aprendizaje. Dichas producciones expresan el compromiso de la psicopedagogía con los problemas epocales y la sensibilidad de los investigadores en dar la palabra a los sujetos de la enunciación. Al decir de Foucault (1994) dar por fin la palabra a quienes no pudieron tomarla hasta el presente, a quienes fueron forzados al silencio por la historia, por la violencia de la historia...son aquellos a quienes se les ha quitado la palabra. Y si pese a ello hablaran, no lo harían en su propia lengua (p. 55). Por último, los modos de pensar y construir conocimientos discurren también sobre los propios

**CAPÍTULO 4 Lo psicopedagógico: Objetos de investigación y áreas de vacancia**  
PRESENTACIÓN por Sandra Bertoldi & María Alejandra Martinelli

profesionales que se atreven a cuestionar y problematizar sus prácticas para transformarlas en producción psicopedagógica. Estar disponible a los acontecimientos que conmueven las experiencias profesionales encuentra en la escritura la discontinuidad necesaria donde el pensar, lejos de ser una facultad, asume el riesgo de crear sentidos y recupera la vigilancia epistemológica (Bachelard, 1990) como un compromiso ético y político.

# PONENCIA. Iberoamérica y el objeto psicopedagógico en el cambio de episteme epocal: una investigación en Psicopedagogía entre los años 2000 y 2022

por Cristina Rafaela Ricci

## Resumen

Metodológicamente esta investigación cualitativa se basa en la Teoría Fundamentada y el Método Comparativo Constante, con triangulación de estrategias metodológicas: Revisiones (Narrativa, Sistemática y de Metasíntesis), encuesta, entrevistas y cuestionario auto-administrado. Los resultados preliminares evidencian que objeto psicopedagógico en Iberoamérica (2000-2022), se presenta atravesado por diversidad de sentidos, perspectivas, enfoques y posicionamientos. También que está en proceso de reconfiguración epocal: pasaje de problemas, dificultades y trastornos en los aprendizajes escolares, hacia el/los sujeto/s y sus procesos situados de aprendizajes en contextos, en todas las edades. Este sujeto -individual y/o colectivo- construye estilos, modalidades y matrices de aprendizajes propias, flexibles, históricas.

**Palabras claves:** Iberoamérica; Objeto psicopedagógico; Episteme epocal.

## INTRODUCCIÓN

El estatus epistemológico de la Psicopedagogía hoy en Iberoamérica se presenta como un sistema complejo, relacional y abierto, definido por visiones heterogéneas,

globales y holísticas. El conocimiento, el saber, las prácticas y el quehacer psicopedagógico son concebidos como disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Los términos Psicopedagogía y psicopedagógico/a, en tanto sustantivo y adjetivo, condensan un amplio abanico de posiciones y conceptualizaciones epistemológicas. Entre los sentidos que asumen estos términos, según los primeros resultados de esta investigación, se encuentran: ciencia, ciencia compartida, ciencia interdisciplinar, ciencias psicopedagógicas, disciplina, disciplina emergente, disciplina de naturaleza difusa, disciplina técnica, saber; perspectiva emergente, enfoque, reflexión, discurso, dominio, ámbito, profesión, área de conocimiento, área de desempeño profesional, área interdisciplinar, área formativa, práctica/s, acción, actividad, quehacer; territorio, campo, campo disciplinar, campo profesional, campo de formación profesional, campo de prácticas de intervención, campo de investigación, campo de ejercicio de la docencia, por nombrar las expresiones más recurrentes. Todas estas conceptualizaciones están vinculadas y centradas en el aprendizaje del/de los sujeto/s, grupo/s, institución/es y comunidad/es (Ricci, 2021a; 2022a). Esta amplia y heterogénea conceptualización nos habilita

**Iberoamérica y el objeto psicopedagógico en el cambio de episteme epocal:  
una investigación en Psicopedagogía entre los años 2000 y 2022**

**PONENCIA** por Cristina Rafaela Ricci

a considerar que la condición epistemológica de la Psicopedagogía y de lo psicopedagógico es polisémica en lo epistemológico (poliédrica y caleidoscópica) y también en lo lingüístico -semántico (sustantivo y adjetivo). Al mismo tiempo, permite inferir que en Iberoamérica se construye una comunidad de prácticas (Lave y Wenger, 1991) cuyo dominio o interés es el aprendizaje. En esta comunidad de prácticas la hibridez epistémica (Vessuri, 2004) en tanto variedad de experticias disponibles en el campo y en las comunidades locales de práctica, se presenta como otro rasgo distintivo.

Estos rasgos pueden ser validados y legitimados en el campo psicopedagógico a la luz de la categoría prácticas del conocimiento (Guyot, 2011). Inferimos que esto es así porque la variedad de experticias, en tanto prácticas complejas son desarrolladas por sujetos cuyas titulaciones y credenciales son habilitantes para el desarrollo de las mismas por el régimen gubernamental de las distintas naciones que configuran Iberoamérica. Titulaciones y habilitaciones que se sustentan en la polisemia epistemológica y semántica.

La investigación asume que las disciplinas, las profesiones y sus objetos son construcciones epistemológicas, metodológicas, culturales, sociales, políticas, contextuales e institucionales. Construcciones y reconfiguraciones vinculadas a cierta episteme epocal (Baravalle, 1995). Desde este posicionamiento, describir la condición epistemológica del objeto de una disciplina, profesión y/o

campo de prácticas fundadas científicamente significa, en principio, comprenderlo también como producto de procesos históricos entramados en luchas por campos y de poder. Estos procesos cobran sentido y consistencia, siguiendo a Kuhn ([1962], 1990), si se analiza la historia interna y externa de una ciencia, sus etapas y en la coexistencia e inconmensurabilidad de paradigmas en una determinada episteme epocal (Foucault, 1981). Episteme de época que establece las condiciones para que ciertos conocimientos y saberes sean considerados como válidos y con capacidad explicativa y operativa frente a determinados fenómenos y necesidades.

Desde esta perspectiva, la pluralidad de sentidos que asume la Psicopedagogía, lo psicopedagógico, el aprendizaje y el aprender, pueden ser interpretados como representativos desde una epistemología ampliada a lo histórico. Epistemología ampliada que pone en el centro de la escena a los sujetos, sus prácticas, a las instituciones y sus contextos y comunidades. Por lo tanto, comprender esta variedad de sentidos implica epistemológicamente que los conceptos y los objetos científicos interactúan con sujetos epocales -no con un sujeto ahistórico-, sujetos, grupos, instituciones, contextos, comunidades en devenir que pueden variar y, de hecho, varían (Díaz, 2010). Por lo tanto, los límites y fronteras de los conceptos, de las ciencias, disciplinas y profesiones son también variables, al mismo tiempo que flexibles y porosos porque, los sentidos también son históricos, no pertenecen a las cosas ni

**Iberoamérica y el objeto psicopedagógico en el cambio de episteme epocal:  
una investigación en Psicopedagogía entre los años 2000 y 2022**

**PONENCIA** por Cristina Rafaela Ricci

a las palabras, sino a la complejidad de la realidad expresada en lo complejo de los fenómenos.

A partir de esta breve reseña de los primeros hallazgos vinculados al estatus o condición epistemológica de la Psicopedagogía y de lo psicopedagógico, este trabajo presenta una síntesis de los resultados preliminares relativos al objeto psicopedagógico.

**METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Metodológicamente esta investigación cualitativa se basa en los supuestos teóricos y metodológicos de la Teoría Fundamentada en datos. El enfoque es cualitativo, con triangulación de metodologías y estrategias: Revisión Narrativa (RN), Revisión Sistemática (RS), Revisión de Meta-síntesis (RM), encuesta *online*, entrevista remota mediata por tecnología y cuestionario auto-administrado -como herramienta alternativa a la entrevista en aquellos casos que ésta no fue posible-. La triangulación metodológica permitió una aproximación exhaustiva, profunda, comprensiva, multi-referencial y multidimensional a los discursos, prácticas, sentidos, representaciones, perspectivas que los sujetos construyen en las distintas naciones. El recorte empírico es Iberoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela), entre los años 2000 y 2022. A continuación, presentamos una sín-

tesis de las estrategias metodológicas y las unidades de análisis.

Métodos/ técnicas	RN1	RN2	RS1	RS2	RM	Encuesta	Entrevista	C	Total
Unidad de análisis	34	27	44	6	70	105	182	11	479
	181					105	193		

**Fuente:** Elaboración propia.

Referencias: RN1: Revisión Narrativa: artículos sobre Epistemología y Ciencias Sociales. RN2: Revisión Narrativa: artículos sobre la condición epistemológica disciplinas y profesiones distintas a la Psicopedagogía. RS1: Revisión Sistemática: artículos científicos que presentan investigaciones sobre la condición epistemológica de la Psicopedagogía. RS2: Revisión Sistemática: artículos científicos que presentan investigaciones sobre la condición epistemológica de la Psicopedagogía. RM: Revisión de Metasíntesis: artículos de reflexión que presentan ensayos sobre condición epistemológica de la Psicopedagogía. C: Cuestionario auto-administrado como alternativa a la entrevista.

Esta pluralidad metodológica nos permite presentar una polifonía de voces, perspectivas, posicionamientos, enfoques, contextos, situaciones, realidades que hacen al ser y al hacer de la Psicopedagogía.

### DESARROLLO/RESULTADOS

La RS1 habilita considerar que la Psicopedagogía en sus inicios en el siglo XX, en la mayoría de las naciones de Iberoamérica, asumió como objeto la atención a de niños en edad escolar con algún tipo de dificultad en la adquisición de contenidos curriculares. Así el fracaso escolar comenzó a ser considerado como uno de los ejes de la atención psicopedagógica. Asimismo, la Psicopedagogía se va estructurando ligada a la Educación Especial y a Psicología educacional, educativa o del aprendizaje y, en menos medida a la Pedagogía o Didáctica. Sin embargo, algunos autores plantean que en las primeras décadas del siglo XXI el objeto psicopedagógico es el ser humano en situación de aprendizaje contextualizado, considerando que este objeto desborda los límites de la Psicopedagogía, la que es enriquecida por otras miradas profesionales y disciplinares. El aprendizaje es caracterizado como multidimensional individual y subjetivo y, también como una construcción colectiva, social y dinámica. Esta visión del aprendizaje y del aprender comienza a desplazar algunas concepciones conductistas y neo-conductistas que plantan que el aprendizaje debe cumplir con parámetros normativos dentro de contextos institucionalizados. Así, la tendencia es considerar al aprendizaje como eje vertebrador y organizador de la práctica psicopedagógica y como constructor de identidades profesionales (Ricci, 2022a). La conciencia de la complejidad del objeto psicopedagógico es un denominador común en las investigaciones

analizadas, junto una marcada orientación a reconfigurar la concepción de aprendizaje más afín con visiones constructivistas, neurológicas y culturales. Por lo que, el aprendizaje como realidad humana se aleja cada vez más de constructos como ‘problema’, ‘dificultades’ y ‘trastornos’ acercándose a otros constructos como ‘vicisitudes’ y ‘avatares’ en los procesos de construcción de aprendizajes. Sin embargo, continúa manteniéndose categorías como ‘síntoma’ y ‘formaciones reactivas’ (Ricci, 2022a). La RM aporta al igual que la RS1 que, el objeto de la Psicopedagogía puede ser definido como el sujeto y los sujetos en proceso y procesos de aprendizaje/s. La conceptualización de aprendizajes es propuesta en un sentido amplio. Los procesos de aprendizajes incluyen los contextos escolares, socio-educativos y todos aquellos en los que transcurren la vida de los sujetos, los grupos y las comunidades. Asimismo, se amplía la edad del aprender de la escolar todas las edades de la vida. En tanto sujeto de conocimiento, el sujeto que aprende es presentado como un sujeto social, histórico y cultural que se constituye y fortalece como sujeto en el entramado de aprendizajes formales, informales y no formales. Un aspecto central del objeto psicopedagógico es el aprender a aprender y el desarrollo de capacidades para aprender. El aprendizaje es presentado también en términos del desarrollo de competencias por parte del sujeto. Al mismo tiempo, se hace hincapié en el carácter complejo y multi-determinado del sujeto y del aprender (Ricci, 2021a).

**Iberoamérica y el objeto psicopedagógico en el cambio de episteme epocal:  
una investigación en Psicopedagogía entre los años 2000 y 2022**

**PONENCIA** por Cristina Rafaela Ricci

El proceso educativo también es incluido como una dimensión del objeto de la Psicopedagogía al menos desde dos ejes: (1) los diferentes contextos sociales y, (2) las diferentes edades de la vida o ciclos vitales de los sujetos. Sin embargo, aún persisten algunas visiones que continúan vinculando al objeto psicopedagógico con dificultades, problemas y trastornos del aprendizaje escolar, con barreras en los aprendizajes, con fracaso escolar y problemas conducta lindantes con la integración o inclusión de alumnos con discapacidad a la escuela común (Ricci, 2021a).

La encuesta *online* muestra una marcada convergencia de las respuestas que relacionan al objeto y al quehacer psicopedagógico con el sujeto en situación de aprendizaje teniendo en cuenta diferentes aspectos o dimensiones constitutivos de la persona humana (biológicos, cognitivos, sociales, culturales y emocionales). Algunos de los encuestados, relacionan al objeto psicopedagógico con el fenómeno del aprendizaje o con el aprender humano y sus procesos evolutivos. Sin embargo, otras respuestas sitúan al objeto de la Psicopedagogía como vinculado a sujetos con alteraciones o dificultades de los aprendizajes, siendo la finalidad del quehacer psicopedagógico entender, comprender y ayudar a solucionar problemas psicológicos y pedagógicos de los estudiantes. Si bien plantean que las dificultades y trastornos en el aprendizaje son dimensiones constitutivas del objeto sin ser el objeto completo. Finalmente, resulta relevante señalar

que hay encuestados que señalan que no logran identificar cuál es el objeto de la Psicopedagogía (Ricci, 2022b). Tomados en su conjunto estos resultados parciales revelan al objeto de la Psicopedagogía u objeto psicopedagógico como caleidoscópico, es decir, como un objeto con distintas caras, facetas o aristas, descartando la existencia de varios objetos psicopedagógicos.

Este objeto, multifacético por presentarse como poliédrico, hoy estructura, vertebrada y articula el campo psicopedagógico y desafía a la Psicopedagogía en cuanto a la producción de paradigmas, conocimientos, saberes, herramientas e instrumentos propios, específicos y con posibilidad de diálogo con otras disciplinas, profesiones, campos y quehaceres.

En síntesis, el aprendizaje y el aprender como categorías, fenómenos y realidades humanas tanto en lo individual como en lo grupal, institucional y comunitario, al igual que la Psicopedagogía y que lo psicopedagógico asumen una condición polisémica. La pluralidad de sentidos y concepciones en el ámbito de las Ciencias Sociales, de las Humanidades y de las Ciencias de la Salud y, la doble condición de sustantivo y verbo permiten inferir que el objeto psicopedagógico está en Iberoamérica atravesando un proceso de re-configuración epistemológica y praxeológicas.

### **CIERRE**

En cuanto al objeto psicopedagógico los resultados pre-

liminaries permiten inferir que al momento de caracterizar el objeto y al quehacer psicopedagógico hay que tener en cuenta que no hay una postura única, ni homogénea, al menos en Iberoamérica: están atravesados por diversidad de sentidos, perspectivas, enfoques y posicionamientos. El objeto psicopedagógico manifiesta hoy en Iberoamérica, al menos, una triple dimensión: 1) Objeto de conocimiento (no de estudio) y objeto de actuación (no de intervención). 2) Polisemia semántica: aprender (verbo) y aprendizaje (sustantivo). 3) Sujeto individual y un sujeto colectivo (social, cultural) con sus procesos situados de aprender y aprendizaje.

También se manifiesta como un objeto en proceso de re-configuración epocal que implica: El pasaje de los problemas, dificultades y trastornos en los aprendizajes escolares, hacia el/los sujeto/s y sus procesos situados de aprendizajes en contextos, en todas las edades vitales, según su propia condición subjetiva. Hay que considerar otras facetas del objeto además de la subjetiva, como la grupal, institucional y comunitaria. Siguen siendo válidas las categorías síntoma y formaciones reactivas como manifestaciones de cierto malestar del sujeto en relación con el aprender situado en distintos ámbitos y contextos.

El proceso de construcción y/o de re-configuración del objeto de la Psicopedagogía no es uniforme en Iberoamérica aún no se puede concluir que haya una única ciencia psicopedagógica, si es que la hay. En las distintas nacio-

nes el proceso epistemológico del campo psicopedagógico atraviesa distintas etapas y momentos. En términos de Kuhn, en algunas naciones la Psicopedagogía está en etapa de pre-ciencia (o proto-ciencia, según otras posturas), en otras está en la etapa de ciencia normal y en otras no atraviesa una etapa de revolución científica, sino que esta revolución que derivará en Psicopedagogía la está viviendo la Psicología educativa o de la educación. Este proceso en este campo no está exento de luchas de poder en el ámbito de las Ciencias Sociales, de las Humanidades, de las Ciencias de la Salud y de las Profesiones. Sin embargo, estas luchas no son por el objeto psicopedagógico, sino por la preeminencia de paradigmas desde los cuales abordarlo. Finalmente, el des-aprender es también una faceta del aprender/aprendizaje tanto a nivel micro (el sujeto) como a nivel macro (grupos, instituciones, organizaciones y comunidades).

En relación con el *Eje 1. Lo psicopedagógico: Objetos de investigación y áreas de vacancia*, el objeto psicopedagógico en términos de sujeto individual y colectivo con sus procesos situados de aprender y de aprendizaje plantean algunas áreas de vacancia de conocimientos y saberes en Psicopedagogía. Los estilos, modalidades y matrices de aprendizajes de los sujetos -según su propia condición subjetiva-, de los grupos, de las instituciones y de las comunidades -según su propia historia, idiosincrasia, intereses, necesidades, posibilidades- se vislumbran

**Iberoamérica y el objeto psicopedagógico en el cambio de episteme epocal:  
una investigación en Psicopedagogía entre los años 2000 y 2022**

**PONENCIA** por Cristina Rafaela Ricci

también como vacancias. Vacancias que requieren que la investigación en el campo de la Psicopedagogía asuma, por lo menos, una doble dimensión: 1. La dimensión de la Investigación en Psicopedagogía (construcción de conocimiento científico específico y producción de conocimiento de la disciplina) y, 2. La dimensión de la Investigación Psicopedagógica (configuración de saberes de la profesión como resultado de la transposición de los saberes experienciales).

### Referencias Bibliográficas

Baravalle, L. (1995). La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectivas como campo disciplinar. Jornadas Latinoamericanas. *Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, 18-20. <https://shortest.link/pJ0t>

Díaz, E. (2010). La construcción de una metodología ampliada. *Salud Colectiva*, 6 (3), 20-30. <https://www.redalyc.org/pdf/731/73115348003.pdf>

Foucault, M. (1981). *El orden del discurso*. Tusquets.

Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*. Lugar Editorial.

Kuhn, T. [1962] (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Lave, J. y Wenger, E. (1991) *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. University of Cambridge Press. <https://shortest.link/27Nt>

Ricci, C. (2021a).

Revisión de Metasíntesis sobre el estatus epistemológico de la Psicopedagogía en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020. *Revista*

*Neuronum*, 7(3), 48-80. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/356>

Ricci, C. (2021b). Investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía: diferenciación necesaria desde una perspectiva epocal, de la complejidad, disciplinar, inter y transdisciplinar. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 21, 2-22. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3442>.

Ricci, C. (2022a). Condición epistemológica de la Psicopedagogía en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020. Una Revisión Sistemática". *Revista Psicología UNEMI*, 6(11), 46-69. <https://ojs.unemi.edu.ec/ind.../faso-unemi/article/view/1424>.

Ricci, C. (2022b). Reconfiguración del objeto de la Psicopedagogía en Iberoamérica. Una investigación desde la perspectiva de los sujetos. *Revista Neuro-num*, 8 (1), 75-100. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/379>

Vessuri, H. (2004). La hibridación del conocimiento. La Tecnocencia y los Conocimientos Locales a la Búsqueda del Desarrollo Sustentable Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 11 (35), 171-191. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503507.pdf>

# PONENCIA. El recorte de objeto de investigación y las decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que se toman en un estudio sobre las modalidades de aprendizaje en el marco de una maestría

por María Luján Fernández

## Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar las decisiones tomadas en el marco de una tesis de maestría, respecto a las opciones teóricas, epistemológicas y metodológicas al momento que se define el recorte del objeto de investigación. En el estudio se incluye el análisis epistemológico del concepto modalidades de aprendizaje formulado por la psicopedagoga argentina Alicia Fernández para lo cual se recurre a la herramienta de lectura de textos psicopedagógicos. Las consideraciones que se presentan buscan aportar a la reflexión epistemológica sobre la importancia de la pertinencia psicopedagógica en los objetos de investigación que construimos.

**Palabras claves:** Psicopedagogía; Objeto de investigación; Epistemología.

## INTRODUCCIÓN

Es objeto de este trabajo presentar las decisiones tomadas al momento de formular el proyecto de tesis de maestría<sup>1</sup>, respecto a las opciones teóricas, epistemológicas y

metodológicas al momento que se define el recorte del objeto de investigación.

El proyecto se denominó “El uso de las TIC en la escuela primaria común. Un estudio sobre las modalidades de aprendizaje en alumnos de segundo ciclo”, incluyó el estudio de caso desarrollado en una escuela primaria y el análisis epistemológico del concepto *modalidades de aprendizaje* desde las formulaciones de Alicia Fernández a partir de las etapas planteadas en la técnica herramienta de lectura de textos psicopedagógicos (Bertoldi y Porto, 2015; 2018).

Se pretende visibilizar la importancia de explicitar la toma de decisiones al recortar un objeto de investigación con pertinencia psicopedagógica. Dichas decisiones no son inocuas, impactan sobre la especificidad de la producción de conocimientos en el campo psicopedagógico. Remiten a la problemática respecto al objeto disciplinar, a cuál es el estatuto de la psicopedagogía, si es una disciplina y en todo caso qué se entiende por disciplina (Bertoldi, Tovani

---

<sup>1</sup> Maestría en Educación en Entornos Virtuales. Se dicta en Universidad de la

---

Patagonia Austral (UNPA), sede Río Gallegos. Tesis defendida y aprobada el 19 de agosto de 2022. Dirigida por la Mgter Liliana Enrico (UNCo) y co-dirigido por Mgter Marta Bianchi (UNPA).

**El recorte de objeto de investigación y las decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que se toman en un estudio sobre las modalidades de aprendizaje en el marco de una maestría**

**PONENCIA** por María Luján Fernández

y Cayuqueo, 2020).

En la tesis se explicita que se asume a la psicopedagogía como una joven disciplina, que sin ser ciencia, según los parámetros de un paradigma y postulados positivistas (Bertoldi y otros, 2020), se le reconoce desde su quehacer profesional que es una práctica informada científicamente (Follari, 2013); que avanza en la producción de conocimientos; y que si bien disciplinarmente requiere de fortalecerse en ése camino se intenta contribuir a la formalización y acceso a mayores niveles de autonomía (Bertoldi y otros, 2020). La epistemología disciplinar ofrece herramientas para acompañar estas cuestiones.

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

La metodología del estudio es cualitativa, se emprendió el análisis epistemológico del concepto *modalidades de aprendizaje* de A. Fernández por medio de la técnica *herramienta de lectura de textos psicopedagógicos* (Bertoldi y Porto, 2015; 2018) de acuerdo a las siete etapas que plantean<sup>2</sup>.

Para el estudio de caso las técnicas implementadas resultaron la observación en campo directa en una escuela

---

<sup>2</sup> Consistieron en: conocer toda su trayectoria a partir de una lectura minuciosa y sistemática de la obra escrita de la autora; el encuadre cultural presente en su conformación; los desplazamientos conceptuales identificados respecto al origen y el comienzo del concepto modalidades procedente del campo psicológico y que marcan el punto de ruptura al psicopedagógico en la definición de modalidades de aprendizaje.

primaria, entrevistas (docentes, referente TIC, directivos) y análisis de fuentes documentales. Los datos obtenidos fueron significativos como insumo para el análisis a realizar. El tratamiento del contenido textual /contextual de la experiencia resultó fundamental para la interpretación y el análisis de las modalidades de aprendizaje con el uso de las TIC.

### **DESARROLLO Y RESULTADOS**

#### **El punto de vista psicopedagógico en la definición del objeto problema**

Un aspecto significativo en la toma de decisiones al definir el objeto problema de investigación en este estudio fue atender a la especificidad psicopedagógica.

Las preguntas a ese objeto derivaron de inquietudes que se venían gestando desde la trayectoria en la práctica docente en la universidad (en las carreras de licenciatura y profesorado en psicopedagogía) e investigativa (como integrante de proyectos de investigación cuya línea de estudio es la investigación, epistemología y psicopedagogía<sup>3</sup>). El punto de vista psicopedagógico se instala como una necesidad para orientar las decisiones en el recorte del objeto problema a investigar en una tesis de maestría en educación en entornos virtuales.

La búsqueda de antecedentes permitió conocer que, si

---

<sup>3</sup> En UNCo-CURZA. Dirigidos por Dra Sandra Bertoldi y co dirigidos por Mg. Liliana Enrico y la Mg María del Carmen Porto hasta su jubilación.

**El recorte de objeto de investigación y las decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que se toman en un estudio sobre las modalidades de aprendizaje en el marco de una maestría**

**PONENCIA** por María Luján Fernández

bien son numerosos los estudios vinculados al aprendizaje, las TIC y sus usos en el contexto educativo, hay aspectos vacantes a explorar desde el campo psicopedagógico y además no incluyen la reflexión epistemológica. Desde esas fuentes resulta la iniciativa de analizar epistemológicamente el concepto *modalidades de aprendizaje* (M.A), el cómo los sujetos aprendientes se vinculan con el conocimiento y los enseñantes e identificar la incidencia de las condiciones actuales teletecnmediáticas, que enuncian nuevos malestares en la constitución de la subjetividad. Esto convoca a la psicopedagogía.

Y se extiende a la propuesta de analizar las M.A del alumno que se propician al usar las TIC en el contexto de la escuela primaria común, las condiciones que favorecen la promoción de modalidades de aprendizaje saludables y la autoría del sujeto dentro del contexto escolar.

Estas primeras decisiones tomadas respecto al objeto problema son fundamentales, siguiendo a Sirvent (2006), en tanto es un enunciado de la focalización teórico-empírica que el investigador enfoca en el hecho social que se quiere investigar y es la génesis de una investigación. En términos epistemológicos se asume que este objeto es construido. El objeto-problema a investigar no se centró entonces en lo evidente, ni en lo preconstruido, en el sentido otorgado a objetos dados (Bourdieu, 1975). Enunciar el objeto problema de investigación en esta tesis implicó un recorte de la realidad en torno a las M.A en un terreno que no era el evidente (desde el análisis epistemológico)

y en el que el uso de las TIC en el escenario educativo se asume mayoritariamente como entes en sí mismos. Su uso acrítico y hasta naturalizado, instala modos de relación entre el aprendiente y el enseñante acentuando la dimensión tecnológica e instrumental lejos de una mirada crítica reflexiva de la realidad.

**Opciones teóricas que orientan las decisiones respecto al objeto problema a investigar**

Las decisiones respecto al objeto problema de investigación implicaron definiciones respecto al enfoque teórico del estudio. En ese sentido siguiendo a Bertoldi:

(...) entendemos que 'lo psicopedagógico' se define por una posición respecto al objeto teórico-disciplinar y a una opción teórico-epistemológica que orienta la definición de los objetos de investigación en una relación constante con el 'recorte de la realidad psicopedagógica'. Se trata del qué mirar en la realidad, desde dónde hacerlo y desde qué vector psicopedagógico. (2021, s/p)

Esto lleva, por un lado, a reparar en la importancia de optar por conceptos psicopedagógicos, y por otro, a fundamentar los criterios de por qué se eligen.

Lo primero a señalar es la opción teórica por el concepto M.A desde las formulaciones de Alicia Fernández. Una psicopedagoga argentina cuya producción es ampliamente reconocida en el campo psicopedagógico y se le ha

**El recorte de objeto de investigación y las decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que se toman en un estudio sobre las modalidades de aprendizaje en el marco de una maestría**

**PONENCIA** por María Luján Fernández

identificado conceptos propios (Bertoldi, Enrico y Follari, 2018). Entre ellos, *modalidades de aprendizaje, aprendizaje y sujeto autor*, que resultaron significativos y se explicitan en el enfoque teórico de la tesis. Así como también se recupera otros conceptos solidarios vinculados a M.A como *sujeto aprendiente y sujeto enseñante*.

Dichas conceptualizaciones aportan a esta tesis el caudal teórico para analizar el contexto epocal actual, particularmente ante el impacto de lo teletecnmediático, con los avances tecnológicos, la virtualidad y la telemática. Su incidencia en la construcción de subjetividades, repercute en las M.A (Fernández, 2000, 2012).

Alicia Fernández parte de la articulación teórica -Piaget y el psicoanálisis- propuesta por Sara Pain, y posteriormente, amplía con aportes provenientes de otras escuelas psicoanalíticas y filosóficas. Los modos relacionales que analiza entre enseñante y aprendiente con el conocimiento, muestran correspondencia con la epistemología constructivista piagetiana.

Las decisiones respecto al objeto problema de investigación implicaron también opciones teóricas sobre conceptualizaciones provenientes de otros campos.

Emprender un recorte de la realidad 'psicopedagógica' requirió de esas otras conceptualizaciones, como aportes para 'mirar en la realidad' pero a la vez, atendiendo a la vigilancia epistemológica 'desde dónde hacerlo'. Es así que las conceptualizaciones adoptadas respondieron a esos criterios. Resultaron fértiles los aportes pedagógicos a

propósito de las tecnologías educativas y su presencia inminente en las escuelas, y se recuperan conceptualizaciones que abogan por una concepción relacional de las TIC. Entre otros, se puede mencionar Diker (2009); Dussel y Quevedo (2011); Casablanca (2014); Burbules y Callister (2001).

Tales conceptualizaciones adoptadas, son compatibles con relación a M.A en tanto se sostienen en acepciones constructivistas en las que los modos relacionales incluyen una interacción entre el alumno (aprendiente), los maestros (enseñantes) y los objetos de conocimiento (los contenidos enseñados en la escuela y a los que se incorporan las TIC).

Las opciones teóricas orientaron así las decisiones respecto al objeto problema a investigar en la tesis y los conceptos adoptados cobran pertinencia por su valor conceptual y en su articulación, primó la perspectiva constructivista.

**Las opciones epistemológicas y el posicionamiento epistemológico**

Las opciones teóricas se desprenden de supuestos epistemológicos que responden a nociones, respecto a sujeto, conocimiento y realidad. Esto requirió incursionar en el plano filosófico sabiendo que no es sencillo pero que resulta valioso.

A estas nociones se las asume sustentadas en una relación dialéctica, rechazando la disociación del vínculo

**El recorte de objeto de investigación y las decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que se toman en un estudio sobre las modalidades de aprendizaje en el marco de una maestría**

**PONENCIA** por María Luján Fernández

entre sujeto y el objeto, del dualismo de la experiencia sensorial y razón teórica. Fundamentalmente se asume un sujeto activo, que significa la realidad y atribuye significaciones, la transforma. Alude a un realismo crítico.

Estas nociones adoptadas se corresponden con un posicionamiento epistemológico desde un marco epistémico<sup>4</sup> constructivista (Becerra y Castorina, 2016), en tanto se rechaza el positivismo lógico y su base empirista y más bien se apunta a “la pregunta por el rol del sujeto de conocimiento en el registro (y la construcción) del dato.” (2016, s/p). Es relacional, incluye la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, hay una mutua transformación. Este posicionamiento epistemológico permite un ida y vuelta, lo histórico y social es ‘indisociable’ al definir el objeto problema de investigación de esta tesis, en tanto objeto construido también permite reconocer la incidencia de las epistemes de la época y la hegemonía de ciertos temas, como particularmente las TIC en el contexto educativo y su uso instrumental. Así como las condiciones imperantes que pueden obstaculizar las modalidades de aprendizaje, en las que el sujeto queda enajenado de sus procesos de autoría de pensamiento.

---

<sup>4</sup> Introducido por Piaget y García en respuesta al paradigma de Kuhn, los autores proponen la noción de “marco epistémico” para dar cuenta del problema de la relación ciencia-sociedad, mientras que se distancian de la noción de “paradigma”. El marco epistémico es una cosmovisión del mundo (Becerra y Castorina, 2016).

**Las opciones metodológicas**

Las decisiones que se toman respecto a las opciones metodológicas requieren coherencia con las teóricas y epistemológicas.

En este sentido resultó clave participar en un equipo de investigación que desarrolla estudios en la línea epistemología, investigación y psicopedagogía<sup>5</sup>, desde el 2006 a la fecha, se asumió el desafío de ir delineando ‘objetos de estudio psicopedagógicos’ desde “el convencimiento de que, si ‘algo’ del aprender y sus vicisitudes está en juego, contiene en sí la posibilidad de formular preguntas de investigación en psicopedagogía” (Bertoldi y Porto, 2018, p.2).

Todo ello fue una contribución significativa en la decisión de asumir la investigación epistemológica como la opción metodológica.

Es un tipo de investigación de corte teórico, cuyo desarrollo contribuiría para argumentar y potenciar nuestra disciplina (Bertoldi, Enrico y Fernández, 2020). Y en esta tesis se asume su valor en tanto permite avanzar en planos de comprensión teórica y contribuir al cuerpo conceptual de la psicopedagogía.

---

<sup>5</sup> Se desarrolla en la publicación “Prácticas científicas en Psicopedagogía: sus supuestos epistemológicos”, en Actas de ReDIIP (2020)

El recorte de objeto de investigación y las decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que se toman en un estudio sobre las modalidades de aprendizaje en el marco de una maestría

PONENCIA por María Luján Fernández

## CONCLUSIONES

Explicitar las opciones teóricas, epistemológicas y metodológicas cuando se investiga es arduo, requiere profundizar en el estudio de las teorías y conceptos que se asumen, aproximarse a dimensiones de análisis epistemológicas y filosóficas desde la especificidad disciplinar. Se suma el hecho que las cuestiones epistemológicas desde el punto de vista de una epistemología disciplinar no suelen ofrecerse desde la formación de grado, de posgrado y es frecuente introducirlas en las prácticas investigativas. En estas jornadas algunos trabajos daban cuenta de ello. No obstante, en la medida que se incluyen las reflexiones epistemológicas se comprende su valor y la necesidad de instalarlas. Nos comprometemos con las problemáticas sociales, a investigar apoyados en una epistemología disciplinar, que nos exige “ir construyendo un perfil de investigador teórico (ligado a los textos) pero con fuerte incidencia de estas reflexiones sobre las prácticas profesionales (en lo social). Construir un puente entre teoría y práctica” (Bertoldi y Fernández, 2021, p.105).

## Referencias Bibliográficas

- Becerra G. y Castorina J.A (2016). Acerca de la noción de “marco epistémico” del constructivismo. Una comparación con la noción de “paradigma” de Kuhn. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad. Dossier*. Vol.11 Nro.31
- Bertoldi, S. y Fernández, M. L. (2021). La investigación disciplinar y epistemológica en psicopedagogía. *Aprendizaje Hoy. Revista de actualidad psicopedagógica*. Vol. XLI. N° 103-104
- Bertoldi, S. (2021). *Las prácticas e investigaciones científicas en psicopedagogía en ámbitos universitarios públicos/estatales. Un análisis epistemológico en torno a los discursos y prácticas en la Argentina actual*. [Tesis doctoral]. Facultad Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Directora: Roxana Ynoub (UBA)
- Bertoldi, S. y Porto M.C. (2012). ¿Por qué un ‘encuentro de palabras’ como herramienta para analizar textos psicopedagógicos? *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. Año XVI. N° 9. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/2633/59422>
- Bertoldi, S. y Porto M.C. (2015). Una herramienta de lectura epistemológica para analizar textos psicopedagógicos. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. Vol. 12. N°2. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1518>
- Bertoldi, S. y Porto M.C. (2018). Investigación en psicopedagogía: aplicación de una herramienta de lectura epistemológica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. Vol. 15.1
- Bertoldi, S., Enrico L. y Follari, R. (2018). Alcances de la Investigación en Psicopedagogía. *Anuario Pilquen. Sección Divulgación Científica del CURZA*, 1 (1), 1-9. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/anuariocurza/article/view/1838>
- Bertoldi, S., Enrico L. y Fernández, M.L (2020). Prácticas científicas en psicopedagogía: sus supuestos epistemológicos. *Actas I Jornada Nacional de RedIIP ¿Para qué investigar en Psicopedagogía?* Editorial

**El recorte de objeto de investigación y las decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas que se toman en un estudio sobre las modalidades de aprendizaje en el marco de una maestría**

**PONENCIA** por María Luján Fernández

universitaria. UPC. <https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2021/09/Primeras-jornadas-de-la-Rediip-con-isbn.pdf>

Bertoldi, S., Tovani A y Cayuqueo V. (2020) ¿Es posible pensar a la psicopedagogía en términos de disciplina? *Revista Contextos de Educación UNRC*. Año 20 - N° 28. Pp. 24-34

Bourdieu, P., Chamboredon, J.C. y Passerón, J.C. (1975). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.

Burbules, N. y Callister T. (2001). *Educación riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Editorial Granica. España.

Casablancas, S. (2014). *Enseñar con tecnologías...transitar las TIC hasta alcanzar las TAC*. Mandioca

Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* "Colección 25 años 25 libros"- 1a ed.- Los Polvorines. Univ. Nacional de General Sarmiento. Biblioteca Nacional.

Dussel, I y Quevedo L. (2011). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Primera Edición. Santillana.

Fernández, A (2000). *Psicopedagogía en psicodrama*. Nueva Visión

Fernández, A (2012). *La atencionalidad atrapada*. Nueva Visión.

Follari, R. (2013). Epistemología, ciencias y profesiones: se hace camino al andar. *Revista Pilquen -Sección Psicopedagogía*, XV(10), 1-7.

Sirvent, M.T (2006). *El Proceso de Investigación*. Manual de Cátedra, Investigación y Estadística Educativa I. Universidad de Buenos Aires. Parte II. Los diferentes modos de operar en investigación social: lógica y metodología de la investigación.

# PONENCIA. Qué objetos *hacen hoy* los investigadores en psicopedagogía

por Sandra Bertoldi

## Resumen

La cuestión del objeto de investigación en los estudios en psicopedagogía es un tema no explorado y escasamente debatido entre los investigadores argentinos.

En esta presentación compartiré algunos resultados y reflexiones en torno a una investigación desarrollada en el marco de las universidades nacionales que tuvo, entre sus objetivos, comenzar a indagar este aspecto, desde la convicción que su análisis es necesario para avanzar en definiciones más claras sobre objetos de investigación que sean de naturaleza y de especificidad psicopedagógica.

Es mi intención, postular algunos criterios de definición de 'objetos de investigación psicopedagógicos' así como hacer un balance sobre las áreas de conocimiento sobre las que la psicopedagogía produce conocimientos científicos y sobre las que hay que habilitar.

**Palabras claves:** Objetos de investigación. Especificidad psicopedagógica. Epistemología disciplinar

## INTRODUCCIÓN

Qué objetos *hacen* (Bourdieu) *hoy* los investigadores en

psicopedagogía en el marco de las universidades nacionales es lo que intentaré exponer en este escrito.

En tal sentido me detendré en presentar de dónde surgen tales objetos de investigación, que peculiaridades tienen, en que soporte epistemológico se sostienen, en un intento de avanzar en un 'ordenamiento conceptual'. Porque para que la investigación pueda desplegarse al interior de la disciplina con cierto grado de especificidad es necesario que se ordene lo existente, se visibilicen las áreas de vacancia y se asuma el compromiso de trabajar en estas orientaciones.

También me interesa problematizar si esta producción de conocimientos ¿es psicopedagógica? Así, compartiré los argumentos que los mismos investigadores esgrimieron a la hora de definir si su objeto guarda especificidad disciplinar para finalmente, esbozar algunos criterios de trabajo respecto a lo que entiendo puede contribuir a definir un 'objeto de investigación psicopedagógica'.

Por ello, el escrito se ordena en torno a dos apartados: ¿Qué objetos hacen hoy los investigadores en psicopedagogía?

Esta producción de conocimientos es ¿psicopedagógica?

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Se trata de una investigación realizada con una metodología cualitativa. La unidad de análisis fueron las prácticas e investigaciones científicas desarrolladas en las carreras de grado que otorgan título de Licenciado en Psicopedagogía y que se dictan en forma completa en las Universidades Públicas Nacionales del país. Así, las seleccionadas fueron: Universidad Nacional del Comahue (UNCo), Universidad Nacional Patagonia Austral (UNPA), Universidad Nacional Río Cuarto (UNRC), Universidad Nacional Lomas de Zamora (UNLZ), Universidad Nacional San Martín (UNSanM), Universidad Nacional La Rioja (UNLR). Las principales dimensiones de análisis fueron: condiciones, histórico-sociales y práctico-institucionales de las investigaciones y, los procesos de investigación científica y sus productos. Las técnicas de investigación: la entrevista grupal destinada a los equipos de investigación y el análisis documental para analizar las normativas nacionales e institucionales y los proyectos e informes de investigación.

### **DESARROLLO/RESULTADOS**

¿Qué objetos hacen hoy los investigadores en psicopedagogía?

La unidad 'objeto-problema' (Sirvent, 2006) es la génesis de una investigación. Así, mientras el 'objeto' es el foco de la realidad social donde se ajusta la lente para la investi-

gación, el 'problema' son las preguntas que se le hacen al objeto.

Esta operación deviene en una descripción de la *situación problemática* que preocupa al investigador, es el escenario que permite enfocar, ajustar la lente en un objeto que será el eje vertebrador de la investigación que se traduce en *enunciado*, producto de esa focalización teoría-empiría.

Los investigadores de la muestra definen objetos con los que procuran producir conocimientos para fortalecer, principalmente, los ámbitos de inserción laboral de los psicopedagogos, así como la formación académica de los futuros profesionales.

Así los que están preocupados por los ámbitos de inserción laboral la mayoría investiga sobre temas vinculados con la intervención psicopedagógica en el ámbito educativo. Desde aquí se convierten en objetos-problemas de investigación los procesos de Orientación Vocacional Ocupacional, procesos de orientación/asesoramiento, la caracterización de los procesos de aprendizaje y sus dificultades, la dinámica de las relaciones de la comunidad educativa con el propósito de favorecer procesos de integración escolar y cambios en las dinámicas institucionales. Se ubican aquí también aquellos objetos que estudian la clínica/asistencia psicopedagógica en niños y adolescentes, y la intervención inter-institucional y comunitaria. Los interesados en la *formación académica* investigan sobre los aprendizajes de los estudiantes en

el nivel superior, universitario y no universitario, en contextos presenciales y virtuales, sobre la formación del profesor en psicopedagogía, del licenciado en psicopedagogía, sobre la relación formación e inserción laboral en el campo educativo. Un grupo menor se focaliza en temas *epistemológicos propios de la psicopedagogía* que buscan aportar fundamentos a la disciplina y a las 'prácticas del conocimiento' (Guyot, 2011) profesional, científica y docente.

Se trata de objetos que *surgen* de la lectura y contactos con la realidad concreta, hechos o situaciones que disparan nuevas preguntas. En particular, desde su vinculación con el medio social, por el tipo de cátedra y las exigencias de las mismas; porque están (y ejercen) la práctica psicopedagógica; por sus actividades de investigación y transferencia de conocimientos; por los requerimientos institucionales. También, desde los marcos interpretativos del investigador (de la bibliografía que lee, de las comunidades científicas en las que participa), es decir de su posicionamiento teórico- conceptual, así como de su formación disciplinar (psicopedagógica, pedagógica, psicológica, etc). No quedan al margen los aspectos vinculados a su ideología, a la época, el lugar donde vive, sus intereses. Finalmente, se puede observar además la influencia que ejerce la lógica del campo académico y científico en tales definiciones, el peso de la 'profesión académica'. En palabras de Follari (2013):

“aquellos que, entre comillas, vivimos en la Universidad,

vivimos de la universidad, establecemos una *profesión singular*, profesión por la cual nos dedicamos a formar personas que quieren seguir diversas profesiones (...) pero la profesión de quien enseña esto, por más que su profesión inicial pueda ser cualquiera -pueda ser un Ingeniero, por ejemplo- si el Ingeniero se dedica solo a la vida universitaria, es decir, es docente-investigador universitario a tiempo completo, pasa a formar parte de otra profesión, que es la *profesión académica*. Y este es todo un tema (...) esta especie de poco pensado cruce que hay entre la profesión académica, por una parte, y la profesión para la cual los académicos formamos a otros que no van a ser académicos, por la otra. Porque la legitimación académica que cada uno de nosotros alcancemos tiene que ver con la calidad científica, y no con la calidad profesional -ni tampoco con la calidad de la formación de profesionales- que nosotros tengamos (p.3)

Desde el punto de vista epistemológico, la investigación permite constatar la coexistencia entre objetos dados y objetos construidos.

Así, mientras ciertos temas son tratados, desde el punto de vista teórico-epistemológico y metodológico, como entes en sí mismo, centrados en lo evidente, en lo pre-construido, desde una posición realista (objetos dados), como por ejemplo cuando se investigan las dificultades de adquisición de la lectura y la escritura desde una perspectiva epistemológica normativa y un enfoque teórico de la neuropsicología con el objetivo de poder intervenir sobre

ciertos procesos cognitivos. Otros, en cambio, son tratados con categorías teóricas que interpelan la cotidianidad de los objetos socialmente significativos, como algo no acabado, que no se lleva a cabo de una vez y para siempre, asumiéndose ante los hechos/situaciones/fenómenos una postura más activa que permite romper con la pasividad empirista y construir sistemas coherentes de relaciones que deba probarse como tal (objetos contruidos) (Bourdieu, 1995). Un ejemplo de ello es cuando se investiga la intervención profesional psicopedagógica en contextos escolares y no escolares, desde la perspectiva epistemológica de la complejidad y desde los enfoques teóricos de las pedagogías sociales, del psicoanálisis, para pensar la intervención tendiente a interpelar y con-mover lo escolar.

También, la presencia de ciertas *peculiaridades* de los objetos de investigación analizados. Entre ellas: su calidad de objeto sujeto (el sujeto como principal protagonista, aunque difiere la conceptualización según el posicionamiento epistemológico), de objeto simbólico (representaciones de los investigadores sobre la realidad), objeto de conocimiento/científico (fenómenos de la vida real/cotidiana transformados en objeto de conocimiento), objeto epocal (problemáticas actuales), objeto definido grupal e institucionalmente (investigadores en contextos culturales específicos y que abonan a contextos epistémicos determinados), objeto definido bajo exigencias institucionales (académicas y/o de financiamiento).

Esta producción de conocimientos es ¿psicopedagógica? Los investigadores presentan dos miradas sobre la especificidad psicopedagógica de sus investigaciones.

*Unos*, señalan que se asiste a un corrimiento -de una gran parte de las investigaciones- hacia campos que nutren y han nutrido a la psicopedagogía: “hay más investigación orientada a la psicología o a los campos educativos” (Entrevista 11, 2018, p.1); “no hay investigaciones específicas, pero se trabaja sobre la identidad psicopedagógica” (Entrevista 5, 2019, p.3); “me parece que la capacidad de la psicopedagogía de adaptarse a otros campos también juega en contra de la creación de un campo específico” (Entrevista 18, 2019, p. 1/2).

*Otros*, entienden que su investigación es específica, que guarda pertinencia disciplinar. Y lo argumentan apelando a dos cuestiones. Por un lado, porque toman como resguardo explicitar en sus estudios una *definición de aprendizaje* construida al interior de cada equipo de investigación desde su posicionamiento epistemológicos<sup>1</sup>. Esto muestra, a la vez, que los referentes del campo que se han expedido sobre este tema (Paín, A. Fernández,

---

<sup>1</sup> Mencionan entender al aprendizaje como: cambio de conducta, procesos socioculturales complejos, objeto complejo, efecto de aprendizaje-aprendizaje como cambio de posición del sujeto, construcción de saberes-conocimientos, construcción de conocimientos y aprendizajes grupales, sujeto en situación de aprendizaje.

Müller, etc) no son considerados para referenciar. Por otro lado, lo argumentan con relación al *objeto de investigación definido*. Así mientras unos entienden que en sí mismo la enunciación lo contiene (en el caso de los temas de investigación referidos a OVO, a Clínica Psicopedagógica, a formación académica de los psicopedagogos, a dispositivos de intervención específico), otros aportan argumentos para explicitar la especificidad, como, por ejemplo: porque se trata de temas que forman parte de las incumbencias profesionales, porque lo que interesa es donde se pone el foco de la investigación: “lo que nosotros miramos son las condiciones de aprendizaje, para mí la preocupación es psicopedagógica, puede que no sea clínica (...) no nos sirven las conceptualizaciones de aprendizaje de Baraldi, Fernández, etc (...) nos sirven los aportes de la Educación Popular” (Entrevista 1, 2019, p.8).

### REFLEXIÓN FINAL

El tema de los ‘objetos de investigación’ en psicopedagogía –como ya hemos señalado al inicio- no es una cuestión que cuente con tratamiento en el campo disciplinar. Ni con la suficiente preocupación explícita, tal como lo demostró el estudio, de los investigadores de las universidades nacionales, el incursionar sobre este tema. No obstante, fue significativo que ante la pregunta: *Donde ubicaría su investigación: ‘investigación psicopedagógica’ (grado de especificidad) o ‘investigación en psicopedagogía’ (la que se hace en el marco de la carrera)* –previstas

en el instrumento de recolección de información- fue la disparadora de reflexiones sobre el tema- aportando criterios, muy fértiles para pensar de qué se trata una investigación psicopedagógica.

Si bien el tema es altamente complejo, entiendo que ‘lo psicopedagógico’ se define por una posición respecto al objeto teórico-disciplinar, y a una opción teórico-epistemológica que orienta la definición de los objetos de investigación en una relación constante con el ‘recorte de la realidad psicopedagógica’<sup>2</sup>. En este caso, se hace necesario ‘tomar posición’ sobre cada una de estas dimensiones de análisis a partir de una reflexión epistemológica sobre las elecciones que realizamos en nuestras prácticas científicas.

Estoy convencida de la necesidad de construir recursos crítico-analíticos que nos permita definir parámetros teórico-metodológicos claros y manejar distinciones entre perspectivas epistemológicas para la producción de conocimiento psicopedagógico.

Reparar en cada uno de los aspectos enunciados (explicitándolos y analizándolos) puede ser un camino para desarrollar estudios que nos permita avanzar en un desarrollo conceptual y técnico de la investigación psicopedagógica.

Es primordial mantener una vigilancia epistemológica so-

---

<sup>2</sup> Este enunciado se encuentra desarrollado en el capítulo 9 del Informe de tesis de doctorado

## Qué objetos hacen hoy los investigadores en psicopedagogía

PONENCIA por Sandra Bertoldi

bre los procesos de investigación en psicopedagogía, así como desarrollar estudios meta-teóricos sobre las mismas investigaciones psicopedagógicas.

### Referencias bibliográficas

Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995). *Respuestas*. México. Grijalbo.

Follari, R. (2013). Epistemología, ciencias y profesiones: se hace camino al andar. *Revista Pilquen -Sección Psicopedagogía*, año XV, (10), 1-7. <http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia.htm>

Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar Editorial

Sirvent, M.T (2006). *El Proceso de Investigación*. [Manual de Cátedra]. Universidad de Buenos Aires.

### Fuente de información:

Bertoldi, S. (2021). *Las prácticas e investigaciones científicas en Psicopedagogía en ámbitos universitarios público/ estatales. Un análisis epistemológico en torno a los discursos y prácticas en la Argentina actual* [Tesis doctoral]. Directora: Roxana Ynoub. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue.

# PONENCIA. **El recorte de objeto de estudio en dos tesis de grado: puntos de encuentro**

por Vanesa Cayuqueo y Alina Tovani

## **Resumen**

La ponencia tiene como objetivo presentar la construcción del recorte de objeto de estudio y los puntos de encuentro de dos tesis de grado.

Este trabajo va a dar cuenta de esos momentos de construcción del objeto resultante de la participación como integrantes de un proyecto de investigación. Esto permite visibilizar la importancia de sostener una actividad reflexiva sobre las nociones y supuestos epistemológicos que influyen en la construcción y recortes de objetos de investigación en Psicopedagogía.

**Palabras claves:** Objeto de investigación; Tesis de grado; Psicopedagogía.

## **INTRODUCCIÓN**

En esta ponencia se presentará la construcción del recorte de objeto de estudio realizado en dos tesis de grado para la Licenciatura en Psicopedagogía del Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Una denominada ¿Cuáles son las condiciones histórico-culturales que permitieron la aparición del concepto “autoría de pensamiento” en la obra de la psicopedagoga Alicia Fernández y que tipos de proce-

dimiento racional pone en juego la autora para su elaboración?<sup>1</sup> y la otra ¿Cuál es la producción de categorías/conceptos, el encuadre cultural y los efectos de la producción escrita de Elsa Scanio en el campo psicopedagógico? Argentina. 2020<sup>2</sup>. Ambos estudios se desprenden de intereses particulares como estudiantes en el último tramo de formación e integrantes del proyecto de investigación “Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017”<sup>3</sup>.

## **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Para el desarrollo de ambas tesis se optó por una investigación de tipo teórica-epistemológica para indagar la producción teórica de las referentes. Esta investigación

---

1 Referente seleccionado en la muestra del proyecto de investigación para el análisis de su producción escrita.

2 Referente no incluida en la muestra del proyecto de investigación

3 Dirigido por la Dra. Sandra Bertoldi y co-dirigido por la Mgter Liliana Enrico. Integrantes docentes: María del Carmen Porto, María Daniela Sánchez, María Luján Fernández, Sonia Iguacel, Ana Clara Ventura. Integrantes alumnas: Alina Tovani, Vanesa Cayuqueo, Nadia Assef, Candela Schmidt, Cintia Lacaze, Juliana Terrón Lloyd Verónica Rodríguez. Asesor: Roberto Follari Asesor UNCuyo. Informe final aprobado en 2018

se orienta en la comprensión teórica, de los cuerpos conceptuales. En este sentido, las investigaciones no son empíricas y los principios epistemológicos son del orden filosófico. Para ello, se utilizó la herramienta de lectura epistemológica para analizar estos cuerpos conceptuales e identificar conceptos propios /genuinos.

### DESARROLLO

El proyecto de investigación denominado “Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017” se interrogó por la existencia o no de categorías y conceptos psicopedagógicos<sup>4</sup>. Para ello, se analizaron ocho psicopedagogas argentinas<sup>5</sup> a través de una herramienta de lectura epistemológica para analizar textos psicopedagógicos<sup>6</sup>. Como re-

---

4 Con el objetivo de posibilitar un ordenamiento conceptual del campo disciplinar que contribuya al enriquecimiento del ámbito académico y profesional de los psicopedagogos.

5 A saber, Alicia Fernández, Liliana González, Silvia Baeza, Clemencia Baraldi, Marina Muller, Norma Filidoro, Evelyn Levy y Nérida Atrio-

6 Esta técnica se construyó en el año 2014. En un primer momento constó de 6 etapas y en el año 2018, a partir de los resultados de la investigación y del uso de la herramienta, fue reelaborada por lo que comprende 7 etapas. 1era. etapa: localización y selección de la producción escrita del autor, 2da. etapa: identificación, a través de una lectura cronológica de los textos, de aquellas categorías y conceptos que el autor/a presenta como propias. 3era. etapa: reconstrucción del encuadre cultural de la formación de cada una de las categorías y conceptos. 4ta. etapa: análisis del concepto en término de su denominación, definición y función interpretación. 5ta. etapa: detección de desplazamientos

sultado de esta investigación se identificaron conceptos y categorías psicopedagógicos genuinos definidos en un campo de prácticas profesionales determinadas.

A partir de nuestra participación comenzamos a elaborar las tesis de grado. En nuestro caso, el recorte de objeto de estudio no se redujo a una prescripción metodológica.

A continuación, presentaremos dos aspectos:

- 1.- La construcción del objeto-problema
- 2.- Los puntos de encuentro entre ambas tesis

### 1.- Construcción del objeto-problema

Sirvent (2006) sostiene que la unidad objeto-problema es la génesis de una investigación. Así, el objeto deviene de una descripción de la situación problemática que preocupa al investigador, por lo que esta problemática se caracteriza por ser el escenario armado que permite ajustar la lente en un “BICHO”, esto es, el objeto de investigación.

Para ello se realizó una lectura de las producciones es-

---

conceptuales de otros espacios intelectuales al nuestro (origen y comienzo). Esta dinámica de continuidad (origen) y transformación (comienzo) hace entrar al concepto, en palabras de Follari (2016), al menos, en tres relaciones: a.- saber tomar correctamente el concepto de otro campo disciplinar elegido por su pertinencia al campo psicopedagógico (mantiene su versión inicial); b.- hacer funcionar el concepto en una nueva situación no prevista en su versión inicial (una nueva aplicación); c.- producir un nuevo concepto (nueva relación entre definición y aplicación). 6ta. etapa: indagación de los tipos de procedimiento racional (inducción, deducción, abducción y analogías) puestos en juego; 7ma. etapa: análisis del grado de rigurosidad epistemológica de cada categoría o concepto definido como propio.

critas de ambas autoras, para construir nuestro problema de investigación. Así, definimos primero el objeto, en un caso, las condiciones histórico-culturales de la aparición del concepto autoría de pensamiento y en el otro, la producción de categorías/conceptos, encuadre cultural y efectos de la producción escrita. Paulatinamente fuimos focalizando teórico-empíricamente en el hecho social que como investigadoras pretendíamos indagar.

El interés de cada estudio se centró en dos criterios en común. El primero corresponde a la selección de referentes psicopedagógicos nacionales, a saber, Alicia Fernández y Elsa Scanio. El segundo, vinculado a los aspectos relevantes de sus producciones escritas. Es decir, se focalizó en la autoría de pensamiento como objeto de la Psicopedagogía, y en la vinculación de la psicopedagogía con el arte.

En este sentido, el objeto problema de la primera tesis se centró en la construcción del concepto autoría de pensamiento indagando las condiciones histórico-culturales que permitieron su aparición y los tipos de procedimiento racional utilizados para su elaboración<sup>7</sup>. En cambio el objeto problema de la segunda tesis analizó la producción escrita con el fin de identificar categorías o conceptos, su encuadre cultural y los efectos de esta producción en el

---

7 Aquí se recortó el concepto mencionado para analizar su trayectoria, lo cual permitió identificar la aparición de un nuevo concepto en el campo de la psicopedagogía.

campo psicopedagógico<sup>8</sup>.

Ambos estudios comparten puntos de encuentros en relación a los supuestos teóricos, metodológicos y epistemológicos sostenidos para la construcción de objeto de estudio.

## 2.- Puntos de encuentro

El primer punto de encuentro es el enfoque teórico. Este se sostiene desde una perspectiva teórico-epistemológica de corte reflexivo-crítico. Se tomaron los aportes teórico-epistemológicos de los autores Georges Canguilhem (Lecourt Daniel, 1970), de su lectura por Vázquez García (2011), y Roberto Follari (2016).

El segundo punto es la elección de una investigación epistemológica<sup>9</sup> y la técnica de investigación. Se eligió la investigación epistemológica porque se pretendía hacer un estudio de los cuerpos conceptuales e identificar categoría/conceptos propios. Se seleccionó la herramienta de

---

8 Esto posibilitó la identificación de tres conceptos centrales, el concepto de autoría, de zona de arte y el concepto de artear arteando. Estos le permitieron la elaboración de un abordaje grupal artístico artesanal.

9 En términos de Follari (2006) la investigación epistemológica es “predominantemente- y a menudo exclusivamente- de corte teórico” (p.91). Se trata, como señalan Bertoldi y Fernández (2021) citando a Barahona, de un tipo de investigación que “no se propone resolver problemas, sino avanzar en planos de comprensión teórica, es decir elaborar, construir, reconstruir, explorar y analizar críticamente los cuerpos conceptuales (esto es, teóricos) que se enmarcan en las distintas áreas de saber” (p. 97).

## El recorte de objeto de estudio en dos tesis de grado: puntos de encuentro

PONENCIA por Vanesa Cayuqueo y Alina Tovani

lectura epistemológica para analizar textos psicopedagógicos (Bertoldi y Porto, 2018)

El tercer punto corresponde a los supuestos epistemológicos. Consideramos de suma importancia reflexionar sobre qué supuestos epistemológicos (Sirvent, 2006) subyacen ya que impactan sobre los modos de abordar los fenómenos o situaciones a investigar. En este sentido, adherimos a una concepción de realidad compleja y dinámica siendo la función del investigador comprenderla e interpretarla a partir de la construcción del objeto a investigar. Priorizamos el interés por lo irrepetible en cada estudio, enfatizando lo singular del análisis de cada producción escrita en contraposición de la generalización de los resultados, lo medible y lo repetible. Sostenemos una verdad múltiple, en oposición de una verdad única objetiva, y, por ende, al conocimiento científico como producto construido con datos reales y únicos. Así, la relación sujeto (investigador) - objeto no se sostiene por una objetividad y una neutralidad valorativa sino que priman los compromisos y los sesgos.

El cuarto punto es la concepción relacional de la investigación. Siguiendo a Bourdieu (1995), el enfoque teórico y la metodología deben tener relación con esos supuestos epistemológicos. Es decir, cada objeto problema se construye con la teoría y debe ser consistente con lo metodológico. Y esto nos conduce a pensar de manera crítica y explicitar los supuestos en la elección de teoría y de conceptos para la explicación del objeto que quiero investigar.

El quinto y último punto, es la pregunta de investigación epistemológica en el campo de la psicopedagogía.

Bertoldi (2016) señala que la pregunta de investigación (objeto-problema) de carácter epistemológica debe contener al menos tres (3) elementos:

Uno, conceptos de orden filosófico, dado que los principios epistemológicos son de este orden (como, por ejemplo: incluir una noción de sujeto, de verdad, de conocimiento). Dos, que con esos conceptos filosóficos se interroge a los problemas teóricos y prácticos de lo científico y /o profesional, buscando hacer emerger esos contenidos problemáticos que se juegan en los límites, que se presentan en forma oscura, diferentes o insistentes. Aquí adquiere relevancia la relación conocimientos epistemológicos – conocimientos disciplinares. Tres, que en su formulación/enunciación se refleje la concepción epistemológica a la que se adhiere (p.36)

En ambos estudios identificamos estos tres elementos. Se trata de preguntas que interrogan con conceptos filosófico/epistemológicos de la escuela francesa, problemas teóricos de la disciplina psicopedagógica y esto está expresado en la formulación de la pregunta.

### CIERRE

Nos parece importante destacar estos espacios de discusión pues invitan a la reflexión crítica de la investigación psicopedagógica. Reflexionar sobre los objetos de investigación que construimos nos ha permitido visibilizar

## El recorte de objeto de estudio en dos tesis de grado: puntos de encuentro

PONENCIA por Vanesa Cayuqueo y Alina Tovani

la importancia de estar advertidas de la construcción del mismo en su proceso, es decir, los supuestos epistemológicos que influyen en esa construcción y por supuesto, en qué punto es de pertinencia disciplinar. Transitar proyectos de investigación epistemológica nos proporcionó herramientas teóricas y metodológicas posibilitando un pensamiento reflexivo crítico para recortar nuestro objeto de estudio.

### Referencias bibliográficas

Bertoldi, S. (2016). Prácticas psicopedagógicas, epistemología e investigación. *Revista Aprendizaje Hoy*. Año XXXVII. N° 95. 7-15

Bertoldi, S. y Porto, M. (2018). "Investigación en psicopedagogía: aplicación de una herramienta de lectura epistemológica". *Revista Pilquen-Sección Psicopedagogía* (Argentina), Vol.15, N°1. 33-41. file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-InvestigacionEnPsicopedagogia-6573066.pdf

Bourdieu, P y Wacquant, L. (1995). *Respuestas*. 2da parte. México Editorial Grijalbo.

Follari, R. (2006). "La pesquisa epistemológica como investigación intrateórica". En Gotthelf, René (Dir): *La investigación desde sus protagonistas*. Senderos y estrategias. EdiUNC.

Lecourt D. (1970). La historia epistemológica de Georges Canguilhem. En: *Para una crítica de la epistemología*. Siglo XXI.

Quesada, M. B. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento. *Revista Rupturas*, 2-16. file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-EIPapelDeLaInvestigacionTeoricaEn-LaConstruccionDel-4888225.pdf

Sirvent, M.T (2006). *El Proceso de Investigación*. Manual de Cátedra Investigación y Estadística Educacional I. Parte II. Los diferentes modos de operar en investigación social: lógica y metodología de la investigación. Universidad de Buenos Aires.

Vázquez García, F. (2011). *La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem*. [Tesis de Grado] Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla. <https://rodin.uca.es/handle/10498/14575>

# PONENCIA. ¿Qué es eso llamado psicopedagógico y cuanto importa que lo sea?

por María Daniela Sánchez

## Resumen

La pregunta por la especificidad de los conocimientos psicopedagógicos irrumpe en la escena académica argentina cuando profesionales vinculadas al campo colocaron ese interrogante en la escena al tiempo que delinearon objetos psicopedagógicos y hasta se aventuraron a la construcción de una teoría. En ese contexto e inspirados en la concepción de teoría que Rorty realiza para la literatura en la cual sostiene que la teoría se define por los efectos que produce más allá del ámbito en el que fue creada y de sus características intrínsecas se propone una lectura sobre la teoría en la psicopedagogía.

**Palabras Clave:** Psicopedagogía; Teoría; Especificidad.

## INTRODUCCIÓN

S. Culler (2000) en su texto *Breve Introducción a la teoría Literaria* presenta a sus lectores el panorama teórico contemporáneo que sostiene la literatura en los últimos tiempos discutiendo afirmaciones compartidas por las distintas escuelas teóricas, porque dice: “Cuando se trata la teoría contemporánea como un conjunto de enfoques o métodos interpretativos enfrentados se pierde gran parte

de su fuerza y de su interés, que la teoría ha ganado a pulso con su enérgico reto a las ideas de sentido común y sus investigaciones sobre la producción de sentido y la configuración de la identidad humana”. (op. cit. p. 31)

En esa presentación, el autor propone una lectura pragmática (inspirada en Rorty) de lo que se entiende por teoría, en la cual se aíslan una serie de escritos convirtiéndolos en un nuevo género discursivo, cuyos textos resultan clasificables dentro de esa categoría no por sus características intrínsecas sino por los efectos que producen. “Las obras que se consideran teoría producen efectos más allá de su ámbito original” (p.13).

Culler toma estos postulados para certificar la capacidad intrínseca del discurso teórico para subvertir críticamente las nociones del sentido común y los conceptos históricamente considerados como naturales, y como consecuencia la generación de otros sentidos para las prácticas de discurso más allá de su especificidad (el autor dice literarias o no). Luego, a partir de ella el autor postula una definición sobre la literatura.

En esta presentación en particular, me apoyaré en el esquema propuesto por el autor para tal fin para abonar un modo de pensar sobre ¿Qué es la psicopedagogía?

¿Qué es eso llamado psicopedagógico y cuanto importa que lo sea?

PONENCIA por María Daniela Sánchez

Esta pregunta uno pensaría que debería ser una cuestión central en todos los escritos psicopedagógicos, sin embargo, todo intento de definirla parece quedar en arenas movedizas. Esto se ha acrecentado aún más a través de los años ¿por qué razón?

Se me ocurren en principio dos razones. En primer lugar, desde fines de los años 80 en la mayoría de los desarrollos psicopedagógicos, observamos huellas de teorías psicológicas, pedagógicas, psicoanalíticas, de la comunicación, entre otras ¿por qué habríamos de insistir si esos textos son psicopedagógicos o no? Las y los estudiantes y docentes de las carreras de psicopedagogía acceden a proyectos de investigación que dan lugar con igual estatus a textos tanto denominados puntualmente psicopedagógicos –cuya autoría por ejemplo es de psicopedagogas- como a otros que nos posibilitan pensar algunas cuestiones inherentes a nuestro campo de acción sin estar atravesados por ese mote. De este modo, podemos estudiar *La inteligencia Atrapada* de Alicia Fernández (1987) o *Diagnóstico y tratamiento* de Sara Pain (1982) o el texto de *Lo Inconsciente* de Freud (1915) o *El Nacimiento de la Inteligencia* de Piaget (1936) o la casuística que nos presenta Silvia Duchasky y Cristina Corea (2002) en la investigación de *Chicos en Banda* y no parece que la distinción sea crucial para pensar lo psicopedagógico. No se trata tampoco de que los textos sean iguales: algunos se considerarán más ricos, otros fundamentales, otros rupturistas, otros poderosos, por las razones que

sean. Pero, todas estas obras pueden estudiarse conjuntamente y con métodos similares.

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Este trabajo se enmarca en los hallazgos de un proyecto de investigación recientemente finalizado en la UNCo, denominado “Opciones epistemológicas, conceptos teóricos y prácticas profesionales en relación con el objeto teórico y el objeto de intervención de la psicopedagogía. Referentes nacionales y provinciales Argentina-Río Negro 2018-2021”<sup>1</sup>, dirigido por la Dra. Sandra Bertoldi y la Mg. Liliana Enrico.

### **DESARROLLO**

#### **Psicopedagogía fuera de la Psicopedagogía**

La particularidad que asignamos a los desarrollos psicopedagógicos, los cuales focalizan o recortan como objeto

---

<sup>1</sup> PI V107, aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional del Comahue, cuyo objetivo es conocer las opciones epistemológicas y las elecciones teóricas presentes en las categorías objeto teórico y objeto de intervención, realizadas por los referentes nacionales y provinciales de la psicopedagogía en sus prácticas. Los objetivos de esta investigación son contribuir a solidificar la relación ciencia-profesión a partir de advertir los posicionamientos epistemológicos y a consolidar la identidad de la psicopedagogía a través de puntuar las peculiaridades de los objetos teóricos y de intervención propios del campo disciplinar. Se realiza a través de una metodología de investigación epistemológica

## ¿Qué es eso llamado psicopedagógico y cuanto importa que lo sea?

PONENCIA por María Daniela Sánchez

de estudio el aprendizaje o el sujeto en situación de aprendizaje, o los vaivenes del aprendizaje de un sujeto cuando nos encontramos con cierta afectación u obstaculización del mismo, resultan estar presentes en escritos de otras prácticas que no se denominan psicopedagógicos. Por caso investigaciones que provienen de las Ciencias de la Educación o la Psicología Educacional o las neurociencias o la psicopedagogía clínica postulada como una de las posibles orientaciones de los psicólogos clínicos. En todos los casos, produciendo teoría y metodologías de indagación que hasta son tomadas como orientaciones y/o modelos en centros de formación académica en psicopedagogía.

Al mismo tiempo, todos insisten en la importancia crucial que muchos textos que se considerarían no psicopedagógicos – ya se trata de escritos del campo de la psicología o la pedagogía entre otros-, centren sus análisis en los avatares del aprendizaje de un sujeto—recortado como objeto de estudio cuasi exclusivo de la psicopedagogía-, aunque ese no sea el centro de sus análisis. Sin embargo, los teóricos han demostrado cómo esos desarrollos también son pertinentes a la psicopedagogía complicando la separación ¿posible? entre lo psicopedagógico o no.

Sin embargo, el hecho de referirnos a lo psicopedagógico en desarrollos no adjetivados como tal para plantear esta situación, nos indica que la delimitación de lo que es psicopedagogía continúa desempeñando un papel que es necesario determinar.

¿Y entonces de qué pregunta se trata?

Nos encontramos nuevamente tensionando la pregunta inicial ¿Qué es la psicopedagogía? que no encuentra una respuesta convencional. Pero entonces ¿de qué pregunta se trata? Si se acercara un papá o una mamá a consultar sobre la psicopedagogía, quizás nos sería más fácil: “la psicopedagogía se ocupa de indagar y explicar los motivos por los cuales a las personas se les hace difícil o hasta algunos parecen no lograr aprender a leer, a escribir o resolver” por ejemplo. Pero si me lo pregunta un teórico o un colega del campo de la psicopedagogía, suele ser un poco más complejo afrontar la pregunta: Aunque los dos parece que estamos hablando sobre los mismo, quizás nos interpele la naturaleza general del objeto psicopedagógico que ambos conocemos ¿Qué tipo de objeto o de actividad es? ¿a quién atiende? ¿Qué hacemos? En tal caso ¿qué es psicopedagógico? no reclama una definición sino más bien, un análisis e incluso una discusión de por qué hay que ocuparse de ello.

Pero ¿qué es psicopedagógico? podría también ser una pregunta sobre los rasgos distintivos de los desarrollos que coincidimos en denominar psicopedagógicos: ¿qué particulariza a la psicopedagogía de otras prácticas psi?, ¿qué diferencia a lo psicopedagógico de lo que consideramos no psicopedagógico y por qué? Estas preguntas podrían tener como fuente la posible duda sobre cómo decidir qué desarrollos y prácticas son psicopedagógicas y cuales no; pero también es probable que ya se tenga

## ¿Qué es eso llamado psicopedagógico y cuanto importa que lo sea?

PONENCIA por María Daniela Sánchez

una idea previa sobre esto y se quiera saber algo diferente ¿existen rasgos distintivos esenciales presentes en todas las obras y prácticas psicopedagógicas?

Si bien existen algunos desarrollos al respecto<sup>2</sup>, responder a esta pregunta es una cuestión bastante compleja y la principal razón de esto es bastante visible. En nuestro país, los escritos denominados psicopedagógicos no son muchos, no existe un volumen de producción escrita similar a lo producido en prácticas lindantes dadas, entre otras razones, la trayectoria joven de esta práctica al menos en Argentina.

### Perspectiva Histórica

Los primeros desarrollos de lo que se denominaban investigaciones psicopedagógicas nos remontan a la década inicial del siglo xx, en el contexto de la materia psicopedagogía en la Universidad Nacional de La Plata a cargo V. Mercante, “cuya función era la de experimentación psicológica como parte de la formación de los futuros profesores secundarios formados en esa Universidad” (Ascolani,

---

2 Bertoldi, S., Enrico, L., Sánchez, M. D., & Fernández, M. L. (2022). Sobre el objeto de intervención en psicopedagogía. *Diálogos Pedagógicos*, 20(39), 20–29. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)02](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)02)  
Bertoldi, S. y Fernández M. L. (2020) La investigación disciplinar y epistemológica en psicopedagogía. *Revista Aprendizaje Hoy* N° 101  
Bertoldi, S., Cayuqueo Vanesa y Tovani, Alina (2020b) “¿Qué se dice sobre el ‘objeto’ de la psicopedagogía. Reflexiones preliminares”. En *Revista Trazos Universitarios*. Universidad Católica Santiago del Estero.

A.: 2008; 23). En ese marco, se realizaron investigaciones (llamadas psicopedagógicas) que se focalizaron en los aspectos que afectaban la atención de las y los estudiantes en las aulas, los trastornos en el aprendizaje, los aspectos instrumentales y fisiológicos que intervienen en la lectura, las emociones en el aprendizaje, los tiempos de reacción táctil y auditiva, entre otros. Todos ellos indagados a través de herramientas teórico-metodológicas devenidas del marco positivista que sustentaba la lectura pedagógica-didáctica y psicológica de la época.

Ahora bien, desde ese tiempo a la actualidad los desarrollos denominados psicopedagógicos han ido transformándose y ampliándose no sólo en relación a las temáticas de indagación, sino también en los aportes teórico-metodológicos que las respaldan. Así por momentos uno siente hasta la tentación de decir que todo lo que diga psicopedagógico y sus autores y el contexto académico-institucional lo consideren como tal, lo es.

Sin embargo, una respuesta como ésta es insatisfactoria. No resuelve la cuestión, solo la desplaza. Entonces, quizás en lugar de preguntarnos ¿qué es lo psicopedagógico?, debemos preguntarnos ahora ¿qué nos lleva -a nosotros, o a los investigadores del campo-a tratar algo como psicopedagógico? a sabiendas, sin embargo, de que lo mismo podría ocurrir con otras categorías, que no se refieren a propiedades específicas, sino sólo a criterios, que pueden variar de acuerdo a los estándares académicos y profesionales y también con las condiciones

## ¿Qué es eso llamado psicopedagógico y cuanto importa que lo sea?

PONENCIA por María Daniela Sánchez

contextuales y epocales.

¿Considerar en un plan de estudio o en las incumbencias profesionales o en las publicaciones del campo al sujeto u hasta un organismo en situación de aprendizaje o los vaivenes de los mismos son elementos definitorios? O tal vez ¿pensar el contexto espacial en el que ese aprendizaje se produce lo es (si es escolar corresponde a un psicopedagogo versus el aprendizaje se realiza en todos los ámbitos y tiempos del ser humano y no necesariamente el contexto escolar caracteriza a la intervención psicopedagógica)? En tal caso sería necesario determinar qué supuestos y operaciones teórico-prácticas ponen en juego los actores para tal delimitación.

### Las convenciones de lo psicopedagógico

La psicopedagogía es una práctica que desde sus orígenes en nuestro país ha ido abriéndose a nuevos desafíos impulsada seguramente por los movimientos institucionales y epocales que han requerido a sus actores la búsqueda de otros modos de hacer que no pierdan de vista la necesidad de abrir espacios para que el encuentro con los códigos de la cultura sea efectivo para cada ser humano. La Psicopedagogía se esfuerza en recortar ciertos sucesos y esto debe llamar nuestra atención, aunque quizás debamos esforzarnos aún más, en seguir trabajando para hacer visible algo que contraste con otras prácticas. De todos modos, en la mayoría de los casos observamos

que aquello que nos lleva a tratar algo como inherente a lo psicopedagógico, es que alude a un contexto que desde el primer momento nos identifica: la institución escuela y el aprendizaje sistemático.

Pero entonces ¿habría alguna manera de identificar algo que sea propiamente psicopedagógico? ¿O por el contrario cuando las palabras clave nos alertan sobre el término psicopedagogía le prestamos atención? Seguramente ambas propuestas aceptan respuestas favorables que pueden entrecruzarse, aunque no sintetizarse, pero ambas son válidas. Puntualizamos algunos rasgos que consideramos tienen que ver con la naturaleza de la psicopedagogía a partir de los desarrollos de quienes han trabajado sobre una posible teoría psicopedagógica:

-La psicopedagogía trae a primer plano el aprendizaje del ser humano.

-La psicopedagogía necesita de los desarrollos que se realicen sobre el pensamiento y los avatares de la subjetividad.

-La psicopedagogía debe tomar una posición política sobre la educación y el contexto institucional en el que los aprendizajes de los sujetos ocurren.

### CONCLUSIONES

Sabemos que cada uno los rasgos mencionados pueden convertirse en una perspectiva en sí misma, pero al mismo tiempo, ninguna puede englobar a otra ni convertirse en exhaustiva. Los rasgos de la psicopedagogía no

## ¿Qué es eso llamado psicopedagógico y cuanto importa que lo sea?

PONENCIA por María Daniela Sánchez

pueden ser pensados como propiedades objetivas ni meras consecuencias de cómo pensamos el aprendizaje, el pensamiento, la subjetividad y el estar hoy en las instituciones. Hay una razón, todas esas categorías se resisten a los marcos que le imponemos, tenemos que trabajar más que sobre ellas, con ellas, junto a ellas él, en los tiempos y espacios donde acontecen.

En definitiva, afirmamos *con mucha precaución*, que lo psicopedagógico podría residir en la tensión que genera la interacción entre el material considerado como tal y lo que la comunidad académica y profesional espera que sea.

La pregunta qué es psicopedagogía no ocurre tanto porque se tema confundir lo desarrollos de ésta con otros lindantes, sino quizás porque algunos teóricos y críticos actuales del campo, tienen la esperanza de que al definir de una manera concreta qué es la psicopedagogía, se validen los métodos que consideran más pertinentes y lo pierdan los que no tienen en cuenta los rasgos que consideran fundamentales para la psicopedagogía. En el contexto sobre los desarrollos de las teorías recientes esta pregunta adquiere mucha relevancia.

Consideramos que no se trata entonces de dar con una definición esencialista sino, más bien, de un problema epistemológico cuya solución legitimaría, en ciertos encuadres, el status científico de los estudios psicopedagógicos o, simplemente, intentaría hacer lugar a unos desarrollos que pueden recortarse como específicos. De

este modo pensar lo psicopedagógico es mantener ante nosotros, como recursos para los análisis de esos desarrollos, ciertas prácticas que la psicopedagogía genera: la suspensión de la exigencia de inteligibilidad inmediata, la reflexión sobre qué implican nuestros medios de expresión y la atención a cómo se producen los significados en nuestro hacer.

### Referencias Bibliográficas

Ascolani, A. (2008) *Ciencia y moral en la escuela primaria: Instrumentos psico-pedagógicos para el control de las emociones en Argentina (primera mitad del siglo XX)*. XI Simposio Internacional del proceso Civilizador. Universidad Nacional de Buenos Aires.

Bertoldi, S., Enrico, L., Sánchez, M. D., & Fernández, M. L. (2022). Sobre el objeto de intervención en psicopedagogía. *Diálogos Pedagógicos*, 20(39), 20–29. [https://doi.org/10.22529/dp.2022.20\(39\)02](https://doi.org/10.22529/dp.2022.20(39)02)

Bertoldi, S. y Fernández M. L. (2020) La investigación disciplinar y epistemológica en psicopedagogía. *Revista Aprendizaje Hoy* N° 101

Bertoldi, S., Cayuqueo Vanesa y Tovani, Alina (2020b) “Qué se dice sobre el ‘objeto’ de la psicopedagogía. Reflexiones preliminares”. En *Revista Trazos Universitarios*. Universidad Católica Santiago del Estero.

Culler, S (2000) *Breve introducción a la teoría literaria*. Crítica

# PONENCIA. Intervenciones psicopedagógicas en contextos hospitalarios. Apropiación del lenguaje y promoción de la lectura en la primera infancia

por M. Virginia James, Gabriela Toledo, Carla Lanza, María J. Biscia, Gabriel Pranich, Ana Ninio y Verónica Serdiuk

## Resumen

El presente escrito pretende dar a conocer algunos avances producidos desde el proyecto de investigación “Prácticas psicopedagógicas en contextos hospitalarios”, llevado a cabo por los Equipos de la Cátedra Neuropsicología del Aprendizaje y el Ubanex 12<sup>1</sup>, Intervenciones educativas y psicopedagógicas para promover el desarrollo en la primera infancia de la FFyL-UBA, en el marco del convenio de transferencia entre la FFyL y el Hospital Evita de Lanús<sup>2</sup>.

Destacamos que el tipo de investigación etnográfica presenta condiciones favorables para resolver la brecha entre la práctica psicopedagógica institucional y la investigación, articulando la reflexión sobre la práctica con los saberes profesionales.

**Palabras clave:** Psicopedagogía; Hospital; Lenguaje.

## INTRODUCCIÓN

En esta oportunidad vamos a compartir una experiencia que se gesta desde una doble articulación, por un lado el enlace entre dos cátedras una del ciclo general y la otra del orientado de psicopedagogía de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras UBA Psicología Educacional y Neuropsicología del Aprendizaje; y por otro en el formato institucional del UBANEX 12 que permite articular extensión e investigación, cuyo objetivo es fortalecer las tareas de extensión a través de la promoción, estímulo y fortalecimiento de la vinculación entre la universidad y la sociedad, desplegando acciones donde se articulan docencia, investigación y extensión para el abordaje de problemáticas sociales concretas. De esta forma se vinculó con un hospital público Evita de Lanús, provincia de Buenos Aires

La puesta en marcha de la investigación tuvo que ser repensada y ajustada ya que abarcó los dos años de pandemia covid ASPO y DISPO, 2019-22<sup>3</sup> (la duración es de dos años pero dada la situación epidemiológica se otorgó

---

1 RESCD-2021-715-UBA-REC Programa de subsidios de la Universidad de Buenos Aires para proyectos de extensión universitaria.

2 EXP N° 31025/2019

---

3 ASPO Aislamiento Social Preventivo Obligatorio. DISPO Distanciamiento Social Preventivo Obligatorio.

## Intervenciones psicopedagógicas en contextos hospitalarios. Apropriación del lenguaje y promoción de la lectura en la primera infancia

**PONENCIA** por M.V. James, G. Toledo, C. Lanza, M.J. Biscia, G. Pranich, A. Ninio y V. Serdiuk

un año más a los proyectos). Al que se suma la particularidad que la institución con la cual articulamos es un hospital público de la provincia de Buenos Aires. El dispositivo armado desde el inicio del proyecto en 2019 tuvo que ser repensado y redefinido a partir de las necesidades que la pandemia nos impuso a la sociedad y a las nuevas formas de estar y de realizar las tareas que los protocolos de salud regularon. A continuación, compartimos parte de las producciones y reflexiones que hemos construido a lo largo de estos años de trabajo.

Respetar formato de párrafos e interlineado según pautas. Entre la introducción y la metodología no hay mismo formato.

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

La investigación se inserta en el paradigma de investigación cualitativa (Maxwell, 1996) y tiene lugar en el Hospital Evita de Lanús en la Provincia de Buenos Aires.

Los métodos cualitativos, como un tipo de investigación, constituyen un modo particular de acercamiento a la indagación: una forma de ver y una manera de conceptualizar (Morse, 2005), una cosmovisión unida a una particular perspectiva teórica para comunicar e interpretar la realidad. Dentro de este paradigma seleccionamos el estudio de caso etnográfico (Neiman, en Vasilachis 2006) en función de la pregunta de investigación ¿Cuáles son las prácticas educativas y psicopedagógicas que promueven el aprendizaje y el desarrollo en la primera infancia? Resulta de

interés dar cuenta del entramado teórico/discursivo que sustentan esas prácticas sociales favorecedoras de la promoción primaria en salud, así como también co-construir nuevos dispositivos orientados a promover procesos de apropiación del lenguaje y prácticas de lectura inicial. Desde un enfoque de trabajo etnográfico sostenemos que lo fecundo de esta experiencia radica en documentar lo no documentado de la realidad social (Rockwell, 2009) y para ello se requiere prestar especial atención a los significados producidos por los sujetos ya que, en buena medida, los mismos se condensan en ciertas categorías que emplean cotidianamente.

### **DESARROLLO**

El lenguaje juega un rol importante tanto en el aprendizaje como en el desarrollo debido a que nos permite tres funciones esenciales: la expresión, que enfatiza la traducción de emociones y necesidades del niño; la cognición, modo de vínculo y aprehensión de la realidad; y la conación, que remite a la acción sobre el otro. Así, la palabra actúa en la organización de la acción y la percepción, a su vez modifica el comportamiento y nos permite explorar el mundo, tal como afirma Levin (2002) el lenguaje se construye creativamente con otro, por otro y para otro. Si consideramos la importancia del discurso del otro en el desarrollo del lenguaje, es oportuno reflexionar sobre los procesos de socialización ya que lo que favorece la apropiación del lenguaje en los niños /as son las interacciones

## Intervenciones psicopedagógicas en contextos hospitalarios. Apropriación del lenguaje y promoción de la lectura en la primera infancia

**PONENCIA** por M.V. James, G. Toledo, C. Lanza, M.J. Biscia, G. Pranich, A. Ninio y V. Serdiuk

en las que participan con otros miembros de la sociedad que dominan el lenguaje: las familias, los/as docentes, otros niños/as. Las intervenciones pedagógicas y psicopedagógicas cumplen un rol esencial en este proceso especialmente en aquellos niños/as que han participado en interacciones sociales debilitadas.

Asimismo, el dominio de la lengua escrita es un derecho y una necesidad para las personas y las sociedades. Aprender a leer posibilita a los niños no sentirse excluidos de los textos les permite, por un lado, el disfrute de la lectura que a la vez se transforma en una herramienta importante en la construcción de conocimientos, y por otra parte, la lectura permite el acceso al conocimiento elaborado por otros pero también, la contrastación con sus propios conocimientos y la elaboración de nuevos significados. En el ámbito hospitalario las intervenciones pedagógicas y psicopedagógicas vinculadas al desarrollo y apropiación del lenguaje y la lectura se encuentran delimitadas por la propia dinámica hospitalaria. Allí se entrecruzan y superponen diversos actores y situaciones: niños/as en situación de enfermedad, con diferentes necesidades y posibilidades, médicos, enfermeros, docentes y familias que interactúan en la habitación “a pie de cama” o en la sala de espera donde el encuentro pedagógico muchas veces se ve interrumpido por diversas situaciones. No obstante, sostenemos que la escena educativa está inscripta en un marco jurídico político, en tanto entendemos a la educación como un derecho y a los niños/as y jóvenes como su-

jetos de derecho (no de caridad), tal como afirma Nicastro (2017) en relación a la pedagogía hospitalaria.

En este sentido, cobra importancia la necesidad de acercar dispositivos pedagógicos al contexto hospitalario que garanticen las trayectorias educativas de los niños/as, articulando intervenciones con los diversos actores en los espacios involucrados. Se trata de hacer escuela en el hospital y hacer escuela es, entre otras cosas, ofrecer recursos simbólicos que le permitan al niño/a acceder a las diversas formas de manifestación del lenguaje, ya sea a través de la lectura, la escritura, la narración, la música, el arte.

Silvestri, A. (2012) plantea que el habla dirigida al niño intenta compensar su inmadurez comunicativa y cognitiva. La autora retoma algunas ideas de Bruner (1997) para afirmar que no es suficiente con exponerlos al lenguaje para su apropiación, sino que son necesarias las interacciones en las que participa con un miembro de su sociedad que domina el lenguaje.

Sostener espacios de encuentro pedagógico dentro del hospital es fundamental para que las niñas y los niños hospitalizados, puedan continuar su proceso de socialización, de contacto con las herramientas de la cultura y desde luego con la escolarización que debido a las circunstancias que atraviesan se ve interrumpida, al menos de la manera convencional. Resulta central en estos contextos propiciar encuentros donde desplegar el lenguaje, las narraciones y el juego. Estas actividades en tanto prácticas que traccio-

## Intervenciones psicopedagógicas en contextos hospitalarios. Apropriación del lenguaje y promoción de la lectura en la primera infancia

**PONENCIA** por M.V. James, G. Toledo, C. Lanza, M.J. Biscia, G. Pranich, A. Ninio y V. Serdiuk

nan el desarrollo de los niños y niñas se transforman en experiencias ricas que posibilitan el uso genuino del lenguaje, es decir, un lenguaje que posibilita comunicarse con los otros, en sentido amplio, que permite la expresión de sentimientos, estados de ánimo, etc y que a su vez actúa como un medio de reflexión del pensamiento.

### De la producción de recursos

Como mencionamos anteriormente, la narración de cuentos e historias es una estrategia que desde siempre fue útil para transmitir conocimientos, formar identidad y construir subjetividad (*Bruner, 1997*), no sólo en el ámbito familiar, sino en el pedagógico.

Generalmente, las personas que están en contacto con las infancias utilizan la narración como una herramienta de entretenimiento, es decir, con un fin lúdico, o de acompañamiento. Desde el Equipo resaltamos el valor de las narraciones como modos de potenciar el pensamiento y desplegar procesos de simbolización que contribuyen a la construcción de recursos necesarios para la constitución subjetiva y la interacción humana.

En esta oportunidad, desde el grupo de trabajo de UBANEX, buscamos trabajar con el relato, en distintos formatos, para la promoción de la oralidad y la lectura, considerando las particularidades del grupo de familias e infancias que se acercan al Hospital.

A partir de este propósito, y frente a la dificultad de un trabajo sincrónico presencial con el equipo hospitalario y las

familias, el grupo de estudiantes y docentes nos dedicamos al desarrollo de una poesía, en principio en formato digital.

El inicio del proyecto UBANEX 12 fue en tiempo de presencialidad restringida en los ámbitos de salud, por lo que nuestros encuentros regulares fueron virtuales durante el 2020 y 2021, utilizando distintas plataformas y aplicaciones digitales para lograr un trabajo de construcción colectiva.

Realizamos el ejercicio de crear nuestra propia poesía tomando como referencia, textos sugeridos por los Diseños Curriculares para la educación inicial y para la primera infancia. Buscamos jugar con rimas simples, donde coincidan las últimas sílabas de las últimas palabras en los versos. Luego de varios intercambios, elegimos como protagonista de la historia a una mulita o armadillo, animal autóctono de nuestro país, acompañada de otras especies animales, que dan cuerpo al relato.

Con respecto al ritmo de la poesía, intentamos que la métrica utilizada, permita el recuerdo del contenido de manera sencilla.

La redacción se acompaña con varias ilustraciones realizadas por niños y niñas, de modo de sumar la representación icónica pertinente, a la simbólica lograda con la escritura. Al mismo tiempo, la poesía es narrada oralmente, para facilitar la accesibilidad del recurso.

En el armado de este recurso, pusimos especial atención en la estética, tanto de la presentación y el “juego” con

## Intervenciones psicopedagógicas en contextos hospitalarios. Apropiación del lenguaje y promoción de la lectura en la primera infancia

**PONENCIA** por M.V. James, G. Toledo, C. Lanza, M.J. Biscia, G. Pranich, A. Ninio y V. Serdiuk

las palabras y las letras, como desde la personificación y animación. Con la construcción del personaje buscamos atraer la atención de los/as niños/as y de crear empatía con ellos/as. Es decir, que la intención estuvo centrada en co-construir una experiencia enriquecedora donde se ponga en “juego” el lenguaje en sus múltiples dimensiones y no como un entretenimiento o un mero pasatiempo. El dispositivo de trabajo quedó plasmado en un CD y en un canal de YouTube, pudiéndose identificar en el recurso, tres secciones:

La primera, explica de manera simple, la importancia del lenguaje, en todas sus formas, para la constitución subjetiva de las personas y la apropiación de instrumentos semióticos, como la escritura, los sistemas de ciencias y el arte en general (Vigotsky, 1967).

Luego, se presenta la poesía escrita, narrada e ilustrada, considerando los principios de accesibilidad digital. Se utiliza un contraste de colores que facilite la percepción, junto a un tipo de letra nítido, sin serifa, y un tamaño apropiado para ser observado en la sala de espera del Hospital. Como cierre, se invita a las familias o personas adultas a realizar otros tipos de lecturas, interactuando con los niños, en función de sus intereses y preferencias. En el 2022 retornamos a la presencialidad y allí docentes, graduados/as y estudiantes nos distribuimos en dos equipos: sala de espera e internación. En estos espacios realizamos diversas actividades y talleres para niñas/as y familias, charlas para madres, padres y cuidadores, di-

fusión de material gráfico con el objetivo de promover la comunicación, la apropiación del lenguaje, la lectura, el dibujo, la escritura y el juego vinculados a los procesos de aprendizaje y desarrollo en la primera infancia

### **CIERRE**

Con este proyecto nos propusimos, a través de los diversos dispositivos de intervención, indagar sobre intervenciones educativas y psicopedagógicas en contextos hospitalarios.

Los dispositivos que fuimos construyendo requirieron de una planificación compartida entre los profesionales de la salud y este equipo. Se establecieron propósitos de trabajo, se seleccionaron, organizaron y secuenciaron los contenidos en diversas situaciones de promoción y apropiación del lenguaje y las prácticas de lectura. La producción de materiales consideró una pluralidad de situaciones, aún en aquellos momentos en los que los/as niños/as durante la consulta y/o ante la realización de ciertas prácticas médicas, precisan de mediadores y/o recursos simbólicos que les permitan comprender la situación que atraviesan. Recursos que en simultáneo les devuelvan su lugar de infancia, en tanto niños/as, y no sólo pacientes del hospital.

Reafirmamos la potencia de la investigación, así como de la sistematización y transmisión de estas prácticas para desplegar intervenciones tendientes a la promoción del desarrollo en la primera infancia. Reconocemos que el

**Intervenciones psicopedagógicas en contextos hospitalarios. Apropiación del lenguaje y promoción de la lectura en la primera infancia**

**PONENCIA** por M.V. James, G. Toledo, C. Lanza, M.J. Biscia, G. Pranich, A. Ninio y V. Serdiuk

armado del dispositivo puso en tensión los marcos epistemológicos de médicos y educación para entender tanto el desarrollo infantil como el lugar del aprendizaje y la mediación de los adultos. Renovamos la necesidad de proseguir con estas formas noveles de articulación entre investigación y extensión con la participación activa de las instituciones en pos de la garantía de los derechos de los niños y las niñas.

### **Referencias Bibliográficas**

Bruner, J. S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado.

Levin 2002. *Las tramas del lenguaje infantil*. Lugar Editorial.

Maxwell, J. (1996) *Qualitative Research Design. An interactive approach*. Sage.

Morse, J. (2005). Fostering qualitative research. *Qualitative Health Research*, 15 pp. 287-288.

Nicastro, S., (2017) *El rol docente*, Conferencia llevada a cabo en la X Jornada de Pedagogía Hospitalaria y Domiciliaria, Hospital Garrahan, CABA.

Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Silvestri, A (2012) Adquisición del lenguaje. Cap. 9. *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Paidós

Vasilachis de Gialdino (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Vygotsky, L. S. (1967). *Pensamiento y Lenguaje*. Edición Revolucionaria. La Habana

# PONENCIA. El lugar de la psicopedagogía en el sistema de salud de la provincia de Salta

por Carlos Tumburú, Patricia Pedrosa, Georgina Suarez y Gabriela Elizabeth Varela

## Resumen

En el sistema de salud salteño, el lugar del psicopedagogo se va construyendo de manera paulatina y en constante modificación. Por ello, se presentan los avances del proyecto de investigación *“El rol del profesional de Licenciatura en Psicopedagogía como agente de salud. Caracterización de las demandas para su incorporación en el sistema sanitario de la provincia de Salta durante el período 2021-2022”*, financiado por el Consejo de Investigaciones de la Universidad Católica de Salta. Desde una metodología cualitativa se propone analizar el lugar de la psicopedagogía en el sistema sanitario salteño, su inserción y demandas de intervención.

**Palabras claves:** Psicopedagogía; Sistema de Salud; Rol profesional.

## INTRODUCCIÓN

Esta comunicación presenta el proyecto de investigación *“El rol profesional del Licenciado en Psicopedagogía como agente de salud. Caracterización de las demandas para su incorporación en el sistema sanitario de la provincia de Salta”*, dependiente del Consejo de Investigación de UCASAL. El objetivo de dicha investigación es indagar

la demanda de Licenciados en Psicopedagogía en centros de salud pública por parte de profesionales desde la necesidad de trabajo interdisciplinario, y la respuesta del sistema de salud frente a dicha demanda.

El desarrollo del proyecto se justifica en la idea de promoción y jerarquización de los psicopedagogos como agentes capacitados para comprender, asesorar e intervenir en el ámbito de la salud pública, así como en la necesidad de generar espacios de prácticas profesionales y residencias en hospitales para la inserción de estudiantes y futuros graduados.

El profesional, en este sentido, podrá desempeñarse y desarrollar sus acciones en todos los niveles del sistema sanitario, reconociendo y asumiendo la complejidad inherente al proceso de salud-enfermedad-atención-cuidado. En esta oportunidad se presentará un panorama inicial del estado de situación a fin de contar con elementos que nos permitan una reflexión sobre: ¿Cuáles son los alcances de las prácticas psicopedagógicas en instituciones de salud pública en la provincia de Salta?

## PRESENTACIÓN

La Carta de Ottawa (1986) en la Primera Conferencia In-

ternacional sobre la promoción de la salud enuncia que las condiciones y requisitos para la salud son la paz, la educación, la vivienda, la alimentación, la renta, un ecosistema estable, la justicia social y la equidad. De estos amplios rasgos se fortalece la idea de diversos aspectos de salud y la importancia de una visión multisectorial de actores intervinientes.

La OMS define a la salud como el grado en que un individuo o grupo es capaz de realizar sus aspiraciones y satisfacer sus necesidades, considerándola como un recurso para cambiar la vida cotidiana, concepto positivo que enfatiza los recursos sociales y personales. La salud puede verse, entonces, no como la ausencia de enfermedad, sino como un sistema articulado de un ser humano bio-psico-social.

En el núcleo de los sistemas de salud, la Atención Primaria de la Salud (APS) se entiende como la asistencia sanitaria esencial, con acceso a todos los individuos y familias a través de medios aceptables, con su plena participación y a un costo asequible para la comunidad (Declaración Alma-Ata, 1978). La APS es el primer nivel de atención, es la “puerta de entrada al sistema”, y requiere de acciones que abarquen a toda la población, garantizando la equidad en el acceso a los servicios básicos y la satisfacción prioritaria de las necesidades de grupos en situación de vulnerabilidad. Ello implica brindar una respuesta integral a las diferentes problemáticas de la salud de la comunidad.

Algunas de estas problemáticas están relacionadas con el aprendizaje y representan aspectos de la salud bio-psico-social de las personas que inciden directamente sobre la calidad de vida y el bienestar de los individuos, familias y comunidades. La vacancia en el sistema provoca que tales problemáticas queden desatendidas dado que los sistemas de APS, a los que acceden las poblaciones infanto-juveniles vulnerables, carecen de atención psicopedagógica específica que pueda dar respuesta a estas demandas.

Como plantean Malaspina y Molina (2019) las dificultades de aprendizaje forman parte de los problemas de salud, ya que inhiben de algún modo el acceso digno a la educación. Por ello es necesaria la implementación de una estrategia que vaya más allá del modelo médico tradicional y habilite otras formas de abordaje. Para ello proponen la estrategia de APS, como estrategia de transformación del modelo asistencial, que concibe integralmente los problemas de salud-enfermedad a través de la integración de asistencia, prevención, promoción de la salud y rehabilitación de la persona en el sistema. “Dicha acción está basada en la utilización apropiada de los recursos disponibles dando prioridad a las necesidades sociales, la desconcentración y optimización de los servicios” (p. 2). Sistemas de atención primaria de la salud en otras provincias, abordaron este problema a partir de la ampliación de sus equipos de trabajo y de la inclusión de profesionales de la Psicopedagogía. A los psicopedagogos les compete

## El lugar de la psicopedagogía en el sistema de salud de la provincia de Salta

**PONENCIA** por C. Tumburú, P. Pedrosa, G. Suarez y G.E. Varela

el abordaje y la intervención en tareas de *asistencia* de los problemas de aprendizaje, pero también la *prevención* y la *promoción* de aprendizajes saludables a nivel individual, grupal e institucional (Dubkin y Fernández, 2015). Estos espacios de intervención han llevado al psicopedagogo a ocupar un lugar relevante en el área de la salud.

Por otra parte, ya en 1989, el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación elabora la Resolución N° 2473 donde se establecen las incumbencias para el título de Licenciado en Psicopedagogía, allí se plantea que el ámbito de acción no se circunscribe sólo y únicamente al de la educación (Bin y Zambarbieri, 2011). Al referirse a la inserción del psicopedagogo en diversas provincias en espacios de salud, Bin (2011) afirma que “faltan muchas provincias y ciudades del país en las que el psicopedagogo esté inserto en el área de salud, a pesar de la claridad de las incumbencias que otorga el título y de las necesidades de niños y adolescentes con trastornos en el desarrollo de contar con diagnósticos y terapéuticas específicas que permitan orientar adecuadamente a la institución escolar” (p.17).

A nivel general, la psicopedagogía se inserta en el ámbito hospitalario en una doble vertiente, por un lado, respondiendo a su propia incumbencia y constitución como disciplina centrada en el aprendizaje; por el otro, en tanto práctica diaria, enmarcada dentro de un equipo interdisciplinario que tiende a atender la salud de la población (Passano, 1991), ocupando espacios en servicios de psicopedagogía de salud mental o de aprendizaje o en

espacios no convencionales dentro de la institución hospitalaria.

En Salta, la Ley N° 7258/03 sobre el Ejercicio de la Profesión de Psicopedagogía establece la necesidad de incorporar a dichos profesionales en toda entidad que tenga por objeto el aprendizaje y su problemática. Asimismo, el Ministerio de Salud Pública reconoce, en 2009 a través del decreto 1484, a los Psicopedagogos como Agentes de Salud.

Aun así, el sistema de APS en Salta no cuenta con Psicopedagogos integrando los equipos multidisciplinarios. Por ello, las intervenciones específicas no se producen y la comunidad local no dispone en el sistema público, de respuestas a las necesidades que son competencia del profesional, recurriendo a modos alternativos, no siempre idóneos y con elevados costos económicos, sobre todo, para la población que se encuentra en condición de vulnerabilidad. Esta situación pone en evidencia lo que está ocurriendo en la coyuntura local, que inspiran al desarrollo de este estudio.

### METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación se basa en un estudio cualitativo, de corte interpretativo. Específicamente un estudio de caso. Es decir, para lograr los objetivos propuestos se recurrirá a fuentes primarias. En este sentido, se trabajará con sujetos implicados en la problemática, a saber: pacientes en centros de salud, profesionales de la salud que realizan

su labor en instituciones públicas y psicopedagogos.

El caso se irá construyendo en el transcurso de la investigación. Se priorizará la accesibilidad a las instituciones y se recurrirá a un relevamiento de discursos de profesionales de las múltiples disciplinas vinculadas al quehacer psicopedagógico, tanto en Hospitales como en Centros de Salud.

Como instrumento de recolección de información se desarrollarán entrevistas en profundidad a diferentes actores sociales del sistema sanitario. El análisis de los datos se orientará al análisis de contenido, como técnica de interpretación de textos, escritos grabados, etc., basada en procedimientos de descomposición y clasificación de la información.

### **AVANCES DE INVESTIGACIÓN**

Los resultados esperados se centran en la generación de conocimiento específico acerca de la labor del profesional en Psicopedagogía en el ámbito de la salud. En el inicio de la investigación realizamos una primera aproximación al campo, a través de entrevistas y experiencias directas, allí se pudo detectar que el rol del psicopedagogo no ha logrado ser parte del sistema de salud como así tampoco se asegura su lugar desde las plantas funcionales ni la posibilidad de ingreso a los servicios (concursos, convocatorias, etc.). Se constató que existen algunos cargos muy aislados, en los cuales el psicopedagogo se encontraría ubicado como un técnico, más que como profesio-

nal con autonomía en la estructura funcional del hospital. En Salta no hay una participación activa de los psicopedagogos en el ámbito de la salud a pesar de la alta demanda recibida tanto desde instituciones escolares, familias, centros de salud y hospitales de día. Su rol queda limitado a una función técnica dentro del área de Neurología, que es el acceso de quienes tienen una demanda específica relacionada a los trastornos de desarrollo. El psicopedagogo tampoco interactúa con el área de psicología, aun cuando haya una solicitud de colaboración explícita.

El psicopedagogo como un técnico de otras disciplinas se limita a ser administrador de algunas técnicas para realizar evaluaciones neurocognitivas, sin desarrollar un proceso diagnóstico integral desde un rol terapéutico y preventivo. Los informes sobre estas evaluaciones, permitirán a los pacientes tramitar la posibilidad de acceder a los tratamientos en otras instituciones fuera del circuito de salud público, llegando muchas veces a procesos de patologización en pos de obtener beneficios secundarios de atención.

La ausencia de psicopedagogos en la estructura del ámbito de salud sumado a la alta demanda que puede llevar a otorgar turnos de atención con hasta seis meses de demora, genera indirectamente una mayor desprotección a las infancias vulneradas. Entender la intervención psicopedagógica en el marco hospitalario constituye no sólo una cuestión de práctica profesional, sino también de derechos. Entendiendo a los sujetos como sujetos de

derechos a la salud y educación que deben ser sostenidos desde una mirada interdisciplinaria (James, Lanza y Biscia, 2021).

Una intervención que no sólo aborda el aprendizaje sistemático, sino también el a-sistemático. abarcando la asistencia de los problemas de aprendizaje, pero también la educación para la salud y la promoción de aprendizajes saludables (Dubkin, 2017)

#### **A MODO DE CIERRE**

La asistencia que la OMS (Mahler, 1986) prevé está relacionada con tomar medidas determinantes no médicas para superar las inequidades en materia de salud. En este contexto, el rol profesional del psicopedagogo, que tiene injerencia en salud y educación, cobra relevancia, ya que debe tener la suficiente flexibilidad y habilidad para escuchar, atender y articular acciones con otros sectores de la comunidad, capacidad de aprendizaje, confianza, autodeterminación, asertividad, resolución de conflictos y destrezas comunicacionales.

Las condiciones actuales de infancias y adolescencias vulneradas representan un motivo importante para pensar en acciones que favorezcan la creación de espacios de encuentros y debates interinstitucionales, intervenciones interdisciplinarias que potencien un desarrollo familiar saludable, la toma de decisiones de políticas públicas efectivas.

Scherz (2018) plantea que la inserción en el ámbito de la

salud pública, otorga cierta especificidad al desempeño del rol profesional. Ubica a la psicopedagogía en el campo de lo público, ampliando el contrato con la población asistida, colocando el análisis social de las problemáticas en el centro de las intervenciones. Implica una mirada ética y comunitaria. “Desde el punto de vista psicopedagógico, podemos ubicar al aprendizaje como eje vertebrador de las intervenciones, pensando al aprendizaje en un sentido amplio, ligado a favorecer el desarrollo de un proyecto de vida. Para ello debemos aprender de cada experiencia, de cada error, en el marco del vínculo con otros” (Scherz, 2018, p. 122).

En la provincia de Salta se evidencia la necesidad de que exista un servicio integral de Psicopedagogía en el ámbito de la salud pública basado, por ejemplo, en residencias psicopedagógicas, las cuales apuntan a la formación de 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” (Dubkin, 2017, p. 138).

El legado de los marcos normativos e incluso la Declaración ALMA ATA (1978) nos conducen al desarrollo de nuevos conocimientos e instrumentos para asumir mejores prácticas en el acceso a una salud integral como derecho, donde quedaría expuesto el fracaso y/o incapacidad del sistema sanitario para dar respuesta a estas necesidades básicas de la población.

## Referencias Bibliográficas

Bin, L. (2011). Prefacio a *Psicopedagogía en salud*. Lugar.

Bin, L. y Zambarbieri, A. (2011). Psicopedagogía y neuropsicología en: *Psicopedagogía en salud*. Lugar.

BOLETÍN OFICIAL DE SALTA (2003). Ley N° 7258. Ejercicio profesión de psicopedagogía y creación del colegio profesional. [http://boletinoficialsalta.gob.ar/VersionImprimibleLeyes.php?nro\\_ley2=7258](http://boletinoficialsalta.gob.ar/VersionImprimibleLeyes.php?nro_ley2=7258)

BOLETIN OFICIAL DE SALTA (2009). Decreto 1484/09 Ministerio de Salud Pública [http://boletinoficialsalta.gob.ar/VersionImprimibleDecretos.php?nro\\_decreto2=1484/09](http://boletinoficialsalta.gob.ar/VersionImprimibleDecretos.php?nro_decreto2=1484/09)

Declaración De Alma-Ata (1978) Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud, Alma-Ata, URSS.

Dubkin, S. y Fernández, C. (2015). Anexo. *Programa docente de la Residencia de psicopedagogía*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Dubkin, S. (2017). Psicopedagogía y salud pública: del aprendizaje en el ámbito universitario al aprendizaje en el ámbito de la salud. en *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Editorial de la FFyL UBA,

James, M., Lanza, C. y Biscia, M. (2021). Intervenciones educativas y psicopedagógicas para promover el desarrollo en la primera infancia. En *Actas de Jornada: I Jornada Nacional REDIIP ¿Para qué investigar en psicopedagogía?* Editorial Universitaria.

Malaspina, C. y Molina, M. (2019). La práctica psicopedagógica en el ámbito de la salud pública en la ciudad de Bahía Blanca, en *VI Jornadas de Psicopedagogía del Comahue*. <https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2020/05/6.-Malaspina-y-Molina-1.pdf>

Malher, H. (1986) . Responsabilidad de la salud para todos. *Revista Crónica de la OMS* 1986; 40(6) : 233-238 <https://apps.who.int/iris/>

[handle/10665/45512](https://apps.who.int/iris/handle/10665/45512)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA DE LA NACIÓN (1989): Resolución N° 2473. Incumbencias profesionales del título de psicopedagogo, Licenciado en Psicopedagogía y Profesor en Psicopedagogía.

OMS (1986). Carta De Ottawa Para La Promoción De La Salud en: <http://www.cepis.ops-oms.org/bvsdeps/fulltext/conf1.pdf>

OMS (2003) Social Determinants of Health: the solid facts. Copenhagen, WHO- Europe.

Passano, S. (1991). La institución hospitalaria. Inserción de la psicopedagogía clínica. Tekné.

Scherz, A. (2018). En la búsqueda de una red intersectorial. en *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Editorial de la FFyLUBA.

# PONENCIA. Psicopedagogía y salud mental. Procesos de transmisión

por Renata Scalesa y Viviana Bolletta

## Resumen

Esta ponencia analiza el lugar de la psicopedagogía en el Programa de Salud Mental Comunitaria y Adicciones de Río Negro y surge como resultado de una investigación 1 interinstitucional. Se ubicó a la transmisión como categoría para pensar los procesos de formación en la Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental Comunitaria -RISaMC- y se exploró la vigencia de los principios de la reforma de Salud Mental de Río Negro. La escasa presencia de psicopedagogos en el programa genera un ámbito de vacancia para la práctica profesional y la producción de conocimientos.

**Palabras Claves:** Salud mental; Psicopedagogía; Transmisión.

## INTRODUCCIÓN

El movimiento de reforma de Salud Mental en Río Negro encuentra su máxima expresión en el año 1991, con la sanción de la ley provincial N° 2440 destinada a la atención y promoción social de las personas con sufrimiento mental, en el contexto en el cual viven. Este movimiento toma el nombre de desmanicomialización, Comienza a delinearse una nueva forma de entender la Salud Mental,

y con ella, la necesidad de generar una nueva estructura en el sistema sanitario rionegrino. Esta ley, pionera en el país, se constituye en un antecedente relevante para la actual Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, sancionada en el año 2010.

Los nuevos marcos normativos parten del reconocimiento y protección de los derechos de las personas con padecimiento mental, desde abordajes interdisciplinarios e intersectoriales que aborden de manera integral el proceso de salud-enfermedad-atención y cuidados. Bottinelli y Otros (2022) señalan al respecto: “(se) Sostiene un cambio de paradigma que, superando el paradigma tutelar, rompe el sintagma enfermedad–locura-peligrosidad-encierro-medicalización, proponiendo una perspectiva desde los procesos de cuidado de la salud integral (...) priorizando las estrategias y propuestas comunitarias” (p. 19).

En este cambio paradigmático nos interesa centrarnos en la constitución de saberes que tensiona la formación profesional, en la medida que implican nuevas competencias y con ellas, una mirada crítica hacia los procesos de formación de las disciplinas que involucran el campo de la Salud Mental. Este cambio exige una revisión epistemológica de los saberes disciplinares que

sostienen la formación de profesionales, generando un movimiento necesario e imprescindible, a partir del reconocimiento de la complejidad social. En este sentido, Solitario, Garbus y Stolkiner (2007) expresan:

“La interdisciplina posibilita un abordaje no lineal ni unilateral, aportando una mirada compleja del campo en la que los espacios de poder ejercidos clásicamente desde las disciplinas hegemónicas, son necesariamente modificados, ya que la instalación del enfoque interdisciplinario cuestiona las formaciones académicas y profesionales, obligando a su revisión, e interpelando las pugnas corporativas. (p.63).

La reforma en Salud Mental de Rio Negro implicó, como eje, la constitución de equipos interdisciplinarios: allí nos preguntamos sobre su conformación y sobre la incorporación de la disciplina psicopedagógica.

### **METODOLOGIA DE INVESTIGACIÓN**

El presente diseño se encuadra en un estudio mixto, de metodología cuantitativa y cualitativa, ya que tuvo un doble propósito: por un lado, conocer la conformación de los equipos de Salud Mental Comunitaria y Adicciones (SMCyA) de Rio Negro, indagar respecto de la presencia de ex - residentes, e identificar las disciplinas a las que pertenecen. Por el otro lado, se propuso analizar los significados que los mismos profesionales, ex – residentes, le otorgan a los principios ideológicos transmitidos en la formación de la Residencia Interdisciplinaria en Salud

Mental Comunitaria (RISaMC).

La Población estuvo conformada por la totalidad de trabajadores del área de Salud Mental que se hayan formado en la RISaMC, y se encuentren en los servicios de SMC y A. La muestra estuvo constituida por 14 profesionales de SMC y A, ex – residentes.

Las técnicas para la recolección de la información se corresponden a entrevistas semiestructuradas a dichos profesionales y análisis de documentos, suministrados por el área de RRHH del Ministerio de Salud R.N. Planillas con planta funcional de cada hospital.

### **DESARROLLO**

El total de trabajadores en el Programa<sup>1</sup> es de 266, de los cuales 95 (37%) son operadores en Salud Mental y administrativos, y 171 (63%) son profesionales de distintas disciplinas.

Respecto al universo de profesionales se observa la primacía de psicología, 72%, por sobre otras disciplinas: medicina, trabajo social y enfermería, siendo escasa la presencia de la Psicopedagogía, que representa sólo un 2,3%.

Vila (2022) sostiene al respecto:

Si bien la Licenciatura en Psicopedagogía aún no es reconocida entre las carreras cuyo ejercicio, según el art. 43.º de la Ley de Educación Superior N° 24.521, compromete

---

<sup>1</sup> A 2019, fecha de realización de la investigación

el interés público; en el artículo art. 8.º de la Ley Nacional de Salud Mental menciona que “se incluyen las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social, enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos pertinentes”. En este sentido, no puede negarse la injerencia de la disciplina en cuestión tanto en instituciones educativas como en ámbitos clínicos hospitalarios y jurídicos. (p. 253)

Esto conduce al siguiente interrogante ¿Qué intersecciones encontramos entre una disciplina cuyo objeto de intervención es el sujeto en situación de aprendizaje y las condiciones que lo atraviesan, y un campo de prácticas que se dirige a sujetos con padecimientos mentales, desde una perspectiva integral de cuidados?

Reflexionar e intervenir sobre las formas de padecimiento de los sujetos, es recuperar la historicidad de los procesos de desigualdad social que se implican en las condiciones para el (no) aprendizaje, en cada época. Aguirre (2021) caracteriza las demandas en las infancias y adolescencias, que llegan al hospital, de la siguiente manera:

Se trata de niñeces con dificultades tempranas, con problemas en la adquisición del lenguaje, en el aprendizaje, en el lazo social. Adolescentes con problemas de consumo problemático, cortes, y actos contra su propia vida (...) los abusos, el maltrato infantil y la violencia, la discriminación, el desvalimiento, el desauxilio y el desamparo de estos pequeños sujetos se escucha por doquier. (p.1). Ante la complejidad de estas demandas, resultan necesarios dispositivos que hagan lugar a los padecimientos,

articulando saberes de distintas disciplinas que fortalezcan las condiciones para que las trayectorias de vida sean más saludables y con más oportunidades. En éste sentido, la psicopedagogía y sus saberes no pueden estar ausentes. Al respecto, Solitario, Garbus y Stolkner, (2007) expresan:

Resulta ineludible (...) la configuración de abordajes interdisciplinarios, que conceptualicen los problemas de forma compleja y no estén sometidos a fronteras disciplinarias. Implica abandonar la naturalización del recorte que cada disciplina efectúa, para partir de los problemas, generando un espacio propicio para prácticas que consideren la multidimensionalidad y la complejidad del objeto salud. (p.64)

La hipótesis con la cual se inició la investigación refiere a reconocer a la RISaMC como un sistema de capacitación que facilitó la consolidación de un modelo particular de trabajo y como espacio para la transmisión de los principios que organizan las prácticas en Salud Mental y permiten el aprendizaje de saberes y competencias que enriquecen la formación de grado.

La RISaMC surge como un sistema de formación para profesionales egresados de las universidades del país, cuyos planes de estudios no contemplan contenidos relacionados al modelo rionegrino. Al respecto, Cohen y Nattella (2012) sostienen: “La capacitación en salud mental comunitaria fue un proceso continuo y tuvo como componente principal el aprendizaje sobre la práctica (...) la ca-

pacitación en servicio fue lo que permitió salvar la brecha entre teorías y prácticas, efectivizando las nuevas concepciones en salud mental comunitaria” (p.70).

La investigación realizada evidencia que de los 171 profesionales que integran los equipos de Salud Mental, sólo el 27% (47) han realizado la RISaMC. Si tomamos como referencia a cada disciplina observamos que:

De los 123 Lic. en Psicología, 36 poseen la RISaMC (36%)

De los 29 Psiquiatras, 4 poseen la RISaMC (13%)

De los 12 Lic. en Trabajo Social, 6 realizaron la RISaMC (50%)

Los 2 Enfermeros realizaron la RISaMC (100%)

De los 4 Lic. en Psicopedagogía, ninguno posee la RISaMC. El profesional Psicopedagogo que transitó por la RISaMC no forma parte del sistema de Salud, actualmente.

El presente estudio da muestra del proceso de transmisión logrado en la RISaMC, en la medida que los profesionales, ex residentes, incorporan categorías tales como: interdisciplina, intersectorialidad, trabajo comunitario, trabajo en equipo, APS, entre otras, y remiten a supuestos comunes sobre los principios del modelo rionegrino, que lejos de resultar conceptos inertes, fijos, se transforman en lentes para identificar y cuestionar las prácticas actuales. Asimismo, muestra la relevancia de la RISaMC para el aprendizaje de contenidos y competencias vinculadas a la gestión institucional, al trabajo en equipo, el trabajo en y con la comunidad, como así también a valores personales como el compromiso, la pasión, la militancia;

rasgos comunes sobresalientes que permiten enunciarse e identificarse en una trama colectiva. La valoración de los efectores hacia la RISaMC se expresa en términos de “transformación”, “descubrimiento”, “utopía”; adjetivos que muestran la potencia de una experiencia que deja marca. Los entrevistados que formaron parte de este estudio refirieron egresar de sus carreras de grado con escasos conocimientos relacionados a la reforma en políticas públicas de Salud Mental. Tal lo advertido por Bottinelli y otros (2022) persiste en la actualidad esta situación en carreras tales como: psicología, medicina, abogacía y trabajo social. La vigencia de la ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 sancionada hace una década, estipula la integración de una Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones (CONISMA), quienes establecieron las recomendaciones a las universidades públicas y privadas, para la revisión y adecuación de contenidos para futuros profesionales, que impliquen la adopción del enfoque de derechos, la inclusión social y la interdisciplina como ejes transversales para la formación, extensión e investigación.

El estudio realizado por P. Vila (2022) acerca de la adecuación de los planes de estudio vigentes de carreras universitarias de formación de psicopedagogos/as de nuestro país respecto a las recomendaciones antes referidas, demuestra la falta de adecuación y la escasa consideración de los principios rectores que deben orientar de forma integral los contenidos de los procesos formativos.

La escasa adherencia de las Universidades públicas y privadas para la incorporación de los contenidos sugeridos para los planes de estudios de las carreras de grado, da mayor relevancia a la RISaMC, como ámbito exclusivo de aprendizaje de competencias acordes al nuevo marco conceptual y normativo en el campo de la salud mental; marcando la necesidad de revisión y actualización de la formación académica profesional.

#### **CONCLUSIONES. Reflexiones Epistemológicas.**

La configuración actual del campo de la salud mental -en términos normativos, jurídicos y teóricos- sostiene una nueva forma de entender al sujeto con padecimiento mental y en consecuencia nuevas formas de intervención, lo que implica romper con una mirada reduccionista y descontextualizada del sujeto producto de una hegemonía disciplinar. Esta reconfiguración requiere del diálogo entre saberes de distintas disciplinas que enriquezcan los procesos de intervención y hagan frente a las demandas cada vez más complejas producto de las condiciones de desigualdad social existentes. Estas desigualdades refieren a las posibilidades reales que poseen las personas y comunidades en acceder a los derechos reconocidos en los marcos normativos vigentes, que tienen como principio rector la inclusión social.

La Psicopedagogía pudo incluirse recientemente en espacios de formación interdisciplinarios, tales como las Residencias en Salud Mental, como resultado de distintas

instancias de trabajo de colegios, asociaciones y federación, haciendo visible la pertinencia de nuestra disciplina en el campo de la salud mental, sosteniendo una ética que responde a los principios establecidos. En este sentido, el desafío es incorporar en los planes de estudio de la formación de grado de psicopedagogos/as, los nuevos saberes y competencias profesionales que enriquezcan el marco teórico de la disciplina a la vez que promueva, investigación mediante, la producción de nuevos conocimientos. Asimismo, debe considerarse la incorporación de profesionales psicopedagogos/as a los servicios de Salud Mental y que, mediante el aporte específico de nuestro saber disciplinar, construya diálogos (saberes) interdisciplinarios que enriquezcan los abordajes realizados.

Desde una mirada psicopedagógica y en clave de transmisión, se resalta la relevancia que adquiere la RISaMC como escenario de aprendizaje de competencias profesionales que reposicionan al Psicopedagogo/a y re-significa sus prácticas. El trabajo en equipo, la interdisciplina, los abordajes desde el enfoque comunitario, la intersectorialidad, son algunos de los saberes que se suman a los adquiridos en la formación de grado y generan mejores condiciones para la inclusión de los profesionales en los equipos de Salud Mental.

En el marco de estas reflexiones sobre la relación entre psicopedagogía y salud mental, entendemos que no hay respuestas unívocas, y apostamos a la construcción de una posición ética que se transforme en oportunidad para

dar sentido a un quehacer profesional construyendo una práctica de cuidado de la salud que involucra una dimensión social y política.

### Referencias Bibliográficas

Aguirre, L. (2021) *¿Qué hace un psicoanalista en un hospital? Infancias, adolescencias y Salud Mental*. Noveduc.

Bottinelli, M., Garzón, A. y Nabergoi, M. (2022). *Tramas en la formación de profesionales en salud. Investigaciones y experiencias a 10 años de la ley nacional de Salud Mental*. Teseo.

Cohen, H. y Natella, G. (2013) *La desmanicomialización: crónica de la reforma del sistema de Salud Mental en Río Negro*. Lugar Editorial.

Documento Marco 2011 - Residencias del Equipo de Salud. Dirección Nacional de Capital Humano y Salud Ocupacional - Subsecretaría de Políticas, Regulación y Fiscalización. Secretaría de Políticas, Regulación e Institutos. Ministerio de Salud de la Nación. [www.salud.gov.ar](http://www.salud.gov.ar)

Lineamientos para la mejora de la formación de Profesionales en Salud Mental. Jefatura de gabinete, Ministerio de Educación, Ministerio de salud – Presidencia de la nación

Ley Nacional de Salud Mental N° 26657

Solitario, R., Garbus, P. y Stolkiner, A. (2007) Atención primaria de la salud e interdisciplinar: dos componentes claves para las reformas en salud mental. *Revista Asociación Médica de Bahía Blanca*. Vol. 17, Num 3, pp. 63-68.

Stolkiner, A. (1987) De interdisciplinas e indisciplinas. En *El Niño y la Escuela. Reflexiones sobre lo obvio*. comp. De Nora Elichiry. Nueva Visión.

Vila P. (2022) Los procesos de formación de profesionales en psicopedagogía: diagnóstico, intervención profesional y matrices de

formación en los planes de estudio. En: Bottinelli, Garzón y Nabergoi. *Tramas en la formación de profesionales en salud. Investigaciones y experiencias a 10 años de la ley nacional de Salud Mental*. Teseo.

# PONENCIA. **Las prácticas psicopedagógicas en los Equipos de Apoyo a la Inclusión en las escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa**

por **Leticia S. González, Daniela Rainero y Silvia Bersanelli**

## **Resumen**

El presente trabajo se propone comunicar el proyecto final de Tesis aprobado en el marco de la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, de la FLACSO<sup>1</sup>, en Cooperación con la UAM<sup>2</sup>. Los objetivos del proyecto son conocer, describir y analizar las prácticas psicopedagógicas al interior de los Equipos de Apoyo a la Inclusión, de la provincia de La Pampa.

**Palabras claves:** Psicopedagogía; Equipos de Apoyo a la Inclusión; Educación Inclusiva.

## **INTRODUCCIÓN**

Los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI), pertenecientes al Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa, son dispositivos escolares que tienen como misión específica ofrecer apoyo profesional a las instituciones, docentes, familias y estudiantes, para que puedan tener lugar procesos de enseñanza y aprendizaje que promuevan una educación inclusiva. Son equipos interdisciplinarios, conformados por diferentes profesionales, entre

ellos, aquellos provenientes de la psicopedagogía, y que intervienen en los distintos niveles del sistema educativo pampeano, en todas sus modalidades.

El objetivo de la investigación, es indagar acerca del desempeño de los y las psicopedagogos/as al interior de los EAI, a la hora de abordar una situación por la cual se los/as requiere en el contexto escolar. Es decir, de qué manera se piensa, se construye y se llevan a cabo, las prácticas psicopedagógicas al interior de los mencionados equipos.

Concebimos a la práctica psicopedagógica, como una práctica social y compleja (Moyetta, Rainero, Barbero, Filippi 2019) que aborda los procesos de aprendizaje en contexto (Bertoldi en Enrico y Fernández, 2020) y se orienta a optimizar las condiciones del aprender, a través de prácticas situadas que atiendan a la singularidad de escenarios y aprendientes (Castorina, Filidoro 2020). No obstante, en otros trabajos (Moyetta, Rainero, Barbero, Filippi, 2018) se señala que los/las psicopedagogos/as advierten ciertos obstáculos para la creación de las condiciones mencionadas y que se plasman en visiones que sostienen distintos actores institucionales sobre la educación inclusiva.

---

1 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

2 Universidad Autónoma de Madrid

Coincidimos con Rainero, Barbero, Filippi (2019), que las intervenciones psicopedagógicas en el campo educativo generan significativos efectos sociales sobre los sujetos a los cuales involucra su accionar y pueden contribuir a crear y sostener nuevas institucionalidades (Maddonna 2014, *op. cit*) en los procesos de cambios que las organizaciones, en este caso educativas, requieren.

Consecuentes con esta línea de reflexión, entendemos a la intervención psicopedagógica, al interior de los EAI, en el mismo sentido que sostienen Rainero, Barbero, Filippi (2020), como una práctica social, reflexiva, crítica y colaborativa, que asume un posicionamiento profesional y político comprometido desde el paradigma de derechos en interlocución con los profesionales que lo integran. En este marco, los/las psicopedagogos/as pueden colaborar y promover la construcción de una educación inclusiva para todos los sujetos.

Cuando hablamos de construir una educación inclusiva, la pensamos como la capacidad del sistema educativo de atender a todos y todas los/las estudiantes, sin exclusión de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los y las estudiantes, y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno/a de ellos/as. La inclusión es entendida de esta manera, como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico; y la educación inclusiva pensada como el proceso de aumentar la participación de los y las estudiantes en el currículo, en las comunidades

escolares y en la cultura, desarrollando prácticas inclusivas que reducen la exclusión en estos contextos (Booth y Ainscow, 2015).

Los equipos de profesionales que intervienen en la escuela, tienen una larga historia en la Argentina. En la Res. 239/14 del CFE, con respecto a la intervención de los equipos de apoyo y orientación en la escuela, se enuncia como la construcción conjunta de posibilidades de materializar el derecho a la educación a partir del sostenimiento de las trayectorias educativas de todos y todas los/las estudiantes, enfatizando la dimensión institucional de las intervenciones. En este punto, cabe señalar, que se entiende por intervención institucional, aquellas experiencias que operan del lado de los adultos propiciando que la institución educativa pueda pensarse y preguntarse acerca de la subjetividad que produce para recuperar el poder sobre las situaciones que genera (de la Jonquiére, en Bertoldi 2012). Experiencias que logran superar la demanda puntual e individual centrada en el individuo, como tradicionalmente sucede, y amplían la mirada a los actores institucionales como sujetos que están atravesando situaciones conflictivas que deben resolver (Bertoldi, 2012; Korinfeld, 2013; Greco, 2021; Nicastro, 2008).

En la provincia de La Pampa, los equipos de apoyo y orientación en la escuela tienen su historia, contextualizada en el sistema educativo provincial. La Ley de Educación Provincial N°2511, del año 2009, establece la estructura y niveles del sistema educativo provincial, como así

también las modalidades, que son opciones organizativas y/o curriculares que abarcan uno o más niveles con el fin de dar respuesta a requerimientos específicos.

En el año 2004, se crea en nuestra provincia, la Dirección de Educación Inclusiva, en el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación, con el objeto de promover políticas y prácticas inclusivas que permitan mejorar el aprendizaje e incrementar los logros educativos de todos los y las estudiantes, garantizando las condiciones de acceso, participación y permanencia en el sistema educativo (Bersanelli, 2008).

Al pasar el tiempo, surge la necesidad de resignificar los servicios de apoyo a la escolaridad obligatoria en todos sus niveles y modalidades, fortaleciendo la inclusión de todos los integrantes de la comunidad educativa. En el año 2018, mediante resolución del Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa (Res. N° 1715/18), se modifica la denominación de Escuelas Especiales por Escuelas de Apoyo a la Inclusión, y un año más tarde, mediante el Decreto 21/19, se modificó la denominación de Dirección de Educación Inclusiva por Dirección General de Transversalidad de la Educación Inclusiva (DGTEI), dependiente de la Subsecretaría de Educación; del Ministerio de Educación. Las instituciones, servicios y equipos de trabajo dependientes de la DGTEI son considerados, en su totalidad, Equipos de Apoyo a la inclusión (EAI). Cada uno de ellos posee objetivos de trabajo propios, y se distinguen en población a las que atienden, nivel edu-

cativo en el que se desempeñan, alcances y limitaciones de su trabajo, entre otros.

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

El método seleccionado para poder abordar la problemática elegida se encuadra dentro del marco de la investigación cualitativa. Se trata de un diseño no experimental, transversal y descriptivo.

La unidad de análisis de nuestro estudio se encuentra constituida por las profesionales que actualmente ejercen el cargo de Psicopedagogo/a en los EAI, en todos sus niveles (inicial, primario y secundario), trabajando en las escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa. Se trata de una muestra de casos típicos, que se definió de manera no probabilística teniendo en cuenta los criterios de accesibilidad y pertinencia.

La principal herramienta para producir los datos, es la entrevista semiestructurada como fuente primaria. Para esto se genera un instrumento, que consiste en una guía de preguntas orientadas por los objetivos de la investigación. No se utilizan instrumentos ya elaborados o aplicados en otras investigaciones previas. Las entrevistas son individuales, personales y presenciales. Previamente, se solicita el consentimiento de las entrevistadas, haciendo explícito en el mismo la confidencialidad de los datos obtenidos y el tratamiento exclusivo al interior del presente estudio.

Los tópicos sobre los que se estructura la entrevista, son:

Datos formales, que ayudan a contextualizar y a comprender de manera singular la trayectoria de la psicopedagoga.

Conocer la particularidad de cada equipo EAI en el cual trabajan las psicopedagogas que intervienen en el estudio, con la finalidad de comprender el contexto socio-educativo en el que desempeñan sus tareas.

El tercer tópico está dirigido a la singularidad que toma el trabajo interdisciplinario en cada caso, y se centra en las tareas y el trabajo propiamente de la psicopedagoga.

El último tópico, indaga acerca de la forma en que las entrevistadas conciben a la educación inclusiva.

También se utiliza la revisión documental (leyes, resoluciones, decretos) con la finalidad de analizar cuáles son las tareas y objetivos de los diferentes EAI (conformación, objetivos, misión, destinatarios) asignadas desde las políticas oficiales, y qué se espera de las psicopedagogas en sus intervenciones, hacia quién se dirige su tarea, con quiénes trabaja, cuál es el sentido prioritario de su trabajo.

### **DESARROLLO**

Delimitadas las cuestiones metodológicas, se procede al inicio del trabajo de campo, lo que Scribano (2007) define como un momento de inflexión en la indagación, ya que su importancia estriba en la concreción de la relación dialógica y creadora con los sujetos que comparten la investigación con el investigado, para lo cual el investigador debe estar preparado para las situaciones con las

que deberá enfrentarse (Scribano y Ortez, 2007). Para la inmersión al campo, se envían notas solicitando autorización para establecer contacto con las autoridades de las diferentes instituciones, y por su intermedio con los/as psicopedagogos/as que se encuentren trabajando en ellas. Se detalla el motivo del pedido, la naturaleza de la investigación, la información necesaria a recabar, el posible impacto de los datos obtenidos sobre el trabajo de los equipos, además de los datos personales de la investigadora, su directora y co-directora.

Se averigua el número de cargos de Psicopedagogo/a con los que cuentan los equipos, resultando ser aproximadamente 32 cargos en total, en las diferentes escuelas y equipos de apoyo a la inclusión, que trabajan en el nivel inicial, primario y secundario de la ciudad capital de la provincia. Se entrevista a un total de 11 psicopedagogas, muestra que representa un 34,4% de la población total. Actualmente, se está realizando el trabajo de análisis e interpretación de los datos obtenidos, la categorización, vinculación e interpretación teórica, de la información con las evidencias.

### **CIERRE**

Se espera que los resultados obtenidos brinden información acerca del desempeño de las psicopedagogas en los Equipos de Apoyo a la Inclusión (EAI) para promover prácticas inclusivas, el sentido de las prácticas psicopedagógicas en dichos equipos, con quiénes trabajan las

## Las prácticas psicopedagógicas en los Equipos de Apoyo a la Inclusión en las escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa

**PONENCIA** por L.S. González, D. Rainero y S. Bersanelli

profesionales y en qué medida pueden visibilizar las concepciones teóricas que subyacen en su práctica profesional, son algunas de las cuestiones sobre las que se aspira realizar una reflexión epistemológica singular, situada y específica (Bertoldi, 2018). A su vez, se pretende cotejar estas prácticas profesionales en el marco de las políticas públicas de la provincia, considerando la inscripción histórica e institucional de sus funciones, analizando, entre otras cosas, las normativas con lo que ocurre en las prácticas efectivas, en un periodo de cambios paradigmáticos. En conclusión, el propósito es trascender la experiencia personal aportando al saber del campo y del quehacer psicopedagógico, transformando saberes experienciales en saberes profesionales; socializar saberes profesionales construidos en situaciones inéditas de intervención psicopedagógica (Ricci, 2021).

### Referencias Bibliográficas

- Bersanelli, S. L., (2008). La gestión pública para una educación inclusiva. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 58-70. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55160206.pdf>
- Bertoldi, S. M., y Enrico, L. N. (2012). La intervención (inter) disciplinar de los equipos técnicos en educación: alcances y límites. *Ciencia, docencia y tecnología*, (45), 131-146.
- Bertoldi, S., Bolleta, G., Ponce, G. y otros (2018) *Formar investigadores en psicopedagogía. Los desafíos para la enseñanza*. Biblios
- Booth, T., y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva.

*Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM, OEI.

<https://hdl.handle.net/20.500.12365/15049>

Castorina, A., y Filidoro, N. (2020). Sobre la posibilidad de una psicopedagogía enmarcada programáticamente en la perspectiva del pensamiento complejo. En Filidoro, N., Enright, P., Mantegazza, S., y Lanza, C. (coords.). *La psicopedagogía en tiempos de interpelaciones*, (pp. 323-366). Colección Saberes IV. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Enrico, L. y Fernández, M. L. (2020). Aprendizaje escolar: contribuciones desde una investigación epistemológica en psicopedagogía. *Contextos de Educación* 28 (20). Recuperado de [www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos)

Greco, M. B., (2021). *Equipos de orientación escolar. La intervención institucional como experiencia*. Homo Sapiens.

Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., & Hernández Sampieri, R. (2006). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill Interamericana.

Korinfeld, D. (2013). Equipos de orientación, espacios de interlocución. En D. Korinfeld, D. Levy, S. Rascovan (Ed.). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. (Cap. 8, pp. 215-239). Paidós.

Moyetta, L.; Rainero, D.; Filippi, M.A, Barbero, D. (2018) Algunos obstáculos identificados en las tramas institucionales en el trabajo de las coordinadoras de curso. Vol. 4 Núm. 3 (2019). *III Congreso Internacional de Psicología "Ciencia y Profesión": Desafíos para la construcción de una psicología regional*. Anuario de investigación de la Facultad de Psicología (pp 86-96).l

Moyetta, L., Rainero, D., Barbero, D., Filippi, M.A. (2019) Educar a todos y a cada uno: la inclusión de los jóvenes en la trama de la escuela secundaria. Trabajo presentado en *III Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa XXX Encuentro Estado de la Investigación*

## Las prácticas psicopedagógicas en los Equipos de Apoyo a la Inclusión en las escuelas públicas de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa

PONENCIA por L.S. González, D. Rainero y S. Bersanelli

*Educativa: Educación, Democracia y Cambio Social*. Universidad Católica de Córdoba.

Nicastro, S. y Andreozzi, M. (2008). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Paidós.

Rainero, D.; Barbero, D.; Filippi, M. (2019). *La intervención psicopedagógica en los equipos de orientación escolar (EOE): hacia la promoción de una educación inclusiva desde una dimensión institucional*. Proyecto de investigación. Resolución Rectoral 083/20. UNRC.

Rainero, D., Filippi, M.A., Barbero, D. (2020). La intervención psicopedagógica en los equipos de orientación educativa (EOE): miradas e interpelaciones desde la investigación. *Actas de I Jornada Nacional REDIIP. ¿Para qué investigar en Psicopedagogía?* (pp 262-272) Universidad Provincial de Córdoba.

Ricci, C. (2021). Investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía: Diferenciación necesaria desde una perspectiva epocal, de la complejidad, disciplinar, profesional, inter y transdisciplinar. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 21, pp. 1- 22. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3442/1726>

Scribano, A. O. (2007). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.

Scribano, A., y Ortez, E. (2007). El proceso metodológico de la investigación cualitativa. En Scribano, A. *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo.

### Documentos de consulta

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, (2014). *Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención. Inclusión democrática en las escuelas*.

Res. 239/14 del CFE ANEXO II Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo.

Ley de Educación Provincial N°2511 de 2009. Provincia de La Pampa.

Decreto 21/19. Aprobando el organigrama del poder ejecutivo provincial. Incorporando las modificaciones consignadas en la ley de Ministerios y Secretarías

Res. N° 1715/18. Fortalecimiento de la Educación Inclusiva. Nuevos escalafones y cargos para Escuelas de Apoyo a la Inclusión.

# PONENCIA. Intervenciones psicopedagógicas en el campo de las instituciones escolares, en sus niveles obligatorios durante el año 2020

por Analía Verónica Argüello, Marianela Macario, Fernanda Talei y María Belén Turchi

## Resumen

El presente trabajo se enmarca en acciones llevadas a cabo por un grupo de profesionales interesados en el proceso investigativo que conforman la Comisión de Investigación del Colegio Profesional de Psicopedagogos, Regional Villa María. En el mismo se aborda el estudio de las intervenciones psicopedagógicas en instituciones escolares. Por ello, se establece como objetivo general *analizar las intervenciones del psicopedagogo/a matriculado/a en el Colegio Profesional, en el campo de las instituciones escolares en los diferentes niveles educativos obligatorios, durante el año 2020*. El presente estudio sigue una línea metodológica cualitativa, de corte exploratorio y descriptivo.

**Palabras clave:** Intervenciones psicopedagógicas. Campo de las instituciones escolares. Contexto. Pandemia.

## INTRODUCCIÓN

En el plano de las tareas que lleva a cabo el Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Regional Villa María, se considera clave para la profesión la promoción de prácticas investigativas; por ello desde el año 2018, esta inquietud continúa, se sostiene y se canaliza a través de

la conformación de la Comisión de Investigación y Capacitación del Colegio Profesional. Desde este trabajo de investigación se intenta conocer e indagar acerca de las intervenciones psicopedagógicas en el campo de las instituciones educativas, en sus niveles obligatorios en el año 2020. El mismo surge como inquietud del antecedente inmediato realizado por la Comisión de Investigación, durante el período 2018-2019 denominada: Ámbitos laborales y campos de intervención del Psicopedagogo. Un estudio del Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba. En la presente investigación se pretende dar continuidad a esta temática, pero puntualizando en el campo de la psicopedagogía escolar.

En este trabajo se plantea como problema de investigación la siguiente pregunta: *¿Qué intervenciones desde el rol de Psicopedagogos/as, matriculados/as del Colegio Profesional Psicopedagogos de Córdoba -Regional Villa María- se llevaron a cabo en el campo de las instituciones escolares, en los niveles obligatorios, durante el año 2020? ¿Qué demandas recibieron los profesionales de la psicopedagogía en ese contexto? ¿Cuáles fueron las necesidades detectadas en el ejercicio profesional?* Se establece como objetivo general: *analizar las intervencio-*

## Intervenciones psicopedagógicas en el campo de las instituciones escolares, en sus niveles obligatorios durante el año 2020

**PONENCIA** por A.V. Argüello, M. Macario, F. Talei y M.B. Turchi

*nes del psicopedagogo/a matriculado/a en el Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba, Regional Villa María, en el campo de las instituciones escolares en los diferentes niveles educativos obligatorios, durante el año 2020. En tanto objetivos específicos se busca: indagar acerca de las intervenciones del psicopedagogo/a en el ejercicio de sus funciones en los niveles obligatorios del campo escolar en el año 2020; especificar cuáles fueron las demandas que recibieron los psicopedagogos/as durante el año 2020 en el campo de las instituciones escolares; identificar las necesidades detectadas en el ejercicio profesional en el campo de las instituciones educativas durante el año 2020.*

Desde el Decreto Nacional de Aislamiento Preventivo, Social y Obligatorio que tuvo alcance en todo el territorio argentino en el año 2020, se modificaron las formas escolares y el trabajo docente, como también el de los profesionales ligados de alguna u otra manera al contexto escolar.

Por ello, interesa el análisis en torno a las intervenciones llevadas a cabo por los profesionales en las instituciones escolares de niveles del sistema educativo obligatorios desde la propia especificidad de la Psicopedagogía.

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

El presente trabajo se trata de un estudio enmarcado dentro de la lógica de las metodologías cualitativas, de tipo exploratorio y descriptivo ya que intenta dar cuenta de

las intervenciones psicopedagógicas en el campo de las instituciones educativas en sus niveles obligatorios. La dimensión temporal seleccionada se encuentra enmarcada en el año 2020, ciclo que se caracteriza por cambios significativos de orden mundial a nivel social/educativo.

Respecto a la población/participantes, corresponde a profesionales de la Psicopedagogía matriculados/as en el Colegio Profesional, en la Regional Villa María, que se encuentran al día con el derecho al ejercicio profesional. En relación al tipo de investigación de corte descriptivo y exploratorio, se construyeron las siguientes categorías: intervenciones psicopedagógicas en el campo de las instituciones escolares en los niveles obligatorios en el año 2020; demandas específicas que recibieron los y las psicopedagogos/as durante el año 2020 en el campo de las instituciones escolares; necesidades detectadas en el ejercicio del rol en el campo de las instituciones escolares en el año 2020.

En lo que respecta al instrumento de recolección de datos, se utiliza para tal fin un cuestionario construido a partir de una serie de preguntas, algunas de ellas con un formato cerrado y otras en carácter de abiertas, presentadas siguiendo un orden lógico. Se seleccionó como instrumento la herramienta de Google Drive y el programa excel de Microsoft Office.

En cuanto al procedimiento de recolección de datos, luego de confeccionar las preguntas se concretó una prueba en el uso del recurso con el fin de optimizar la herramienta.

Posteriormente y tras los ajustes necesarios, se concluye con la confección de un Formulario de Google el cual fue enviado a través de correo electrónico [investigacioncsp-vm@gmail.com](mailto:investigacioncsp-vm@gmail.com) en tres grupos.

## DESARROLLO/RESULTADOS

### Campos de Intervención de la Psicopedagogía

La Psicopedagogía surge en nuestro país a mediados del S XX, siendo una disciplina de corta historia la cual ha ido nutriéndose de enfoques y contribuciones teóricas de diferentes referentes.

En la actualidad, la Resolución N° 2473 establece las incumbencias profesionales. Una de ellas menciona:

asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud mental (Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1989, p. 47)

A partir de ello se determinan dos ámbitos de actuación profesional como lo es el educativo y el de la salud mental. En el ámbito de la Provincia de Córdoba, la Ley de Ejercicio Profesional N° 7619 promulgada en el año 1987, es la que reglamenta y regula la actuación profesional del psicopedagogo en el contexto provincial.

Se considera oportuno en este punto y a la luz de la complejidad que demanda el objeto de estudio de la Psicope-

dagogía, delimitar el concepto de campo.

Elisa Azar (2017) define a la Psicopedagogía y sus intervenciones; sostiene que la intervención profesional tiene lugar desde una posición en el campo disciplinar y en el campo que constituye el ámbito de intervención. Establece dos ámbitos de la Psicopedagogía: el de salud mental y el de educación.

Por otra parte, Lucía Garay (2016) determina un factor común respecto al concepto de campo: el contexto. La misma manifiesta la existencia de dos saberes fundamentales en el escenario de prácticas: el primero es “el propio campo de la Psicopedagogía y el contexto donde esa acción psicopedagógica sucede” (p.72).

También la autora refiere sobre el posicionamiento que adoptan los psicopedagogos respecto al campo, afirmando que “los individuos en tanto sujetos, sujetos sociales, sujetos psíquicos, sujetos proyectados históricamente, no son pasivos. Toman posicionamientos en relación a las funciones que desempeñan, a las relaciones que los involucran”. (Garay, 1993, p.20).

Garay (2016) argumenta que “la estructura institucional nunca es binaria” (p. 14), es decir que la estructura institucional nunca puede entenderse en pares dicotómicos (ausencia- presencia; integrado-no integrado) ya que pensar desde una lógica binaria los fenómenos institucionales, reducen la complejidad de los mismos.

En consonancia con esta idea una vez más se confirma que el lugar del psicopedagogo y de los saberes psico-

pedagógicos en la escuela no es un lugar instituido, es un lugar que se tiene que instituir y esa es una tarea que tenemos que hacer nosotros cada día.

### INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La Ley de Educación Nacional N° 26206 vigente en la actualidad, regula el ejercicio del derecho de enseñar y de aprender, el cual se encuentra plasmado constitucionalmente en el artículo 14. En el título X, cap. 5, artículo 122, se conceptualiza a la Institución Educativa expresando que es la “unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley.” (Ministerio de Educación de la Nación, 2006, p. 25)

En este punto interesa indagar acerca de la institución escolar. Ésta fue creada en la modernidad, su construcción es producto de un acontecer histórico que paulatinamente fue consolidándose e impactando en la vida social, adoptando progresivamente el carácter de masividad.

La institución, como menciona Garay (1993), es un producto instituido que tiene un origen, el cual a partir de las fuerzas que impulsan la transformación, es decir lo instituyente, provoca nuevas ideas y cambios lo que constituye a la Institucionalización. Garay (2016) menciona que las instituciones educativas tienen un papel primordial en la formación social global, a partir de la regulación, la reproducción y transmisión hacia el cambio y la transformación. Además, tienen una función esencial para los seres

humanos, “función psíquica”, ya que permiten el desarrollo de la identidad de cada sujeto singular.

Con el advenimiento de la pandemia, los sistemas escolares del mundo se vieron atravesados por nuevos desafíos, totalmente impensados que movilizaron ampliamente la forma de ser escuela. La situación sanitaria y el tiempo prolongado de escuelas sin presencialidad, ha generado replanteos estructurales en los modos de dar respuesta al derecho a la educación de los sujetos, a la metodología y didáctica, a la modalidad de vinculación entre sujetos que enseñan, que aprenden y el objeto de conocimiento.

En este punto cabe mencionar a la categoría de intervención. Este concepto lleva a remitir a la idea de “hacer”, de “acción” de actuar a partir de la relación entre teoría y práctica. La Psicopedagogía posee como objeto de estudio y de intervención los procesos de aprendizaje. La palabra intervención “deriva del latín *intervetio* que significa venir entre, interponerse” (Gómez, 2017, p. 31).

Garay (2016) refiere a la intervención como un “modo de praxis, de acción” (p. 78). Una intervención profesional puede entenderse como secuencia de praxis, la cual se configura en función de las necesidades y las demandas de los otros; de quienes son los sujetos con los cuáles el profesional de la psicopedagogía trabaja.

Las acciones están dominadas y determinadas por el sentido que las orienta y por el significado; por tanto, tendientes a la transformación y al cambio.

En el contexto escolar, la demanda para una interven-

ción puede hacerse presente a partir de múltiples actores: docentes, estudiantes, equipos de gestión, familias. Esas demandas plantean necesidades específicas que muchas veces son claramente explicitadas por quien la formula, pero también puede la misma figura del psicopedagogo/a detectar necesidades, y, por lo tanto, diseñar intervenciones y una modalidad de abordaje estratégica. Como se expresa en el documento Manifiesto Psicopedagógico. La Psicopedagogía en altavoces (2021), la intervención psicopedagógica no se reduce a una aplicación de conocimientos técnicos instrumentales, sino que, por el contrario, involucra una actuación crítica y reflexiva.

## RESULTADOS

A partir del análisis de las respuestas recabadas se puede observar dentro del campo psicopedagógico la multiplicidad de sentidos que toma dicho concepto en relación a la diversidad de intervenciones. Las respuestas obtenidas indican que las y los psicopedagogos/os encuestados en su mayoría han trabajado en el campo de las instituciones escolares y quienes lo hicieron, una gran parte, desempeñaron su labor en el nivel secundario. Esto permite visualizar características del campo actual de la psicopedagogía y la inserción laboral de los profesionales de la psicopedagogía.

Desde las voces de los/las profesionales es posible observar una psicopedagogía preventiva y de promoción de los aprendizajes en el contexto de las instituciones es-

colares. Ello implica acciones de orientación psicopedagógica, como también la participación del profesional en optimizar los canales de comunicación, facilitar la creación de éstos y sus redes para sostener la continuidad pedagógica del estudiante.

El rol del profesional de la psicopedagogía en la escuela da cuenta de una historicidad en la cual integrarse a la institución supone un entramado problemático y complejo al tener que construir un rol que no está dado de antemano, por lo que la diversidad de las respuestas permite advertir intervenciones situadas y a la vez sistémicas puesto que se trabajan problemáticas que implican acciones con familias y con docentes de manera integral.

Por otra parte, se subrayan las intervenciones contextualizadas en las instituciones escolares, que el año 2020 demandó cambios relevantes y significativos, lo que fue interpelando el rol profesional a partir de acciones centradas en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/las estudiantes. En este sentido las respuestas al cuestionario muestran que el y la profesional de la psicopedagogía se ocupó del aprendizaje en sí mismo y su complejidad, tal como lo determina su objeto de estudio, al abordar dinámicas de aprendizaje familiares y de niños, seguimientos de aprendizaje, vinculación entre estudiantes y entre docentes.

Se observa en el presente trabajo que se evidencian las necesidades de los/las profesionales de la psicopedagogía de acceder, conocer y profundizar acerca del manejo

de las tecnologías de la información y la comunicación (TICS). Lo anterior marca una demanda por parte de los/las profesionales, lo cual refleja una adaptación permanente en las intervenciones por parte del profesional.

### PARA CONTINUAR PENSANDO...

En consideración de las categorías de análisis planteadas, nos preguntamos: ¿Es posible identificar posicionamientos epistemológicos y metodológicos de los encuadres de trabajo ofrecidos por las instituciones educativas a los profesionales de la psicopedagogía? ¿Se tuvieron -o se tendrán- que construir encuadres de trabajo psicopedagógico que miren, observen e integren las voces de los estudiantes, sus vivencias y realidades para desde allí construir nuevas condiciones pedagógicas para aprender?

Se considera importante continuar generando prácticas investigativas que generen conocimiento situado y contextualizado en relación al ejercicio de la profesión en el ámbito de la región y la provincia, como también promover espacios para profundizar en temáticas que hacen al campo laboral para identificar problemáticas específicas de la psicopedagogía.

### Referencias bibliográficas

Azar, E. (2017). Reflexiones sobre el diagnóstico e intervención psicopedagógica en la escuela: la psicopedagogía escolar. En Gómez, S. (comp) *Psicopedagogía, indagaciones e intervenciones*. Brujas.

Azar, E. (2017). *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*. Edi-

torial de la Universidad Católica de Córdoba.

Garay, L. (1993). *Análisis Institucional de la educación y sus organizaciones*. Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba.

Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes, *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*.

Gómez, S. (2017) Aproximaciones sobre las intervenciones psicopedagógicas en educación y salud. En Gómez, S. (comp) *Psicopedagogía, indagaciones e intervenciones*. Brujas.

Colectivo De Profesionales De La Psicopedagogía De La Provincia De Córdoba, (2021). *Manifiesto: Psicopedagogía en Altavoces*. 5° Congreso Internacional entre Educación y Salud "Infancias: Diálogos interdisciplinarios". <https://www.youtube.com/watch?v=a1lvnZ8tNq8&t=4s>

Ley 7619 (1987). Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba. Reglamentación del ejercicio de la profesión de psicopedagogos. Córdoba. Argentina. Fecha de Promulgación 27/11/1987

Resolución N° 2473 (1989). Incumbencias profesionales. Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Buenos Aires. Argentina.

Ley N°26206 (2006). Ley de Educación Nacional. Buenos Aires Argentina. Fecha de Promulgación 14 de diciembre de 2006.

# PONENCIA. Aspectos emocionales y socioemocionales en contextos educativos. Apuntes para pensar su relevancia

por Arabela Beatriz Vaja y Paola Verónica Rita Paoloni

## Resumen

En el marco de los cambios socioculturales que se suceden, la educación tiene un rol fundamental en la formación integral de las personas. Así, los procesos educativos no deben apuntar sólo a la adquisición de contenidos y conocimientos conceptuales y procedimentales, sino que también deben atender a aspectos emocionales. En este escrito referimos a aportes y propuestas que contribuyen a repensar la importancia de abordar dichos aspectos en los contextos de aprendizaje. En un primer momento, abordamos breve y teóricamente dichos aspectos, considerándolos en relación con los contextos educativos. Luego, sintetizamos algunos estudios que realizamos al respecto en el nivel superior.

**Palabras clave:** Emociones; Competencias socioemocionales; Contextos de aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

La sociedad actual atraviesa grandes cambios y se vuelve cada vez más compleja. En el marco de los cambios socioculturales que se suceden, tanto teóricos como investigadores, advierten sobre la importancia de reconocer el papel que tiene para la sociedad en general, de-

sarrollar un tipo particular de competencias que van más allá del ‘saber’ y del ‘saber hacer’, que trasciende los conocimientos técnicos, la aptitud intelectual o las habilidades cognitivas (Paoloni, 2019). La educación tiene entonces un rol fundamental en la formación integral de las personas y debe atender a todas sus dimensiones. En tal sentido, se comienza a considerar los aspectos afectivos y emocionales como importantes en los aprendizajes; tal es así que desde el ámbito de la Psicología Educacional en los últimos años se acrecentaron los estudios sobre las emociones en contextos académicos (Pekrun, 2000; Pekrun, Frenzel, Goetz y Perry, 2007; Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld y Perry, 2011; Paoloni, 2014; entre otros).

En este escrito, referimos a diversos estudios y propuestas que contribuyen a repensar la importancia de investigar y abordar los aspectos socioemocionales de los aprendizajes. Así, en un primer momento, abordamos breve y teóricamente dichos aspectos, considerándolos en relación con los contextos educativos. Luego, comentamos diversos estudios desarrollados al respecto y sus conclusiones más significativas y compartimos algunas propuestas que atiendan a estos as-

pectos en la educación formal, más específicamente en el nivel superior.

### **BREVES CONSIDERACIONES: emociones académicas y competencias socioemocionales**

Dado que ambas temáticas son complejas y existe actualmente gran desarrollo teórico al respecto, aquí definiremos los conceptos de modo breve.

Para referirse a las emociones específicamente vinculadas con el contexto educativo, Schutz y Pekrun (2007, en Paoloni, 2014) utilizan el término “emociones de logro”, y las conciben como procesos psicológicos complejos en los que intervienen componentes afectivos, cognitivos, motivacionales y expresivos. Los autores destacan que en los ambientes académicos abundan diversas emociones, tales como el disfrute de los aprendizajes, la esperanza, el orgullo, la ansiedad, la vergüenza y el aburrimiento, y afirman que dichas emociones son sumamente importantes para la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, el desempeño académico y el desarrollo de la identidad. Al respecto Pekrun y colaboradores elaboraron la teoría del control-valor y desarrollaron diversas investigaciones (Pekrun, 2000; Pekrun et al, 2007; Pekrun et al, 2011, entre muchas otras).

En relación con las competencias socioemocionales, en una revisión acerca del constructo realizada por Paoloni (2019) se muestra que no hay una única forma de entenderlas, si no que existe diversidad de definiciones,

modelos y antecedentes e incluso, modos diferentes de referirse a ellas. Brevemente, podemos definir las competencias emocionales como: “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra Alzina, 2013 en Paoloni, 2019, p. 105)<sup>1</sup>.

Síntesis de avances logrados en investigaciones educativas y algunas propuestas

En este apartado sintetizamos resultados hallados en algunas de las investigaciones llevadas a cabo y, a partir de allí, retomaremos propuestas para continuar reflexionando. Hace varios años que desarrollamos diversos estudios, todos aprobados por diversos organismos oficiales, enfocados a conocer más acerca de las temáticas referidas (emociones y competencias socioemocionales) en el nivel universitario.

Uno de los estudios (Paoloni y Vaja, 2013) se orientó a abordar las emociones que experimenta un grupo de estudiantes universitarios ante una situación de examen, en el marco de una asignatura universitaria. Trabajamos con estudiantes que durante 2011 cursaron una materia en una Universidad Nacional (Argentina). Para recabar los datos recurrimos a observaciones no participantes, análi-

---

<sup>1</sup> Mayor detalle acerca de consideraciones conceptuales, pueden encontrarse en las obras citadas hasta aquí y también en las diversas publicaciones que se mencionan a continuación.

**Aspectos emocionales y socioemocionales en contextos educativos. Apuntes para pensar su relevancia**

**PONENCIA** por Arabela Beatriz Vaja y Paola Verónica Rita Paoloni

sis del protocolo de evaluación, el *Achievement Emotions Questionnaire* (AEQ, Pekrun et al., 2005) y entrevistas grupales semiestructuradas. Los hallazgos muestran características de un contexto de evaluación en toda su complejidad y las emociones que fueron experimentando los estudiantes antes, durante y después de la misma.

Los análisis sugieren que las características asumidas por el contexto -tanto en el segmento de preparación para la evaluación como los segmentos de evaluación propiamente dichos y de comunicación de resultados- favorecieron el desarrollo de creencias de autoeficacia y, en consecuencia, el surgimiento de emociones de logro positivas como aspectos importantes para sus aprendizajes. Otro de los trabajos (Paoloni, Vaja y Muñoz, 2014) tuvo como objetivo describir propiedades psicométricas del AEQ (Pekrun, Goetz y Perry, 2005) para la sección que considera las emociones relacionadas con las clases. Dicha sección consta de 80 ítems agrupados en ocho escalas: disfrute, esperanza, orgullo, enojo, ansiedad, vergüenza, desesperanza y aburrimiento. Para los análisis de confiabilidad, nos basamos en las respuestas de 450 estudiantes de una Universidad argentina. Para los análisis de validez de contenido, consideramos las respuestas de 11 expertos a un cuestionario elaborado a tal fin. Los índices de confiabilidad y validez obtenidos, permitieron concluir que el AEQ en su versión traducida, puede ser utilizado con confianza con estudiantes argentinos.

Otra investigación apuntó a conocer emociones en re-

lación con las tareas académicas como un aspecto del contexto (Vaja y Paoloni, 2016). En este trabajo nos propusimos brindar aportes para conocer más sobre los estudiantes universitarios, a partir de indagar sus percepciones sobre el contexto instructivo, las posibilidades de tomar control en sus procesos de aprendizaje y las emociones que experimentan en consecuencia. Se trabajó con 39 estudiantes que en 2010 cursaron una asignatura del plan de estudio de una Carrera de Educación de una Universidad Nacional (Argentina). Los datos fueron recabados a través del *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* MSLQ- (Pintrich et al., 1991, en la versión traducida al español y validada por Donolo et al., 2008 -MSLQe-); la sección clases del AEQ (en su versión traducida y validada por Paoloni et al, 2014) y entrevistas semiestructuradas. Entre las consideraciones finales destacamos la importancia de atender al diseño de tareas que sean valoradas como significativas para la formación profesional.

Dos trabajos retomaremos aquí, que se realizaron sobre competencias y habilidades socioemocionales en estudiantes de carreras de educación y salud. El estudio realizado por Paoloni y Schlegel (2017) se propuso conocer más acerca de las percepciones que universitarios avanzados de una carrera del área de la educación, construyen acerca de sí mismos, focalizando especialmente en sus habilidades socioemocionales. Se trabajó con quienes durante el 2016 cursaron una asignatura

## Aspectos emocionales y socioemocionales en contextos educativos. Apuntes para pensar su relevancia

**PONENCIA** por Arabela Beatriz Vaja y Paola Verónica Rita Paoloni

específica en una carrera de una universidad nacional de Argentina. Los datos fueron recabados mediante un Cuestionario sobre Percepción de Habilidades y analizados según el modelo de Bar-On. Se comentan dos tipos de resultados: las habilidades que la mayoría de los estudiantes percibe como desarrolladas en ellos mismos e importantes para el desempeño en la universidad; las habilidades que, por el contrario, la mayoría percibe poco desarrolladas y poco o nada importante para sus desempeños en la universidad.

El trabajo de Vaja, Paoloni y Galvalisi (2017) se realizó en la misma línea, pero en este caso trabajamos con estudiantes de una carrera de salud (Licenciatura en Terapia Ocupacional, en una universidad nacional) durante el primer cuatrimestre del 2017. Los datos fueron recabados con el mismo cuestionario mencionado anteriormente. Las conclusiones de estos trabajos resaltan la importancia de proponer tareas académicas que promuevan el desarrollo de diversas competencias socio-emocionales, es decir, realizan aportes útiles para el diseño de contextos potentes en sus posibilidades de promover aprendizajes con sentido en la universidad.

Para finalizar esta parte -de síntesis de investigaciones- mencionaremos un estudio reciente sobre aspectos emocionales y socioemocionales en relación a aprendizajes en pandemia. Así, Martinenco, Suárez, Vaja y Martín (2021) describieron las emociones y aprendizajes que emergieron en relación con los nuevos recorridos

educativos ofrecidos en la Universidad en el marco de la situación sanitaria por Covid-19. Se trabajó con estudiantes que cursaban diferentes carreras en una universidad argentina. Se recurrió a diversas producciones expresivas y creativas que los participantes enviaron a través de correo electrónico y WhatsApp. Los resultados obtenidos se organizan teniendo en cuenta tres ejes: tipos de expresiones (musicales, plásticas y narrativas); emociones experimentadas (positivas y/o negativas) y aprendizajes construidos (sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación, modos de estudio y habilidades socioemocionales). Las consideraciones finales consideran la importancia de hibridar los diversos contextos de aprendizaje y atender a las emociones que allí se despliegan.

A partir de la experiencia adquirida y de los resultados hallados, nos interesa compartir algunas notas para pensar propuestas y tareas educativas que atiendan a los aspectos socio-emocionales de los procesos de aprendizaje.

En el aula universitaria deberían existir propuestas educativas que consideren el desarrollo de competencias socioemocionales. Esto cobra un valor fundamental si tenemos en cuenta que, tal como señalan Alonzo Rivera et al. (2016), las universidades actuales no sólo deben pretender proporcionar a los estudiantes los saberes específicos de su profesión, sino que además tienen que incluir los valores, las actitudes y las formas de comportamiento que demanda la sociedad actual, donde pres-

## Aspectos emocionales y socioemocionales en contextos educativos. Apuntes para pensar su relevancia

**PONENCIA** por Arabela Beatriz Vaja y Paola Verónica Rita Paoloni

tarán sus servicios profesionales. Así, sería conveniente que los estudiantes participen en experiencias de aprendizaje que los ayuden a identificar los recursos personales e interpersonales con los que cuentan para afrontar las situaciones de aprendizajes. Si pudieran percibir el valor de las habilidades socioemocionales para sus futuros desempeños, no sólo en la universidad sino también en su desempeño profesional, ampliaríamos sus posibilidades de desarrollarlas y de formarse como personas y profesionales más inteligentes emocionalmente (Vaja et al., 2017).

Diversas actividades y dinámicas podrían pensarse con el objetivo de fomentar la regulación emocional y la tolerancia a la frustración, ambos aprendizajes fundamentales para que los estudiantes adquieran una mayor madurez para enfrentarse a las demandas y presiones que les presente en un futuro (Gómez-Ortiz et al, 2017). Las tareas académicas podrían entenderse entonces -tal como plantean Paoloni y Rinaudo (2021)- como un puente, un eslabón, entre el trabajo del profesor y el del estudiante, entre la enseñanza y el aprendizaje. Una tarea se constituye en el marco en el cual los estudiantes puedan comprender y poner en juego los recursos cognitivos, motivacionales, emocionales y sociales que, como docentes, pretendemos que desplieguen. Así, algunas de las características centrales que una tarea debería tener, es la propiciar las oportunidades para el desarrollo de la autonomía (Paoloni, 2010; Paoloni et al, 2019) y ser valoradas por los estu-

diantes como interesantes, significativas y útiles para su formación profesional (Vaja y Paoloni, 2016).

### **A MODO DE CIERRE**

Diseñar contextos educativos capaces de atender a las cuestiones abordadas en este escrito sería fundamental, para contribuir a que los estudiantes desarrollen dinámicas emocionales beneficiosas y diversifiquen competencias socioemocionales útiles para el ámbito académico y para la vida misma. Para ello, resaltamos la necesidad de atender a las tareas que se proponen dentro de la educación formal, poniendo énfasis en el nivel superior.

En definitiva, consideramos que este trabajo contribuye a repensar la necesidad de crear y diseñar contextos educativos que atiendan a lo emocional, enriqueciendo así al estudio de los procesos de aprendizaje y reconociendo la importancia que los aspectos socioemocionales tienen al momento de aprender. Conocer más acerca de esto nos permitirá contar con herramientas para enfrentar uno de los retos que la complejidad de la sociedad actual trae aparejada para las instituciones educativas: la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida. En tal sentido, sostenemos que es relevante y necesario que el profesional de la psicopedagogía considere los aspectos emocionales y socioemocionales de los aprendizajes para continuar investigando. A partir de avanzar en ello, se podrá pensar también intervenciones que se orienten a asesorar y/o diseñar contextos de aprendizaje que promuevan

## Aspectos emocionales y socioemocionales en contextos educativos. Apuntes para pensar su relevancia

PONENCIA por Arabela Beatriz Vaja y Paola Verónica Rita Paoloni

educación emocional (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella y Soldevila, 2010).

En ese marco, el psicopedagogo podrá desempeñarse como investigador acerca de las temáticas, para conocer estos aspectos del aprendizaje y también podría actuar como asesor, trabajando en conjunto con los docentes diseñando tareas y recursos que favorezcan la reflexión sobre las competencias y emociones y que promuevan su desarrollo.

### Referencias bibliográficas

Alonzo Rivera, D., Valencia Gutiérrez, M., Vargas Contreras, J., Bolívar Fernández, N. y García Ramírez, M. (2016). Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes. *Revista Boletín Redipe*, 5(4), 109-114. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/105>

Donolo, D., Rinaudo, M. C., Chiecher A. y Paoloni, P. V. (2008). *MSLQ e y MSLQw. Propuestas para la medición de la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje*. EFUNARC.

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 27-38. <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impres/200/2096>

Martinenco, R. M., Suárez, A. A., Vaja, A. B. y Martín, R. B. (2021). Emociones y aprendizajes en estudiantes universitarios argentinos durante la pandemia. *Boletín Científico Sapiens Research*, 11(2), 41-48. <https://www.srg.com.co/bcsr/index.php/bcsr/article/view/414>

Mendzheritskaya, J. y Hansen, M. (2019). The role of emotions in higher education teaching and learning processes. *Studies in Higher Education*, 44(10), 1709-1711. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665306>

Paoloni, P. V. (2010). Influencias del contexto en las preferencias académicas de estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 183-198. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281023476011.pdf>

Paoloni, P. V. (2014). El papel de las emociones en los aprendizajes académicos. En P. V. Paoloni, M. C. Rinaudo y A. González Fernández (Comps.), *Cuestiones en Psicología Educativa. Perspectivas teóricas, metodológicas y estudios de campo* (pp. 83-131). Sociedad Latinoamericana de Comunicación Social. <http://www.cuadernosartesanos.org/2014/cde01.pdf>

Paoloni, P. V. (2019). Competencias socioemocionales antes, ahora... ¿y mañana? En Paoloni, P. V. Rinaudo, M. C. y Martín, R. B. *Yo, tú... ellos y nosotros. Competencias socioemocionales en la construcción de identidades profesionales*. Brujas.

Paoloni, P. V. y Rinaudo, M. C. (2021). Tareas académicas en la orientación de los aprendizajes. Promesas, desencantos, esperanzas. En A. Chiecher. *Enseñanza universitaria. De profesores que hacen magia y tareas que inspiran aprendizajes*. UniRío. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2021/07/978-987-688-444-0.pdf>

Paoloni, P. V. y Schlegel, D. (2017). Papel de las habilidades socio-emocionales en la construcción de contextos poderosos de aprendizaje. Estudios con estudiantes avanzados en carreras de educación. *Krinein Revista de Educación*, 15, 133-152.

Paoloni, P. V. y Vaja, A. B. (2013). Emociones de logro en contextos de evaluación: un estudio exploratorio con alumnos universitarios. *Revista Innovación Educativa*, 62, 135-159. <http://www.innovacion.ipn.mx/Revistas/Paginas/Revista62.aspx>

Paoloni, P. V., Vaja, A. B. y Muñoz, V. L. (2014). Confiabilidad y validez del Achievement Emotions Questionnaire: un estudio con alumnos universitarios argentinos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 671-692. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?960>

## Aspectos emocionales y socioemocionales en contextos educativos. Apuntes para pensar su relevancia

PONENCIA por Arabela Beatriz Vaja y Paola Verónica Rita Paoloni

Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control-value theory of achievement emotions. In Heckhausen, J. (Ed.), *Motivational psychology of human development*. Elsevier Science.

Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. y Perry, R. (2007). The Control-Value Theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. En P. Schutz y R. Pekrun. *Emotion in Education*. Academic Press.

Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A., Barchfeld, P. y Perry, R. (2011). Measuring emotions in students: learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>

Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R. y Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 21(2), 367-379. <http://www2.uned.es/reop/pdfs/2010/21-2%20-%20Perez%20Escoda%20-%20Bisquerra.pdf>

Pintrich, P., Smith, D., García, T. y Mckeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Centre for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. The University of Michigan.

Vaja, A. B. y Paoloni, P. V. (2016). Valoración del contexto instructivo, creencias de control y emociones académicas. Un estudio con alumnos avanzados. *Revista REDU, Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 225-243. <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/issue/view/638/showToc>

Vaja, A. B., Paoloni, P. V. y Galvalisi, C. F. (2017). Habilidades socio-emocionales en la Universidad. Un estudio con alumnos de una carrera vinculada a la salud. *Krinein Revista de Educación*, 15, 95-112.

# PONENCIA. Prácticas psicopedagógicas en contextos socio-comunitarios. Investigar y construir una posición interdisciplinaria

por Susana Mantegazza y Carla Lanza

## Resumen

El presente trabajo da cuenta del estado de avance del Proyecto de Investigación desarrollado desde el PIDAE<sup>1</sup> Desigualdad social y acceso a derechos en la Comuna 4, C.A.B.A. En este marco, nuestra participación procura construir conocimiento acerca de las prácticas psicopedagógicas que se despliegan en ámbitos socio comunitarios. Construcción de conocimiento sostenida en una posición interdisciplinaria en donde lo que nos reúne en las tareas que desarrollamos, son los problemas que definimos con otros/as. El abordaje metodológico se inscribe en el enfoque etnográfico, el cual resulta compatible con la mirada y la escucha que sostenemos desde un enfoque clínico.

**Palabras clave:** Psicopedagogía comunitaria. Salud mental. Interdisciplina

---

1 Proyectos de Investigación y Desarrollo en Áreas Estratégicas con Impacto Social (PIDAE) (Res. CS N° 544/19; 819/19; 820/19 y 865/19) Programa de Apoyo al Fortalecimiento de la Ciencia y la Técnica en Univ. Nacionales – SPU. Proyecto: Desigualdad social y acceso a derechos en la Comuna 4: Hacia la construcción de políticas socio-territoriales integrales a partir de demandas ciudadanas. Director: Jorge Blanco. 2020-2021/2022

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo propone dar cuenta del estado de avance del Proyecto de Investigación desarrollado en el marco del PIDAE<sup>2</sup> “Desigualdad social y acceso a derechos en la Comuna 4, C.A.B.A”. Destacamos como menciona Juárez (2012), que, en los últimos años en Argentina, así como en nuestro contexto universitario más inmediato diversos autores (Matteoda, 1998; Aguilera & Sanmartino, 2007; Valle & Jakob, 2009; Aizcorbe & Giuppone, 2010, en Juárez, 2012) reconocen intervenciones psicopedagógicas en ámbitos más allá de lo estrictamente educativo formal, considerando diversos contextos como el empresarial, el judicial-forense y el comunitario (Juárez, M.P, 2012). En escritos anteriores (Filidoro, Enright, Lanza, Mantegazza, 2021) dimos cuenta de un modo de pensar las intervenciones psicopedagógicas en ám-

---

2 Proyectos de Investigación y Desarrollo en Áreas Estratégicas con Impacto Social (PIDAE) (Res. CS N° 544/19; 819/19; 820/19 y 865/19) Programa de Apoyo al Fortalecimiento de la Ciencia y la Técnica en Univ. Nacionales – SPU. Proyecto: Desigualdad social y acceso a derechos en la Comuna 4: Hacia la construcción de políticas socio-territoriales integrales a partir de demandas ciudadanas. Director: Jorge Blanco. 2020-2021/2022

bitos comunitarios poniendo a jugar una posición que no sólo circunscribe lo comunitario a un barrio o a una comunidad, sino que nos referimos a la comprensión de lo comunitario como un modo de lazo entre salud, educación, acceso a derechos y políticas públicas.

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Durante el año 2019 el equipo fue convocado por la coordinación del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria -CIDAC-, junto a otros equipos territoriales, a participar del diseño de un Proyecto de Investigación y Desarrollo en Áreas Estratégicas con Impacto Social (PIDAE). Dicho proyecto, dirigido por el geógrafo Jorge O. Blanco, aprobado y financiado por la UBA, cuenta con un equipo de trabajo conformado de modo multidisciplinario y articula distintas unidades de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras. Su creación resulta de advertir que en la Comuna 4 de la C.A.B.A. converge una situación estructural de dificultades en el acceso a derechos junto con procesos de renovación urbana que generan nuevas tensiones. Frente a ello, la propuesta refiere a la construcción colectiva de una agenda de demandas sociales, que oriente la formulación de políticas públicas integrales.

El abordaje metodológico se inscribe en el enfoque etnográfico, el cual resulta compatible con la mirada y la escucha que sostenemos desde un enfoque clínico. El enfoque etnográfico procura no solo documentar lo no

documentado de la realidad social, sino que propone reconstruir junto a los actores sociales los sentidos que se juegan cotidianamente en las prácticas. La densidad de lo que acontece y vamos significando a partir de nuestra lectura, nos brinda la posibilidad de desentrañar lo que ocurre en los espacios compartidos junto a las organizaciones. El proceso de investigación se entrelaza con el desarrollo estratégico en los territorios que se enmarcan en el proyecto mencionado.

### **DESARROLLO Y RESULTADOS**

#### **Una lectura del territorio: diagnóstico situacional.**

El proyecto de investigación hace red con las organizaciones e instituciones territoriales de la Comuna 4 que se orientan a crear condiciones para el ejercicio del derecho prioritario a la educación de niños, niñas y jóvenes que viven en la zona denominada Villa 21-24 y alrededores. El diagnóstico llevado a cabo por los integrantes del equipo PIDAE ha relevado a partir de la lectura y análisis de diversas fuentes (estadísticas de la CABA, encuesta permanente de hogares, entre otras) que la Comuna 4 presenta índices elevados de vivienda precaria y trabajo asalariado informal. En estas zonas, los índices de mortalidad infantil están por encima de la media de CABA y de la media de la Provincia de Buenos Aires. Por ejemplo, se registra el ingreso per cápita más bajo de toda CABA, elevados índices de desempleo y niveles de hacinamiento crítico superiores al promedio. Los hogares de la zona que pre-

sentan necesidades básicas insatisfechas se muestran en 10 puntos por encima del promedio nacional, siendo éste el indicador que más se aleja de la media.

### **Lecturas posibles: construyendo problemas y demandas**

En los últimos años, a partir de la construcción del diagnóstico situacional<sup>3</sup> desde los Proyectos UBANEX y PIDAE, detectamos problemáticas que afectan directa o indirectamente al ingreso, la permanencia y el egreso del sistema educativo formal de los niños/as y adolescentes. Hemos encontrado niños y niñas que cursando ya el tercer año, esto es, habiendo transcurrido tres años de escolaridad primaria, aún no se encuentran alfabetizados. En las escuelas de la zona, estas situaciones tienden a naturalizarse haciendo obstáculo a la posibilidad de puedan pensar en la necesidad de intervenciones específicas, sea en los ámbitos de la salud o de la educación, que permitan lecturas en contexto que lleven a la implementación de acciones y promuevan el desarrollo y los aprendizajes escolares. Las familias y las escuelas, pareciera no contar con acompañamientos que permitan desnaturalizar las in-

---

<sup>3</sup> dicho diagnóstico resulta fundamental para comprender las líneas de acción que se han elegido profundizar, se trata de diagnóstico situacional construido interdisciplinariamente en el territorio y en relación al acceso a información pública de la Encuesta Anual de Hogares de la Ciudad de Buenos Aires de 2014 y del Informe Sociodemográfico y de Salud de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ACUMAR 2014.

terrupciones en las trayectorias escolares de manera de interpelar el circuito fracaso/abandono/fracaso.

Si bien el sistema educativo define, a través de su organización, trayectorias escolares teóricas, gran parte de estos niños/as y jóvenes transitan su escolaridad de modos heterogéneos, variables y contingentes constituyendo las trayectorias reales que son hacia las que se orienta este proyecto. En estos años de trabajo, fuimos reconociendo que las actividades se destinaban a sujetos que se encontraban ya en situaciones problemáticas: en 4° o 5° grado sin estar alfabetizados, en el primer ciclo de escuela primaria con 10 y 11 años de edad. A partir de constatar estas -y otras- situaciones problemáticas fuimos estableciendo que se trataba, en general, de niños y niñas con dificultades en el desarrollo del lenguaje y a los que había que acompañar muy cercanamente para que pudieran armar lazo con otros/as en contextos lúdicos.

En este contexto y a partir de las experiencias que nos atraviesan, sostenemos la hipótesis diagnóstica de que los espacios de apoyo escolar, si bien necesarios y pertinentes, no se ubican en un momento del desarrollo de los niños y niñas en el que es posible intervenir promoviendo condiciones que puedan, además, expandirse de los espacios sociales a las relaciones familiares.

Por otro lado, en estos territorios, encontramos una considerable cantidad de adultos/as jóvenes que, viviendo allí, trabajan comprometidamente junto a otros/as actores que provienen de diversas instituciones estatales como el

**Prácticas psicopedagógicas en contextos socio-comunitarios. Investigar y construir una posición interdisciplinaria**

**PONENCIA** por Susana Mantegazza y Carla Lanza

Centro de actividades infantiles, Centros de Primera Infancia, organizaciones civiles, hogares dependientes de parroquias, juegotecas barriales, programas y proyectos de diversas fundaciones. A ellas se suman adultos que trabajan en el Sistema Educativo, en escuelas y en el Sistema de Salud, los CeSAC (Centros de Atención Comunitaria que dependen del Área programática de los hospitales de la zona).

Todos ellos se encuentran abocados a acompañar a los sujetos, niños, niñas y jóvenes, que transitan procesos de aprendizaje escolar en el que entendemos que necesariamente se entraman dimensiones relativas a la Salud y la Educación. Sujetos que presentan necesidades básicas sólo parcialmente satisfechas y variedad de problemáticas en el desarrollo relacionadas con las condiciones contextuales sociales, escolares y familiares, que repercuten especialmente en el área del lenguaje y en la construcción y apropiación de sistemas de representación.

**Una articulación necesaria: salud mental comunitaria y educación**

La concepción de una perspectiva de salud integral, reconoce la importancia de acciones comunitarias de prevención y promoción desde el enfoque de Atención Primaria de Salud (APS) Integral. Dicha perspectiva incorpora acciones de prevención y promoción de la salud mental en acciones generales de salud, a fin de reincorporar la dimensión subjetiva, generalmente eludida en los modelos

de atención, humanizándola (Bang, Stolkiner 2013 p.125). La salud pensada como derecho ineludible, haciendo eje en los componentes vinculados a la justicia social, la equidad social, la solidaridad, compromiso y la participación ciudadana que promuevan el goce del grado máximo de salud. Una posición comunitaria asume que los sujetos no participamos situándonos desde el exterior, sino que nos implicamos allí. A lo largo de estos años, en el marco de los proyectos tanto de extensión universitaria como de investigación (desde el enfoque de integralidad de las prácticas de docencia, investigación y extensión) nuestra tarea ha sido establecer lazos y nexos para pensar en conjunto, construir junto con los equipos y la población del territorio lo que podríamos denominar “problemas”, situarnos allí desde un nosotros/as que revalorice la dimensión subjetiva. Instalar una pregunta y de generar condiciones para que puedan plantearse y construirse diferentes/posibles lecturas en torno a ellas (Lanza, Mantegazza, 2019; Filidoro, Enright, Lanza, Mantegazza, 2023).

**Impacto social: aportes desde la interfaz salud y educación**

El proyecto de investigación tiene objetivos y alcances mucho mayores que el recorte que aquí hemos decidido compartir en función de cierta especificidad desde la investigación en el campo psicopedagógico. Si pensamos en el despliegue de las acciones desarrolladas junto a diferentes actores de la comunidad podemos identificar:

**Prácticas psicopedagógicas en contextos socio-comunitarios. Investigar y construir una posición interdisciplinaria**

**PONENCIA** por Susana Mantegazza y Carla Lanza

En relación a pensar con los miembros de los equipos con los que se trabaja interdisciplinariamente en forma directa como lo son maestros comunitarios/as y coordinadores de espacios de primera infancia, trabajadoras sociales, asistentes sociales, psicomotricistas, psicólogas, psicopedagogas, pedagogas, advertimos que se ha complejizado la mirada y lectura acerca de las producciones de niños, niñas y jóvenes y, al mismo tiempo, las propuestas de intervención en los diversos espacios de trabajo. Introducir cambios en las lecturas acerca de lo que un niño/a o joven produce en términos de lenguaje, movimiento, lazo social y aprendizajes, necesariamente posibilita modificaciones en nuestras intervenciones adultas. Es así que sostenemos que allí mismo se producen conocimientos y saberes genuinos: en la medida en que la comprensión acerca de la producción de un niño/a es mediada por una interpretación, se introduce allí una pregunta por la propia responsabilidad (en tanto participación) en relación a lo actual como en relación a los cambios posibles.

Hemos destacado como problemática el acceso a servicios de salud mental que articulen con el sistema educativo formal como vivencia y experiencia de la población usuaria. A su vez, identificamos que los y las integrantes del sistema de salud denuncian una ausencia de formación con perspectiva interdisciplinaria, social y comunitaria. Esto constituye tema de agenda que se construye a partir del proyecto PIDAE en pos de promover el derecho ciudadano.

En cuanto a niños, niñas y adolescentes que participan en los dispositivos de dichos equipos de trabajo antes mencionados, la detección de barreras para el aprendizaje ha redundado en mejores y mayores posibilidades del desarrollo y del aprendizaje escolar de la lectura, la escritura y las matemáticas. Así como la complejización de la lectura y mirada de los/as adultos/as, implican una complejización de las intervenciones, dichas intervenciones tienen sus consecuencias en relación a las oportunidades y condiciones de posibilidad que se construyen para la participación de niños, niñas y adolescentes como así también de sus familias.

En cuanto a las/os estudiantes, graduados y docentes que participamos en el proyecto, también vamos complejizando nuestra lectura acerca de los problemas en el aprendizaje escolar como una producción social e históricamente situada, teniendo oportunidad de vivenciar la construcción colectiva y genuina del conocimiento que participar de dicha experiencia promueve. Al mismo tiempo, se van construyendo producciones que se desprenden de este proyecto: Jornadas Educación y Psicopedagogía, publicaciones, presentaciones en jornadas y congresos como posibilidad de difundir y compartir en términos de la democratización del conocimiento.

**A MODO DE CIERRE**

Investigar en Psicopedagogía y construir en simultáneo una posición interdisciplinaria constituye una apuesta.

## Prácticas psicopedagógicas en contextos socio-comunitarios. Investigar y construir una posición interdisciplinaria

**PONENCIA** por Susana Mantegazza y Carla Lanza

Apostar al trabajo en red con otras organizaciones y actores del territorio, se constituye para nuestro equipo en un modo posible de atajar la fragmentación social (Nuñez, 2010). De forjar la articulación de diferentes niveles de responsabilidades y así llevar adelante diversas tareas, pero en una cierta relación de reenvío que nos remite siempre a pensar en las consecuencias de la posición desde la que se van desplegando nuestras intervenciones.

En este contexto, pensamos estos espacios de trabajo como territorios de frontera. Al igual que las fronteras, también nuestras propias intervenciones en el campo socio-comunitario tienen contornos difusos, borrosos, que se van definiendo entre las tensiones que se producen en los procesos de inclusión y exclusión social y educativa. Intervenciones desde las que intentamos pensar las condiciones particulares de los sujetos entrelazadas en contextos comunitarios con las condiciones sociales e institucionales que refieren a las familias, las escuelas, los espacios educativos y de salud, de acompañamiento y cuidado.

### Referencias Bibliográficas

Bang, C. y Stolkner, A. (2013) Aportes para pensar la participación comunitaria en salud/salud mental desde la perspectiva de redes. en *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología* | Año XXIV | No 46 | mayo de 2013 | (123 - 143). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14527692005>

Juárez, M. P. (2012) Aproximaciones a una Psicopedagogía Comunitaria: Reflexiones, Aportes y Desafíos. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 7(2), São João del-Rei, julho/dezembro. Disponible en: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume7\\_n2/Juarez,\\_Maria\\_Paula.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/Volume7_n2/Juarez,_Maria_Paula.pdf)

Filidoro, N.; Enright, P.; Lanza, C.; Mantegazza, S. (2021) La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico. *Relaciones entre aprendizaje y lenguaje*. En prensa.

Lanza, C; Mantegazza S. (2023) Psicopedagogía comunitaria: pensar y promover la apropiación del lenguaje en el barrio y en la escuela. En: Filidoro, N; Enright, P; Lanza, C, Mantegazza, S. *Relaciones entre aprendizaje y lenguaje*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Colección Saberes. (En prensa).

Lanza, C., Mantegazza, S. (2019) Prácticas psicopedagógicas en ámbitos comunitarios. Experiencias desde el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria En Filidoro, et al (comp.) *III Jornada de Educación y Psicopedagogía. Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Colección Saberes. Disponible en: [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/III%20Jornadas%20Educaci%C3%B3n%20y%20Psicopedagog%C3%A1Da\\_0.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/III%20Jornadas%20Educaci%C3%B3n%20y%20Psicopedagog%C3%A1Da_0.pdf)

Lanza, C; Mantegazza, S (2020) Intervenciones educativas y psicopedagógicas en tiempos de aislamiento social, preventivo y obligatorio. *Proyectar(nos) en el encuentro*. En: *Revista Espacios N°55. Facultad de Filosofía y Letras*, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/9885>

Nuñez, V. (2010). "La pedagogía social". *Clase 10. Seminario III. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas"*. FLACSO Argentina. Disponible en: [flacso.org.ar/flacso-virtual](http://flacso.org.ar/flacso-virtual)

# PONENCIA. Investigar sobre infancias tempranas desde un compromiso ético y político

por Mariana Etchegorry, Carola Inés Vargas y Jorgelina María Inés Casella

**Resumen** Este escrito surge a partir del trabajo de un equipo de investigación de la Universidad Provincial de Córdoba. El interés se centra en la promoción de los derechos a la educación y al acceso a la cultura de las infancias tempranas. El trabajo de investigación se fue construyendo en interacción con nuestras prácticas de docencia y extensión universitarias. En la presente ponencia nos proponemos socializar las particularidades de la construcción del objeto de estudio a lo largo de estos años que, desde el paradigma de la complejidad, requirió una lectura interdisciplinaria y una profundización conceptual en diálogo con el campo.

**Palabras clave:** Infancias Tempranas. Derechos. Objeto de investigación psicopedagógico.

## **Investigar sobre infancias tempranas desde un compromiso ético y político**

Este escrito surge a partir del trabajo que, desde el año 2015, lleva a cabo el equipo de investigación interdisciplinario radicado en la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred de la Universidad Provincial de Córdoba. El interés se centra en la promoción de los derechos, a la educación, al juego y al acceso a la cultura de las

infancias tempranas en el territorio de la provincia de Córdoba. En la presente ponencia nos proponemos socializar las particularidades de la construcción del objeto de estudio a lo largo de estos años que, desde el paradigma de la complejidad, requirió una lectura interdisciplinaria y una profundización conceptual en diálogo con el campo. Reconocemos al menos dos virajes de importancia en el curso de nuestra investigación. El primero de carácter teórico, se basó en la revisión del concepto de primera infancia que fue reelaborado como infancias tempranas, como un tiempo en el que niños y niñas requieren del cuidado y el acompañamiento de los adultos y adultas responsables de su crianza (Etchegorry y Martínez, 2020). El segundo en relación a lo metodológico a partir de los desafíos de la pandemia y reconfiguraciones en torno a lo epistemológico. Esta idea anuda en la perspectiva de derechos como compromiso político, y da cuenta de la dimensión ética que subyace a la práctica de investigación. Presentamos a continuación el devenir del recorte de investigación a partir de una narrativa, la construcción del contexto conceptual en el tiempo y finalmente la redefinición en términos metodológicos que devino del proceso. A modo de reflexión final, los aspectos fundamentales

que caracterizan una práctica de investigación ética y centrada en el respeto al sujeto desde la perspectiva de derechos.

### **Narrativa del equipo: Narrar(nos) como equipo de investigación interdisciplinario**

Realizamos un ejercicio de narrativa para dar cuenta de las características contextuales de nuestra práctica científica, que adquirió particularidades como trabajo institucional, intersubjetivo e interdisciplinario. Es decir, la psicopedagogía como disciplina en construcción se dispuso al diálogo con otras disciplinas en el marco de pensarlas como “otras ciencias sociales interdisciplinarias”<sup>1</sup>. Esto nos posiciona en una manera de entender la ciencia y el conocimiento desde el contexto de producción.

La conformación de un equipo de investigación en el marco de una universidad en constitución, resultó un verdadero desafío que condicionó las maneras de reconocernos como investigadoras, lo que requirió de tiempo y trabajo de construcción colectiva. Desde el primer momento, se optó por la configuración interdisciplinaria, en tanto se encuentran representadas las disciplinas que, en nuestra institución, dan cuenta de una preocupación en torno a la realidad de niños y niñas.

Iniciamos en 2015 un trabajo de intercambio para la ela-

boración de un anteproyecto en el cual se toma una primera decisión, trabajar en relación a las infancias y en perspectiva de derechos. En segundo lugar, se considera la importancia de analizar la realidad de niños y niñas de 0 a 3 años, lo que entendíamos como “primera infancia”. Elaboramos como recorte: los dispositivos institucionales que posibilitan el juego como promotor del derecho a la educación y acceso a la cultura. Finalmente, a mediados de 2017 presentamos el proyecto en convocatoria MinCyT Córdoba Grupo de Reciente Formación con Tutor<sup>2</sup>. Nuestra tutora, la Mgter Silvia Avila, acompañó las discusiones en torno fundamentalmente a lo metodológico. Finalizado el proyecto, en pos de alojar becas EVC CIN, la facultad nos dió la posibilidad de continuar el trabajo con un aval institucional, a partir de reconfigurar el recorte en función de los resultados de la primera investigación. En este caso la indagación se dirigió a las familias y se amplió la franja etaria, de 0 a 5 años, como también se sumó al juego, la literatura y las TIC que con carácter lúdico se ofrecen a niños y niñas.

La pandemia implicó nuevos desafíos y en el marco del equipo, produjo reconfiguraciones. Los aprendizajes y el acceso a titulaciones de los miembros nos animaron a diversificar los proyectos con diferentes recortes. Durante

<sup>1</sup> Categoría recuperada de los sistemas de registro de los investigadores, por ejemplo, SIGEVA.

<sup>2</sup> Proyecto de investigación avalado y financiado por MINCyT a través de la Convocatoria 2017 (DECRETO P.E. 214/2017), aprobado por Resolución de MINCYT 109/2017.

el periodo 2020 y 2021 planteamos acciones de transferencia que finalmente devienen en una propuesta extensionista.

Presentamos a finales del año 2021 dos proyectos, en la primera convocatoria institucional UPC Investiga 2021-2022, uno problematiza las temporalidades en torno a las propuestas audiovisuales y otro en relación a las experiencias culturales en familias de acogimiento<sup>3</sup>. A inicios de 2022, presentamos en convocatoria PICT-O para universidades de menor desarrollo de la provincia de Córdoba: “Las experiencias culturales que se ofrecen en ámbitos familiares e institucionales a las infancias tempranas en sectores vulnerables de la provincia de Córdoba. Políticas y prácticas en torno a los derechos de las infancias”. A la espera de la evaluación, la investigadora principal es miembro del equipo desde 2015, y actualmente cargo CONICET de la FES.

En torno a la formación de recursos humanos, se acompañan becas Estímulo a las Vocaciones Científicas del CIN (EVC-CIN). En 2019 se aprobó la primera becaria, dos becarios en 2020, y en 2021 cuatro nuevas becarias

---

<sup>3</sup> “Temporalidades que se configuran en los discursos de las familias en torno a propuestas audiovisuales ofrecidas a las infancias tempranas en distintos contextos de la provincia de Córdoba” y “Las experiencias culturales como promotoras de derechos en las infancias tempranas. Propuestas de las familias de acogimiento a niños y niñas en el marco del proyecto: “Un mundo por contar” (Disp. SPI-UPC 033/21)

en relación a los proyectos en curso. Todo este proceso evidencia cómo la interdisciplinariedad promueve un crecimiento sostenido en diálogo con las particularidades institucionales, que no fue posible sin discusiones, en términos teóricos y conceptuales que nutrieron una propuesta de posgrado y que desarrollamos en el siguiente apartado.

### **Contexto conceptual: Los conceptos y categorías en la discusión interdisciplinar**

Seleccionamos a continuación algunas de las categorías que construimos interdisciplinariamente. Un primer concepto fue el de *adultos y adultas responsables*. En la primera investigación si bien trabajamos con instituciones ocupadas de infancias, quedó en evidencia la diversidad de sujetos que desde diferentes roles se ocupan de niños y niñas: docentes, cuidadores, promotores, entre otros. Por esta razón consideramos necesario construir un concepto que los aloje. Adultos y adultas asumen en el marco de los dispositivos de infancias, una responsabilidad en términos de respuesta a niños y niñas, es decir como garantes de sus derechos (Etchegorry y Casella, 2018). Problematizamos de esta manera el rol de “responsables”, en tanto son quienes acompañan el desarrollo de sujetos con agencia<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Se discutió la idea de respuesta ligada a la de responsabilidad en sintonía con el concepto de *autonomía relativa* de Chokler (2017). Para

Resultó central a las veces de nuestro tema de investigación, la revisión del concepto de infancia, que categorizamos como *infancias tempranas*. Trascendemos las perspectivas evolutivas clásicas que hablan de “primera infancia”, para enriquecerlo con perspectivas sociológicas y antropológicas (Etchegorry, Goy y Vargas, 2021; Etchegorry y Martínez, 2020). El concepto se pluraliza para comprender las diversas condiciones de existencia de niños y niñas Carli (2006). Por otro lado, el concepto de “Early Childhood”, de la Observación N° 7 del Comité de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) y a partir del mismo, planteamos el plural y la traducción literal de “early”, para referirnos a “infancias tempranas” como el tiempo de la vida en el cual las intervenciones adquieren su carácter de tempranas en relación a la oportunidad que revisten.

En esta línea, lo lúdico y el juego como prácticas de niños y niñas, se revisaron a la luz de los derechos y se entramaron con renovados sentidos (Comité de los derechos del niño, 2013). Esto implicó encontrar entonces una categoría ad hoc (Benito, 2015) que alojara las mencionadas prácticas para ser pensadas en su carácter multidimensional: *experiencias culturales*. Retomamos así el

---

la autora, es fundamental comprender el rol del adulto/adulta, como continente y sostén para la satisfacción de necesidades y como mediador para el ingreso de ese niño/niña a la cultura. Desde una posición que implica reconocer en niños y niñas un grado de autonomía que los y las define como sujetos de acción más que de reacción.

concepto de experiencia (Benjamin, 2001; Larrosa, 2003; Staroselsky, 2015) que refiere a la acción y a su carácter intersubjetivo, es decir aquello que nos pasa y nos transforma, por y con otros. En ese marco la adjetivación “culturales”, implica que son las que posibilitan el acceso al mundo cultural, ya que en la vivencia y a partir de la mediación de los otros significativos, se ofrecen los objetos/prácticas/sentidos que configuran ese mundo (Gallego Betancur, 2012; Reyes, 2019; Cabrejo Parra, 2020; Petit, 2014)

### **La metodología como una decisión desde lo político y lo ético**

El devenir de nuestra práctica de investigación que articuló permanentes búsquedas conceptuales y re-conceptualizaciones, en diálogo con las construcciones derivadas de los datos empíricos del campo; implicó decisiones metodológicas. Desde el primer momento optamos por la metodología cualitativa. Lo central se orientó a recuperar la voz de los sujetos sociales, por un lado, y por otro, los registros de campo, con cierto carácter antropológico (como el registro denso), para reflexionar desde la apreciación de escenas en el cotidiano (familiar e institucional).

En consecuencia, nuestros trabajos se sostienen desde el enfoque interpretativo simbólico, en tanto entendemos que es necesario acercarnos a las realidades sociales y culturales desde los sentidos que los sujetos les otorgan

a las dinámicas que en ellas se inscriben<sup>5</sup>. Resultaron claves los instrumentos de la entrevista semiestructurada y/o en profundidad y la apreciación de escenas, concepto este que nos permitió trascender la raigambre positivista de la categoría observación.

En estas construcciones y debates nos encontró la pandemia COVID-19, a partir de la cual el aislamiento/distanciamiento social preventivo obligatorio requirió nuevos ajustes. Revisamos los instrumentos que exigieron la mediación de las tecnologías de la información y la comunicación en un contexto signado por la virtualidad. Por este motivo profundizamos trabajos desde perspectivas denominadas etnografías virtuales, digitales y rápidas (Páramo, 2011; Chanona Pérez y Franco Herrera, 2018; Martínez Hernández, et al, 2017) que posibilitaron pensar dispositivos de investigación situados. Realizamos entrevistas y grupos focales con TIC<sup>6</sup>, ante los cuales afirmamos que “se produce una subversión del espacio, el tiempo y los vínculos que requiere continuar la profundización en términos de dispositivo de investigación” (Etchegorry, Casella y Vargas, 2021).

En el contexto que se generó en 2020, el equipo se pro-

---

<sup>5</sup> Por tanto, el concepto de dispositivo resultó en una categoría analítica potente para considerar a las veces del análisis la trama de legislaciones, normativas, instituciones, prácticas e incluso espacios, que nos permiten comprender: lo que hacemos y por qué lo hacemos.

<sup>6</sup> Tecnologías de la Información y la comunicación

puso dar voz a los niños pequeños. Generamos una consulta a partir de una red con adultos y adultas responsables que posibilitó prácticas en ese sentido, pero que nos hizo cuestionar la necesidad de promover acciones de transferencia. Con este interés, iniciamos un trabajo con el equipo técnico de Centros Infantiles de Gestión Directa, que sentó las bases (en trama con nuestras prácticas docentes en espacios de formación práctica) para la construcción de un proyecto de extensión.

Avanzamos en la preocupación de construir prácticas científicas éticas, atentas a la protección y promoción de derechos para con comunidades sensibles. Esta idea nos permitió dimensionar la perspectiva política de la acción de investigar en tanto definimos modos de alojar a los sujetos en prácticas concretas que los involucran. Reconocemos que “la participación no es un estado estable sino un proceso constituido por varios momentos de interacción e intercambio en la experiencia participativa” (Sánchez, 2000; citado en Jiménez Domínguez. p.71). Pensamos entonces en la importancia de propuestas participativas, para lo cual profundizamos en la propuesta de investigación acción participativa (IAP).

## REFLEXIONES FINALES

A partir del trabajo del equipo y el entramado de prácticas profesionales, docentes y científicas, consideramos que se configura el objeto de estudio. Este objeto de estudio referido a las infancias tempranas (sujetos, dispositivos y

## Investigar sobre infancias tempranas desde un compromiso ético y político

**PONENCIA** por M. Etchegorry, C.I. Vargas y J.M.I. Casella

prácticas), reviste un carácter psicopedagógico en tanto posibilita pensar modos de apropiación del mundo. No obstante, lo psicopedagógico se suma como una referencia más en torno a la complejidad que adquiere el análisis desde la construcción de sentidos realizada. Podemos afirmar que la trama de docencia, investigación y extensión permitió poner en diálogo permanente la teoría con los datos del campo empírico y esto a su vez, desde ciertos supuestos epistemológicos que definen y significan las decisiones tomadas a lo largo del recorrido.

Interdisciplina y derechos como opciones para sostener las prácticas científicas, constituyen una opción política pero también ética ya que suponen una manera de ubicar al sujeto como centro y horizonte de nuestras preguntas y no subsume la relevancia de la voz de quienes, en el marco de las decisiones de investigación se constituyen en población o destinatarios. La co-construcción que plantea el carácter participativo de algunas maneras de investigación, propicia dar lugar a esas voces tantas veces silenciadas desde la ciencia. Todo lo anterior, abre a nuevas preguntas ¿cómo sostener una investigación realmente participativa? ¿Cómo habilitar el espacio en la academia para las diversas voces que hasta el momento se ponían bajo la lupa del investigador?

### Referencias Bibliográficas

Benito, K. (2015) Experiencias culturales en Ciudad de Buenos Aires: Una geometría que (d) enuncia el peligro de extinción [Actas de

Jornadas] *Jornadas de Jóvenes Investigadores* - Instituto de Investigaciones Gino Germani - Facultad de Ciencias Sociales - UBA. pp.1-15. <http://jornadasjovenesiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/107/2015/04/Benito-tiempo.pdf>

Benjamin, W. (2001). "El narrador" [1936] En Benjamin, W. (2001) *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Iluminaciones IV. Taurus. Trad. de Roberto Blatt.

Brooker, L., y Woodhead, M. (2013). El derecho al juego. *La primera infancia en Perspectiva 9*. Universidad Abierta. Child and Youth Studies Group.

Cabrejo Parra, E. (2020) *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. Fondo de Cultura Económica.

Carli, S. (2006). Capítulo 1. Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983-2001). Figuras de una historia reciente en La cuestión de la Infancia. Entre la escuela, la calle y el shopping. Paidós.

Casella, J. y Etchegorry, M. (2018) ACTAS IV Coloquio Internacional de Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. VI Simposio Internacional en Infancia e Instituciones. IV Congreso de la Red INFEIE. RESISTIDAS Y DESAFIADAS. Las prácticas en instituciones entre demandas legalidades y discursos. pp.232-237

Chanona Pérez, O.G. y Franco Herrera, R. (2018) Sobre la Etnografía virtual: un recurso para entender los nuevos procesos de investigación requeridos en el mundo actual. En Cadena Roz, J; Aguilar Robledo, M. Vázquez Salguero, D. E. (coord). *Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales*. COMECESO. pp. 396-413 En: <https://www.comeceso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/828/1220>

Chokler, M. (2017) *La aventura dialógica de la infancia*. Ediciones Cinco. Colección FUNDARI.

Comité de los Derechos del Niño, (2006). Observación N°7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia. 40° período de

## Investigar sobre infancias tempranas desde un compromiso ético y político

**PONENCIA** por M. Etchegorry, C.I. Vargas y J.M.I. Casella

sesiones. <http://ww2.oj.gob.gt/cursos/COMPILACION3/docs/Organos/Nino/Generales/OGnino7.pdf>

Comité de los Derechos del Niños. (2013). *Observación General N° 17: sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (art. 31)*. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>

Etchegorry, M.; Goy, A. Vargas, C. (2021) *Construcción de prácticas de extensión e investigación para acompañar las infancias tempranas en tiempos de pandemia* [Ponencia] 5° Congreso Internacional entre Educación y Salud “Infancias: Diálogos interdisciplinarios”. “60 años de formación profesional ética y humanizante”

Etchegorry, M.; Casella, J. y Vargas, C. (2021) *Investigar sobre infancias tempranas en tiempos de pandemia, los instrumentos mediados por la virtualidad*. [Ponencia] 3° Jornadas de Difusión y Promoción de la Investigación de la UPC y 1° Jornadas de Investigación de la Red de Universidades Provinciales (RUP). 10 y 11 de junio de 2021. Modalidad virtual

Etchegorry, M. y Martínez, M.L. (2020) *Clase 1: Dispositivos pedagógicos entre políticas y prácticas: Educación temprana en clave de derechos*. [Material del Seminario] Programa de posgrado en Políticas y Prácticas Intersectoriales para la promoción del derecho en la Primera Infancia. Universidad Provincial de Córdoba.

Gallego Betancur, T.M. (2012) Familias, infancias y crianza: tejiendo humanidad. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 35, pp. 63-82 Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín. En: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362005>

Jiménez Domínguez, B. (2008) *Subjetividad, Participación e Intervención Comunitaria. Una visión crítica desde América Latina*. Paidós.

Larrosa, J. (2003). La experiencia y sus lenguajes. Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI (págs. 1-11). Barcelona: Serie Encuentros y Seminarios.

Martínez Hernández, L. M.; Ceceñas Torrero, P. E. y Martínez Leyva, D. E. (2017) *La etnografía virtual*. Universidad Juárez del Estado de Durango. En: <https://www.comecso.com/ciencias-sociales-agenda-nacional/cs/article/view/828/1220>

Páramo, P. (2011). *La investigación en Ciencias Sociales. Estrategias de investigación*. Universidad Piloto de Colombia.

Petit, M. (2014) *Leer el mundo*. Fondo de cultura económica.

Reyes, Y. (2019). La poética de la infancia. Comunicarte.

Ruiz Méndez, M. R. y Aguirre Aguilar, G. (2015) Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Vol. XXI. N° 41. pp. 67-96. En: <https://www.redalyc.org/pdf/316/31639397004.pdf>

# PONENCIA. **Saberes en territorio: algunas lecturas en clave lúdica**

por **Alfredo Olivieri, Lila Far y Silvina Testagrossa**

## **Resumen**

En este trabajo presentamos avances de un proyecto de investigación en torno al juego, el jugar y lo lúdico. El equipo ha tenido el propósito, y lo sigue sosteniendo, de construir un pensar transdisciplinario que cuestione los discursos disciplinares respecto de cómo son conceptualizados el juego y el jugar en tanto construcciones académicas nodales de nuestros campos de estudio. En este sentido, concientizamos la necesidad de transformar una significación instrumental atribuida al juego y el jugar, al incluir la *perspectiva de los jugadores* en el contexto del juego que permite reconocer lo lúdico como una dimensión de la subjetividad.

**Palabras Claves:** Psicopedagogía; Dimensión lúdica; Saberes populares.

## **INTRODUCCIÓN**

El presente escrito se enmarca en el proyecto de investigación “El juego, el jugar y lo lúdico en contextos socioeducativos” radicado en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba Resolución N° 0033/2021. Nos abocaremos a proponer algunas reflexiones sobre los saberes de construcción y circulación

comunitaria vinculados con el juego, el jugar y lo lúdico, desde un enfoque de derechos, y su relación con las demandas socioeducativas de barrios de la zona Sureste de Córdoba Capital.

El trabajo de investigación se llevó a cabo en una ludoteca situada en un Centro de Salud municipal y una parroquia, ambas situadas en la zona sureste de Córdoba capital. Estas organizaciones sufrieron el impacto de la pandemia por Covid-19 en la dinámica de red que construyen con otras organizaciones para acompañar a las trayectorias escolares donde se incorpora el juego en sus propuestas cotidianas.

Desde el discurso de quienes participan en los territorios que investigamos recuperamos enunciados que, a nuestro entender, constituyen verdaderos aprendizajes en contexto puesto que contribuyen a resolver problemas cotidianos, se construyen a partir de situaciones vivenciadas y pueden ser comunicados y transferidos a otras instancias similares. En este sentido, pensar los saberes populares en clave lúdica ha convocado la necesidad de poner en suspenso la fuerte tradición psicopedagógica respecto de *las formas* hegemónicas de pensar el juego, las intervenciones profesionales respecto de ellas, y

el conocimiento consecuente que al respecto se deriva. Por lo expresado, consideramos que las prácticas lúdicas constituyen verdaderos andamiajes para habilitar y sostener procesos de aprendizaje donde se juegan en trama dialógica condiciones de subjetivación y posibilidades de transformación de lo social.

#### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

El diseño metodológico se enmarca en una investigación de tipo cualitativa de carácter etnográfico, donde el proceso de reflexividad, a partir de las observaciones participantes y entrevistas realizadas en el año 2021 permitió parte de la construcción de datos que aquí presentamos. Las demandas socioeducativas, así como la dimensión de “lo lúdico” posibles de identificar en las prácticas desplegadas por las organizaciones, son analizadas desde las posibilidades de reflexividad y problematización. En este aspecto, el enfoque etnográfico permitió reconocer condiciones subjetivas y objetivas de acceso a los derechos humanos.

Para la interpretación de los datos se recuperaron desde los propios jugadores las maneras singulares de sentir, pensar, querer y hacer. Es en este sentido, que la relación dialógica establecida entre los saberes académicos y los saberes populares encuentra su razón debido a que la posibilidad de recuperar las voces, las experiencias y los sentires de los jugadores que constituyen la comunidad,

permitió resignificar el valor de lo lúdico, el juego y el jugar, como ejercicio de la ciudadanía desde una perspectiva de derechos.

#### **DESARROLLO**

Dentro de la práctica psicopedagógica, puntualmente, el juego y el jugar han tenido históricamente una significación instrumental que empezamos a concienciar, observando la necesidad de transformarla al incluir la *perspectiva de los jugadores* en el contexto del juego.

En este sentido, el uso de ciertos dispositivos psicopedagógicos de acercamiento a las realidades de las/los consultantes, pone en el tapete de la discusión la necesidad de reflexionar en qué medida éstos se presentan posibilitando la producción de subjetividades deliberantes y críticas o si, por el contrario, ponderan parámetros en los que una subjetividad pueda ser medible. En ese sentido, surge la interpelación sobre qué aportes, al par juego-jugar, puede hacer el indagar en relación a lo lúdico desde la perspectiva de los jugadores.

Para Öfele (2002) destaca la exploración en el juego, ya que formando parte del proceso pareciera vincularse más que al juego, al jugar y a lo lúdico. Para la autora, la exploración de alguna manera precede al juego. Según Pavlovsky (1976) es necesario incluir el jugar no sólo ni principalmente como técnica del trabajo psicopedagógico sino como aquello donde se podrá desatrapar la inteligencia,

para devenir en lo que Fernández (2000) define como autoría de pensamiento. Allí radica una problematización inevitable acerca de los usos instrumentales del juego que interpela las trayectorias de formación psicopedagógica. Cuando este *espacio de juego* se configura con objetivos en torno a la evaluación/observación a través de los roles que cierta tradición prescribe, vale decir psicopedagogo evaluador - paciente evaluado, podríamos estar en presencia de participaciones con cierta estereotipia, que refuerzan mecanismos de control social y ordenan y estructuran las posibilidades de despliegue de la subjetividad y del desarrollo mismo de la práctica. En este sentido, la dimensión de lo lúdico podría colaborar en suspender las consideraciones profesionales en el marco de los observables, para dar paso a la producción de subjetividades críticas y creativas considerando el espacio del juego y el jugar como espacio interaccional (vínculo-corporeidad), transicional de producción de alteridad, y contextualizado socio históricamente.

Desde el posicionamiento de Pavía (2006) forma y modo se constituyen en variables relevantes a la hora de conceptualizar el juego. La forma alude al orden de la actividad misma mientras que el modo pertenece al orden de los sujetos. El modo involucra una manera particular de ponerse en situación de juego, vinculada con la libertad de elegir, la actitud y el deseo. En palabras de Corbera (2011) el modo lúdico implica la participación en una actividad que se reconoce con formato de juego y se entiende

como tal. Es en este sentido, que se cuestiona la mirada instrumental del juego para poner en valor la perspectiva de los jugadores lo cual implica reconocerlos como sujetos de derecho; es decir, como portadores de un saber y un modo de jugar que les es propio teniendo en cuenta su singularidad y la de su contexto.

En correspondencia, asumimos la existencia de diversos espacios comunitarios como la ludoteca y la parroquia que permitieron estas reflexiones, que propician oportunidades diversas para promover el juego y el jugar desde un modo lúdico. En consonancia: ¿Qué se aprende en lo comunitario desde el juego, el jugar y lo lúdico? ¿Qué saberes comunitarios son reconocidos por la universidad? ¿Cómo los saberes académicos se construyen considerando los saberes del territorio? ¿Qué se necesita saber para poder invitar a jugar de modo lúdico?

En virtud de estos desarrollos, sostenemos como equipo una mirada sobre la necesidad de promover el juego y el jugar de modo lúdico, como posibilidad habilitante de la creatividad, la circulación del deseo y el despliegue de la subjetividad, la participación activa y singular, lo cual impacta en la constitución o ejercicio de una ciudadanía consciente de sus derechos y deberes. Se trata de reconocer al juego y el jugar de un modo lúdico, como un modo de participar, participar en tanto acontecer: “es fundamental reconocer que ‘participación’ es una categoría del discurso político” (Etchegorry, s.f, p.4) donde “de alguna manera determina una forma de representación,

que propicia una manera particular de acontecer” (p.11). La capacidad lúdica permite imaginar y crear nuevos escenarios.

Desde el discurso de quienes participan en los territorios que investigamos recuperamos enunciados que, a nuestro entender, constituyen verdaderos aprendizajes en contexto puesto que contribuyen a resolver problemas cotidianos, se construyen a partir de situaciones vivenciadas y pueden ser comunicados y transferidos a otras instancias similares (Baquero, 2000). La expresión “juntos podemos” (entrevista voluntaria, 27/7/2021) simboliza esa construcción, donde las organizaciones dialogan en pos de un orden alternativo a la hegemónica precarización de las comunidades, para dar curso a las demandas. Específicamente en orden al derecho a jugar nos preguntamos ¿En qué medida algunas propuestas de juego continúan legitimando espacios de poder hegemónicos que obstaculizan la constitución de sujetos de derechos? ¿Qué condiciones pueden generarse desde estos espacios para la promoción del derecho a jugar de un modo lúdico? ¿Cómo se entrama el derecho a jugar de un modo lúdico con otros derechos fundamentales?

A partir de lo construido durante la investigación advertimos que en estos espacios comunitarios el juego tiende a estar por fuera de la realización de actividades propiamente escolares. En relación con ello, las pedagogías críticas aportan que los acompañamientos que reducen la inclusión del juego en términos de Rivero (2011), a

espacios donde se establecen posiciones de enseñante-aprendiente, suelen tener las limitaciones de una enseñanza tradicional con una posición más bien pasiva del aprendiente. En este aspecto, en consonancia con la propuesta de Brailovsky (2011) apelamos a la necesidad de incluir el juego como ambiente, ya que para el autor se aprende cuando se juega. Esta relación entre el jugar y el aprender se convierte en el eje desde el cual se nos posibilita pensar los efectos de lo lúdico en el aprendizaje. Pulsa fuerte la perspectiva del jugar como: posibilidad de entrar, salir, y tomar la palabra. Todos ellos, elementos que pueden significar participación en la construcción del saber, de la iniciativa y la creación. Aquí radica la importancia de la promoción de lo lúdico, en tanto circulación del deseo, y de esta forma, la apropiación de aquello del orden de la novedad, de nuevas significaciones, puesto que el juego y el jugar producen subjetividad (Öfele, 2006), y, por lo tanto, pueden contribuir en potenciar un posicionamiento activo para el ejercicio del derecho al aprender, jugar y participa.

Situaciones como la descrita constituyen espacios simbólicos y culturales donde las identidades devienen en expresiones de resistencia cultural (Lopes Da Silva, 2011) frente a las representaciones que vinculan la necesidad de pautar, reglamentar y contextualizar el juego y el jugar como medio para encauzar ciertas conductas hacia comportamientos más deseables-esperables. En este sentido, el juego y el jugar funcionarían como ordenadores

sociales frente a una “(...) comunidad que necesita modos diversos, creativos para lidiar con problemáticas sociales como violencia, delincuencia, adicciones (...)” (entrevista a coordinadora, 23/8/2021).

### CONCLUSIÓN

A partir de lo enunciado reconocemos la significatividad del *derecho a jugar de un modo lúdico* como un derecho fundamental para nuestros niños, niñas y adolescentes, ya que el mismo posibilita el despliegue de otros derechos básicos tales como la educación, la salud y la participación ciudadana. Lo lúdico sitúa a los sujetos en nuevos territorios. En este sentido lo lúdico es acción política, movimiento desestabilizador de estructuras establecidas, lo cual implica la recuperación crítica de los saberes comunitarios, entendiendo que las prácticas lúdicas constituyen verdaderos andamiajes para habilitar y sostener procesos de aprendizaje donde se juegan en trama dialógica condiciones de subjetivación y posibilidades de transformación de lo social.

A partir de todo lo expuesto, se visibiliza la necesidad de construir aportes que permitan acompañar procesos reflexivos vinculados con las propuestas de las instituciones en territorio como espacios potentes para la promoción de derechos, aportes que impliquen un verdadero compromiso social desde la dialéctica entre los saberes comunitarios y los saberes académicos. Leer la realidad sociopolítica en contexto habilitando procesos

de problematización comunitaria desde redes de trabajo, es un paso para reconocer acciones que obstaculizan o promueven el ejercicio de derechos. En este sentido, la expresión “juntos podemos” (entrevista a voluntaria 27/7/2021) da cuenta de esa intención, donde las organizaciones trabajan en pos de un orden alternativo.

La relación establecida entre saberes académicos y saberes comunitarios encuentra su razón de ser en la posibilidad de recuperar las voces, experiencias y los sentires de los actores que constituyen la comunidad para resignificar el valor de lo lúdico, el juego y el jugar como ejercicio de la ciudadanía. Lo lúdico, se despliega en los límites, bordes e intersticios, en los múltiples pliegues y despliegues, de las relaciones-situaciones, tensando-tirando donde el juego tiene (y abre) lugar. Ello implica pensar una *epistemología* psicopedagógica que nos desafíe a *jugar-nos* en nuevos territorios, el de las propias subjetividades, prácticas y existencias.

### Referencias bibliográficas

Baquero, R. (2000). El aprendizaje en el contexto escolar. En Baquero R. y Limón, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar*. UNQ.

Brailovsky, D. (2011). *El juego y la clase*. Noveduc.

Corbera, A. (2011, 12-15 de octubre). Indicios de modo lúdico: una invitación para la observación de la conducta motriz [ponencia]. XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz, La Plata, Argentina.

## Saberes en territorio: algunas lecturas en clave lúdica

**PONENCIA** por A. Olivieri, L. Far y S. Testagrossa

Etchegorry, M. (s/f). Yo participo, tú participas, él participa... ¿ellos participan? *Experiencias de participación infantil en la escuela*. Centro de estudios avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba.

Fernández, A. (2000) *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.

Lopes Da Silva (2011). *Una reflexión sobre el saber popular y su legitimación*. Decisio.

Öfele, M. (2002). *El juego en Psicopedagogía*. Recuperado de [http://www.matijuegos.cl/assets/juego\\_en\\_psicopedagogia.pdf](http://www.matijuegos.cl/assets/juego_en_psicopedagogia.pdf)

Öfele, M. (2006). *Miradas Lúdicas*. Dunken.

Pavía, V. (2006). *El jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Noveduc.

Pavlovsky, E. (1976). *Reflexiones del proceso creador*. Proteo.

Rivero, I. (2011). *El juego desde la perspectiva de los jugadores: Una investigación para la didáctica del jugar en educación física* [Tesis publicada]. Repositorio UNLP. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.901/te.901.pdf>

# PONENCIA. Investigar en promoción de la salud. Hacia la potenciación de los recursos simbólicos de adult@s y sus bebés

por Marcela Pereira

## Resumen

El objetivo de este trabajo es dar cuenta de mi tesis de Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA, dirigida por la Profesora Alicia Stolkiner. La misma se tituló: Transformaciones en el ejercicio de la función materna en una experiencia grupal sobre crianza con madres de niños de 0 a 3 años. El trabajo puede resultar de interés ya que el trabajo de campo, la investigación y tesis posterior se desarrollaron en un campo que no es el tradicional de la psicopedagogía, el asistencial, sino que viene a cubrir un espacio vacante, el de la investigación psicopedagógica en la promoción de la salud, en este caso, la salud mental y la potenciación de los recursos simbólicos necesarios para el aprendizaje.

**Palabras Clave:** Funciones parentales. Crianza. Transformaciones. Promoción de la salud

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es dar cuenta sintéticamente de mi tesis de Maestría en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA, dirigida por la Profesora Alicia Stolkiner. La misma se tituló: *Transformaciones en el ejercicio de la función materna en una experiencia grupal*

*sobre crianza con madres de niños de 0 a 3 años. La experiencia que se analizó en esta tesis está referida a una investigación-acción que se llevó a cabo a partir de un convenio firmado entre el Consejo de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires, la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, la Cátedra de Psicopedagogía Clínica como instancia ejecutora y Unicef. El proyecto se llamó “Crianza, cantos y cuentos”. Tenía como objetivo ofrecer a las madres un espacio de reflexión para activar el intercambio libidinal y simbólico en las relaciones iniciales con sus hijos pequeños. El trabajo puede resultar de interés para estas jornadas ya que el trabajo de campo, la investigación y tesis posterior se desarrollaron en un campo que no es el tradicional de la psicopedagogía, el asistencial, sino que viene a cubrir un espacio vacante, el de la investigación psicopedagógica en la promoción de la salud, en este caso, la salud mental y la potenciación de los recursos simbólicos necesarios para el aprendizaje.*

El trabajo se realizó en tres villas de emergencia de la Ciudad de Buenos Aires, República Argentina. Los miembros de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica que participaron del proyecto operaron en Centros de Salud, co-

medores y escuelas, coordinando grupos de madres de niños y niñas de 0 a 3 años. En cada una de las instituciones participantes se organizaron diez reuniones a las que asistieron un promedio de 10 madres. También participó de la coordinación un agente de salud afín a la experiencia y a la institución donde se llevó a cabo la intervención. Desde el marco teórico que orientó la propuesta general del proyecto, se orientó el trabajo hacia la conceptualización de los procesos y la formalización de una intervención posible en el campo de la promoción en la interfase salud – educación.

Con ese propósito se implementó un abordaje grupal con la participación voluntaria para los miembros de la comunidad con el objeto de abrir la reflexión sobre posibilidades subjetivas acerca del “*saber hacer*” en la crianza, recuperando asimismo experiencias significativas de vida de cada una de las madres vinculadas a los usos y costumbres de su cultura de origen. Se consideró que esos movimientos y modificaciones subjetivas posibles en la manera de ejercer la función materna propiciarían criterios de mayor apertura afectiva y cognitiva a través de los intercambios cotidianos con los niños, destinatarios indirectos pero centrales de los procesos de simbolización de las madres.

Podemos ubicar la experiencia como de *promoción de la salud* si se consideran los procesos de subjetivación como parte del proceso de salud. Se entiende a la promoción de la salud como un proceso que permite a las

personas adquirir mayor control sobre su salud y su ambiente, acentuando sus recursos personales y sociales. Este enfoque traslada el centro de las estrategias desde el proveedor del servicio al sujeto de la salud: las personas (Chardón, 2001).

La promoción de la salud consiste, según Elichiry, en favorecer los procesos que lleven a que las opciones saludables sean las más fáciles de elegir en el transcurso de la vida cotidiana. (Elichiry, 2000).

Por estas razones y como un modo de promoción de la salud, intervenir tempranamente con madres de niños pequeños puede resultar preventivo de déficits de simbolización en sus hijos (Schlemenson, 2005).

Desde el Psicoanálisis, numerosos autores ubican la asistencia libidinal y simbólica primaria como antecedente necesario para la instauración de la capacidad representativa en la infancia. (Aulagnier, 1975; Bleichmar, 1983, 1993, 2000)

Silvia Bleichmar (1993) señala que la inteligencia y el pensamiento son comprendidos como expresiones de la vida psíquica que están desde sus orígenes instituidas desde Otro, quien inscribe al niño en un mundo simbólico y cultural a partir de la implantación de la pulsión como marca inaugural de ingreso a la cultura.

Desde la Psicopedagogía Clínica se entiende al aprendizaje como un proceso complejo que abarca no solamente los aspectos cognitivos sino a la constitución psíquica en su conjunto. Desde esta perspectiva se considera la mo-

alidad singular con la que un niño organiza su actividad cognitiva, en estrecha relación con aspectos histórico libidinales de su origen como sujeto psíquico. (Schlemenson, 2001). Asimismo, se considera que los déficits en la actividad simbólica traen consecuencias que no sólo redundan en problemas de aprendizaje escolar, sino que se expresan también en distintas patologías ligadas al aumento de conductas impulsivas y una inserción social poco satisfactoria.

Respecto del sector poblacional sobre el que se eligió trabajar y los efectos devastadores que produjo la crisis socioeconómica de los últimos lustros, Alicia Stolkiner (2003) señala que las transformaciones de la década del 90 habían producido no sólo un incremento cuantitativo de la pobreza sino una transformación cualitativa, que pone en juego las identidades, fragmenta y profundiza la heterogeneidad y rompe parámetros preestablecidos de configuración de la sociedad.

Unicef (2001) por su parte, ha promovido la noción de “Desarrollo infantil a temprana infancia”, y con ello la necesidad de establecer en la agenda social la discusión y el diálogo entre padres, responsables y profesionales sobre la importancia de las prácticas de crianza en esta fase de la vida. En particular advierte sobre la vulnerabilidad de la infancia en momentos de pobreza expuesta a situaciones de déficit o pérdidas, falta de recursos y ausencias en un período crítico del desarrollo.

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

**Diseño de la investigación.** La propuesta del presente trabajo de tesis es realizar un análisis de una experiencia de intervención para la promoción de la salud, realizada con grupos de madres de niños pequeños, de 0 a 3 años, pertenecientes a sectores en situación de vulnerabilidad social. El diseño de investigación se encuadra en una modalidad descriptiva de base empírica y abordaje cualitativo, que tiene por objeto identificar aspectos del ejercicio de la función materna y problemáticas en las prácticas de crianza de madres que participaron en el proyecto, y analizar y conceptualizar su evolución en el transcurso de los encuentros.

**Instrumento de producción de datos:** Se trabajó mediante la observación participante (Valles, 2003) en el marco de una investigación-acción. teniendo a mi cargo el rol de coordinadora de los encuentros grupales de reflexión con madres de niños de 0 a 3 años. El objetivo era ofrecer un espacio para pensar e intercambiar opiniones sobre los modos de crianza, para fomentar el despliegue de la palabra con sentido histórico para las madres vinculado a su maternidad. El material de las reuniones fue registrado en grabación de audio y desgrabado sin otras reglas de transcripción específicas más que su fiel reproducción textual.

Asimismo, están registrados en forma escrita un cuento,

los cantos y otros materiales escritos, todos realizados por las madres.

#### **Tipo de análisis realizado con el material recogido:**

Se realizó un análisis cualitativo de datos a partir de las narrativas de las participantes a los encuentros, entendidas como representaciones verbales de la vida cotidiana para cada sujeto singular. En función de la orientación propuesta en los objetivos de esta investigación, se realizó una primera exploración del material de la entrevista a fin de definir las categorías para el análisis de los intercambios discursivos. En un segundo momento, las entrevistas fueron segmentadas en unidades de significación, diferenciadas por cada categoría construida y sus dimensiones, con las que se codificaron los segmentos. Los criterios de identificación y categorización del material se construyeron en base a las teorizaciones que sustentan el marco teórico. Se analizaron longitudinalmente los resultados del análisis de los datos de los primeros encuentros, los intermedios y los últimos, que permitieran evaluar las transformaciones operadas. El proceso temporal para llevar a cabo el estudio longitudinal se identificó como inicio, medio y fin de la intervención. Para ello, los 10 encuentros se dividieron de la siguiente forma: los encuentros 1, 2, 3, y 4 fueron considerados iniciales; los 5, 6, 7, los intermedios y los 8, 9 y 10, los finales. Se construyeron hipótesis de trabajo de orden teórico para la interpretación de los resultados, en correlación con los objetivos formulados.

**Unidad de Análisis.** Para el estudio del ejercicio de la función materna y sus transformaciones, se tomó como unidad de análisis los intercambios discursivos que tuvieron lugar entre los miembros del grupo en cada encuentro de reflexión del proyecto “Crianza, Cantos y Cuentos” en el comedor y guardería de la villa 1-11-14 durante el año 2001.

#### **DESARROLLO**

Desde la perspectiva psicoanalítica, se entiende que la función materna deja huellas indelebles en el psiquismo del niño. Donald Winnicott acuñó la expresión “no existe tal cosa como un bebé” aludiendo a la necesidad de considerar a la función parental, y en especial a la función materna para comprender el desarrollo psíquico temprano (Winnicott, 1981:277).

La riqueza simbólica del otro resulta por lo tanto prioritaria y antecesora de la del niño. (Laplanche, 1996)

La promoción de la salud permite considerar que una de las modalidades posibles para promover tempranamente los recursos simbólicos de los niños pequeños es el trabajo con sus madres como figura primaria.

El propósito básico de este abordaje es el de *potenciar su reflexión sobre el ejercicio de función y sus propios recursos simbólicos para que ellas puedan, a su vez, ofertarlos a sus hijos de acuerdo a sus criterios de crianza.*

Desde estas perspectivas se realizó una investigación-acción llamada “Crianza, Cantos y Cuentos”, en la que par-

ticipé, y que generó una serie de interrogantes acerca del ejercicio de la función materna de madres de niños pequeños y sus posibles transformaciones, que orientaron luego la construcción de los ejes centrales para el presente trabajo de tesis. Entre las situaciones propias de la función materna que circularon en los intercambios discursivos, surgieron con más frecuencia algunos temas ligados a desorientaciones en las respuestas a las demandas infantiles, tomar la crianza como algo que forma parte de las obligaciones en su vida, sin pensar en el compromiso afectivo propio jugado en ese vínculo, formas alternadas de sostén y poca mirada en especial a los hijos más pequeños.

Por la diversidad de maneras de expresión que estos temas mostraron y su incidencia en el ejercicio de la función y a fin de analizar los modos de crianza y las características que presentan las diversas modalidades de ejercer la función materna en la población en estudio, se plantean como interrogantes centrales las siguientes preguntas:

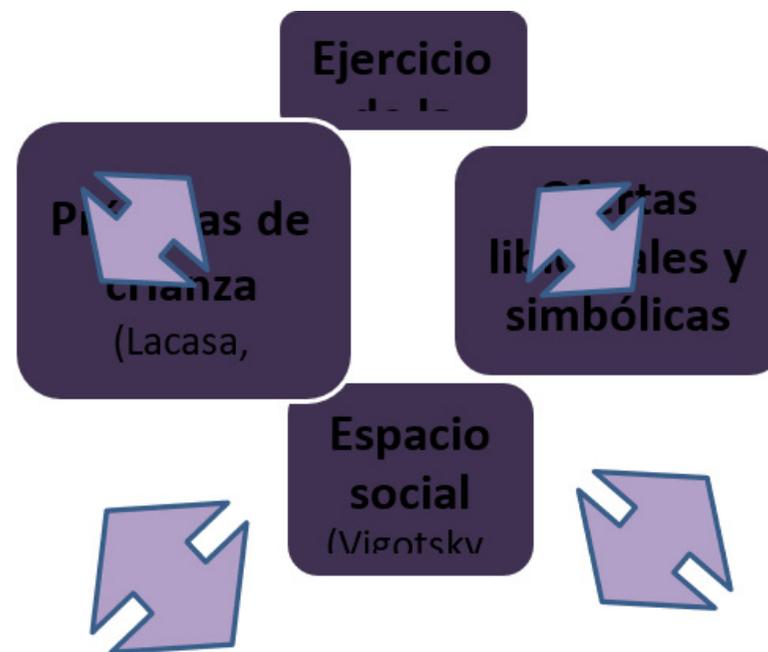
¿Cuáles son los aspectos del ejercicio de la función materna que las madres despliegan en el intercambio discursivo durante los encuentros grupales de reflexión en relación con sus hijos pequeños?

¿Cuáles fueron las transformaciones en los modos de pensar y en las actitudes de las madres hacia los hijos, que se produjeron a lo largo de los encuentros de reflexión?

El núcleo conceptual de esta tesis es el ejercicio de la función materna, que se define desde un marco teórico

psicoanalítico. Sin embargo, a los fines de una puntuación metódica del análisis y para diferenciar referenciales teóricos, se han establecido 4 apartados, que no desarrollaremos aquí por una cuestión de espacio. Ellos son:

1. Prácticas de crianza;
2. Ejercicio de la función materna;
3. Ofertas libidinales y simbólicas primarias;
4. Espacio social (desde la perspectiva psicoanalítica, sociológica, y sociocultural)



decires de un grupo de madres sobre las prácticas de crianza en una experiencia que podría definirse como de prevención y promoción de la salud. Esto marca una diferencia con la práctica y las investigaciones más habituales de la psicopedagogía, ligadas a lo clínico-asistencial, es decir, cuando ya existen fallas o fracasos en la simbolización. Teniendo en cuenta la complejidad del tema, se hace necesaria la búsqueda de articulaciones teóricas para ponerlas en diálogo.

### **EJES DE ANÁLISIS**

Se han delineado los siguientes ejes y categorías de análisis:

#### **EJE 1. PRÁCTICAS DE CRIANZA**

Categorías

1.1 Hábitos

1.2 Ritmos

1.3 Límites

1.4 Decires maternos dirigidos al niño\_

#### **EJE 2. ASPECTOS VINCULARES DEL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN MATERNA**

Categorías

2.1 Modalidad de vinculación con el niño

Dimensiones

2.1.1 Lugar otorgado al hijo menor

2.1.2 Respuestas maternas a las necesidades del niño

2.2 Lugar que la madre asigna al padre del niño

2.3 Vínculo con sus referentes sociales

#### **EJE 3. EXPERIENCIAS MATERNAS PASADAS Y PRESENTES**

Categorías

3.1 Referencia a su propia historia como hija

3.2 Opiniones sobre sí mismas

3.3 Autoevaluación de las madres sobre su proceso en la experiencia

#### **Presentación de ejes**

El EJE 1 sobre Prácticas de Crianza, brindará información sobre las acciones concretas que las madres refieren hacer con sus hijos pequeños.

El EJE 2 sobre Aspectos vinculares del ejercicio de la función materna, dará elementos sobre las modalidades vinculares de la madre con el niño, estando ella y dicho vínculo a su vez atravesado por su vinculación con el padre del niño, y con sus referentes sociales.

El EJE 3 aportará información sobre los decires de la madre sobre ella misma al historizarse como hija, al hablar de ella en el presente y al evaluar su proceso en la experiencia de intervención. Ejemplo de resultados de solo un eje ASPECTOS VINCULARES DEL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN MATERNA

Investigar en promoción de la salud. Hacia la potenciación de los recursos simbólicos de adult@s y sus bebés

PONENCIA por Marcela Pereira

Categorías	Inicio		Medio	Fin
Modalidad de vinculación con el niño	Lugar otorgado al hijo menor	Dificultad general para hablar del hijo menor, discriminarlo de los otros hijos. <i>¿qué contar? porque, ¿qué hace un bebe? Comer y bañarlo. Llevás la rutina así. Al más grande, no.</i>	Respuestas similares de menor homogeneidad. Alguna mención del menor y de lo que representa	El hijo pequeño aparece más. Con evocación del nacimiento parece renacer el hijo menor.
	Respuestas maternas a las necesidades del niño	Desde lo corporal, sin mediaciones .	Respuestas se complejizan y no son tan inmediatas ni idénticas a lo que el niño demanda. Más oportunidades sustitutivas y simbolizantes.	Mayor registro del otro como diferente, aun cuando sea pequeño y hable poco.
Lugar que la madre asigna al padre del niño	Queja masiva por poca colaboración y escasa función de corte. <i>Yo digo no y el padre: venga mi hijito, ¿qué quiere mi rey?</i>		Poco despliegue y reflexión. Pocos comentarios sobre algunos padres que ponen límites. Otros en la crianza, abuelos, hijos mayores.	Mayor lugar del padre en la madre. Nuevos acuerdos para la crianza de los hijos.
Vínculo con referentes sociales	Apoyo en referentes externos, como portadores del saber en la crianza.		Mayor centración en las propias prácticas de crianza.	Posicionamientos más autónomos

### CONCLUSIONES

De un modo o de otro, es de resaltar que en todos los ejes y todas las categorías hubo cambios, más o menos generalizados, más o menos creativos, pero en todas hubo

algún tipo de transformación.

Podría decirse que los cantos y cuentos son algunas de las formas en que las prácticas de crianza, la función materna, y las ofertas libidinales y simbólicas se concretan en prácticas observables. Al estar en mejores condiciones de vincularse con el hijo pequeño, también aumentan las condiciones para sostener al hijo en el sentido más amoroso y metafórico del holding (Winnicott, 1965) La posibilidad de la escucha atenta a las apreciaciones de las madres habitualmente carentes de espacios para elaborar sus dificultades y el estímulo al intercambio de experiencias en las prácticas de crianza de cada una de ellas permitieron producir modificaciones en las mismas

### Prevención y promoción

Intentamos generar condiciones para que el sujeto se escuche de otro modo, aprenda a escucharse y a cambiar realidades que le traen malestar en sus espacios vitales públicos y privados. Trabajamos con madres de niños pequeños, reflexionando sobre la crianza, revisando el ejercicio de su función materna, potenciando sus recursos li-

bidinales y simbólicos para donar a su hijo, para un mejor estar o bien estar de ella como mujer y como madre, y un mejor estar de su pequeño. Al realizar esta tarea ¿estamos previniendo déficits en la producción simbólica del

niño, que podrían traer aparejados problemas de aprendizaje, repitencias, dificultades de inserción social? Se trabaja para ello y eso da sentido a nuestras intervenciones. Pero, si, aun así, los problemas se presentaran en el niño, en un futuro más o menos cercano, estas madres estarían en mejores condiciones para escucharse y escuchar a su hijo, y tendrían más recursos para modificar realidades. Además, estarían también en mejores condiciones para generar una demanda de trabajo clínico terapéutico.

### Referencias Bibliográficas

Aulagnier, P. (1975). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Amorrortu.

Bleichmar, S. (1983). *En los orígenes del sujeto psíquico. Del mito a la historia*. Amorrortu.

Bleichmar, S. (1993). *La fundación de lo inconciente. Destinos de la pulsión, destinos del sujeto*. Amorrortu.

Bleichmar, S. (2010). *Psicoanálisis extramuros. Puesta a prueba frente a lo traumático*. Entreideas.

Chardón, M. C. (2001). "Educación para la salud: ¿es posible la prevención de accidentes?" en *Salud y prevención: crecer en ambientes seguros y protegidos*. Novedades Educativas

Elichiry, N. (2000). "Aprendizaje y construcción de conocimientos en salud" en Chardón, M. C. (comp.) *Perspectivas e Interrogantes en Psicología Educativa*. Eudeba JVE Ediciones.

Pereira, M (2005) *Intervenciones en primera infancia*. Noveduc

Pereira, M (2023. En Prensa) Para Criarte Mejor. Intervenir e investigar en primera infancia. Entreideas

Prol, Hamuy, Lucero, Kornblit (2009). Nuevas paternidades en la clínica de los problemas de aprendizaje. N°47. [http://www.apbarap.com.ar/index.php?aux=edicion\\_47.html](http://www.apbarap.com.ar/index.php?aux=edicion_47.html)

Schlemenson, S. (2009). *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós

Pereira, M; Di Scala, M. Psicopedagogía; interrogantes sobre su estatuto como disciplina, en Investigando en Psicología. *Revista del Departamento de Investigaciones*, Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Tucumán- Año 7/N°7 /2005

Stolkiner A. (2003). Pobreza y subjetividad. Relación entre las estrategias de las familias pobres y los discursos y prácticas asistenciales en salud. *Revista Subjetividad y Procesos cognitivos* No 4- Desampero Psicosocial. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales.

Winnicott, D. W. (1965) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós, 1993

# PONENCIA. Historización de la Psicopedagogía en Patagonia Austral

por Camila Oyarzo

## Resumen

El presente trabajo expone un recorte de los avances del plan de tesis doctoral iniciado en 2021 en el marco de la obtención de una beca doctoral Conicet. Desde esa línea se indaga cómo se ha ido configurando y desarrollando el campo psicopedagógico a lo largo de la historia. A su vez, cómo se fue conformando y transformando la cultura profesional de dicho campo.

Los resultados obtenidos hasta el momento nos permiten identificar desde sus narrativas cómo los sujetos asumen, conciben y viven la profesión psicopedagógica en el contexto de la Patagonia Austral.

**Palabras claves:** Psicopedagogía; Historización; Campo profesional.

## INTRODUCCIÓN

En este artículo se privilegió la indagación de las trayectorias laborales de los psicopedagogos relacionados a los tópicos que constituyen un eje vertebrador en la guía de las entrevistas y se transforman en categorías conceptuales y de análisis de la información que otorgan las entrevistas; a saber: las concepciones sobre la formación psicopedagógica, vivencias en pandemia rol profesional,

enseñar y aprender en pandemia y la vuelta a clases de manera presencial.

El objetivo principal de este informe es caracterizar la cultura profesional de la Psicopedagogía en el contexto de la Provincia de Santa Cruz. Asimismo, con respecto a los objetivos específicos se espera dar cuenta de los modos en que los sujetos asumen, conciben y viven la profesión psicopedagógica en dicho contexto, dando cuenta de los efectos sociales y subjetivos que provocan la inserción al campo profesional.

Esta investigación, surgió de un trabajo de reflexión permanente sobre el desarrollo del campo psicopedagógico, siendo su marco el programa de formación de grado de Licenciatura en Psicopedagogía.

Cabe destacar que dicha investigación contempla una posición teórica investigativa cualitativa puesto que prioriza la comprensión del fenómeno estudiado en la voz de los propios actores sociales. Recuperando desde sus narrativas cómo los sujetos asumen, conciben y viven la profesión psicopedagógica en el contexto de la Patagonia Austral, dando cuenta de los efectos sociales y subjetivos que provocan la inserción al campo profesional. En este sentido, la pandemia constituye un nuevo capítulo en la

tesis puesto que irrumpe el desarrollo del campo profesional.

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Investigar en Psicopedagogía implica no solo un desafío sino fundamentalmente una responsabilidad de quienes forman parte de esta disciplina. Dicha responsabilidad se fundamenta en la importancia de contribuir, mediante prácticas investigativas concretas y contextualizadas, con conceptualizaciones propias, a la generación de conocimientos en y desde la psicopedagogía (Neme, 2018, p. 1). El Proyecto actual adopta una posición teórica investigativa cualitativa puesto que prioriza la comprensión del fenómeno estudiado en la voz de los propios actores sociales. De esta manera, en la construcción metodológica se toma en cuenta a los sujetos, la estructura simbólica y socio-cultural que sostiene, la particularidad de su historia individual, la historia de sus vínculos, el papel de los actores involucrados en esas historias, etc.

Por lo antedicho, tiene como propósito comprender la conducta de los sujetos desde su propio marco referencial y se acentúa en la comprensión del posicionamiento de los sujetos (en este caso psicopedagogos) frente a los modos singulares de percepción de su realidad. Asimismo, se busca comprender las respuestas obtenidas en función de los ejes conceptuales que sostienen la trama investigativa.

Como ya se ha dicho, la estrategia metodológica para el

análisis de la entrevista es cualitativa y “está regida por la modalidad comprensiva que se centra en descubrir los significados que los entrevistados confieren a sus narrativas a través del análisis de los ejes temáticos” (Bertaux y Wiame, 1993, p. 3).<sup>1</sup>

En este marco se realizaron algunas entrevistas en profundidad y para su realización se construyeron los diversos tópicos que orientan este recorrido: Tópico I: Vivencias en pandemia /Tópico II: Prácticas psicopedagógicas/ Tópico III: Instituciones educativas en pandemia/ Tópico IV: Vuelta al trabajo de manera presencial.

A modo de síntesis, es importante señalar que, dentro de este enfoque comprensivo, tiene una relevancia especial el contexto socio-histórico en el que se desenvuelve la vida de los entrevistados lo que implica tomar en cuenta la dimensión temporal como un aspecto fundamental para la interpretación de los datos que se desprenden del relato, tanto vinculado con las etapas de la vida, como así también los cambios sociales que ocurrieron en ese tiempo (Bertaux, 1981).

### **DESARROLLO Y RESULTADOS**

Cabe destacar, que en este apartado se mostrarán los

---

<sup>1</sup> Consultado en Kriger, M. y Guglielmo, L. (2017). Memorias de una abuela sobre Plaza de mayo: la historia de Ledda y su familia en la militancia, la dictadura y las luchas por la justicia. Revista Ciudad Paz-ando, 10(2), 19-28. doi: <https://doi.org/10.14483/2422278X.12769>

resultados obtenidos de corte exploratorio a partir de las entrevistas en profundidad realizadas hasta el momento. Ante todo, se considera que la entrevista, da lugar a vivencias generacionales y trayectorias biográficas muy marcadas por la coyuntura política. Por último, cabe recordar que una biografía —en especial narrada en primera persona— no es una representación de lo real ni una descripción objetiva de los hechos, sino más bien una permanente puesta en sentido de estos, lo cual permite construir de modo reflexivo la propia identidad e historia y las del mundo vívido en que se inscribe y hace posible (Kriger y Guglielmo, 2017, p. 22)

En esta entrevista, cobra notoriedad cómo la pandemia irrumpe y construye un nuevo capítulo en este proceso investigativo. En los relatos de los entrevistados se observa con frecuencia cómo impacto de la pandemia en las prácticas profesionales.

Como explica Levin, la pandemia parece separarnos; no podemos tocarnos, la distancia corporal ubica un umbral diferente, visible e invisible a la vez. La distancia, el vacío, deviene un encuentro relacional, un entretiem po en el que se despliega otra dimensión, ciertamente desconocida (Levin, 2020, p. 33)

Los resultados apuntan a las experiencias educativas a través de las pantallas y cómo fue el proceso de migrar, desplazarse y trasladarse de los espacios físicos como la universidad y el consultorio al espacio íntimo familiar. Es decir, migrar de la presencialidad a la virtualidad.

En un corto tiempo nuestras prácticas profesionales se tuvieron que modificar. Todo cambio implica desestructura, necesitamos de un tiempo para poder adaptarnos a nuevas rutinas, hábitos, etc. Pensar, crear, reinventar nuevas formas de trabajo, nuevas modalidades que hacen a la cultura profesional psicopedagógica bajo este contexto particular. Estos rasgos de la época atraviesan al campo de la Psicopedagogía.

En este caso, se adoptan dos posiciones: 1) Una posición de desconcierto, irrupción de la vida áulica y las prácticas pre-profesionales habituales y 2) Una posición de reflexión, invención, readecuación y transformaciones de las prácticas.

Primeramente, el momento inicial de la pandemia propongo llamarlo: “Lo que nos inquieta”. Es decir, cuando algo nos sorprende y nos conmueve surge la necesidad de recuperar el equilibrio. En este contexto cayeron certezas y proyectos, abundaron los miedos con diferentes grados de intensidad, salimos a buscar respuestas y a replantearnos. En este momento, quizás el desafío actual era la búsqueda de un equilibrio.

En segundo lugar, se fueron redefiniendo la tarea de enseñar y aprender, readecuando los objetivos propuestos, creando nuevos modos de hacer psicopedagogía a través de las pantallas. A modo de ejemplo: Atención online a niños/as, asesoramiento a través de las redes sociales, entre otros.

A modo de síntesis, la pandemia vino a movilizar lo ins-

tituido, eso que estaba establecido, y nos hizo aprender una nueva modalidad. Intentamos aventurarnos hacia la transformación de lo que nos inquieta, que nos clama para que sea mirado con otros lentes, con nuevas interpretaciones, explorando en este caso posibilidades diferentes, modos de ser y hacer en el encuentro pedagógico.

Podemos decir que, dentro del contexto actual de pandemia, estas nuevas demandas tienen que ver con nuevos tiempos, un discurso que apunta a redefinir la tarea de enseñar, reordenar de otra forma el aula y las prácticas. Consideramos que en las instituciones educativas se presentaba un malestar que podía resumirse en cierta sensación de incertidumbre, desconcierto, nostalgia, angustia y que la pandemia acrecienta la crisis. Podemos inferir que, en un primer momento, se apunta a un virus melancólico que no nos deja indiferentes, nos obliga a mirar/nos/los y transformarnos. Es decir, el virus melancólico, entendido como un modo de respuesta frente a este contexto incierto y desconocido, añorando el formato tradicional y bajo una nueva modalidad virtual.

A modo de síntesis, este relato, plantea un nuevo interrogante frente a la nueva forma de enseñar/aprender: ¿Del virus melancólico a un tiempo de metamorfosis? En ese sentido, los entrevistados aluden una posición activa, creativa, colaboradora y transformadora. Hubo que salir de la posición de impotencia, de nostalgia y melancolía para pensar en una práctica distinta y recrearla.

## CONCLUSIÓN

El trabajo que aquí nos propusimos consistió en abrir nuevos posibles que den lugar a la creación y a otras lecturas para repensar y bordear de nuevas preguntas nuestro quehacer profesional.

El campo de la Psicopedagogía merece que se vuelva a pensar en función a los cambios socio-culturales. A modo de reflexión, elijo una Psicopedagogía comprometida con los procesos complejos que nos enfrentamos diariamente y que nos invite a pensar en un mundo diverso y cambiante.

La investigación en Psicopedagogía se impone hoy como una necesidad y hasta una obligación debido a la importancia de continuar aportando al corpus teórico, conceptual y metodológico que le aporte rasgos propios a nuestro campo psicopedagógico. A partir de esto, podemos decir que es un reto para los investigadores sociales porque exige por parte de los mismos una actitud crítica y reflexiva para adoptar esta perspectiva comprensiva y exige una reformulación en su quehacer para poder interpretar lo que va a estudiar.

## Referencias Bibliográficas

- Azar, E. (2012). Reflexiones sobre el campo psicopedagógico. La psicopedagogía escolar. *Revista Bib Digital*, 10(20), 74–98.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*. Sage.
- Kruger, M y Guglielmo, L. (2017). *Memorias de una abuela sobre Plaza*

## Historización de la Psicopedagogía en Patagonia Austral

**PONENCIA** por Camila Oyarzo

de mayo: la historia de Ledda y su familia en la militancia, la dictadura y las luchas por la justicia. *Revista Ciudad Paz-ando*. 10(2),19-28.

Levin, E. (2020). *La niñez infectada*. Noveduc.

Neme, E. (2018, 16-17 de mayo). *La investigación en Psicopedagogía: aportes para el debate epistemológico*. Jornadas nacionales de Epistemología en Psicopedagogía y disciplina a fines, Universidad Nacional del Comahue, Argentina.

# PONENCIA. La historia de la psicopedagogía en Córdoba. Relatos sobre las incumbencias profesionales y su relación con el objeto de estudio

por Carolina Martini, Mariana Villagra, Clara Enermark y Gisele Anahí Oddi

## Resumen

El trabajo expone avances del proyecto de investigación titulado “La Psicopedagogía en Córdoba. Voces desde la historia”. Desde una perspectiva cualitativa, realizamos una investigación documental, donde recuperamos datos de trabajos finales de grado de la licenciatura en psicopedagogía de la FES-UPC -abordados desde la temática histórica- que nos permiten reflexionar sobre la relación dialéctica e histórica entre las incumbencias profesionales y las temáticas factibles de ser objeto de estudio de la psicopedagogía y cómo dichos vínculos constituyen la institucionalización del campo - en devenir- así como definen áreas de vacancia de producción teórico-práctica.

**Palabras claves:** Incumbencias profesionales; Objeto/sujeto de estudio; Institucionalización.

## INTRODUCCIÓN

La ponencia expone avances de una investigación en curso de docentes de la Facultad de Educación y Salud titulada “La Psicopedagogía en Córdoba. Voces desde la historia”. Proponemos historizar la psicopedagogía en la provincia de Córdoba a través del análisis de los trabajos

finales de grado en dicha temática, abordados desde la comisión del Taller de Trabajo Final de Licenciatura de la carrera, que tuvo su origen en el año 2019, y se continúan en la actualidad.

Frente a la pregunta respecto a ¿cómo se fueron constituyendo las incumbencias profesionales en el devenir del campo psicopedagógico en la provincia de Córdoba? interpretamos que las respuestas remiten a un proceso histórico en el que las demandas sociales interpelaron la práctica, lo que dio lugar al proceso de institucionalización del perfil profesional y, de este modo, a las incumbencias psicopedagógicas. Asimismo, nos remiten al proceso de construcción epistemológica caracterizado por una búsqueda del reconocimiento de la Psicopedagogía como disciplina. En dicho proceso se han legitimado algunos enfoques teóricos sobre otros, no sin tensiones ni convivencia.

En este sentido, Bertoldi et al. (2019) plantean que a partir del abordaje de algunas teorías psicoanalíticas y de la teoría piagetiana, a fines de la década del 70 y principios de la del 80, en Argentina comienza a hablarse de psicopedagogía clínica, dejando a un lado a la psicopedagogía reeducativa. En ese contexto, el objeto

## La historia de la psicopedagogía en Córdoba. Relatos sobre las incumbencias profesionales y su relación con el objeto de estudio

PONENCIA por C. Martini, M. Villagra, C. Enermark y G.A. Oddi

de estudio se redefine como el sujeto en situación de aprendizaje.

Se recuperan voces de la historia mediante entrevistas en profundidad realizadas bajo la perspectiva metodológica “historia de vida” (Ferrarotti, 2007); en el marco de trabajos finales de grado. Estas voces nos hablan sobre el recorrido de la psicopedagogía desde una formación y quehacer profesional que comenzó en el ámbito educativo y luego, el de la salud, desde un enfoque sociocomunitario, desde el que también es factible problematizar las incumbencias ligadas a lo forense, a lo laboral, entre otras.

Contar con sistematizaciones como la que propone nuestra investigación, es un aporte para el avance de reflexiones epistemológicas que sustenten sólidamente el quehacer psicopedagógico, de manera que se puedan construir alternativas de intervención, configurándose como plurales, actualizadas, contextualizadas, críticas, comprometidas y sensibles con las comunidades, organizaciones y sujetos que interpelan a la disciplina en la actualidad.

### METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Desde una perspectiva cualitativa, recuperamos los relatos<sup>1</sup> de vida de psicopedagogas formadas en Córdoba,

---

<sup>1</sup> Se recuperaron fragmentos de entrevistas abiertas a psicopedagogas de Córdoba presentes en los trabajos finales analizados -realizados durante el 2019 y el 2021: los referenciados en esta ponencia: Ávila et

-expuestos en los trabajos finales de grado analizados-, quienes con su quehacer profesional emergente relacionado a una nueva profesión, forjaron los primeros pasos e incumbencias de la psicopedagogía, tanto a nivel local como nacional. Estos relatos, convertidos en historias de vida (Mallimaci, 2006; Bolívar, 2016) son las herramientas que nos permiten construir los procesos que llevan a la definición de las incumbencias profesionales -siempre en construcción- y, de este modo, a la revisión de los objetos de estudio de la psicopedagogía en dichos procesos. Lo anterior contribuye a la problematización de la constitución del campo en clave investigativa.

### Las incumbencias profesionales como un proceso histórico entre lo académico y lo profesional

Las pioneras cordobesas en psicopedagogía (Gianonne y Gómez, 2006; Etchegorry, 2021), coinciden en que el origen de la disciplina se dio en un contexto donde surgía una nueva problemática social<sup>2</sup>: el fracaso escolar. En 1961 se crea en la ciudad de Córdoba el Instituto Dr Domingo Cabred -hoy Facultad de Educación y Salud Dr

---

al, 2020; Bertón Herrera et al, 2021; Enermark et al, 2020-. Los relatos de las entrevistadas, se exponen de manera anónima, con motivo de resguardar la identidad de las mismas.

<sup>2</sup> Baravalle (1995) expresa que para poder comprender el estado actual del campo psicopedagógico es de suma importancia concebirlo como producto de un proceso histórico desarrollado en el contexto de determinadas condiciones sociales y científicas.

## La historia de la psicopedagogía en Córdoba. Relatos sobre las incumbencias profesionales y su relación con el objeto de estudio

PONENCIA por C. Martini, M. Villagra, C. Enermark y G.A. Oddi

Domingo Cabred-, con la misión de formar profesionales que acompañen a los sujetos con dificultades en el aprendizaje. Entonces, la institucionalización de la psicopedagogía en Córdoba -y su correlato nacional- tiene como punto de partida la activación del campo académico que habilita la práctica profesional. Aún así, las psicopedagogas entrevistadas también reconocen la construcción de su identidad profesional en la praxis; afirman que fueron ellas quienes construyeron sus incumbencias profesionales<sup>3</sup>.

Entre el campo académico y el profesional se va construyendo el ser y el hacer psicopedagógico<sup>4</sup>. De esta manera también podemos problematizar el pasaje, aunque en convivencia, de perspectivas reeducativas a clínicas. Es este sentido los relatos de vida de profesionales<sup>5</sup> que vi-

---

3 “Nos habilitábamos nosotros, no era el título el que nos habilitaba, (...) No había psicopedagogos. Tuvimos que batallar para hacer reconocer cuál era el rol del psicopedagogo” (en Ávila et al, 2020).

4 “cuando empiezo a trabajar, ahí me doy cuenta (...) como que la práctica nos llevó a estudiar y a ir modificando lo que sabíamos, la formación pedagógica nos servía, pero psicológica no. No teníamos la formación psicológica (...) empezamos hacer grupo de estudio con ella [menciona a una amiga en la entrevista] (...). No sólo para entenderlo sino para abordarlo” (en Ávila et al, 2020).

5 Psicopedagoga egresada en 1971 del Instituto Domingo Cabred. Comparte su experiencia como docente en la misma institución: “fuimos modificando, hablando, aprendiendo a mirar el problema de aprendizaje como un síntoma, como un síntoma y como todo síntoma hay que ver las causas, y entre las causas está lo psicológico, lo neu-

vieron este proceso de cambio en la década del 70’, en la provincia de Córdoba, describen cómo fueron modificando su mirada y deconstruyendo algunas ideas sobre los problemas de aprendizaje y dejan ver cierta convivencia entre paradigmas.

### Lo político en la construcción de las incumbencias profesionales

Las profesionales egresadas del “Cabred” entrevistadas, en su época de estudiantes se organizaron no sólo para conformar grupos de estudio y llevar a cabo encuentros entre colegas y disciplinas afines; sino que también tuvieron una participación política activa. Por ejemplo una de las entrevistadas, egresada en 1971, relata que participó junto con otras en la creación del Colegio de Psicopedagogos, fueron coautoras del Código de Ética y parte del tribunal de disciplina. A la par de la creación de este tipo de instituciones, aunque claramente no de manera lineal, los planes de estudio fueron cambiando conforme a lo posible de ser pensado en cada momento sociohistórico y de las reglamentaciones del campo de la educación y de la salud vigentes.

Cabe aclarar que con el auge de un nuevo paradigma, el clínico, y a través de los aportes de autores como Piaget, Freud y Lacan, entre otros; este proceso de transformación se vio obturado con la interrupción de la

---

rológicas...” (en Ávila et al, 2020)

democracia en el año 1976. Así lo dejan ver estudiantes de la carrera, quienes hicieron su propio camino con el fin de enriquecer su formación a pesar de estar atravesando un momento histórico crítico, plagado de censura ideológica y académica<sup>6</sup>.

### **Las incumbencias profesionales no sólo se configuran en el ámbito educativo**

El ámbito educativo es un espacio que fácilmente identifica a los psicopedagogos por su origen histórico, sin embargo no es el único. Entre la década 70/80 los psicopedagogos formaban parte del equipo de salud mental de algunos hospitales públicos. Se abordaban problemas relacionados "...a la conducta, el aprendizaje, psicomotri-

---

<sup>6</sup> "Cuando nosotras entramos era una mezcla porque estaba esto que era transmitido por algunos psicopedagogos, fuertemente del paradigma de psicopedagogía clínica, pero por la etapa que estamos atravesando todo lo que era pedagógico que eran otros, no eran psicopedagogos, nos daban todo conductismo. (...) aquello que no encontrábamos en la formación académica en el Cabred, lo salíamos a buscar (...) Tuvimos que hacer mucha formación posterior; mucha, grupos de estudios, no solamente ir a cursos, congresos que iba todo el mundo, si no nosotros grupos de estudio armábamos porque nos faltaban elementos. (...) Nosotras que además entramos de lleno a trabajar en la escuela el puente con niños psicóticos, en la vida institucional, académica de la formación, escuchamos de psicosis. Nada, por ejemplo. Bueno y ahí hubo que aprender de cero". (Enermark et al, 2020).

cidad y el lenguaje". El psicopedagogo estaba abocado a las "problemáticas infanto- juveniles"; formaba parte del equipo "escolar del hospital" y participaba en campañas de prevención hacia la comunidad (Achával y Rodríguez, 2000).

Al comienzo, las intervenciones psicopedagógicas tenían una impronta médica, dedicada al diagnóstico y al tratamiento, bajo un paradigma reeducativo, es decir aún no se hacía clínica, no se tenían en cuenta los modos de vinculación en la familia o los procesos subjetivos particulares. La labor en esta área se fue complejizando a inicios de la década del 80. El trabajo en salud mental salía de los hospitales hacia la comunidad. La salud mental había sido selectivamente reprimida en la dictadura, con la llegada de la democracia, se interpela la salud pública.

El psicopedagogo de los años 80 en adelante va construyendo una perspectiva comunitaria<sup>7</sup> como alternativa de actuación que propuso una búsqueda de formas de vida colectiva, de participación política y de orden moral. Además desde la Ley N° 7619 sancionada y promulgada

---

<sup>7</sup> Tenía 23 años, bueno y así fui aprendiendo a los ponchazos, a los golpes porque no había psicopedagogo que trabajara en comunidad (...) El doctor Rapela comienza a armar los equipos de salud mental comunitarios de la provincia, justo da que comienza la democracia y había muchas prácticas, estaba reorganizando el sistema de salud también. (en Bertón Herrera et al, 2021).

da en 1987, en la Provincia de Córdoba se reglamenta el ejercicio de la profesión del psicopedagogo, reguladas de acuerdo a la Resolución 2.473 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1989).

Según la Resolución 2.473 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación (1989), las incumbencias profesionales del título de Licenciado en Psicopedagogía, ordenan y ofrecen un marco legal sobre el ejercicio profesional, en tanto se establece el objeto de estudio y los ámbitos en dónde el psicopedagogo está habilitado para ejercer, tales como el ámbito educativo y de la salud mental. Aunque no figuran de manera explícita otros campos de acción del psicopedagogo, en términos de ámbitos, como por ejemplo lo forense, lo laboral o lo socio comunitario, entre otros, sí se lo explicita caracterizando las acciones propias del psicopedagogo, dando a conocer los diferentes modos de intervenciones psicopedagógicas.

### REFLEXIONES FINALES

Sostenemos que la psicopedagogía en Córdoba cuenta desde sus inicios con un gran dinamismo, reflexión y revisión constante, lo que configura un aporte invaluable para la disciplina a nivel local, nacional e internacional.

Hemos construido este trabajo con la premisa que sostiene nuestra investigación respecto a que la institucionalización de la psicopedagogía se da en la dialéctica entre el campo profesional y el campo académico (Etchegorry, 2021). Entonces, frente a la pregunta sobre ¿cómo se

fueron constituyendo las incumbencias profesionales? Las respuestas remiten a un proceso histórico en el que las demandas sociales interpelaron la formación teórica y la praxis dando lugar al proceso de institucionalización del perfil profesional y, de este modo, a las incumbencias psicopedagógicas.

Los relatos de algunas de sus protagonistas dicen que las incumbencias devienen de las demandas sociales y del trabajo dentro de los distintos campos de acción. En este escrito, puntualizamos el educativo y el de salud, con su correlato sociocomunitario. No pudimos detenernos aún en otros ámbitos tan pujantes como lo forense y lo laboral; pero que se configuran en espacios comunitarios que exceden un consultorio o un aula.

Por último, es menester considerar el manifiesto psicopedagógico (2021)<sup>8</sup> donde se refleja una concepción desde la complejidad referida a la psicopedagogía, se destaca la necesidad de concebir los procesos de aprendizaje en contexto y de promover mejores condiciones del aprender, lo que permitirá “los fines sociales de inclusión, equidad y ampliación de derechos” (Manifiesto Psicopedagógico, 2021, p.2).

<sup>8</sup> Elaborado por profesionales y estudiantes de la psicopedagogía pertenecientes a: Universidad Provincial de Córdoba Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred; Universidad Nacional de Río Cuarto; Universidad Nacional de Villa María; Universidad Católica de Córdoba; Instituto Víctor Mercante; Instituto del Rosario; Instituto Católico Superior y el Colegio Profesional de la Provincia de Córdoba

**La historia de la psicopedagogía en Córdoba. Relatos sobre las incumbencias profesionales y su relación con el objeto de estudio**

**PONENCIA** por C. Martini, M. Villagra, C. Enermark y G.A. Oddi

**Referencias Bibliográficas**

AAVV (2021) *Manifiesto Psicopedagógico La Psicopedagogía en ALTAVOCES* 5º Congreso Internacional entre Educación y Salud. Infancias: Diálogos interdisciplinarios. 60 años de formación profesional ética y humanizante, FES, UPC, Córdoba, Argentina.

Ávila Romano, L. et al (2020) *Aconteceres en la formación y práctica psicopedagógica. Un acercamiento a sus enfoques disciplinares* [Trabajo final] <https://upc.puntobiblio.com/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=52666>.

Baravalle, L. (1995) *La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectivas como campo disciplinar*. Jornadas Latinoamericanas, Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, Universidad Nacional de Quilmes, p. 18-20

Bertoldi, S; Enrico, L; Porto, M.C; Sánchez, M.D; Fernández, M.L. (2019). *La construcción de objetos en la psicopedagogía argentina: opciones teóricas, metodológicas y epistemológicas*. Recuperado de <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/anuariocurza/article/view/2418/pdf>

Bertón Herrera, C. et al (2021) Las intervenciones psicopedagógicas de los 70/80 en el campo de la salud mental de la ciudad de Córdoba. [Trabajo final]. <https://upc.puntobiblio.com/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=52640>

Enemark, C. et al (2020) *La memoria construye presente. Experiencias de estudiantes de nivel superior de psicopedagogía en la ciudad de Córdoba entre los años 1976-1983*. [Trabajo final]. [https://upc.puntobiblio.com/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=52663&query\\_desc=kw%2Cwrdl%3A%20Enemark](https://upc.puntobiblio.com/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=52663&query_desc=kw%2Cwrdl%3A%20Enemark)

Etchegorry, M. (16 de septiembre de 2021). *Proceso de institucionalización de la Psicopedagogía en la dialéctica del campo académico y laboral*. [Discurso principal] Acto conmemorativo del cincuentenario de Psicopedagogía transmitido por el canal de Youtube Somos Incasup, Córdoba, Argentina.

Ferrarotti, Franco (2007). Las historias de vida como método convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. 14 (Nº44), 15-40. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10504402.pdf>

Garay, L. (2016) Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. Vol.13 (Nº2) <https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1507>

Giannone, A, Gomez, M. (2006) *La psicopedagogía... a la distancia. Desde 1930 hasta 1970 en Córdoba*. Antinori impresiones.

Lima, F. (2016). Pre-construcción del status de la psicopedagogía en la carrera de grado: algunas consideraciones. *Pilquen Revista Psicopedagógica*. ISSN 1851-3115. Recuperado de <http://www.curza.net/revistapilquen/index.php/Psico>

Mallimaci, F. y Giménez Béliveau (2007) *Historia de vida y métodos biográficos* en: Vasilachis, I. *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Resolución n° 2473 de 1989 [Ministerio de Educación y Justicia de la Nación]. Competencias del título del psicopedagogo. Recuperado de [http://www.psicopedagogiavm.com.ar/imgstore/incumbencias\\_profesionales.pdf](http://www.psicopedagogiavm.com.ar/imgstore/incumbencias_profesionales.pdf)

Ley 7619 de 1987 [Poder Legislativo de la provincia de Córdoba]. Ejercicio de la profesión de psicopedagogos en el territorio de la provincia de Córdoba. Recuperado de <https://e-legis-ar.msal.gov.ar/htdocs/l>

# PONENCIA. La formación académica. Hacia la consolidación de un núcleo de investigación de estudios psicopedagógicos

por Sandra Bertoldi, Liliana Enrico, María Daniela Sánchez y María Luján Fernández

## Resumen

Este trabajo se enmarca en una investigación que se propone conocer las opciones y supuestos epistemológicos-teóricos que orientan la formación universitaria de grado en psicopedagogía, CURZA-UNCo. La identificación de un conjunto de trabajos sobre el tema nos permite postular la existencia de un núcleo de investigación psicopedagógico: algunos analizan la formación universitaria de los estudiantes de psicopedagogía y su futura inserción laboral; otros se centran en la relación entre formación universitaria y epistemología. Presentamos la sistematización realizada y algunas reflexiones al respecto, esperando contribuir a generar conocimiento sobre la formación psicopedagógica en el nivel universitario.

**Palabras clave:** Formación académica; Psicopedagogía; Núcleo de investigación.

## INTRODUCCIÓN

Recientemente nuestro equipo ha emprendido una investigación denominada “Opciones y supuestos epistemológicos-teóricos que orientan la formación universitaria de grado en psicopedagogía en univer-

sidades públicas nacionales, Argentina, 2022-2025”, desde la Universidad Nacional del Comahue.

La formación en el nivel universitario es un tema que suscita permanentemente nuevas miradas, interrogantes y cambios que exponen diversos atravesamientos: sociales, políticos, económicos, tecnológicos y culturales que impactan y hasta cuestionan a los procesos de formación. Por su parte, la sociedad actual requiere de profesionales competentes con formación integral, la que no sólo depende de los conocimientos y habilidades que se adquieran en los ámbitos áulicos y de las convicciones, sentimientos y valores éticos que regulan su actuación, sino que también es necesario que los contenidos puedan vincularse con situaciones reales de la práctica profesional (Ferreyra y Teyseyre, 2014).

Consideramos que indagar sobre este tema, sobre sus tensiones, sobre los criterios que rigen la actividad en el espacio universitario, al interior de *nuestro campo académico* es altamente relevante, en tanto se trata de un tema sobre el que no se ha reflexionado suficientemente en forma sistemática. Además permitiría optimizar las propuestas de formación, en-

riquecidas con la presencia de la reflexión epistemológica, en relación con las demandas actuales, las nuevas subjetividades y contextos, sobre todo, en tiempos donde el escenario de la educación superior nacional atraviesa procesos de evaluación y acreditación de carreras universitarias<sup>1</sup>. Pensamos que este tipo de estudios puede aportar recursos actualizados, de conjunto y a nivel nacional sobre el estado actual de la formación de grado de los psicopedagogos.

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Se opta en este proyecto por un estudio predominantemente teórico para analizar las opciones y supuestos epistemológico-teórico presentes en la formación universitaria de grado en psicopedagogía que se complementará con una investigación de carácter aplicada. El área de localización de la investigación es la República Argentina en el período:2022-25. Se opta por las carreras de psicopedagogía de ciclo completo que se dictan en Universidades Públicas Nacionales, ellas son: UNCo, UNRC, UNLaR, UNPA, UNLZ y UNSaM. En esta selección prima, además, considerar las desiguales trayectorias en la formación universitaria – asociadas a los tiempos de creación de las carreras- así como, considerar la localización

geográfica de las mismas en contextos provinciales con mayor y menor densidad de población. Las técnicas de investigación seleccionadas son el análisis documental para analizar planes de estudio, programas de cátedra, proyectos de investigación y extensión; y la técnica encuentro de palabras para dialogar con los equipos de cátedra y de investigación.

### **DESARROLLO**

Hasta el momento, nos hemos encontrado con un conjunto de trabajos desarrollados por psicopedagogos vinculados a la *formación académica de los profesionales, profesores e investigadores en psicopedagogía*. Pudimos observar que, mientras unos analizan la *formación universitaria de los estudiantes de psicopedagogía y su futura inserción laboral*, otros se centran en la *relación entre formación universitaria y epistemología* en otros campos disciplinares. En esta oportunidad compartiremos características de estos estudios que nos permite postular hoy un incipiente hallazgo vinculado con la presencia cada vez más fortalecida de un *núcleo de investigación* de estudios psicopedagógicos.

### **Estudios vinculados con la *formación universitaria y su futura inserción laboral* en el campo psicopedagógico**

La *formación universitaria de los estudiantes y su futura*

---

<sup>1</sup> Artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521.

## La formación académica. Hacia la consolidación de un núcleo de investigación de estudios psicopedagógicos

PONENCIA por S. Bertoldi, L. Enrico, M.D. Sánchez y M.L. Fernández

*inserción laboral* se va constituyendo en objeto de investigación en nuestra disciplina: tal es el caso de los trabajos de: Patricia Arias (2019) quien analiza la relación de las prácticas pre-profesionales de los estudiantes y profesionales graduados, en el campo educativo en la UNPA; Liliana Moyetta, María Valle e Ivone Jakob (2007) que estudian el conocimiento profesional psicopedagógico en las prácticas pre-profesionales de los estudiantes de psicopedagogía en la UNRC; Marcela Bottinelli, Patricia Vila y otros (2019) que, en su tesis doctoral se pregunta por las potencialidades y necesidades en la formación de “les psicopedagogos para hacer un aporte a la valoración de la implementación de la Ley 26.657, en salud mental comunitaria, desde la UNSam” (p. 3); Mariana Etchegorry (2019) quien recupera los sentidos que los estudiantes de quinto año de la licenciatura en psicopedagogía le asignan a la propuesta de formación práctica de la UPC; Inés Nazar y Sonia Iturralde (2000) se ocupan del impacto de la práctica docente formativa y ocupacional de la carrera de profesorado en psicopedagogía de la UNLaR; Hugo Echevarría (2014) y Romina Elisondo (2015) quienes focalizan en las teorías implícitas y la creatividad en los trabajos finales de grado en estudiantes de psicopedagogía de la UNRC y de UNVM.

Al igual que las investigaciones sobre los aprendizajes de los alumnos en el nivel superior: universitario y no universitario, en contextos presenciales y virtuales - en los que se incluyen estudiantes de psicopedagogía- en la UNRC

abordando la motivación y el interés por aprender (Bono, 2016), la lectura de textos académicos (Boatto y otros, 2012), la lectura, escritura y aprendizaje de las ciencias sociales (Elisondo y otros, 2015).

### **Estudios vinculados con formación universitaria y epistemología en otros campos disciplinares y en el campo psicopedagógico**

La *relación formación universitaria y epistemología* en nuestro país está altamente desarrollada particularmente en campos lindantes a la psicopedagogía.

Así, en el campo de las *ciencias de la educación* se destaca la línea de investigación de V. Guyot y su equipo en la que convergen la problemática de la universidad, la profesión y la formación - entre ellos M. Vitarelli-, analizando las tendencias epistemológicas y las teorías de la subjetividad en torno a las prácticas docentes.

El campo de la *psicología*, cuenta en Argentina con una consolidada tradición de estudios sobre enseñanza y formación universitaria: en perspectiva histórica y filosófica (Klappenbach, 2003, 2015; Vázquez Ferrero, 2016; Fierro, 2018, 2019) y en perspectiva histórico-epistemológica donde se destaca el trabajo de A. M. Talak, quien analiza junto a J. C. Ríos (1998) la articulación entre el saber psicológico académico y diversas prácticas fundadas en ese saber, entre 1908-1913; y con V. Schejter (2015) la relación formación en psicología y demandas sociales con profesores relacionados con Salud Mental. También se

## La formación académica. Hacia la consolidación de un núcleo de investigación de estudios psicopedagógicos

PONENCIA por S. Bertoldi, L. Enrico, M.D. Sánchez y M.L. Fernández

encontró el trabajo de M.I Pacenza y J. Echeverría (2010) quienes estudian las trayectorias formativas y laborales de los estudiantes avanzados de la UNDMP para enriquecer los debates acerca de la formación en psicología (reflexión acerca de los vínculos que establece la psicología, como profesión y ciencia, con la sociedad).

En el campo del *trabajo social* sobresale la línea de investigación de A. González Saibene quien analiza temas fundamentales para la formación profesional del trabajador social, desde una perspectiva histórica y epistemológica, vinculados a la intervención profesional y a la investigación en su campo (1996, 2004).

En el campo de la *comunicación social* son muy consultados los trabajos realizados por R. Follari (2006, 2007) y R. Fuentes Navarro (1992, 1998, 2011) quienes analizan el problema de la articulación universidad-sociedad en cuanto a la formación de comunicadores y su inserción en las estructuras profesionales.

También están aquellos que discuten la necesidad de incluir en la formación universitaria la *formación ética y valoral* (Barba Martín, Alcántara Santuario, 2003; Casares García, Orantes, Martínez-Rodríguez, Miguel, 2010; López Zavala, 2013; Esteban Bara y Buxarraís Estrada, 2009). Otros estudios analizan las *competencias profesionales* y su impacto en la evaluación y mejora de la formación universitaria (Escudero, 2008; Larraín y González., 2005) así como *el practicum en los nuevos planes de estudio* (Zabalza Beraza, 2016); y en Ecuador sobre la

*definición de perfiles profesionales universitarios* (Martínez Arcos, Rosales Méndez, Carrillo Bejarano, 2016).

Ahora bien, respecto a la *relación formación universitaria y epistemología en el campo psicopedagógico*, la búsqueda bibliográfica arroja que como línea de trabajo en desarrollo solo se identifican las producciones de nuestro equipo de investigación quien acredita, a partir de los “Encuentros de Cátedra de Epistemología de la Psicopedagogía y disciplinas afines”<sup>2</sup>, dos libros que dan cuenta de ello: uno, que focaliza en la formación teórico-epistemológica-metodológica de los licenciados en psicopedagogía (2018) y otro, que reflexiona sobre las prácticas docentes universitarias en la carrera de psicopedagogía de la UNCo(2021).

### REFLEXIÓN FINAL

Nos interesa poner en valor la potencialidad de realizar un Estado de la cuestión riguroso y amplio y en el campo específico. Muchas veces esta etapa del diseño de investigación – que requiere de un profundo y dedicado trabajo de sistematización-, queda invisibilizada o es utilizada como un insumo interno al equipo de investigación y para dar cuenta ante la comunidad científica, de la relevancia de este tema y de su área de vacancia.

Sin embargo, en esta presentación quisimos exponer el

<sup>2</sup> En el año 2016, 2018 y 2022. Carrera de psicopedagogía. CUR-ZA-UNCo

## La formación académica. Hacia la consolidación de un núcleo de investigación de estudios psicopedagógicos

**PONENCIA** por S. Bertoldi, L. Enrico, M.D. Sánchez y M.L. Fernández

‘producto en sí mismo’ que concentra esta actividad de búsqueda bibliográfica/científica, insistimos, al interior del campo psicopedagógico. En nuestro caso, este trabajo nos condujo a un hallazgo que nos permite postular hoy la presencia cada vez más fortalecida de un *núcleo de investigación* de estudios psicopedagógicos.

Pensamos que esto es muy significativo pues nos permite hacer un balance de las áreas de conocimiento sobre las que la psicopedagogía produce conocimientos científicos, avanzando en un primer nivel de ordenamiento de las investigaciones que se desarrollan en el campo disciplinar. Asimismo, la identificación de los diferentes equipos de investigación que se encuentran trabajando en una misma temática, permite ponernos en diálogo con los autores, compartir lecturas y debates no sólo sobre nuestras investigaciones, sino también sobre los aportes devenidos de los trabajos en desarrollo de los campos lindantes a la psicopedagogía. Esto último nos permitirá construir y fortalecer criterios de delimitación de éste *núcleo de investigación psicopedagógico* centrando la temática, especificando problemas específicos y debatiendo acerca de las posibilidades de incluir la lectura epistemológica en cada uno de estos estudios. Como ya hemos expresado en otros escritos- estamos advertidos que cualquier recorte conlleva una operación arbitraria, sin embargo, creemos que no hacerlo alimentaría la ilusión de que ‘cualquier aspecto’ puede ser objeto de una investigación específica. Esta es una invitación a todos los equipos de investiga-

ción del campo psicopedagógico aquí mencionados a generar un espacio de encuentro y de diálogo para avanzar en esta dirección.

### Referencias Bibliográficas

Arias, P. (2019) El aprendizaje desde una perspectiva interdisciplinaria-En Enrici, Aldo *Encuentro en el extremo* / Enrici, Aldo; Fabiana Saldivia; Dora Maglione; compilado por Marcela Arpes. - 1a ed. - Río Gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral,

Barba Martín, L. B., & Alcántara Santuario, A. A. (2003). Los valores y la formación universitaria. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (38), 16-23

Bertoldi, S., Bolletta, V., Ponce, G., Vercellino, S., Castillo, A., Scaleza, R., Ros, D. B. & Lima, F. (2019). *Formar investigadores en Psicopedagogía: Los desafíos para la enseñanza*. Biblos.

Bertoldi, S.(comp); Enrico, L., Fernández, M.L., Lima, F., Miranda, D. Barilá, M.I., Iuri, T., Bolletta, V., Sús, C., Castillo, A (2021). *Epistemología y Psicopedagogía. Revisitando nuestras prácticas docentes universitarias*. La hendija.

Boatto, Y., Vélez, G., Bono, A., & Aguilera, M.S (2012). *Aprendizaje a partir de la lectura en situación de evaluación: concepciones de ingresantes universitarios*. Anuario Digital de Investigación Educativa, (23).

Bono, A. (2016). Queriendo aprender en la universidad. Sobre la motivación y sus protagonistas. En A. Vázquez (Ed.), *La lectura, la escritura y el interés por aprender en la universidad. Problemas, saberes y propuestas*. Editorial UniRío.

Bottinelli, M. M., Nabergoi, M., Vila, P., Remesar, S., Diaz, F., Albino, A., Maldonado, C., Garzón, A., Olmedo, S. & Frenkel, D. (2019). Potencialidades y necesidades formativas en salud mental comunitaria desde la perspectiva de profesionales, usuarios y referentes/gestores

## La formación académica. Hacia la consolidación de un núcleo de investigación de estudios psicopedagógicos

**PONENCIA** por S. Bertoldi, L. Enrico, M.D. Sánchez y M.L. Fernández

del campo de la salud mental. El caso particular de la formación de los profesionales de psicopedagogía. En: *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.

Casares García, P. M., Carmona Orantes, G., & Martínez-Rodríguez, F. M. (2010). Valores profesionales en la formación universitaria. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(SPE), 1-15.

Echevarría, H. (2014). Trabajo final de grado y Teorías implícitas. Nivel Universitario. *Actas II Jornadas de investigación e intervención en psicopedagogía*. Universidad Católica Córdoba

Elisondo, R. C. (2015). La creatividad como perspectiva educativa. Cinco ideas para pensar los contextos creativos de enseñanza y aprendizaje. *Actualidades investigativas en educación*, 15(3), 566-588.

Escudero Muñoz, J. M. (2008). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Revista de docencia Universitaria*, 6(2).

Esteban Bara, F., & Buxarras Estrada, M. R. (2009). El aprendizaje ético y la formación universitaria: más allá de la casualidad. Teoría De La Educación. *Revista Interuniversitaria*, 16(1). <https://doi.org/10.14201/3074>

Etchegorry, M. (2019). Sentidos que los jóvenes construyen en torno a la formación práctica en el marco del dispositivo pedagógico universitario. En Gomez, S. (comp.). *Jóvenes en la universidad*. Brujas.

Ferreira, A., & Teyseyre, J. (2014). Repensando el currículum universitario conforme a los nuevos desafíos de la sociedad. En *Jornadas Regionales ADENAG*.

Fierro, C. (2018). La historiografía en medio de la institucionalización de la psicología académica. Estados Unidos, 1890–1989. *Psicología: Ciencia e Profissão*, 38 (2), 196.

Fierro, C. (2019). Relaciones rocosas: la enseñanza y los estudios de la educación en historia y psicología epistemológicas en Argentina. *Quaderns de Psicologia*, 21 (1), e1431.

Follari, R. (2006). La pesquisa epistemológica como investigación intrateórica. En Gotthelf, R (Dir): *La investigación desde sus protagonistas. Senderos y estrategias*. Mendoza: EdiUNC. (Pág. 91-105).

Follari, R. (2007). Los estudios culturales. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (14), 289-308.

Fuentes Navarro, R. (1992). *Un campo cargado de futuro. El estudio de la comunicación en América Latina*. FELAFACS.

Fuentes Navarro, R. (1998). *La emergencia de un campo académico: continuidad utópica y estructuración científica de la investigación de la comunicación en México*. Guadalajara: ITESO/ Universidad de Guadalajara.

Fuentes Navarro, R. (2011). 50 años de investigaciones de la Comunicación en México: un recuento descriptivo de la producción publicada. Intercom: *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, 34, 213-231.

González Saibene, A. (1996). Una lectura epistemológica del Trabajo Social. *Revista temas y debates*, 1(1).

González Saibene, A. (2004). El objeto de intervención profesional: un mito del Trabajo Social. *Revista Umbral: Prácticas y Ciencias Sociales desde el Sur*, 13.

Guyot, V. (2005). Epistemología y prácticas del conocimiento. En: *Revista Ciencia, Tecnología y Sociedad* N 30. Año XVI. (pág 9-24). [http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/articulos/descargas/cdt30\\_guyot.pdf](http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/articulos/descargas/cdt30_guyot.pdf)

Klappenbach, H. (2003). La investigación en carreras de grado de psicología en universidades nacionales de Argentina. *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*, 3, 257-271.

## La formación académica. Hacia la consolidación de un núcleo de investigación de estudios psicopedagógicos

PONENCIA por S. Bertoldi, L. Enrico, M.D. Sánchez y M.L. Fernández

Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960.

López Zavala, R. (2013). Ética profesional en la formación universitaria. *Perfiles educativos*, 35(142), 15-24.

Larraín, A. M., & González, L. E. (2005). Formación universitaria por competencias. Seminario internacional CINDA. Currículo universitario basado en competencias, 44. Moyetta, L.; Valle, M. y Jakob, I. (2007). El valor de las problemáticas contextualizadas en el aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica. En Rivarosa, A. (Comp.) *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria*. Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto, Argentina. Recuperado de: <http://www.unrc.edu.ar/academica/pdf/cuadernillo10.pdf>

Martínez Arcos, E; Rosales Méndez, R y Carrillo Bejarano, M (2016). La definición de perfiles profesionales universitarios: el caso del licenciado en educación inicial. *Revista San Gregorio*. N° 14, p.74-85.

Nazar, MI y Iturralde, S. (2000). *El impacto de la práctica docente formativa y ocupacional de la carrera de psicopedagogía*. Editorial Universitaria de La Rioja (EUDELAR)

Pacenza, M. I., & Echeverría, J. (2010). Relaciones entre estudio y trabajo. Desafíos para la formación de grado en Psicología. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 2(2), 71-75.

Ríos, J. C., & Talak, A. M. (1998). La articulación entre el saber académico y diversas prácticas de la psicología, en la Sociedad de Psicología de Buenos Aires entre 1908-1913. Anuario de investigación. Fac. Psicología., UBA, 391-410.

Schejter, V., Cocha, T., Furlan, G., & Ugo, F. (2015). *Una mirada institucional de lo psicológico: la alteridad en nosotros*. Eudeba.

Sirvent, M. T (1999). Problemática actual de la investigación educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, v. 8, n. 14, p. 64-75

Souto, M (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. XVI N° 16, pp. 1-16

Vázquez Ferrero, S. (2016). Análisis de la bibliografía de programas vigentes en carreras de psicología de universidades nacionales argentinas (Tesis de doctorado inédita). San Luis: Universidad Nacional de San Luis.

Zabalza Beraza, M.A. (2016). El Prácticum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Prácticum*, ISSN 2530-4550, Vol. 1, N° 1, págs. 1-23.

# PONENCIA. Experiencias de aprendizaje en la formación psicopedagógica

por María Inés Barilá, Analisa Castillo, Teresa Iuri, Alba Eterovich, Jéssica Contrera, Verónica Cuevas, Morela Irazusta, Andrés Amoroso, María Guadalupe Franchino, Vanesa Ayelén Hormazabal, Brenda Cecilia Varas y Marianela Zaldegui

## Resumen

Este escrito surge del Programa de Investigación en ejecución *Aprendizaje y prácticas educativas. Experiencias, transmisión y mediaciones* (04/V120), específicamente del Proyecto de Investigación (04/V120-1) *Experiencias de aprendizaje, recorridos e intervenciones psicopedagógicas en la formación*, Universidad Nacional del Comahue (CURZA) y propone construir conocimiento acerca de las experiencias de aprendizaje, recorridos e intervenciones psicopedagógicas en las prácticas de formación pre-profesionales. El tema resulta un área de vacancia en investigación y de allí la necesidad de construir nuevas teorizaciones con y desde cada estudiante que realiza prácticas en la formación y del egresado/a que ya se desempeña en el campo laboral.

**Palabras clave:** Psicopedagogía; Prácticas pre-profesionales; Intervenciones.

## INTRODUCCIÓN

En su devenir la Psicopedagogía fue significada a partir de definiciones y aportes de especialistas que proveyeron un marco contextual teórico para intervenir en distintas situaciones (Barilá, 2018). En la literatura académica, los

planteos más clásicos remiten al cuestionamiento teórico sobre el estatuto científico de la Psicopedagogía. Algunos autores la consideran como una práctica interdisciplinaria, la ubican en el campo de intervención del aprendizaje y, para otros, como disciplina, cuyo objeto de estudio es el sujeto que aprende, centrado en la prevención, diagnóstico y tratamiento del aprendizaje. En cualquier caso, es ineludible pensarla en su dimensión histórica y socio-institucional.

Estas cuestiones no deben suponerse superadas, ni debe escindirse el entramado fundacional de la situación actual porque se reduce la posibilidad de entender el proceso de institucionalización de la Psicopedagogía. Las tensiones en el campo psicopedagógico son permanentes, requieren un análisis más profundo y una reflexión constante de la práctica.

En este escrito se comparten algunos avances referidos al estado del arte y al marco conceptual que sostiene el trabajo.

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación se realiza desde un marco metodológico cualitativo de corte etnográfico, que orienta la selección

## Experiencias de aprendizaje en la formación psicopedagógica

**PONENCIA** por M.I. Barilá, A. Castillo, T. Iuri, A. Eterovich, J. Contrera, V. Cuevas, M. Irazusta, A. Amoroso, M.G. Franchino, V.A. Hormazabal, B.C. Varas y M. Zaldegui

de distintas técnicas y dispositivos de análisis e interpretación. Las estrategias seleccionadas para abordar el estudio son: los talleres como técnica de recolección de datos para “adentrarnos” a las creencias, valores y perspectivas que cada una/o de nuestras/os informantes expresará; en otras palabras, “(...) aprender su lenguaje y costumbres con todos los matices” (Woods, 1993, p. 18). Las observaciones de las prácticas en territorio permiten conocer como se construyen los aprendizajes, es un medio “para realizar descubrimientos y examinar críticamente los conceptos teóricos y anclarlos en realidades concretas (...)” (Guber, 2011, p. 57), y las entrevistas abiertas y en profundidad a egresados/as profesionales y a estudiantes. Las personas son invitadas a hablar respecto de “lo que sabe, piensa y cree” (Óp. Cit., p. 69) en torno a la formación.

Con los datos recabados se procede al análisis e interpretación de los mismos, para desentrañar las diversas experiencias de aprendizajes de estudiantes, y de egresados/as en sus procesos formativos en las prácticas, intervenciones, y los sentidos que otorgan al “hacer” en territorio. Se trata de examinar las similitudes y diferencias expresadas en las diversas narraciones. La principal cualidad de esta forma de análisis permite una aproximación a un conocimiento general sobre los temas centrales que construyen el contenido de los relatos recogidos y en función de los objetivos propuestos (Barilá, Castillo, et al, 2021).

Se analizan las normativas vigentes y anteriores, los distintos planes de estudio de la carrera en el CURZA-UN-Co., para inferir la incidencia de las distintas propuestas en las experiencias de aprendizaje de jóvenes y adultos/as, estudiantes y egresados/as.

La combinación de diferentes técnicas de recolección de datos favorece la comprensión en profundidad porque más se examinan los datos desde diferentes puntos de vista, más se puede descubrir y construir su complejidad (Coffey y Atkinson, 2003).

## DESARROLLO

Con el transcurrir del tiempo se evidencian referentes en Argentina, algunos con proyección latinoamericana, que son fuente de consulta en la formación y en la práctica psicopedagógica. Paín (1984) consolidó desde el estructuralismo un cuerpo teórico que integró el psicoanálisis lacaniano con la teoría de Piaget, constituyó un claro aporte al abordaje del diagnóstico y tratamiento psicopedagógicos, que se continuó y enriqueció con las formulaciones y conceptualizaciones de Fernández (1987, 2000). Visca (1985) aporta la teoría de Pichón Rivière a la problemática del aprendizaje; Dabas (1988) incorpora la teoría sistémica en la clínica psicopedagógica, aborda con ella aspectos familiares y grupales. Entre otros referentes ineludibles por sus aportes teórico-prácticos al campo psicopedagógico se mencionan Garay (2016); Laino (2003); Filidoro et al (2021); Müller (1987); González (2001, 2005);

## Experiencias de aprendizaje en la formación psicopedagógica

**PONENCIA** por M.I. Barilá, A. Castillo, T. Iuri, A. Eterovich, J. Contrera, V. Cuevas, M. Irazusta, A. Amoroso, M.G. Franchino, V.A. Hormazabal, B.C. Varas y M. Zaldegui

Baraldi (2000), entre otros.

El aprendizaje, campo de la Psicopedagogía, se define como un proceso complejo, singular e interrelacional. Es un proceso dialéctico de cambio, a través del que cada persona (pero también grupos, comunidades, instituciones, etc.) se apropia de conocimientos, de la cultura socialmente construida.

La Psicopedagogía constituye un ámbito complejo y polémico. “En él confluyen perspectivas teóricas y procedimentales diversas e incluso contradictorias acerca de su objeto de reflexión e intervención, además de condicionantes de tipo ideológico y ético que sesgan la intervención” (Moyetta y Jacob, 2015, p.1).

Si se realizara un inventario de todas las definiciones, caracterizaciones y aproximaciones a la Psicopedagogía como ámbito de experiencias, teorización y de intervención, ninguna de ellas dejaría de aludir al aprendizaje, porque el/la psicopedagogo/a es - por definición - un profesional cuyo ámbito de actuación se enmarca en torno a los procesos de aprendizaje (Barilá, 2020). Es el aprendizaje en sus múltiples configuraciones el que resguarda la especificidad de la intervención psicopedagógica a la vez que habilita nuevas actuaciones profesionales (Barilá, 2019).

Esta profesión da cuenta de su tarea de intervención a la par de cualquier otra terapéutica. Nace de modo interdisciplinario, se mete entre dos campos sistematizados, se nutre constantemente de otras fuentes mientras delinea la propia. Todo ese caudal conceptual y pragmático de

enunciados, confluye en una práctica de la que surgen a su vez, planteos teóricos.

La Universidad Nacional del Comahue apostó al desarrollo de la Psicopedagogía, fue pionera en el país al crear la carrera en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Viedma, Río Negro. Desde el inicio la impronta fue articular y sostener relaciones con el contexto, posee una extensa y trayectoria en la realización de prácticas de pre-grado o pre-profesionales, para posibilitar la inclusión de estudiantes en ambientes reales de trabajo, los sitúa en contacto con problemas efectivos que trascienden la práctica académica y propicia la adquisición de capacidades y habilidades para enfrentar aspectos prácticos del desempeño laboral.

Práctica, etimológicamente (RAE, 2022), remite a distintas acepciones: *Ejercicio de cualquier arte o facultad, de acuerdo a sus reglas; Destreza adquirida con este ejercicio; Uso continuado, costumbre o estilo de algo; Ejercicio que bajo la dirección de un/a maestro/a y por cierto tiempo tienen que hacer algunos/as para habilitarse y poder ejercer públicamente su profesión.* La última acepción contiene las anteriores, en éste sentido para realizar una práctica es inherente la presencia de un/a maestro/a, guía, acompañante que posibilite y transmita aquellas reglas, destrezas que se aprenden en el transcurso de la práctica y en ese mismo *hacer* se aprenden estilos y formas de habilitarse para el ejercicio posterior de la profesión (Barilá, 2019).

## Experiencias de aprendizaje en la formación psicopedagógica

**PONENCIA** por M.I. Barilá, A. Castillo, T. Iuri, A. Eterovich, J. Contrera, V. Cuevas, M. Irazusta, A. Amoroso, M.G. Franchino, V.A. Hormazabal, B.C. Varas y M. Zaldegui

En las prácticas psicopedagógicas se postulan diferentes modos de diagnóstico y tratamiento frente a las “dificultades”/ “problemas” que afrontan los “sujetos en situación de aprendizaje”, se destacan abordajes desde la psicopedagogía clínica (Paín, 1984 y Fernández, 1987, 2000); psicopedagogía convergente (Visca, 1985); interpelación interdisciplinaria (Levy, 1991); clínica operativa preventiva (Müller, 1987); psicopedagogía terapéutica temprana (Coriat, 2006); clínica psicopedagógica, paradigma de la complejidad (Filidoro, 2021), desde la mirada psicoanalítica (Baraldi, 2000; González, 2001, 2005), perspectiva sistémica (Baeza, 2012, Dabas, 1988); psicopedagogía institucional (Butelman, 1989; Garay, 2016), entre otros.

Andreozzi (2011) explica que las prácticas profesionales que se desarrollan en la formación de grado posibilitan el pasaje por la experiencia, marcan e inauguran la trayectoria profesional, operan como espacio de transición para el/la estudiante donde ratifica, renueva o invalida una serie de acuerdos sobre los rasgos que caracterizan al ser y al deber ser profesional.

En este sentido, reconocer la complejidad, la polisemia y la ambigüedad del concepto de experiencia plantea la necesidad de explicitar cómo se entiende para no dar por supuesto su significado. Se concibe desde los abordajes que priorizan vivencias, sentidos y que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia, es decir, que se colocan desde la dimensión subjetiva

(Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015).

Larrosa (2006) al pensar la experiencia a partir de “lo que me pasa”, reconoce un principio de subjetividad, reflexividad y transformación. La experiencia es subjetiva, porque cada persona tiene la propia, la sufre y la padece, nadie puede aprender de la experiencia de otro/a; es reflexiva en tanto que no se reduce a “lo que pasa”, a los sucesos y a los acontecimientos, sino “lo que nos pasa”, lo que cada uno/s vive y la manera en que vive, las experiencias forman y transforman.

Las y los estudiantes *sujetos de la experiencia*, de vivencias, participan en contextos sociales de prácticas, asumen un papel activo “para apropiarse de lo que le es exterior, como de internalizarlo/transformarlo/recrearlo a partir de su subjetividad pautada culturalmente” (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015, p. 1032).

Dar lugar a las experiencias de aprendizaje, investigarlas, supone reconocer que se trabaja con sujetos y con sus vivencias; orientar la visibilización de experiencias singulares, pensarlas en su hacer, explorar sus sentidos. Como señalan Contreras y Pérez de Lara (2013), “[la investigación] busca aquel saber que ilumina el hacer, esto es, que vuelve sobre la experiencia para ganar experiencia” (p. 22). Las experiencias no se construyen en el vacío, tienen lugar en los contextos en los que participan las personas, en éste caso en las prácticas profesionales de formación y sólo pueden comprenderse si se reconocen. “Experiencia y subjetividad son inseparables y suponen, entre otras

## Experiencias de aprendizaje en la formación psicopedagógica

**PONENCIA** por M.I. Barilá, A. Castillo, T. Iuri, A. Eterovich, J. Contrera, V. Cuevas, M. Irazusta, A. Amoroso, M.G. Franchino, V.A. Hormazabal, B.C. Varas y M. Zaldegui

cosas, la irrupción constante de nuevos modos de mirar y de situarse en el mundo desde la diferencia, desde la singularidad” (Óp.Cit., p. 25).

En el campo de prácticas se hacen indispensables los intercambios y la construcción conjunta del conocimiento desde diversos cuerpos teóricos, pensar las situaciones que se abordan como complejas y desde allí, entender la intersectorialidad, la interinstitucionalidad y la interdisciplina como una necesidad.

En las prácticas psicopedagógicas, argumentadas y acreditadas, subyace un “oficio”. Y si hay oficio, hay trabajo artesanal. Sennet (2009) plantea la idea de la producción artesanal como inseparable relación mano y cabeza, teoría y práctica; y la potencialidad del pensar y la acción, inseparables como superación de la monotonía de cualquier trabajo. Hacer una práctica de la teoría tanto como la teoría de una práctica nunca resulta lineal, siempre es dialéctica. A veces, indagar que le acontece a un sujeto con su aprendizaje es un proceso escalonado, espiralado; y en muchos momentos desconcertante y desafiante. El oficio -que acompaña lo disciplinar- es el de la indagación de un sujeto por otro sujeto, tras el reconocimiento de señales singulares en un encuentro de experiencias. Este ejercicio del oficio, tarea que se recrea artesanalmente, debe dar nacimiento a la teoría después de hacer de la teoría, una práctica. La teoría se construye sobre esa cuestión de base dialógica, concepto y acción, hacer y pensar/pensar y hacer.

## CIERRE

La Psicopedagogía es un asunto de sujetos que (se) aprenden, que ofician como puntos de encuentros, en un proceso que se basa en un permanente intercambio e interrelación, con y desde todos los elementos posibles: los sujetos, el aprendizaje, la teoría, la práctica, la experiencia, el registro y la escritura de la misma; cuando crea su propia lengua.

¿Es posible pensar la Psicopedagogía como praxis? Porque praxis no es equivalente con práctica en sí misma, ni con la relación teoría-práctica. La praxis es una acción social dirigida a fines y la Psicopedagogía es una disciplina que se constata por su hacer, por los efectos de sus intervenciones, se nutre de la acción pensada; se transforma en un acontecimiento donde se convoca siempre a sujetos; busca la manifestación del aprendizaje. Se plantean algunos interrogantes que direccionan la indagación: ¿Qué experiencias tienen los y las estudiantes en el transcurso de sus prácticas individuales, grupales, institucionales, comunitarias en territorio?, ¿Cuáles resultan significativas y por qué?, ¿Cuáles son sus expectativas, miedos, motivaciones?, ¿Cuál es el papel de la teoría y la práctica en el proceso de formación profesional?, ¿Cómo perciben y experimentan esta relación los/as estudiantes en sus prácticas? ¿La práctica aumenta la dicotomía o permite su visibilización?, ¿Cómo inciden el contexto y las condiciones socio-históricas? ¿Qué es lo que hace efectiva y eficaz una práctica psicopedagógica

## Experiencias de aprendizaje en la formación psicopedagógica

**PONENCIA** por M.I. Barilá, A. Castillo, T. Iuri, A. Eterovich, J. Contrera, V. Cuevas, M. Irazusta, A. Amoroso, M.G. Franchino, V.A. Hormazabal, B.C. Varas y M. Zaldegui

en territorio? ¿Cómo inciden en las intervenciones que se efectúan? Todo eso junto, conjugándose. Los interrogantes preparan el terreno y abren el marco de referencia para pensar estas cuestiones.

### Referencias bibliográficas

Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación, Volumen 5* (5), 99-115. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5431/pr.5431.pdf)

Baeza, S. (2012). Psicopedagogía: Nuevos Desafíos Hoy... 'Hacia las mejores prácticas el mañana'. *Revista Contextos de Educación*. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/baeza.html>

Baraldi, C. (2000). *Jugar es cosa seria. Estimulación temprana... antes de que sea tarde*. Homo Sapiens.

Barilá, M. I. (2018). Formación inicial. Intervenciones en clínica psicopedagógica, avatares y vicisitudes, en Vercellino y Ocampo González (Comp.), *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica* (pp. 215-231). CELEI. [https://www.celei.cl/wp-content/uploads/2019/05/Ensayos\\_críticos\\_Psicopedagogía\\_Latinoamérica\\_Mayo\\_2019.pdf](https://www.celei.cl/wp-content/uploads/2019/05/Ensayos_críticos_Psicopedagogía_Latinoamérica_Mayo_2019.pdf)

Barilá, M. I. (2019). Estudiar Psicopedagogía, aprender las prácticas clínicas y narrar sus experiencias, en Gómez (Comp.) *Jóvenes en la Universidad* (pp.33-50). Brujas.

Barilá, M. I. (2020). Intervenir para que el aprendizaje se ponga en juego. CURZA. UNCo [https://www.youtube.com/watch?v=DT0A-sAXfiB4&t=181s&ab\\_channel=curzapsicopedagogia](https://www.youtube.com/watch?v=DT0A-sAXfiB4&t=181s&ab_channel=curzapsicopedagogia)

Barilá, M.I., Castillo, A. et al (2021). Experiencias de aprendizaje, recorridos e intervenciones psicopedagógicas en la formación. Proyec-

to de Investigación V120-1. UNCo-CURZA.

Butelman, I. (1989). *Psicopedagogía Institucional. Una formulación analítica*. Paidós.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (Comps.). (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquía.

Coriat, E. (2006) *El psicoanálisis en la clínica de niños pequeños con grandes problemas*. Lazos.

Dabas, E. (Comp.) (1988). *Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas*. Nueva Visión.

Diccionario de la Lengua Española (2022). Real Academia Española. <https://dle.rae.es/>

Fernández, A. (1987). La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Nueva Visión

Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.

Filidoro, N. et al. (2021). *Psicopedagogía. Revisión de conceptos y problemas. La construcción de conocimientos en la especificidad de la intervención clínica*. Biblos.

Filidoro, N.; Enright, P. y Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Biblos.

Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía, Volumen 13* (N° 2), 1-9. <http://curza.net/revistapilquen/index.php/Psico>

González, L. (2001). Aprender. Psicopedagogía antes y después del síntoma. Del Boulevard.

## Experiencias de aprendizaje en la formación psicopedagógica

**PONENCIA** por M.I. Barilá, A. Castillo, T. Iuri, A. Eterovich, J. Contrera, V. Cuevas, M. Irazusta, A. Amoroso, M.G. Franchino, V.A. Hormazabal, B.C. Varas y M. Zaldegui

González, L. (2005). La educación en escena. Miradas e intervenciones desde los medios, la clínica y la escuela. Del Boulevard.

Guber, R. (2011). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Siglo XXI.

Guzmán Gómez, C. y Saucedo Ramos, C.L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20 (67), 1019-1054. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662015000400002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002&lng=es&tlng=es).

Laino, D. (2003). La psicopedagogía en la actualidad. *Homo Sapiens*.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318>

Levy, E. (1991). Posición e intervención en la dirección del tratamiento psicopedagógico. *Temas de Psicopedagogía, Anuario* (5), 43-57.

Moyetta, L. y Jacob, I. (2012). La psicopedagogía en contextos de educación formal: la complejidad de una práctica de intervención y de su enseñanza. *Contextos de Educación, Volumen 14* (17), 1-7. [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos)

Müller, M. (1987). *Aprender para ser. Principios de psicopedagogía clínica*. Bonum.

Paín, S. (1984). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.

Sennett, R. (2009). El artesano. Anagrama.

Visca, J. (1985). *Clínica Psicopedagógica. Epistemología Convergente*. Miño y Dávila.

Woods, P. (1993). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Paidós.

## CAPÍTULO 5

### **El docente-investigador en las carreras de Psicopedagogía**

# PRESENTACIÓN

## Mariana Etchegorry

Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. (Freire, 1997, p.30)

En el presente capítulo compartimos los trabajos que interpelan el hacer disciplinar desde la trama que se constituye entre la docencia y la investigación. Tal como expresa Guyot (2021) “Las prácticas docentes, son unidades de análisis que permitirían producir conocimientos y subjetividades en dispositivos educativos específicos” (p.9). Consideramos así que se constituye una oportunidad para entramar disposiciones que adquieren especial relevancia cuando posibilitan desplegar prácticas, que serán susceptibles de ser reflexionadas y analizadas. Solo la reflexión crítica permite entonces al profesional reflexivo, conocer y reconocer la disciplina.

En consecuencia, se constituye una invitación al pensamiento y la escritura que convocamos en estas jornadas a partir del eje 2 que proponía

El objetivo de este eje es poner el foco en la ‘profesión académica’ de quienes formamos psicopedagogos con el

propósito de revisar acerca de cómo y a partir de qué criterios epistemológicos organizamos nuestra actividad científica y/o académica: es decir, los procesos de producción, transmisión y apropiación del conocimiento. Con el fin de discutir si estos procesos contribuyen a la formación de un psicopedagogo reflexivo-crítico, con capacidad de adecuarse profesionalmente a los nuevos escenarios sociales y con herramientas de indagación para no sólo aplicar conocimientos sino producir conocimientos nuevos a partir de sus encuentros con las nuevas realidades sociales. También de revisar, en nuestras prácticas docentes-investigativas, si estos procesos de transmisión (en el marco de nuestras cátedras) y producción de conocimientos (proyectos de investigación puestos en marcha) se orientan a clarificar el perfil psicopedagogo. (Circular II Jornadas, 2022)

Aceptaron el desafío cinco equipos, para compartir desde diferentes producciones reflexiones sobre su práctica docente y científica.

En primer lugar, Angela Rosa Catrambone, Andrea Ledwith, hacen foco en la formación de psicopedagogos, la construcción de conocimientos en dicho proceso, comparten su producción denominada: “Investigar para resignificar nuestro hacer- Búsquedas en formación

## CAPÍTULO 5 El docente-investigador en las carreras de Psicopedagogía

PRESENTACIÓN por Mariana Etchegorry

psicopedagógica”. Las autoras a partir de la centralidad respecto a la reflexión epistemológica, analizan la propia práctica, la tensión entre investigación y transmisión de la disciplina, para producir procesos de transformación en los aprendizajes. Expresan al respecto que la investigación permite pensar otras posibilidades, que en el marco de la disciplina y las transformaciones sociales y educativas, de cuenta de otros modos de pensar las intervenciones psicopedagógicas en perspectiva de inclusión. En otro sentido, Mariana Etchegorry, María Pía Lucero, Micaela Celis, profundizan en un objeto de enseñanza particular, a modo de recorte en el proceso formativa. En este caso reflexionan sobre las competencias en torno a la investigación que promueve la enseñanza y el aprendizaje del diagnóstico en tanto instancia de construcción de conocimiento.

Por último, en el marco de la formación de grado, Eliana Neme y Marcela Morante, desde la Universidad Católica de Santiago del Estero (UCSE), presentan un trabajo que da cuenta de “La investigación dentro de la trayectoria formativa de los estudiantes de la Lic. en Psicopedagogía”. Las autoras analizan los procesos que se ponen en juego en ese tránsito como primera experiencia de práctica científica, especialmente la

construcción el objeto y las decisiones metodológicas, pero también los desafíos de la escritura que se ponen en juego.

Las mencionadas autoras proponen reflexionar sobre la construcción de conocimiento ligada a la producción de TFL, pero en el marco formativo Natalia Petric y Mariana Facciola, nos invitan a pensar en la “Construcción de conocimiento académico en Psicopedagogía a partir de tesis de doctorado”.

Particularmente significativo en tanto la producción doctoral constituye una producción de conocimiento disciplinar, pero además dando lugar a la reflexión en torno a las nuevas posibilidades que anudan en el acceso de profesionales de psicopedagogía a la formación doctoral. A partir de un análisis cualitativo se profundiza en las trayectorias formativas de las investigadoras y se hace foco en sus concepciones sobre la psicopedagogía y el objeto de intervención, por un lado, y las categorías relativas a la investigación doctoral finalizada. Se da cuenta entonces, de la importancia de la práctica profesional en las mencionadas definiciones.

Finalmente, trascendemos en una mirada macro, desarrollada en el marco del trabajo de la RedIIP, el equipo de Liliana Enrico, Paulina González, Carla Lanza,

## CAPÍTULO 5 El docente-investigador en las carreras de Psicopedagogía

PRESENTACIÓN por Mariana Etchegorry

María del Huerto López; María Alejandra Martinelli, a modo de integración y síntesis analizan “La formación profesional psicopedagógica en investigación: condiciones, temáticas y desafíos actuales”. Nos permiten las autoras considerar un estado de situación con intención de analizar posibilidades de la gestión de acciones concretas para fortalecer las prácticas científicas en el marco de la formación disciplinar.

La trama entre docencia e investigación, supone pensar la relación dialógica entre las prácticas de conocimiento psicopedagógicas, que permiten reconocer su mutuo enriquecimiento. La investigación se contextualiza y sitúa en la realidad de la formación específica, por lo que podemos afirmar que la disciplina asume el carácter de una “psicopedagogía crítica y situada” (Laino, 2012); no solo para la intervención profesional, sino para construir nuevas oportunidades en el mejoramiento de la formación en educación superior.

### Referencias bibliográficas

Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI

Laino, D. (2012) *Una psicopedagogía Crítica y Situada en América Latina*.

# PONENCIA. Investigar para resignificar nuestro hacer

por Rosa Catrambone y Andrea Ledwith

## Resumen

Investigar en educación, implica tomar como punto de partida la propia práctica, y desde allí resignificar los aprendizajes de estudiantes. El presente trabajo toma dos ejes de investigación: el de la propia práctica y los modos de acompañar los itinerarios subjetivos de quienes, a futuro, acompañarán recorridos personales y colectivos de infancias y adolescencias, y el eje que nos suministra datos acerca de las condiciones de aprendizaje y lazo social en la virtualidad, relacionados a procesos de alfabetización académica. Investigar en psicopedagogía conlleva dejarse interpelar por la profesión, generar otras intervenciones, decidoras de que algo mejor es posible.

**Palabras claves:** Investigar; Subjetivación; Trayectorias

## DESARROLLO

### Acerca del hacer psicopedagógico y la labor docente

“El saber docente no se conforma solo desde la práctica; se nutre también en las teorías que dotan a los sujetos de variados puntos de vista y perspectivas de análisis que les permiten una acción contextualizada sobre la base de la comprensión de los contextos históricos, sociales, culturales, organizacionales en los que se desenvuelven profesionalmente. (Edelstein, 2011, p. 67)

Investigar en educación, implica tomar como punto de partida la propia práctica.

Creemos importante para ello, destacar dos pilares en los que se apoya y sostiene nuestra profesión: por un lado, el posicionamiento epistemológico que encuadra nuestro hacer y posibilita que gestionemos la transmisión con modos acordes a las expectativas de los y las estudiantes. Junto a ello, la reflexión crítica de nuestro hacer, posibilita la implementación de nuevas propuestas y reajustes continuos en nuestra labor docente.

Por otra parte, no se puede perder de vista que la tarea de transmisión en este caso, está planteada en formación psicopedagógica, siendo ello un aspecto que redirecciona los dos puntos de vista descriptos anteriormente.

Allí se asignan valoraciones a la transmisión, al modo de acompañar las trayectorias formativas de los y las estudiantes, a las instancias de evaluación propuestas y a la significación otorgada a la trama social y al lazo vincular construidos gracias a la comunicación. Por un lado, es importante revisar la construcción empática de lo común desde un enfoque ligado a la complejidad, que pueda dar cuenta que el territorio de lo colectivo es favorecedor

para la subjetividad. Y, “por otro lado, un enfoque ligado a lo que enseñamos, más allá del carácter prescriptivo curricular, sino ligado al carácter epistémico que funda al objeto de transmisión y describe en parte, al lenguaje, la comunicación, los materiales y recursos preferibles para enseñar y para evaluar y a los modos en que se pueden abordar problemáticas institucionales en el ámbito escolar, escenario de su futura acción profesional” (Catrambone & Ledwith, 2022a).

Es este carácter epistémico el que motiva a reflexionar acerca de los modos de enseñar, de las configuraciones necesarias para ayudar a aprender y del tipo de comunicación desplegada en el aula. “Aquí cobra un valor destacado la Didáctica General, porque estamos acompañando las trayectorias formativas de quienes, a futuro, se ocuparán de prevenir y orientar situaciones de aprendizajes y de enseñanzas, y se podrán valer de las experiencias transitadas en su formación, para luego acompañar las trayectorias escolares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y colaborar en la orientación de las estrategias de intervención en el aula” (Catrambone & Ledwith, 2021a).

A ello se suman los procesos de alfabetización académica, como otra hipótesis de trabajo, o unidad de análisis. Para su propia formación y para la tarea que desempeñarán a futuro, la alfabetización académica es central. Este eje de investigación permite a su vez redireccionar nuestra propia práctica y lo abordamos como categoría de análisis con datos que nos proveen las encues-

tas respondidas por estudiantes de psicopedagogía. La importancia de la alfabetización académica es indagada desde dos ópticas; por un lado, sobre los procesos de adquisición, análisis y emisión de la información, del procesamiento de la información que cada estudiante realiza, evidenciando la relación singular que cada quien realiza con sus saberes previos y la nueva información. Además, por otro lado, permite aventurarse en las nociones acerca de las posibilidades de acompañamiento en esta temática que realizarán en su desempeño profesional, ya sea en el acompañamiento de niños, niñas y adolescentes, como así también en el trabajo interdisciplinario con docentes. En este caso, la sumatoria de esta hipótesis de trabajo, transparente también en algún punto nuestro hacer docente. “La escritura colaborativa, la lectura de textos acompañada por escrituras en diferentes plataformas tecnológicas posibilitó también compartir diferentes puntos de vista según distintos autores de una temática. Pudimos mostrar que aunque en la virtualidad, “Las experiencias desarrolladas en escritura y lectura desde diferentes plataformas y dispositivos para favorecer la adquisición de saberes por parte de los y las futuros/as psicopedagogos/as, es clave, ya que esta es una temática importante en el Nivel Superior y central para la futura labor que desempeñarán” (Catrambone & Ledwith, 2021b y c). Esta hipótesis, que toma como punto de partida el ciclo lectivo 2020, se hizo extensiva al ciclo lectivo 2021 en el que las clases de nivel terciario se desarrollaron también desde la virtualidad.

### Indagaciones en y para la psicopedagogía

“Una institución suficientemente subjetivizada es aquella que se dispone a resistir el fenómeno por el cual quedamos capturados por la negatividad de los alumnos más que por sus potencialidades.”  
(Korinfeld, Levy y Rascovan, 2013)

Al investigar, analizamos que “Tal vez, uno de los aspectos más potentes de nuestra tarea, es que estamos asistiendo al proceso de aprendizaje y al devenir subjetivo de cada estudiante, quienes, a futuro, acompañarán las trayectorias formativas de niños, niñas y adolescentes. Y en ese acompañar, tramitarán las dificultades del modo de aprender, pero también se constituirán en el andamio necesario para el devenir de la singularidad de cada uno y cada una. Seguramente, más allá de conceptualizaciones teóricas renovadas que sustentan estas concepciones acerca de la diversidad, la inclusión y la singularidad, sostenemos que resulta fundamental la experiencia de haber transitado en su propia formación, situaciones de inclusión desde su singularidad, el respeto de la alteridad diferenciada portada por cada uno y cada una, y con ello y desde allí, construir colectivamente” (Catrambone & Ledwith, (2021d).

Pero, para que esta investigación tenga valor prospectivo, se abre la invitación para que los y las estudiantes indaguen también sobre su hacer. En este sentido, las encuestas realizadas a estudiantes de la Carrera de Psicopedagogía, nos suministran datos acerca de las con-

diciones de aprendizaje y lazo social en la virtualidad, posibilitadores ambos de los procesos de alfabetización académica personales y colectivos.

En el siguiente gráfico (Fig. 1) se presentan los datos más significativos recolectados en las encuestas:

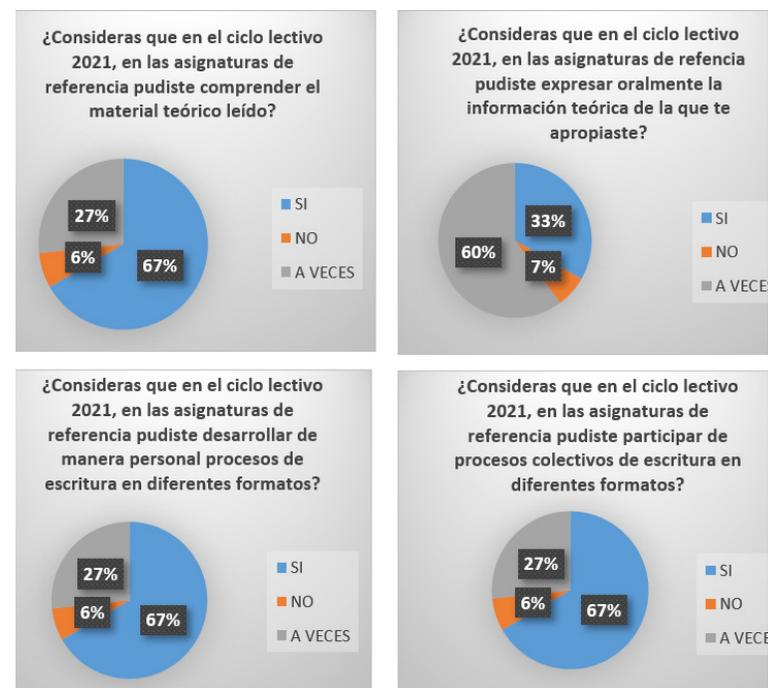


Figura 1. Resultados obtenidos de encuestas a alumnos de la Carrera de Psicopedagogía

### Apoyaturas para indagar el hacer docente

“Así, parece conveniente recuperar, en forma equilibrada, los aportes de la didáctica para que, como andamios para la práctica, sea posible definir las formas particulares de utilizarlos, adecuándolos en función de los casos, los sujetos y los ámbitos concretos.” (Davini 2015, p.47)

Junto a estos aportes, creemos importante tener en cuenta aquellas miradas interdisciplinarias que favorecen la adquisición de conocimientos por parte de los y las estudiantes, pero que, al mismo tiempo, son referentes importantes para investigar acerca de nuestra tarea. “Nos resulta importante distinguir que la tarea interdisciplinaria y multidisciplinaria es relevante en la formación de profesionales que desempeñarán su tarea en las escuelas. Para su propia formación y por la tarea a futuro, sabiendo que se aprende con otros y desde otros, se enseña para otros en tanto acto político y los proyectos de las escuelas son construcciones colectivas” (Catrambone & Ledwith, 2021e). Son estas apoyaturas metodológicas y los referentes epistemológicos los que posibilitan resignificar nuestra tarea y permiten sostener que “Para propiciar un futuro sostenible desde la educación, la formación psicopedagógica debe estar centrada en las ideas de inclusión y diversidad, dado que ello permite el desarrollo de cada estudiante con sus posibilidades y tiempos personales” (Catrambone & Ledwith, 2021b).

### Otras formas posibles de tramitación

“Enseñar hoy es, ante todo, probar, experimentar, crear, inventar, innovar recrear en situación” (Alliaud, 2021, p.88)

Investigar, tiene que permitir el diseño de otras posibilidades. Cuando planteamos una sociedad democrática y plural, trae implícito pensar en otras formas educacionales, otros modos de transmisión y en otras intervenciones psicopedagógicas, atendiendo realmente a la diversidad y propiciando la inclusión. “Tal vez, la mayor significación que reviste el reconocimiento a la diversidad en el Nivel Superior, esté puesto en primer término en el respeto y reconocimiento a las posiciones individuales, a la subjetividad que le es propia y que siempre aparece diversa ante la mirada de otros y otras. Y al mismo tiempo, porque quienes se están formando actualmente en el nivel superior para la tarea docente y psicopedagógica, acompañarán a futuro procesos formativos de otros y otras (Catrambone & Ledwith, 2022b). Investigar en psicopedagogía conlleva dejarse interpelar por la profesión, generar otras intervenciones, distintas, decidoras de que algo mejor es posible. Si ello es posible, no sabemos acerca de su implementación, y ese desafío hace más potente nuestra tarea, es el incentivo para regular nuestras prácticas de otro modo, para diseñar de modo inédito cada proyecto, cada configuración, cada intervención, cada propuesta de experiencias personales y colectivas para que otra psicopedagogía sea posible.

## Referencias Bibliográficas

Alliaud, A (2021): *Enseñar Hoy. Apuntes para la formación*. Paidós.

Catrambone, R. & Ledwith, A. (2021a): *Aportes de la didáctica general a la formación docente y psicopedagógica*. IV Jornadas Patagónicas de Didáctica General. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina. 5 y 6 de agosto de 2021 – Modalidad virtual.

Catrambone, R. & Ledwith, A. 2021b. La Formación Psicopedagógica desde los Entornos Virtuales. Experiencias de Alfabetización Académica. *Saeta digital “Educación y Psicopedagogía”*; 4(1): 53-64. Disponible en <https://www.unae.edu.py/ojs/index.php/educacion/article/view/325>

Catrambone, R. & Ledwith, A. (2021c): *Formación psicopedagógica desde las pantallas: Algunas experiencias de lectura y escritura*. XI Congreso Nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. IES N°1 (La Quiaca-Abra Pampa)- EH UNSAM (San Martín). 18, 19 y 20 de noviembre de 2021. Comunicación híbrida.

Catrambone, R. Ledwith, A. (2021d): *Los espacios virtuales, territorios de trama colectiva para la formación psicopedagógica*. III Congreso y VI Jornadas Nacionales de Psicopedagogía. “La acción psicopedagógica. Desafíos y creaciones en pandemia” “30 años formando Psicopedagogos en la Patagonia Austral” Unidad Académica de Río Gallegos. Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). 21, 22 y 23 de octubre.

Catrambone, R. & Ledwith, A. (2021e): *Lenguaje, conocimiento y sociedad. Algunas visiones desde la psicopedagogía en las escuelas*. II Jornadas de Fundamentos y Aplicaciones de la Interdisciplina (JFAI2021) 19 al 22 de abril de 2021. Modalidad virtual.

Catrambone, R. & Ledwith, A. (2022a): *Saberes, afectos y subjetividades diversas: constructos de la formación psicopedagógica*. III Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagógica y Disciplinas Afines y III Encuentro Nacional de Cátedras de Epistemología en

Psicopedagogía. Departamento de Psicopedagogía, Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue. 12 y 13 de mayo 2022. Modalidad virtual.

Catrambone, R. & Ledwith, A. 2022b. Formación Docente y Psicopedagógica valorando las diferencias. En: *Estrategias didácticas innovadoras, elemento clave en la nueva normalidad educativa*. Ed. por: M. Hernández, I. Llamas Hubner y D. Dzib Mooa. Tabasco (México): Ed. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco: 140-146. Disponible en <http://www.spiujat.mx/pdf/emu2022/Estrategias%20did%C3%A1cticas%20innovadoras,%20elemento%20clave%20en%20la%20nueva%20normalidad%20educativa.pdf>

Davini, M.C. (2015): *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Edelstein, G. (2011): *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós

Korinfeld, D., Levy, D., Rascovan, S. (2013): *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós.

# PONENCIA. Construcción de conocimiento académico en Psicopedagogía a partir de tesis de doctorado

por Natalia Petric y Mariana Facciola

## Resumen

Se exponen resultados de un proyecto de investigación acerca de la construcción del conocimiento académico psicopedagógico, en un contexto de producción académica, como es la realización de tesis de Doctorado en la disciplina. Se analizaron 11 tesis desarrolladas en la Universidad Católica Argentina, desde 2005 a 2020, a fin de determinar las categorías teóricas, metodológicas y epistemológicas de dichas producciones. El análisis cualitativo estableció las trayectorias académicas e investigativas de las investigadoras, concepciones acerca de la Psicopedagogía y objeto de intervención, categorías relativas a la investigación de doctorado: objeto de investigación, posicionamientos teóricos y epistemológicos, metodologías utilizadas y conclusiones.

**Palabras claves:** Investigación en psicopedagogía; Tesis de doctorado; Categorías de investigación en psicopedagogía

## INTRODUCCIÓN

Desde el inicio del S XXI comienza a tomar fuerza la necesidad de generar debates, reflexiones y producciones en torno a la cuestión epistemológica en Psicopedago-

gía (Bertoldi y Vercellino, 2013; 2016; Gómez, 2015; Ricci, 2003; Vercellino y Ocampo González, 2018).

Este debate es posibilitado por ciertas condiciones, tales como un fuerte desarrollo de las epistemologías disciplinares, sumado a un débil, pero incipiente desarrollo actual de la reflexión epistemológica sobre la Psicopedagogía, además de una escasa pero naciente preocupación por incorporar la reflexión epistemológica a la formación académica en los psicopedagogos (Bertoldi y Vercellino, 2013).

En función de lo expuesto este trabajo analiza un tipo de producción de conocimientos particular, como son las tesis doctorales en el marco del Doctorado en Psicopedagogía para identificar los elementos de construcción de este conocimiento.

En la actualidad existen líneas de investigación que vienen abordando la constitución epistémica de la Psicopedagogía en nuestro contexto argentino. Muchas de estas líneas toman el aporte de Guyot (2016) acerca de las prácticas de conocimiento, en las que define las prácticas docentes, investigativas y profesionales.

A partir de comprender la investigación desde una práctica, se seleccionó el Doctorado en Psicopedagogía que dicta la Universidad Católica Argentina, dado que es el

único a nivel mundial que propone este nivel académico de posgrado para la disciplina psicopedagógica.

Históricamente, se presentan tres momentos de ajuste epistemológico en el proceso de institucionalización: 1: La Psicopedagogía en la Facultad de Filosofía (1963-1973); 2-La Psicopedagogía en la Facultad de Psicología y Educación (1980 2011); 3: Psicopedagogía en la Facultad de Psicología y Psicopedagogía (2011-2022)

Actualmente, el Doctorado adquiere un diseño personalizado, presencial y orientado a la investigación, con el fin de lograr que sus alumnos adquieran formación metodológica y disciplinar para su futura inserción en docencia e investigación. En el año 2005 es acreditado por CONEAU- Resolución Ministerial N° 482/05, único en la región y egresa la primera doctora en Psicopedagogía, en la actualidad cuenta con una segunda acreditación a partir de la Resolución Ministerial N° 561/13 y más de 12 graduadas. Al momento presente se encuentra transitando un nuevo proceso de acreditación por CONEAU, lo que implica replanteos en la estructura del plan de estudios, con un fuerte posicionamiento desde la investigación psicopedagógica. En este sentido se considera a las universidades como espacios específicos para la generación de conocimientos académicamente validados.

Es así como la investigación tuvo por objetivo general describir y caracterizar la construcción de conocimiento académico psicopedagógico, en el contexto de la producción de tesis de doctorado.

## **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

El estudio se planteó como cualitativo, en cuanto propone la construcción de categorías de análisis en función de los datos obtenidos a partir del análisis documental de tesis de doctorado en Psicopedagogía. Se realizó un procesamiento inductivo con el objetivo de generar categorías que den cuenta de la construcción del conocimiento, en un contexto de validación académica, de las dimensiones teóricas, metodológicas y epistemológicas particulares de la disciplina estudiada. Además de describir el contexto de producción de éstas.

La muestra quedó conformada por 11 tesis de doctorado en Psicopedagogía de UCA, presentadas y aprobadas entre los años 2005 y 2020.

El cuestionario autoadministrado fue respondido de manera voluntaria por 11 Doctoras en Psicopedagogía, autoras a su vez de las tesis analizadas.

Para la indagación se utilizaron dos herramientas de recolección de datos: un cuestionario autoadministrado sobre la base de Google Forms, que se distribuyó vía correo electrónico, y la observación documental de los informes de tesis de doctorado.

Cuestionario de autoadministrado: se elaboró un cuestionario digital sobre la base de la aplicación Google Forms, con el objetivo de relevar información acerca de las condiciones contextuales y de trayectoria académica investigativa de las autoras. Se consideraron los siguientes ejes: Información socio demográfica

Información académica de grado (profesión de base, formación en investigación)

Información académica de posgrado (motivos y expectativas acerca del doctorado, formación en investigación, modo de costearlo, tema de investigación, director/a, inserción en equipos de investigación)

### **Información profesional**

#### **Comunicación de resultados de investigación**

La observación documental, como técnica que permite el abordaje de documentos, como si fueran textos que nos permiten reconstruir los componentes de una realidad determinada (Yuni y Urbano, 2016).

Las tesis que conformaron la muestra fueron localizadas con diferentes procedimientos: siete de ellas se encontraban con acceso abierto, en el repositorio institucional (las que obtuvieron nota 9 y 10). El resto fue a través de contacto por correo electrónico de la investigadora con las autoras, quienes facilitaron el material de manera personal.

El análisis de los datos fue de contenido, desde una perspectiva cualitativa, desde un nivel semántico que considera el sentido de las palabras y el análisis de los temas o categorías propuestos. Las mismas se construyeron en base a la literatura relativa a las configuraciones teóricas, epistemológicas y metodológicas que permiten dar cuenta de la construcción de conocimiento académico disciplinar, a la vez que permitieron la emergencia de categorías no consideradas a priori.

En primer lugar, se confeccionó una matriz con los datos

generales de cada trabajo, como también del completamiento del formulario on line.

Luego se comenzó con la carga de los documentos al programa Atlas Ti 9. para iniciar la codificación abierta. A través de un proceso de comparación constante se avanzó en la codificación selectiva a partir de la emergencia de categorías vinculadas a los objetivos del trabajo.

## **RESULTADOS**

### **Contexto de producción de tesis de doctorado en Psicopedagogía**

Este objetivo del trabajo pudo cumplirse en función del análisis del cuestionario autoadministrado de Google Forms. El mismo fue completado por 11 doctoras en Psicopedagogía. Con relación a su formación en investigación en el grado universitario, las respuestas son divididas, 5 de ellas expresan no haber recibido formación en investigación, y 6 manifiestan que sí. De este grupo, explican que su principal base fue en métodos cuantitativos básicos.

Acerca de los motivos que inspiraron el inicio de la carrera de doctorado, las participantes expresaron: Motivos de aporte a la disciplina; Motivos de profundización y ampliación profesional.

Respecto de las expectativas para iniciar el doctorado, todas se vinculan la posibilidad de iniciarse en la vida investigativa con “autoridad”, además de profundizar en aspectos de la disciplina:

Con relación a la formación en investigación durante el

cursado del doctorado, todas expresan que recibieron, excepto una de ellas. Asimismo, con relación al tipo de formación en investigación, se manifiesta un equilibrio entre metodología cualitativas y cuantitativas (leve predominio de las primeras).

Construcción del conocimiento académico psicopedagógico a partir de tesis de doctorado

A continuación, se enuncian las principales categorías que permitieron dar cuenta de los modos en que el conocimiento académico disciplinar, es construido a partir de la elaboración de una tesis de doctorado en Psicopedagogía.

### **Construcciones relativas a la disciplina en sí**

#### 1. Respecto de la disciplina psicopedagógica

En los trabajos analizados se observa disparidad respecto de las referencias a una definición de la disciplina que enmarca la realización de la tesis de doctorado, como también diferentes densidades en estas definiciones. Se resalta el carácter joven de la Psicopedagogía, en relación con otras ciencias educativas y psicológicas, y principalmente remiten a su carácter interdisciplinario. Esta pluralidad de origen se fundamenta en su objeto y es valorada positivamente por las autoras.

#### 2. Respecto de las definiciones del objeto disciplinar

Las definiciones en torno al objeto de la Psicopedagogía inexorablemente remiten al aprendizaje, señalando su carácter multidimensional lo que genera la necesidad, a su vez, de la interrelación de miradas teóricas acerca del mismo.

### **Construcciones en base investigativa**

#### 1. Construcción del objeto de investigación

Se analizó a partir de seleccionar los datos relativos a temáticas y población abordada; diseños metodológicos y marcos teóricos.

La mayoría de los estudios aborda poblaciones en instancias educativas: estudiantes secundarios, universitarios. Asimismo, se presentan estudios sobre personas de la tercera edad y docentes. Y se incluye también una población de niños con patologías congénitas con relación a sus recursos cognitivos y sociales.

Los diseños son principalmente cuantitativos, con descripción y correlación de variables. En menor medida, el enfoque cualitativo se presenta en relación con el cuantitativo. Los marcos teóricos remiten a relaciones entre teorías, siempre en pos de encontrar miradas que integren la pluralidad de dimensiones que los objetos de investigación invisten. En este sentido, algunas investigadoras señalan la necesidad de relación entre teorías ante la mirada reduccionista de algunas.

#### 2. Con relación a las conclusiones y aportes disciplinares

En síntesis, más allá de las importantes conclusiones derivadas de los problemas planteados, una de las implicancias más relevantes para la Psicopedagogía es la recomendación de continuar profundizando sobre relaciones teóricas, evitando reduccionismos. Lo que aporta a la mirada integral devenida del complejo objeto disciplinar.

## CONCLUSIONES

Los modos en que las investigadoras definen tanto la disciplina como su objeto de estudio. En este caso la referencia ineludible es a la complejidad de éste. El uso de adjetivos que definen a la Psicopedagogía denota su carácter integrador, convergente, bicefálico, articulador.

A pesar de que algunos autores refieren de manera crítica a la Psicopedagogía en tanto dominio epistemológico, y la definen como como pastiche epistémico, parodia y *family resemblance* (Ocampo-González, 2020), las autoras de las tesis de doctorado valoran positivamente la mirada *inter*, para favorecer el entendimiento de los elementos implicados en el proceso de aprendizaje. Convergencia de miradas enraizada en la complejidad multidimensional del objeto mismo y en la referencia a las limitaciones de los desarrollos teóricos contemporáneos para comprender y explicar las múltiples dimensiones que intervienen en el objeto psicopedagógico.

Respecto de la generación de terminologías que tienen por objetivo denotar la particular mirada psicopedagógica sobre diversos recortes teóricos (caso de neuropsicopedagogía, diagnóstico logo-psicopedagógico), éstas tendrían escaso desarrollo o fundamentación en los trabajos de tesis, aunque manifiestan la necesidad de continuar profundizando en lo que Bertoldi et al. (2016) refieren a la discusión epistemológica en el campo de la Psicopedagogía, como un espacio que está en construcción, y que amerita ser profundizado en términos del desarrollo de

una epistemología disciplinar.

En suma, las investigaciones buscan franquear el límite de los reduccionismos o visiones segmentadas para poner sobre la mesa la complejidad del objeto disciplinar: *el aprendizaje*. Este objeto define una mirada e interpretación integradora de teorías.

En este sentido, los estudios plantean coincidencias en cuanto a reconocer que los “objetos psicopedagógicos” se enmarcan en lo relativo a los aprendizajes sistemáticos y asistemáticos, sus posibles dificultades y los sujetos en situación de aprendizaje (Bertoldi et al, 2018).

Con relación a los diseños metodológicos, en los que en la tesis prima la metodología cuantitativa, no sería consonante con los desarrollos de Bertoldi et al (2018) quienes expresan que en sus estudios encontraron que la mayoría de los trabajos relativos a la Psicopedagogía son cualitativos, y utilizan técnicas socio-etnográficas, de acción participativa y de exploración clínica.

Una referencia que permite reflexionar acerca de los marcos epistémicos (Castorina, 2016) que se sostienen desde la Psicopedagogía. En este sentido, el análisis de las tesis podría indicar un proceso de transición incipiente hacia marcos relacionales, ya que la mención a la necesidad de vincular marcos teóricos para encontrar miradas que integren la pluralidad de las dimensiones que los objetos de investigación invisten, podría ser un indicador de emergencia para el pasaje a dicha clasificación de marcos. Esta inferencia, amerita continuar profundizando en

esta integración, a fin de consolidar estos marcos desde la mirada epistemológica. Y así, de esta manera acordar con Castorina (2016) en que en Psicopedagogía “No se avanza [...] solo porque simplemente se eligen otros modos de intervención, sino porque se asume otro modo de problematizar las cuestiones, que hace posible esas intervenciones” (p. 29).

Por último y en indisoluble relación con las anteriores, las categorías epistemológicas, debieron ser inferidas de la relación entre los componentes del proceso de investigación, más las definiciones acerca de la disciplina y su objeto de estudio.

En suma, el conocimiento académico psicopedagógico producido en el contexto de las tesis doctorado es un conocimiento ligado a la práctica profesional, desde un recorrido profesional enraizado en la experiencia, no ligado a equipos de investigación.

### Referencias bibliográficas

Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2013) Reflexión epistemológica en Psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pilquen*, 10, 1-9.

Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2016) Formación psicopedagógica y epistemología. Reflexiones sobre la construcción de una asignatura de Epistemología Disciplinar. *Revista Contextos de Educación*, 20, 1 – 8. [www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos)

Bertoldi, S. y Porto, M. C. (2018) Investigación en Psicopedagogía: aplicación de una herramienta de lectura epistemológica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. Vol. 15 N° 1. (34-41) [http://revela.](http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1915/pdf)

[uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1915/pdf](http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1915/pdf)

Castorina, J. A. (2016). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. 25 años después. I Jornada de Educación y Psicopedagogía (FFyL, UBA) *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógica*. En: Filidoro, N, Dubrovsky, S., Rusler, V., Lanza, C., Mantegazza, S., Pereyra, B, Serra, C. (Comp.) [http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Pensar%20las%20pr%C3%A1cticas%20educativas%20y%20psicopedag%C3%B3gicas\\_interactivo\\_0.pdf](http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Pensar%20las%20pr%C3%A1cticas%20educativas%20y%20psicopedag%C3%B3gicas_interactivo_0.pdf)

Ocampo González, A. (2018) En torno a la perturbación del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas. En: S. Vercellino & A. Ocampo González (Comp.) *Ensayo críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. (91-186). CELEI.

Ocampo-González, A. (2020). ¿Un pastiche llamado Psicopedagogía?: redescubriendo un mundo desconocido de formas posibles. *Intersaberes*, 15 (35), 1-45. <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/45.pdf>

Ricci, C. (2003) Psicopedagogía. Aportes para una reflexión epistemológica. *Perspectivas Metodológicas*, 3. DOI: <https://doi.org/10.18294/pm.2003.589>

Gómez, S. (2015) Investigación y Psicopedagogía. Aspectos a considerar en la construcción del conocimiento psicopedagógico En: O. C. Bonetti, & M. M Pisano (Comps.) *La Psicopedagogía: puente de encuentro entre salud y educación*. (pag. 29-39). EDUCC.

Guyot, V. (2016) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar.

Yuni, J. y Urbano, C. (2016) *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.

# PONENCIA. La investigación dentro de la trayectoria formativa de los estudiantes de la Lic. En Psicopedagogía - UCSE

por Marcela A. Morante y Eliana Neme

## Resumen

Este trabajo socializará las estrategias que se desarrollan en la carrera de Lic. en Psicopedagogía (UCSE) para promover la investigación como práctica integrada a la formación académica. Dado que la articulación de la investigación con el resto de los ámbitos de desempeño profesional se debe concretar a lo largo de la trayectoria formativa, desde la Lic. en Psicopedagogía se vienen desarrollando diferentes estrategias que estimulan la escritura académica, promueven la problematización de las prácticas y que invitan a pensar en la investigación en Psicopedagogía como una realidad y no como una lejana utopía.

**Palabras clave:** Investigación; Trayectoria formativa; Psicopedagogía.

## INTRODUCCIÓN

El oficio de investigar constituye un desafío para los profesionales de la salud y de la educación dentro de un contexto de cambios permanentes. No obstante, muchas veces esta actividad sólo está presente en el proceso de formación universitaria ya sea como obligación académica o como requerimiento para obtener el título de grado. Luego, el desempeño profesional y la vida laboral

con gran frecuencia dejan de lado las prácticas ligadas a la investigación, replicando muchas veces lo que en el imaginario social circula alrededor de las mismas: que es una actividad sólo para algunos, que requiere de muchas competencias y sobre todo de tiempo, que se encuentra reservada para aquellos que despliegan destrezas ligadas a la escritura o sólo para quienes tienen un desempeño académico.

En la carrera de Psicopedagogía resulta necesario acompañar en el aprendizaje de las prácticas de investigación a los estudiantes para que desde allí se nutra un campo poco desarrollado y con cierta vacancia dentro de la Psicopedagogía: la investigación. De acuerdo a Bertoldi (2018) es preciso asumir este compromiso desde el momento en el que los estudiantes ingresan a la carrera para instalar transversalmente la actitud investigativa durante el proceso de formación. Desde esta premisa en la Carrera de Lic. en Psicopedagogía se desarrollan diferentes estrategias cuyo principal objetivo es la articulación de la investigación con los ámbitos de desempeño profesional, el diseño de actividades académicas que le proporcionen a los estudiantes las herramientas para realizar procesos de investigación.

## DESARROLLO

Las metas de la educación universitaria responden a una triple conjunción: formación, investigación, extensión. Es decir, formar a los estudiantes en aquellas producciones que fueron trabajados por investigadores de la comunidad, producir conocimiento científico y extenderse hacia la comunidad a través del servicio. De esta manera se intentan enlazar las funciones de docencia, de extensión articuladas y las prácticas investigativas promoviendo una reflexión sobre la acción y, al mismo tiempo, un aporte al conocimiento.

La carrera de Lic. en Psicopedagogía en UCSE cuenta con una estructura curricular de cuatro años cuya titulación se obtiene con un proyecto de trabajo integrador final que, luego de su aprobación, posibilita la escritura del trabajo integrador con posterior defensa oral. Una vez aprobadas estas tres instancias el estudiante logra el título de grado correspondiente. Si bien el plan de estudio está proyectado para que al interior de cada materia se visibilicen los procesos de producción de conocimiento, existen cátedras específicas que promueven estos procesos: Fundamentos Epistemológicos, Metodología de la Investigación; Seminario de Trabajo Integrador Final (TIF). Aun así, desde el Área de Investigación de la Facultad de Ciencias de la Salud se fue advirtiendo la necesidad de vincular los contenidos que se desarrollan en estas asignaturas con la futura elaboración de los trabajos integradores, considerando las dificultades expresadas por

los estudiantes durante el proceso de elaboración del TIF, por muchos vivenciado como conflictivo y que en varios casos hasta ocasionó la dilación en la obtención del título de grado.

De acuerdo a lo planteado por Zárata, Arias y Franzante (2011) “nuestra práctica docente es interpelada cotidianamente por las formas que adoptan las condiciones de existencia, las trayectorias y las estrategias estudiantiles ya que en muchos casos conducen al abandono prematuro de la vida universitaria” (p.17). Así se fueron generando alternativas académicas para incorporar paulatinamente la investigación dentro de los contenidos de cada asignatura. Según los autores mencionados “el estudiante incorpora prácticas de aprendizaje a partir de su experiencia y su contexto” (Zárata, Arias y Franzante, 2011, p.49) lo que revela la necesidad de conocer cómo se desarrollan las prácticas de investigación en la formación profesional para proponer estrategias y actividades que colaboren con la generación de competencias investigativas. En este afán se volvió la mirada hacia el cuerpo docente para reconocer la presencia o ausencia del oficio del docente-investigador, “...puesto que se trata de comunicar esencialmente un modus operandi, un modo de producción científica... no hay otra manera de adquirirlo que viéndolo funcionar en la práctica... observando cómo este habitus científico “reacciona” ante decisiones prácticas...” (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 164).

Nuevamente aparece el lema que indica que sólo des-

de el ejemplo se aprende, y en este caso *a investigar se aprende investigando*. Por ende, la tarea docente al interior de cada cátedra debe seguir la premisa planteada por Bourdieu: oficiar de maestro artesano que muestra a la par del aprendiz exponiendo su experiencia y saber, pero también sus errores y aprendizajes. Esta práctica adquiere especial significatividad cuando se busca trabajar en relación a los procesos de producción, transmisión y apropiación del conocimiento; puesto que se considera que se trata de una verdadera “transmisión de un oficio”. El trabajo de producción de conocimientos es una tarea artesanal, íntima y de cercanía con un otro que puede ir enseñando y acompañando. Siguiendo a Wainerman “... se aprende a investigar al lado de un “maestro”. La investigación tiene mucho de lógica, algo de técnica y mucho de creatividad. Las dos primeras son transmisibles; a la creación, en cambio, sólo se la puede mostrar en el hacer...” (Wainerman, 2001, p.12)

En la formación se procura que el docente-investigador transmita esta relación dialógica entre conocimiento y saber; entre lo prescripto por la comunidad científica y la vigilancia, la criticidad y la creatividad que configuran cada proceso de investigación y le otorgan su singularidad y especificidad. Así, la construcción de conocimientos en Psicopedagogía se constituye en una práctica social que se desarrolla dentro de un contexto social e histórico determinado y esto le confiere su particularidad. Esta característica posibilita que el docente-investigador como

artesano pueda exponer su producción, pero también exponerse, colocar en el centro de la escena aquellos obstáculos que tuvo que sortear, aquellas equivocaciones de las que aprendió y aquellas personas que transitan junto a él guiando, proponiendo e interpelando.

Ahora bien, ¿Qué competencias se priorizaron desde este oficio de *docente investigador* para que los estudiantes de la Lic. en Psicopedagogía aprendan a investigar justamente investigando?

La primera competencia considerada en la formación de los estudiantes de la carrera en UCSE es la escritura académica. El conocimiento, para darse a conocer, debe ser escrito de manera clara y rigurosa. Del mismo modo, para lograr la articulación teoría práctica y una mirada crítica y reflexiva hacia la realidad, es preciso contar con la capacidad de argumentación y de expresión clara de ideas.

Por ello, desde el Área de Investigación en el año 2017 se elaboró el documento “*La escritura científico académica en las trayectorias formativas del estudiante universitario*” con el objetivo de “brindar elementos estratégicos que le permitan a los docentes universitarios incorporar la escritura científico académica en sus propuestas curriculares, de manera tal que un aprendizaje progresivo de la escritura se acompañe de una enseñanza progresiva de la misma. Se partió de la premisa de que “es preciso que las prácticas de escritura se instalen en las trayectorias formativas desde el ingreso a la vida universitaria, para

que el estudiante vaya realizando ejercicios que le permitan acceder a las habilidades esperables que luego, en la instancia de elaboración de proyectos de trabajos finales, serán contrastadas” (p. 1). En dicho documento se propuso el desarrollo de prácticas de escritura de complejidad creciente para que los estudiantes puedan ir adquiriendo las destrezas requeridas para tal fin y que se enlazaban a las características tanto de las asignaturas del plan de estudios como al tramo formativo donde se encontraban los estudiantes.

Por otro lado, las referentes del Área de Investigación programaron charlas y talleres para el abordaje de la temática; orientadas por los planteos de Bolleta y Castillo (2021) quienes sostienen que “en la transmisión de las herramientas teórico- metodológicas y el acompañamiento en la construcción de proyectos o ante-proyectos de tesis existe la transmisión de un ‘plus’, de una experiencia de un saber- hacer que contribuye a la construcción de un posicionamiento crítico para el desempeño profesional en el campo de la psicopedagogía” (p.161) se organizaron talleres con temáticas vinculadas a la facilitación de estrategias para la escritura de los proyectos de TIF fueron nodales. Entre ellas:

Taller de acompañamiento para la elaboración de TFG/ TIF “*A investigar se aprende investigando*”. (Año 2015 hasta la fecha, con 7 ediciones anuales).

Charla “*Claves para la escritura académica*” (año 2019 durante la cual se trabajó sobre las Normas APA).

Taller “*Que el planteo no sea un problema: aproximaciones a la elaboración del planteo del problema*” (2019).

Taller “*Ideando nuestro proyecto: algunas herramientas para enfrentar la hoja en blanco*” (2019- 2020).

Charla explicativa sobre el Reglamento Trabajos Integradores Finales (2019- 2020).

“*Protocolo de recomendaciones para el trabajo de campo y la aplicación de técnicas de recolección de datos a distancia*” (año 2020). Ese año se realizaron las siguientes actividades desde la virtualidad:

Taller “*Ideando nuestro proyecto: herramientas iniciales para enfrentar la hoja en blanco*”.

Socialización del “*Protocolo de recomendaciones para el trabajo de campo y la aplicación de técnicas de recolección de datos a distancia*”.

Encuentro de reflexión “*Acompañando los primeros pasos en la investigación*”.

Charla “*La investigación como espacio de construcción de una epistemología disciplinar*”.

Encuentro Taller “*La defensa del TIF*”, destinado a estudiantes avanzados y tesis de la carrera.

Con el retorno a la presencialidad (año 2022) las actividades de los referentes de investigación se direccionaron a sostener los procesos de profundización, acompañamiento y fortalecimiento de las competencias ligadas a la investigación. Las propuestas académicas se articularon con las asignaturas: Metodología de Investigación; Seminario de TIF; Fundamentos epistemológicos y se desarro-

llaron tres encuentros con el formato “cátedra abierta” con las siguientes temáticas:

“*Experiencias en torno a la construcción del Problema de Investigación en Psicopedagogía*” pensada para promover un espacio de reflexión en torno al proceso de construcción del Problema de investigación en los PTIF de Psicopedagogía.

“*De la pregunta problema al análisis de la información*”, con el objetivo de brindar a los estudiantes herramientas que posibiliten el análisis de la información obtenida luego del trabajo de campo desde las dos lógicas de investigación (un encuentro para el enfoque cualitativo y otro encuentro para el cuantitativo).

Desde estas acciones se considera que la investigación en la trayectoria formativa de los estudiantes de la Lic. en Psicopedagogía - UCSE es una propuesta que logra concretarse desde procesos de enseñanza y aprendizaje y acercan al estudiante a este campo a partir del acompañamiento que adquiere la connotación no sólo de guía y orientación “sino también una transmisión de una forma de hacer e intervenir” (Barilá y Castillo, 2021, p.190). Y también, de investigar.

### **CIERRE**

Las propuestas y actividades programadas desde el Área de Investigación pretenden acercar tanto a docentes como estudiantes a re-pensar la dimensión epistemológica de la carrera e involucrar activamente a la comunidad

psicopedagógica en la construcción de conocimientos, en su revisión y análisis. La Psicopedagogía es un espacio que interpela constantemente tanto desde la teoría como desde la práctica cotidiana; como tal se presenta como un ámbito enriquecedor que posibilita la reflexión y el diálogo con otras disciplinas. Esta riqueza es la que cada profesional psicopedagogo puede y debe explorar y utilizar para ir madurando las formas, los modos y las estrategias a partir de la cual se construye conocimiento científico dentro de la comunidad.

Como señala Bertoldi (2018), la praxis en investigación dentro del campo de la Psicopedagogía es posible en la medida en que se den condiciones para la producción de conocimiento y procesos reflexivos generados en el interior mismo de la propuesta formativa. En este punto, los procesos de investigación científica constituyen tanto un desafío como una responsabilidad dentro de la formación profesional y de los futuros profesionales.

El compromiso por el análisis de los procesos de aprendizaje y sus características, por la manera en la cual el contexto y el entorno van atravesándolo y determinándolo, son cuestiones centrales en las prácticas psicopedagógicas. De esta manera, cada ámbito en el cual un psicopedagogo se inserte, son posibles instancias en las que la misma práctica puede estimular a la problematización y consecuentemente, a la generación de posibilidades de investigación.

### Referencias Bibliográficas

Barilá, M. & Castillo, A. (2021). *Formación en prácticas psicopedagógicas de pre-grado: Dispositivos de intervención grupal- institucional*. En: "Epistemología y Psicopedagogía" de Bertoldi, S. (comp.). La Hendija.

Bertoldi, S. [et al.] (2018). *Formar investigadores en Psicopedagogía: los desafíos para la enseñanza* (1° ed.). Biblos.

Bolleta, V. & Castillo, A. (2021). *La investigación como proceso de transmisión y aprendizaje: reflexiones de la práctica docente*. En "Epistemología y Psicopedagogía" de Bertoldi, S. (comp.). La Hendija.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.

Neme, E. (2018). La investigación en Psicopedagogía: aportes para el debate epistemológico. *II Jornada Nacional de Epistemología en Psicopedagogía y Disciplinas afines*. CURZA (Centro Regional Zona Atlántica- Universidad Nacional del Conahue).

Wainerman, C. & Sautu, R. (2004). *La trastienda de la investigación* (3° ed.). Lumiere.

Zárate, R.-Arias, P. & Franzante, B. (2011). *La difícil construcción del oficio universitario. Un encuentro necesario entre las prácticas estudiantiles y el juicio profesional* (1° ed.). Dunken.

# PONENCIA. Construir espacios que promueven la reflexividad crítica desde la enseñanza de la práctica diagnóstica psicopedagógica

por Mariana Etchegorry, María Pía Lucero y Micaela Celis

## Resumen

Elaboramos la presente ponencia como equipo de Diagnóstico psicopedagógico, para compartir el análisis de experiencias en torno a la enseñanza, la posición epistemológica subyacente, y dar cuenta del entramado entre práctica docente, profesional y científica. El diagnóstico psicopedagógico supone cierto carácter investigativo, por ello nos preguntamos: ¿Cuál es el lugar de lo epistemológico y las prácticas científicas en el marco de la propuesta de enseñanza? Desde un paradigma cualitativo, sistematizamos el programa en curso y los registros realizados durante el primer cuatrimestre. La sistematización remite a un ordenamiento que reconstruye la experiencia y establece categorías que posibilitan una interpretación crítica.

**Palabras clave:** Diagnóstico Psicopedagógico; Enseñanza; Prácticas del Conocimiento.

## A MODO DE INTRODUCCIÓN

Elaboramos la presente ponencia a partir del diálogo e intercambio como equipo de cátedra de Diagnóstico psicopedagógico I de la Licenciatura en Psicopedagogía<sup>1</sup>. En

ese contexto, nos proponemos socializar experiencias en torno a la transmisión del objeto de esa unidad curricular: el diagnóstico psicopedagógico. En definitiva, buscamos dar cuenta del entramado entre práctica docente, profesional y científica (Guyot, 2016) que se constituye a partir de la transmisión, así como la posición epistemológica subyacente en la enseñanza.

El diagnóstico psicopedagógico se sostiene desde una práctica profesional que supone cierto carácter investigativo ya que implica construir conocimiento sobre la realidad para proponer una intervención. Así la capacidad de asombro, la curiosidad y esencialmente la posibilidad de elaborar preguntas, aparecen como competencias fundamentales que remiten a la reflexividad crítica propia de la práctica científica. Consecuentemente nos planteamos la pregunta: ¿Cuál es el lugar de lo epistemológico y las prácticas científicas en el marco de la propuesta de enseñanza de Diagnóstico Psicopedagógico I?

Nuestro objetivo es compartir una caracterización de la experiencia formativa en el marco de la cátedra, mediante el análisis del programa y registros áulicos paradigmáti-

---

<sup>1</sup> La propuesta se desarrolla en la Facultad de Educación y Salud Dr.

---

Domingo Cabred de la Universidad Provincial de Córdoba.

## Construir espacios que promueven la reflexividad crítica desde la enseñanza de la práctica diagnóstica psicopedagógica

PONENCIA por Mariana Etchegorry, María Pía Lucero y Micaela Celis

cos. En consecuencia, desde un paradigma cualitativo, sistematizamos<sup>2</sup> el programa en curso y los registros realizados durante el primer cuatrimestre. Primeramente, exponemos los conceptos desde los cuales nos proponemos realizar el análisis; luego la metodología propuesta; seguidamente el análisis del programa, de narrativas pedagógicas y de producciones de las estudiantes; y finalizamos con algunas reflexiones.

### Contexto conceptual desde el que proponemos el análisis

La Psicopedagogía constituye una disciplina en construcción que da cuenta de un franco proceso de institucionalización en la provincia de Córdoba (Garay, 2016). En tal sentido, como práctica profesional configura lo que Guyot (2016) denomina *prácticas del conocimiento*<sup>3</sup>. Se trata de un saber y saber hacer del profesional que, como expresa la autora, es *conocimiento en acción* puesto en juego en la enseñanza, la investigación y el hacer profesional disciplinar.

Desde los inicios algunos referentes expresan una pre-

---

2 La sistematización como proceso de construcción de conocimientos, remite a un ordenamiento que reconstruye las experiencias prácticas vivenciadas y establece categorías que posibilitan una interpretación crítica.

3 Concepto que supera la dicotomía práctica-empiría y reconoce la trama intrínseca constitutiva.

ocupación por la reflexión epistemológica que supone y requiere la práctica profesional psicopedagógica (Paín, 1974; Visca, 1985; Fernández, 1997). En este sentido, el diagnóstico ocupa un lugar particular que requiere asumir un posicionamiento sobre lo que se entiende por conocimiento en un determinado contexto de producción. Por esta razón, en la presente reflexionamos sobre la enseñanza del objeto diagnóstico psicopedagógico a partir de su carácter investigativo y de producción de conocimiento. Para ello, recuperamos la perspectiva de Garay (2020) cuando define ese primer momento de conocimiento como *investigación diagnóstica*. En el mismo sentido, Filidoro (2008) afirma que “el diagnóstico psicopedagógico es un proceso de investigación clínica, esto es, que construye conocimientos novedosos acerca de lo singular” (p.24). De este modo, el carácter investigativo de nuestro objeto de enseñanza signa la singularidad del dispositivo pedagógico que construimos: consideramos una mirada que se construye (Cambursano, 2019) desde el encuentro en el aula con los múltiples interrogantes que posibilitan la apropiación de conocimientos. Pensar este escenario de encuentro e intercambio implica posicionarnos en un lugar de mutuo aprendizaje que resignifica el propio saber. En este marco, buscamos indagar acerca de la implicación que corresponde a la práctica misma. Es decir, identificar qué aspectos subjetivos, cognoscentes y sociales (Laino, 2000) se entran en las decisiones docentes a la hora de pensar el dispositivo pedagógico, y cómo estas dejan

## Construir espacios que promueven la reflexividad crítica desde la enseñanza de la práctica diagnóstica psicopedagógica

PONENCIA por Mariana Etchegorry, María Pía Lucero y Micaela Celis

en evidencia los supuestos epistemológicos que no siempre son conscientes para quién despliega las acciones en el cotidiano. La reflexión de la práctica docente constituye un desafío y un horizonte en el contexto universitario que se centra en el sujeto, tal como expresa Steiman (2018) “en el entorno de la buena enseñanza, una buena o mala clase es una posibilidad subjetiva” (p.124). Más allá de la diversidad que refiere a la subjetividad del docente en el dispositivo, es necesario pensar que la práctica de aprender será distinta para cada estudiante en función de sus particularidades como estudiante (Steiman, 2018). Expresa al respecto “si bien la práctica de aprender se da en una situación colectiva y contextualizada, adquiere particularidades distintivas en cada uno de los sujetos que participan de ella” (Steiman, 2018. p.124).

### METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Nuestro análisis se construye metodológicamente desde el paradigma cualitativo, y asume un carácter exploratorio sobre la realidad vivenciada. Por consiguiente, elaboramos una sistematización descriptiva que posibilite construir nuevas preguntas y promover la reflexividad crítica. Esta se desarrolla en dos sentidos: por un lado, la sistematización del documento del programa de cátedra; y por otro los registros de experiencias pedagógicas desarrolladas en el marco de las clases.

En relación a la sistematización del programa, utilizamos el análisis de contenido como “una técnica para leer e

interpretar el contenido de toda clase de documentos y, más concretamente (aunque no exclusivamente) de los documentos escritos” (Ruiz Olabuénaga, 2007. p.192). Para esto organizamos criterios de análisis que faciliten identificar en los componentes del programa el lugar de lo epistemológico para enseñar el diagnóstico. Por otro lado, la sistematización de la experiencia posibilita una interpretación crítica a partir de la reconstrucción que hace posible develar lógicas y sentidos del proceso vivido; por tanto promueve aprendizajes significativos e incluso producción de conocimiento (Jara, 2010; Cifuentes Gil, 2019). A partir de la narrativa, nos propusimos categorizar a partir de recurrencias.

### Ejercicio de análisis epistemológico de la propuesta de cátedra

Para el análisis del programa de cátedra se plantean las siguientes categorías: la explicitación directa de la opción epistemológica y expresiones que dan cuenta de la opción en forma indirecta. Consideramos que por la especificidad de la unidad curricular (UC) como asignatura, se propone una articulación teórica- práctica, mediante diferentes modos de acercamiento a los textos, discusiones e intercambios.

Recuperamos la *explicitación directa de la opción epistemológica* y la necesidad de la reflexión en las expresiones plasmadas en la fundamentación:

*Actualmente desde la cátedra sostenemos una reflexión*

## Construir espacios que promueven la reflexividad crítica desde la enseñanza de la práctica diagnóstica psicopedagógica

PONENCIA por Mariana Etchegorry, María Pía Lucero y Micaela Celis

*en torno al paradigma de la complejidad como aporte fundamental para la revisión epistemológica de la práctica de intervención diagnóstica. (...) Acordamos en considerar como objeto de estudio de la psicopedagogía “el sujeto en situación de aprendizaje (...) Desde este posicionamiento y desde una perspectiva clínico/crítica en el marco de la producción de conocimiento en trama de prácticas profesionales, docentes y científicas. (Enrico, Etchegorry y Garró, 2022. p.1)*

Esto resulta consistente con lo expresado en los objetivos: *“Indagar acerca de la perspectiva clínica/crítica y el impacto del paradigma de la complejidad”*. En consonancia, en los contenidos encontramos expresiones directas que remiten a lo epistemológico. Se explicita en el módulo I: *“Intervenir en contextos complejos: Reflexión epistemológica sobre la práctica diagnóstica”*. En la propuesta metodológica identificamos en el mismo sentido, la siguiente expresión: *“Retomar aquellos conceptos que sirven de soporte epistemológico a la matriz diagnóstica psicopedagógica”*. Las referencias resultan coherentes con la bibliografía seleccionada, se incluyen textos de epistemólogos como Najmanovich y otros autores que remiten al paradigma de la complejidad.

Reconocemos además *expresiones que dan cuenta de la opción en forma indirecta*. En la fundamentación se expresa la no reductibilidad del diagnóstico que requiere un trabajo en orden al sujeto y la construcción de estrategias a partir del análisis relacional, es decir la multidimensio-

nalidad del objeto: *“Hacer un diagnóstico psicopedagógico, (...) no se reduce a la aplicación y análisis de las técnicas, sino que reclama una lectura articulada y contextualizada de toda la producción simbólica del sujeto”*. (Enrico, Etchegorry y Garró, 2022. p.1). Esto se evidencia en los objetivos, mientras que en la organización de los contenidos se reconoce lo epistemológico en la importancia de develar el origen etimológico de la palabra diagnóstico; la contextualización; el anclaje histórico se su devenir en el marco de la disciplina; y fundamentalmente la recuperación de los referentes teóricos en ese enclave sociohistórico.

En las estrategias metodológicas y la evaluación se deja entrever la perspectiva de la complejidad, en la manera de entamar práctica y teoría. Reconocemos también en la selección bibliográfica, autores que realizan análisis epistemológicos en relación al diagnóstico tales como: Paín, Filidoro, Janín, Volnovich, Baquero, Laino, etc.

En cuanto a la *sistematización de experiencias pedagógicas* recuperamos las huellas de lo vivido en el marco de la primera clase del año 2022, en la comisión 3 de la cátedra de Diagnóstico psicopedagógico I. Esta se caracterizó por la presentación de la UC y por ser el primer encuentro presencial luego de transitar dos años de clases virtuales, a causa del contexto COVID-19. En efecto, el dispositivo pedagógico planificado implicó el desarrollo de una consigna dinámica que motivó el intercambio, la creatividad y el debate grupal entre los/as estudiantes.

## Construir espacios que promueven la reflexividad crítica desde la enseñanza de la práctica diagnóstica psicopedagógica

PONENCIA por Mariana Etchegorry, María Pía Lucero y Micaela Celis

El desafío fue que representaran el diagnóstico psicopedagógico mediante un dibujo para luego definirlo a partir de sus saberes previos. Luego, los invitamos a “googlear” sobre el origen de la palabra diagnóstico y sobre las diferencias entre diagnósticos disciplinares. Nos centraremos en el análisis del primer momento, cuyo objetivo fue indagar sobre las representaciones e ideas previas. Para reconstruir esta experiencia recurrimos al registro de las producciones que los/as estudiantes enviaron al grupo de WhatsApp al finalizar la clase<sup>4</sup>. En relación al análisis de estas producciones, se propone destacar sentidos recurrentes que dan cuenta de supuestos epistemológicos subyacentes<sup>5</sup>:

Con respecto al *paradigma de la simplicidad*, se destacan representaciones que vinculan al diagnóstico con un quehacer empírico y un posicionamiento positivista. Este

---

4 Cabe señalar que el mismo se sostiene como medio de intercambio, comunicación y acompañamiento de las diversas trayectorias, con la intención de promover un espacio que contribuya a la construcción del vínculo pedagógico entre aprendientes y enseñantes orientado al entendimiento.

5 Es importante señalar que, en algunos casos en una misma definición o imagen, convergen sentidos que corresponden a ambos paradigmas; lo que evidencia incoherencias propias del proceso. Consecuentemente, desde la cátedra sostenemos la importancia de promover procesos de reflexividad crítica que motiven a los/as estudiantes a realizar un análisis crítico y retrospectivo de sus aprendizajes.

es caracterizado como un *resultado* que responde a una lógica mecanicista de *observación y evaluación* a partir del cual *encontrar*, “*detectar y dar nombre*” al síntoma del sujeto. En esta misma línea, algunos dibujos representan la *individualidad* y el uso de *lupas y planillas*.

En referencia al *paradigma de la complejidad* se evidencian sentidos asociados al diagnóstico desde una perspectiva clínica, ya que lo definen como un *proceso* que busca *conocer la situación o problemática* del sujeto en situación de aprendizaje. Asimismo, plantean la búsqueda de *hipótesis* que consideren el *contexto* y el *entorno* en su indagación y análisis, por lo que “*no es cerrado ni determinante*”, sino que se representa gráficamente como “*un punto de llegada y partida*”. Se aprecia en las producciones la reiteración de *la mirada y la escucha*, propias de un posicionamiento clínico, y la representación del diagnóstico como un espacio de encuentro.

### A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

En virtud de la sistematización cualitativa del programa de cátedra y de una experiencia pedagógica vivenciada, socializamos a lo largo del escrito una caracterización de la formación en la UC Diagnóstico Psicopedagógico I, a partir de la cual inferimos el lugar relevante que adquiere la reflexión epistemológica. Afirmamos que configura la particularidad del objeto de enseñanza, ya que procura desarrollar la reflexividad crítica frente al diagnóstico.

Consideramos que este trabajo constituye un primer

## Construir espacios que promueven la reflexividad crítica desde la enseñanza de la práctica diagnóstica psicopedagógica

PONENCIA por Mariana Etchegorry, María Pía Lucero y Micaela Celis

avance para repensar la enseñanza de la psicopedagogía, desde una actitud científica. Por esta razón, adherimos a una práctica reflexiva que habilite la escucha de los sentidos que se abren en la escena. En cada instancia se espera diseñar herramientas que posibiliten la co-construcción de conocimientos a partir de las preguntas.

El dispositivo pedagógico configura un espacio para alojar el deseo de conocer, en el cual sea posible el pensar a partir del convite a la reflexión permanente y atentos a la trayectoria de los/as estudiantes. Volver la mirada al aprender desde la complejidad y significar la experiencia ya que, “la enseñanza del diagnóstico psicopedagógico en tanto práctica profesional, se constituye no solo desde la teoría, sino que entrama la práctica que le otorga identidad y sentido” (Etchegorry y Heredia, 2022, p.46). En definitiva, proponemos una intervención pedagógica desde los enfoques: clínico y crítico, esenciales para que los estudiantes construyan su propio posicionamiento.

### Referencias bibliográficas

Cambursano, M. (2019) El diagnóstico como intervención. Una mirada a construir. En Cambursano, M. y Luque Disandro, C. *Psicopedagogía clínica: experiencias en escena*. Brujas. pp.15-36

Cifuentes Gil, R.M. y Pantoja Kaufmann, G. F. (2019) *Sistematización de experiencias para construir saberes y conocimientos desde las prácticas: sustentos, orientaciones, desafíos*. Brujas.

Enrico, R, Etchegorry, M. y Garro, M (2022) *Diagnóstico Psicopeda-*

*gógico I*. Facultad de Educación y salud. [Programa de cátedra] Universidad Provincial de Córdoba

Etchegorry, M. y Heredia, M. C. (2022) La enseñanza del diagnóstico psicopedagógico en la Educación Superior: construir una pedagogía de la clínica del aprender. En *Diálogos de saberes en torno al diagnóstico psicopedagógico*. Brujas. pp. 45-60

Fernández, A. (1997). *La inteligencia Atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva Visión.

Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Biblos.

Garay, L. (2020) Orientando las prácticas de investigación diagnóstica. Parte 1. [Material de cátedra] Especialización Psicopedagogía Escolar. FFyH. Universidad Nacional de Córdoba.

Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ente los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Pilquem - Sección psicopedagogía*, 13(2), 72-80.

Guyot, V. (2016) Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios educativos* (9), 43-58.

Laino, D. (2000). *Aspectos psicosociales del aprendizaje*. Homo Sapiens.

Paín, S. (1974) *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (2007) *Metodología de la investigación cualitativa*. Serie Ciencias Sociales, vol. 15.

Steiman, J. (2018) *Las prácticas de enseñanza - en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.

Visca, J. (1985). *Clínica psicopedagógica: Epistemología Convergente*. Miño y Dávila.

# PONENCIA. La formación profesional psicopedagógica en investigación: condiciones, temáticas y desafíos actuales

por Liliana Enrico, Paulina González, Carla Lanza y María Alejandra Martinelli

## Resumen

A partir del presente trabajo, desde la Comisión “Formación de Recursos Humanos” de la RedIIP, nos proponemos socializar un relevamiento del estado de situación respecto de las actividades de cátedra (metodológicas y epistemológicas vinculadas a proyectos, programas, jornadas, congresos) entre docentes y estudiantes. Dicho relevamiento fue realizado durante 2022. Se han diseñado dos cuestionarios autoadministrados con el propósito de identificar las instancias de formación en investigación en universidades nacionales de gestión pública, privada, institutos y organizaciones. Los cuestionarios se difundieron entre las instituciones e investigadores adherentes a la Red.

**Palabras clave:** Investigación. Prácticas psicopedagógicas. Formación.

## INTRODUCCIÓN

Desde la Comisión de Formación de Recursos Humanos nos propusimos desde su creación promover relaciones de intercambio entre estudiantes y profesores en actividades de investigación (proyectos, programas, tesis de grado y posgrado) a través de convenios entre institucio-

nes académicas. Entre las diversas actividades desarrolladas, cabe destacar la creación de un repositorio<sup>1</sup> donde actualmente se alojan las producciones (ya publicadas en diferentes eventos y revistas) de psicopedagogas/os de todo el país. En este trabajo, recuperamos otra de las acciones realizadas vinculada a la construcción de cuestionarios para relevar las actividades y los proyectos de investigación que desarrollan estudiantes de psicopedagogía y profesores.

La metodología se encuadra dentro del marco de la investigación cualitativa, cuya principal herramienta para la producción del material empírico es el cuestionario autoadministrado. Dicha herramienta se construye a partir de una guía de preguntas orientadas por los objetivos de la comisión y ejes temáticos relacionados con la identificación de instancias de formación en investigación. Se diseñaron dos cuestionarios autoadministrados, destinados a docentes y estudiantes, y se difundieron entre las instituciones e investigadores adherentes a la RedIIP.

---

<sup>1</sup><http://rediip.org/repositorio/>

Este trabajo nos ha permitido configurar un primer mapa de situación hoy que proponemos dar a conocer a la comunidad académica, con dos propósitos que deben necesariamente articularse: aportar a las diversas actividades de investigación que actualmente se desarrollan desde el campo psicopedagógico y promover la colaboración de estudiantes, graduadas/os, docentes en la construcción de conocimiento y formación profesional.

## DESARROLLO

### ¿Quiénes y desde dónde investigamos? Avatares del campo psicopedagógico

Frente a concepciones que reducen las prácticas psicopedagógicas a aspectos instrumentales, despolitizados y simplificadores, los cuales han contribuido a tecnificar, des-intelectualizar y burocratizar nuestro trabajo aludimos al concepto de campo porque, en primer lugar, es una metáfora espacial que remite a un recorte, a una dimensión de la realidad. Ubicamos el campo psicopedagógico entramado en lo social, lo político, lo histórico, lo cultural. Estos campos, dimensiones, espacios, se articulan, se tensan, se revuelven, se entrelazan y se re-constituyen permanentemente. Pensar el campo psicopedagógico nos remite también al movimiento dialéctico y dinámico de diferentes actores sociales o instituciones que disputan o luchan por la hegemonía al interior del espacio social (Lanza y Mantegazza, 2019). Una de las mayores riquezas de tomar este concepto, refiere al reconocimien-

to explícito de que la psicopedagogía no es neutra, ni universal, ni objetiva, puesto que en y desde ella se despliegan contradicciones, disputas culturales, ideológicas, políticas, y filosóficas.

Uno de los obstáculos epistemológicos que se le reconoce al campo psicopedagógico es la escasa sistematización de sus prácticas, la poca construcción y difusión de un saber que reconocemos como específico, pero en ocasiones no propio. Frente a la puesta en cuestionamiento acerca de si la psicopedagogía es o no una disciplina, las investigaciones de Bertoldi et al (2019) dan cuenta del estado incipiente de su consolidación, desarrollando a tal fin una línea de investigación epistemológica. Desde la institucionalización de la carrera, grandes maestros han contribuido, desde diversas disciplinas, a la consolidación del campo que en ese mismo hacer fue conformando una identidad propia.

El relevamiento realizado por la comisión de Formación de Recursos Humanos ha puesto en evidencia que tanto docentes y estudiantes participamos conjuntamente en diversas instancias de formación. Desde allí, investigamos en su mayoría desde instituciones públicas, en proyectos que se encuentran financiados. Sin embargo, ese reconocimiento es simbólico. Las titulaciones son diversas, gran parte posee formación de posgrado (Maestrías y Doctorados), en general en diversas disciplinas afines. Los y las estudiantes realizan prácticas de investigación en el marco de proyectos o trabajos finales de carrera,

## La formación profesional psicopedagógica en investigación: condiciones, temáticas y desafíos actuales

**PONENCIA** por L. Enrico, P. González, C. Lanza y M.A. Martinelli

pero esta área no se constituye aún en una salida del campo laboral. En algunos casos se incorporan como becarios en proyectos reconocidos institucionalmente promoviendo de este modo la inmersión en la investigación, pero no encontramos mención de trayectos consolidados en cuanto a la oferta del área de investigación.

### **Condiciones de posibilidad y desafíos para la investigación psicopedagógica**

El carácter interdisciplinar que dio origen a la psicopedagogía, marcó durante mucho tiempo el modo en que se ha nutrido de saberes para fundamentar las intervenciones en los diferentes campos de acción e intervención. Los aportes provenientes de campos como la psicología, la pedagogía, la medicina, la sociología, y tantos otros, han sido el sustento durante mucho tiempo. Profesionales del propio campo (J. Visca, A. Fernández, N. Filidoro, S. Bertoldi, S. Vercellino, L. Enrico, entre otros) y referentes de otros campos (A. Castorina), han comenzado a poner la mirada en la construcción de saberes disciplinares, atendiendo a la dimensión epistemológica de la producción de conocimientos y de fundamento de las prácticas. En este marco nos interesa destacar que, en este primer relevamiento, surge como dato, que son muchas las profesionales psicopedagogas que se desempeñan como directoras o codirectoras en proyectos de investigación y extensión, abordando temáticas propias del campo. Hasta hace poco tiempo, este resultaba un tema de

preocupación en el área de la investigación científica en psicopedagogía, S. Bertoldi y S. Vercellino (2006) plantean que: “en la constitución de este campo deberíamos preocuparnos por organizarnos a través de equipos de investigación; de implementar mecanismos de enseñanza dentro y fuera del ámbito universitario que se ocupen de formar investigadores a través de circuitos de formación científica” (p. 117).

Si bien, la cuestión antes planteada no se encuentra resuelta, se evidencia una creciente participación de profesionales psicopedagogos/as en espacios de producción y divulgación del conocimiento científico. Los datos del relevamiento dan cuenta de que la gran mayoría participa en instancias de intercambio y socialización de las producciones y avances en congresos, seminarios, jornadas etc., no solo como asistentes sino también como expositoras/es. Estos proyectos son financiados por las mismas universidades, en las cuales se dicta la carrera completa o el trayecto de complementación curricular: Licenciatura en Psicopedagogía. Se encuentra esta información como auspiciosa, en cuanto visibiliza el espacio que gana poco a poco la disciplina para la producción de conocimientos, transferencia y socialización. Este dato es de interés en cuanto refleja las condiciones de posibilidad que se presentan para que profesionales y estudiantes asuman el compromiso de producir saberes propios del campo, considerando la complejidad y heterogeneidad de prácticas que convocan hoy a la labor de las/os psicopedagogas/

## La formación profesional psicopedagógica en investigación: condiciones, temáticas y desafíos actuales

**PONENCIA** por L. Enrico, P. González, C. Lanza y M.A. Martinelli

os. Las estudiantes que participaron del cuestionario dan cuenta de participación activa en los proyectos y acciones mencionadas, incentivando a los equipos a promover la participación y el sostenimiento de cada propuesta. Quizás, en este relevamiento, los obstáculos no sean tan evidentes aún, en términos de condiciones institucionales y de voluntades, lo que nos propone nuevos desafíos para continuar indagando y profundizando, a los fines de dar debate y construir acuerdos que enriquezcan la producción de conocimiento en el campo disciplinar.

¿Qué y cómo investigamos hoy en Psicopedagogía?

Las temáticas que se investigan en el campo psicopedagógico, se centran en su mayoría, en objetos propios de la disciplina, dando lugar a la producción de conocimientos teóricos y/o metodológicos psicopedagógicos. Esa especificidad está dada en que refieren a la problemática del aprendizaje, o del sujeto en situación de aprendizaje (Bertoldi et. al., 2022), y se orientan sobre todo al ámbito educativo, aunque también abordan otros espacios, como el clínico, la salud, el comunitario. En su mayoría, se trata de estudios cualitativos que utilizan técnicas socio-etnográficas, de acción participativa y de exploración clínica. Lo significativo de esta producción específica es que contribuye a delimitar un campo de 'lo posible' en investigación y a 'centrar la disciplina en un espacio acotado de problemas' (Bertoldi, Enrico y Follari, 2018).

La producción de conocimiento existente en el campo psicopedagógico argentino, publicada hasta el momento, da

cuenta de prácticas profesionales clínicas e institucionales. Entre los resultados más relevantes se encuentran algunos conceptos tanto teóricos como instrumentales, que son genuinos del campo psicopedagógico. En este sentido, en el relevamiento realizado desde la RedIIP varios de los proyectos también se orientan a investigar prácticas psicopedagógicas en contextos clínicos, de salud y sociocomunitarios. Otras investigaciones refieren a las intervenciones profesionales en instituciones educativas de diferentes niveles (comprensión lectora en nivel primario, acompañamiento a la inclusión, convivencia y trayectorias educativas en nivel medio, escritura en la formación universitaria). Hay otras indagaciones que se orientan a dar cuenta de la formación profesional de psicopedagogos, ya sea desde sus espacios de prácticas o analizando los supuestos epistemológicos y teóricos presentes en la formación de grado. Estas investigaciones han implicado opciones teóricas, metodológicas y epistemológicas, en ocasiones apoyadas en aportes de otras disciplinas y también en algunos conceptos -teóricos e instrumentales- genuinos, producidos en el campo psicopedagógico. Por ello, en la medida en que al investigar se da el punto de vista psicopedagógico a esos conceptos, se va formalizando y accediendo a mayores niveles de autonomía en la disciplina. (Bertoldi, Enrico y Follari, 2018)

La formación en investigación psicopedagógica desde una perspectiva reflexiva y crítica.

En un mundo impredecible, imprevisible y en constante

## La formación profesional psicopedagógica en investigación: condiciones, temáticas y desafíos actuales

**PONENCIA** por L. Enrico, P. González, C. Lanza y M.A. Martinelli

transformación, la Educación Superior se plantea una serie de retos, siendo uno de ellos la formación en investigación como una práctica necesaria entre docentes investigadores y estudiantes comprometidos con el devenir del conocimiento, con su producción y transferencia de saberes. Ahora, la formación en investigación, depende, en gran medida de condiciones institucionales para el desarrollo del conocimiento científico, vale decir, de la existencia de una cultura institucional implicada en la producción de profesionales críticos, reflexivos y responsables con la transformación de la realidad. En este sentido, la materialidad empírica visibiliza la oferta de proyectos tendientes a la reflexión epistemológica disciplinar y a la producción de conocimiento contextualizado. Los estudiantes y graduados participan como becarios, pasantes, integrantes y colaboradores, asumiendo una diversidad de tareas, tales como: planificación e implementación de propuestas enmarcadas en un plan de trabajo; realización y desgrabación de entrevistas; sistematización de datos a partir de la implementación de instrumentos de recolección; presentación de informes; participación en seminarios de formación sobre los aspectos teórico metodológicos; exploración de material bibliográfico sobre temáticas específicas; y desarrollo de propuestas respecto de los resultados de investigación. Por otro lado, a las reconocidas e instituidas áreas programáticas destinadas a la Formación de Recursos Humanos, se identifican otros espacios institucionales generados a partir de la iniciati-

va de los propios docentes investigadores y una variedad de jornadas científicas, cursos y seminarios específicos, que contribuyen a la formación de futuros psicopedagogos y del campo disciplinar. En estos espacios, los docentes se incluyen a los eventos científicos como asistentes, asistentes expositores y coordinadores, a diferencia de los estudiantes que lo hacen como asistentes, asistentes expositores y colaboradores. Es de esta manera que el trabajo colaborativo y situado como dispositivo en la formación investigativa psicopedagógica constituye una apuesta por una pedagogía que proclama la primacía de las relaciones y de las construcciones colectivas, donde la reflexividad deviene una herramienta fundante para la formación de una actitud científica.

## CONCLUSIONES

### Posibles próximas exploraciones

Este primer relevamiento ofrece un marco general de la situación de algunos equipos de investigación, de los que se desprenden varias líneas para profundizar desde los propósitos de esta comisión: la construcción de conocimientos y la formación de profesionales en el campo psicopedagógico. Si bien en las respuestas obtenidas no se encuentran, explícitamente, referencias a obstáculos en materia de condiciones institucionales, de financiamiento, de consolidación y sostenimiento de los equipos de investigación, nos preguntamos sobre aquellas cuestiones que quizás en la práctica se han naturalizado y han re-

## La formación profesional psicopedagógica en investigación: condiciones, temáticas y desafíos actuales

**PONENCIA** por L. Enrico, P. González, C. Lanza y M.A. Martinelli

querido de la creatividad y flexibilidad de los equipos para poder desarrollar sus tareas, aún en condiciones no tan favorables. Lo expuesto anteriormente nos permite sostener que en el campo psicopedagógico se ha producido cierta naturalización de aquellas condiciones que hacen obstáculo a las prácticas de investigación y a la producción de conocimiento: falta de financiamiento, requisitos excesivos para acceder a la dirección de proyectos tales como el acceso a cargos regulares cuando en muchas ocasiones desde las universidades no se promueven los concursos e ingresos a la carrera académica. En cuanto a las producciones encontramos una enorme heterogeneidad de perfiles profesionales y de instancias de formación interdisciplinaria, lo que contribuye al enriquecimiento de los problemas que actualmente se formulan en términos de objetos de investigación en el campo psicopedagógico. Pensar los modos de construcción del conocimiento académico psicopedagógico se impone como un desafío y un horizonte para una psicopedagogía que abandona el lugar de aplicación de conocimientos producidos en otros campos teóricos, para enriquecerse en el intercambio interdisciplinar y al mismo tiempo, detenerse en una producción de conocimientos a fin de abordar los interrogantes emergentes de sus prácticas específicas.

## Referencias Bibliográficas

- Bertoldi, S. y Fernández Ma. L. (2021) La investigación disciplinar y epistemológica en psicopedagogía. *Revista Aprendizaje Hoy*.N° 103-104
- Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2006) "Algunas consideraciones epistemológico-metodológicas sobre la producción del conocimiento psicopedagógico." En: Fontan, M. A. (comp.) *Sujeto de aprendizaje o aprender a ser sujeto (en la diversidad)*. Bs. As: Coedición Ediciones GEA y María Angélica Fontán. ISBN 987-97341-7-3
- Bertoldi, S., Enrico, L., & Follari, R. (2018). Alcances de la Investigación en Psicopedagogía. *Anuario Pilquen. Sección Divulgación Científica*, 1(1), 1-9. Disponible en: <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/anuariocurza/article/view/1838>
- Bertoldi; et al., S. (2019). La construcción de objetos en la Psicopedagogía Argentina: opciones teóricas, metodológicas y epistemológicas. *Anuario Pilquen. Sección Divulgación Científica*, 2(2), 1-10. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/anuariocurza/article/view/2418>
- Lanza, C., Mantegazza, S. (2019) Prácticas psicopedagógicas en ámbitos comunitarios. Experiencias desde el Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria. En Filidoro, Et Al (comp.) *III Jornada de Educación y Psicopedagogía. Encuentros y desencuentros entre la escuela y la psicopedagogía*". Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Colección Saberes. Disponible en: <http://publicaciones.filo.uba.ar/iii-jornada-de-educaci%C3%B3n-y-psicopedagog%C3%ADa>

## CAPÍTULO 6

### **La comunicación de resultados: los productos científicos psicopedagógicos**

# PRESENTACIÓN

**María Cecilia Flores**

A quienes forman parte de la disciplina se les exige, en el últimos años, el desarrollo de prácticas científicas específicas (Bertoldi, 2020) que posibiliten la generación de conocimientos en y desde la Psicopedagogía (Neme, 2018).

En este capítulo se aborda el análisis de producciones psicopedagógicas a partir de investigaciones y/o intervenciones en diferentes áreas y ámbitos.

En relación a *los productos científicos del área de orientación psicopedagógica en el nivel superior*, López, Durán, Achával y otros parten de la preocupación de cómo escriben los estudiantes en las carreras universitarias, donde está implicada la incorporación a una comunidad discursiva específica, buscando reconocer los procesos que propician la construcción de autoría de pensamiento para favorecerlos.

Por su parte, Juárez, Nasif y Zamudio abordan la escritura colaborativa y la construcción de autoría de pensamiento en la elaboración del TFL en Psicopedagogía enfatizando en los desafíos (oportunidades y/o potencialidades) que se les presentan a los estudiantes, las herramientas que poseen y los acompañamientos que se les brindan.

En lo que respecta a los *productos científicos de la*

*intervención psicopedagógica en el nivel medio*, los trabajos centran su mirada en la transmisión en la escuela media, categoría a la que adjudican un potencial para ampliar el campo de producción teórica disciplinar. Mientras Bonneto analizó en el discurso de docentes las condiciones materiales y simbólicas para el acompañamiento en línea en el tiempo de pandemia por COVID-19, otros (Bolletta, Tarruella y Cardinale) examinaron la complejidad que reviste la apropiación de este concepto y las condiciones necesarias para que produzca su efecto: el aprendizaje.

En cuanto a los *productos científicos del área de intervención psicopedagógica en la escuela*, se analizan prácticas desarrolladas en el contexto escolar buscando construir conocimiento específicamente psicopedagógico, ya sea vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el dominio de la alfabetización inicial (Bruno, Jakob y Ripoll) o con la utilización y enseñanza de los sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado (James, Pighín y De Luca). Martinelli por su parte hace foco en la Formación Docente Continua reflexionando a partir de los conceptos de devenir escuela y docente inclusivos.

Finalmente, con respecto a *productos científicos del área*

*de la clínica psicopedagógica* los autores presentan el análisis de conceptos claves como el devenir niño (Contino), juego, creatividad y transferencia (Pranich) y relaciones de sostén (Saadi y González). A partir de ellos cada autor/a los plantea en relación a posibles dispositivos de prevención y al particular abordaje que acontece desde la clínica psicopedagógica.

Las producciones, desde diferentes lugares, dan cuenta de la importancia de fundamentar la práctica –clínica en este caso- en marcos que, paulatinamente se van constituyendo en específicamente psicopedagógicos en función de la retroalimentación que surge de las investigaciones y las intervenciones en el campo. De este modo, al decir de Filidoro (2018), los autores van gestando conceptualizaciones que van “construyendo un corpus disciplinar” aportando a la producción de conocimientos que intentan responder a preguntas surgidas al calor de sus prácticas específicas (Filidoro, 2018)

# PONENCIA. La construcción de autoría en la escritura del trabajo final de licenciatura: la posición del escribiente

por María Eugenia Lopez, Valeria Andrea Durán, Carolina Achával, Alfredo Olivieri, Cecilia Aldao, Carolina Cernusco, Maria Andrea Bustos y Claudia M. del Valle Rodríguez

## Resumen

Como equipo de *Escritura Acompañada* nos convoca una preocupación: cómo escriben nuestros estudiantes hacia el interior de las carreras universitarias, las dificultades que se les presentan frente a la solicitud de producciones escritas por parte de los profesores y las intervenciones docentes necesarias para la apropiación de las prácticas discursivas. En el Trabajo Final de Licenciatura, la escritura aparece como uno de los retos más difíciles para la mayoría de los estudiantes, ya que implica poder dar respuestas a diversidad de aspectos simultáneamente. En este proceso, a medida que el escribiente va resolviendo estos retos, se va construyendo como autor.

**Palabras clave:** Autoría; Escribiente; Trabajo final de licenciatura.

## INTRODUCCIÓN

Esta presentación busca compartir los resultados parciales del proyecto de investigación denominado *La construcción de autoría en la escritura del trabajo final de licenciatura (TFL): las voces de los estudiantes de la Facultad de Educación y Salud*, desarrollado por un equipo interdisciplinario de la Facultad de Educación

y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). De allí surge nuestro interés por indagar las percepciones de los estudiantes en torno a la construcción de sí mismos como autores durante el proceso de escritura del TFL. Se pretende caracterizar las estrategias de escritura que utilizan los distintos equipos durante la realización de los TFL, buscando reconocer los procesos que propician la construcción de autoría de pensamiento (tanto en lo referido a la voz individual como a la voz colectiva en la escritura, que consideramos deviene del encuentro y recreación de las voces individuales) e identificando las intervenciones docentes que favorecen u obstaculizan la producción escrita. En este sentido, buscamos recuperar las voces de los estudiantes para hacer visible el proceso de inscripción en la cultura académica y disciplinar, donde está implicada la incorporación a una comunidad discursiva específica, como la Psicopedagogía, a través del uso de géneros y de herramientas discursivas propias de la carrera de licenciatura.

## METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El enfoque metodológico responde a una tradición cuali-

tativa desde una mirada interpretativa. El instrumento de indagación privilegiado es la entrevista en profundidad a los grupos en proceso de finalización de la escritura de su TFL y defensa, pertenecientes a la cohorte 2021.

Se trabajó con estudiantes de tres carreras de grado que se dictan en la FES: Psicopedagogía, Pedagogía Social y Psicomotricidad. El trabajo de campo se realizó a través de entrevistas grupales a partir de una muestra intencional, bajo la modalidad virtual y se llevaron a cabo en tres etapas diferentes de las producciones grupales:

\*Primer momento: entrevistas realizadas en el año 2021 a los grupos que estaban en los inicios de la producción de su trabajo final. Aquí el foco estuvo puesto en la conformación del grupo y la formulación del proyecto investigativo;

\*Segundo momento: entrevistas a estudiantes que habían finalizado el cursado del TFL y que estaban en etapas finales del proceso escritural y/o habían entregado el trabajo para su evaluación por parte del tribunal;

\*Tercer momento: entrevistas en un momento posterior a la defensa del TFL.

### **RESULTADOS PRELIMINARES DE LA INVESTIGACIÓN** **En torno a la construcción de la autoría en el marco del proceso de escritura**

En el caso del TFL, la escritura aparece como uno de los retos más difíciles, ya que implica poder dar respuestas a diversidad de aspectos simultáneamente, en relación al

tema, a la forma, a la perspectiva de los referentes, a las demandas de la disciplina, a la relación entre las prácticas de investigación y las prácticas discursivas.

En este proceso, a medida que el escribiente va resolviendo los retos antedichos, se va construyendo como autor y esto supone al mismo tiempo el despliegue de toda una producción simbólica por parte del mismo. Entendemos por autoría “el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (Fernández, 2001, párrs. 53 y 54). Al respecto, se considera que la escritura es una de las producciones de mayor subjetivación del individuo que promueve la posibilidad de elaborar marcas del propio pensamiento, las cuales advienen tales en función de un complejo proceso que ha dado un monto de significatividad a esta forma de representación.

Las operaciones cognitivas desafían a los estudiantes y, según sus expresiones, aparecen como una de las principales demandas por parte de sus profesores, junto con la necesidad de hacer que su voz aparezca en el texto, es decir que se trata de erigirse como autor. Esto supone conocer y dominar ciertos recursos discursivos que permiten enfatizar o bien matizar determinadas afirmaciones, al igual que poner de manifiesto las relaciones de implicación respecto a aquello sobre lo que se escribe y así también poder involucrar al lector. Además, requiere dialogar con otros textos que se han leído, invocando de este modo a otros autores, cuya inclusión conlleva un

adecuado manejo de la citación, que posibilita alinearse con los planteos de esos referentes o bien distanciarse de ellos, con momentos de mayor o menor integración de las voces de otros. Pero el texto se nutre también de otros registros como lo son los dichos de los participantes en las propias prácticas investigativas de los estudiantes (relevadas en su trabajo de campo). Así el texto producido adquiere un carácter dialógico e intertextual teniendo en cuenta el contexto y buscando responder a la situación retórica solicitada. Es el diálogo el que posibilita la construcción del propio posicionamiento a través del análisis minucioso en relación al cómo y cuándo adherir a otras voces y cuándo y cómo confrontarlas (Hyland, 2008, citado en Castelló, et al., 2017). Claramente lo escritural se entrama con el proceso de subjetivación que allí está sucediendo.

El proceso de escritura del TFL vehiculiza una determinada voz que sitúa al estudiante-escribiente en determinados discursos sociales y disciplinares ya que obliga a realizar determinadas elecciones discursivas y a desestimar otras. Desde este punto de vista, implica dialogar con los discursos académicos ya existentes de manera intencional, de forma que dicha combinación pondría de manifiesto la identidad del autor y sus posibilidades de reconfiguración.

#### **En torno a la escritura colaborativa**

Cabe recordar que, cuando hablamos de autoría del TFL,

el dispositivo previsto en la FES, introduce una dimensión que complejiza el proceso: la grupalidad. Cada miembro del grupo puede pensarse como autor individual, pero el dispositivo obliga a reconstruir lo de cada uno en una autoría grupal, en una voz coral.

En relación a la grupalidad una estudiante señala que debieron aprender *“a aceptar también las ideas del otro. De poder plasmar junto con la idea que uno tiene. Poder redactar, unir o sea para escribir cada párrafo. Me gustó mucho esto, del respeto entre nosotros. Respetarnos las ideas, de no sacarlo y decir bueno acá podemos mejorar esto”* (Estudiante 7).

El texto del TFL se va construyendo en un acontecer pausado. Al decir de Domínguez et al. (2014) “escribir está en relación con las ideas, la pausa, la conexión y el enlace. [Así] la escritura [se constituye en] una situación original y propia, alejada de la copia, del resumen, y más cerca de la re-escritura” (p.17). Se trabaja reflexionando de manera conjunta, entre los diferentes integrantes del grupo lo cual supone debates, encuentros y desencuentros para arribar a ciertos acuerdos y poder plasmar en el papel sus ideas. Esto implica una escritura colaborativa, la cual “combina las actividades asociados a la escritura individual (planificación, puesta en texto y revisión) con otras tareas, como la construcción de consenso, derivadas de la composición escrita en el marco de un grupo” (Álvarez y Bassa, 2016, p. 1). Así lo manifiestan los estudiantes: *“los roles fueron cambiando porque algunas*

*veces una de nosotras llevaba adelante el proceso de escritura, después otra y eso iba y va modificándose” (Estudiante 3).*

Hemos podido observar que los roles se van definiendo en función del tipo de participación en el proceso, por lo que no son estáticos, sino van cambiando ya sea por una asignación explícita o bien implícita hacia el interior del grupo. Los integrantes arriban a consensos, acuerdos que posibilitan pasar al papel las ideas destacando que lo más importante en esa instancia es la discusión, el debate en el marco de un diálogo fluido entre todos. De este modo las estrategias se definen por la dinámica que establece el grupo para el proceso de producción textual, lo cual dependerá de cómo se fue constituyendo la misma y de las particularidades de cada uno de los miembros.

A lo largo de la elaboración del TFL los estudiantes se van asumiendo como escribientes de un texto que implica un proceso en el que se juegan operaciones cognitivas, que al decir de Flower y Hayes (1996) suponen la generación de ideas, la organización, la jerarquización de las mismas.

### **En torno al acompañamiento docente como promotor de la construcción de la autoría**

Así se va elaborando el texto, como un tejido, un enlace permanente de ideas en las que se juegan las voces de los referentes teóricos y las de los participantes en la práctica investigativa pero también que aparezcan sus

voces, la voz colectiva del grupo: *“La voz es colectiva completamente. No hay voces individuales, o sea yo siento que mi voz es mi voz, pero a partir de las voces que construimos juntas” (Estudiante 1).* Se trata de un entramado que se va conformando poco a poco y en la que tiene un papel importante la presencia de un otro, no solo de los pares sino también del profesor que acompaña la construcción. Esa construcción refiere a la producción de un ejercicio de investigación disciplinar, a la elaboración de un texto escrito y a la construcción de sí como profesional mientras se abandona la posición de estudiante de grado.

La demanda de acompañamiento significa para los estudiantes que los profesores se mantengan presentes, pero a cierta distancia para hacer el camino de la escritura y que se despliegue la autonomía necesaria para dar lugar a la autoría. También que les provean un conjunto de orientaciones que colaboren con los procesos del escribir en investigación y que se muestren presentes a través de una serie de gestos simbólicos (Lopez, et al., 2023). Es posible destacar que las realidades de los grupos son diversas y hay quienes presentan más autonomía al momento de su escritura. En este sentido el hacer de los grupos deviene como consecuencia de un proceso compartido y guiado por la presencia, en mayor o menor medida, de sus profesores en función de la solicitud de los mismos.

### CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo quisimos acercarnos a unas primeras aproximaciones en relación a nuestro proyecto de investigación en torno a la construcción de la autoría en la elaboración del TFL con foco en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía. Para ello recuperamos algunas nociones específicas de la disciplina: autoría, subjetividad, aprendizaje, que nos han permitido repensar los procesos escriturales de los grupos de estudiantes en el marco de la terminalidad de sus estudios de grado.

Observamos, a través de un enfoque longitudinal, de qué manera se conforman los grupos para iniciar la práctica investigativa y cómo se asignan roles diversos y dinámicos para cumplimentar la escritura de los distintos apartados que conforman el TFL. En ese punto, también dimos cuenta de dos aspectos, a nuestro entender claves, para conocer qué acontece en el interior de los grupos analizados: en primer lugar, las estrategias discursivas que posibilitan una posición de escribiente y promueven una construcción de los integrantes como autores del escrito; y, en segundo término, las prácticas de acompañamiento docente como habilitantes de esta autoría colectiva. Tanto las estrategias puestas en juego para la construcción autoral como el rol de los profesores mutan, cambian, se adecúan a las necesidades de las distintas etapas por las que atraviesa el grupo durante la producción del trabajo final.

Los estudiantes en ese proceso de construcción espe-

ran que los profesores sean transmisores de experiencia y de sentidos en el dominio de la investigación. Así que al menos, en las situaciones investigadas no se percibe únicas maneras o modos de acompañamiento, sino que va siendo una construcción artesanal entre la posibilidad de reconocer la demanda en la escritura académica y poder dar curso a un acompañamiento de acuerdo a los recursos pedagógico-didácticos dispuestos por los profesores.

El material que presentamos revela que las herramientas discursivas empleadas para conseguir que esta voz sea visible en la escritura académica permiten expresar puntos de vista con precisión -conceptual-, y argumentar de manera particular recurriendo a las formas que resultan convencionales en la Psicopedagogía. A la vez, esas herramientas discursivas aprendidas y desplegadas en el TFL constituyen un instrumento para la construcción de la propia identidad como miembros de la disciplina.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. y Bassa, L. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Revista del departamento de letras*, 242-247.
- Castelló, M., Bañales, G., Corcelles, M., Iñesta, A. y Vega, N. (2017). La voz del autor en los textos académicos: construyendo la identidad como escritor. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: enfoques actuales, utilidad y límites*. Edebé.

**La construcción de autoría en la escritura del trabajo final de licenciatura: la posición del escribiente**

**PONENCIA** por M.E. Lopez, V.A. Durán, C. Achával, A. Olivieri, C. Aldao, C. Cernusco, M.A. Bustos y C.M. Rodríguez

Domínguez, A.; Fernández, A. y Gómez, E. (2014). *La enseñanza de la lectura y la escritura de la historia en educación media*. [Archivo PDF].

Fernández, A. (2001). El saber en juego. *FORT-DA Revista de Psicoanálisis con niños*, n° 3, abril de 2001. <https://www.fort-da.org/fort-da3/saber.htm>

Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Textos en contexto N°1. Los procesos de lectura y escritura. Lectura y Vida*. Asociación Internacional de Lectura.

Lopez, M.E.; Rodriguez, C.; Achával, C.; Aldao, C.; Arnoletto, A.; Bustos, M.A.; Cernusco, C.; D'Andrea, J.; Durán, V.; Molina, D.; Perrone, J.; Iglesias, J.; Moyano, A. y Valdez, S. (2023) [Informe final de investigación 2020-2022] *Escritura acompañada en la elaboración del trabajo final de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC)*.

# PONENCIA. Escritura colaborativa y construcción de autoría en trabajos finales de la Licenciatura en Psicopedagogía

por Erika Virginia Juarez, Rocio Magali Nasif y Sabrina Yanet Zamudio

## Resumen

Este escrito muestra los resultados de nuestro trabajo final de licenciatura (TFL)<sup>1</sup>, realizado para la obtención del título de grado en Psicopedagogía. Esta práctica investigativa, enmarcada dentro de la línea de investigación<sup>2</sup>, abordó la escritura colaborativa y construcción de autoría de pensamiento en la elaboración del TFL en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud (FES) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

El dispositivo de la FES-UPC habilita la construcción de aprendizajes con otros y le permite al sujeto constituirse como autor. El intercambio con compañeros y docentes da lugar al despliegue de la subjetividad donde cada participante pone en juego su saber.

**Palabras clave:** Escritura colaborativa; Autoría de pensamiento; Acompañamiento docente.

---

1 Dirigido por María Eugenia Lopez y Claudia Rodriguez. Acompañado por investigadora novel Andrea Moyano.

2 Escritura Acompañada del Trabajo Final de Licenciatura de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba

## INTRODUCCIÓN

Esta práctica de investigación, iniciada en el marco de nuestro Trabajo Final en el año 2021, emerge de la cotidianidad en nuestra universidad. La misma pone en tensión el propósito y la manera en la que nos posicionamos como escritores y lectores de los textos académicos, como así también nuestra intervención al momento de conformar los grupos para la elaboración del TFL. En torno a ello, nuestro tema abordado fue la escritura colaborativa y construcción de autoría de pensamiento en el TFL en Psicopedagogía de la Universidad Provincial de Córdoba.

Entre las nociones centrales que desarrolla la línea de investigación, un concepto presente en los proyectos ya finalizados es el de autoría de pensamiento (Fernandez, 2002). Es a partir de nuestro interés por abordar la escritura colaborativa, que consideramos oportuno continuar desarrollando sobre la autoría de pensamiento, dada su potencialidad y posibilidades empíricas, pero en esta ocasión en lo referido a su implicancia en la grupalidad.

En base a lo planteado hasta aquí, se investigó la escritura acompañada en la elaboración del TFL, en torno a los desafíos (oportunidades y/o potencialidades) que reconocen los estudiantes para escribir colaborativamente, sostenidos

por los dispositivos de acompañamiento que brinda el equipo de profesores durante la elaboración del TFL. Al mismo tiempo, y en torno a la indagación de la escritura colaborativa, particularmente interesó conocer qué lugar tiene la autoría de pensamiento en el trabajo colaborativo en los grupos durante la elaboración del TFL, así como también en el acompañamiento docente durante el proceso.

De este modo, se expuso como objetivo general indagar aquellas modalidades de trabajo del grupo de estudiantes y las herramientas para la escritura académica del género discursivo específico brindadas por el acompañamiento docente que permiten que se construya y/o potencie la autoría de pensamiento de los estudiantes en el trabajo colaborativo durante la elaboración de producciones de TFL en la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES de la UPC.

#### **Presentación de la triada: Escritura colaborativa, Autoría de pensamiento y Acompañamiento docente**

La producción del TFL es un proceso complejo, el cual requiere la apropiación de estrategias, conocimientos y competencias investigativas que los estudiantes deben resolver para lograr una producción autónoma. Teniendo en cuenta el carácter grupal de estas producciones, indagar sobre la escritura en los grupos, permite reflexionar acerca de la noción de autoría de pensamiento y qué de ella se pone allí en juego, así como también, acerca del aprendizaje en modo colaborativo. A su vez, para ello cobran relevancia las estrategias de acompañamiento por

parte del equipo docente en este proceso.

La autoría de pensamiento es una noción psicopedagógica que implica un proceso subjetivo personal, posible de observar en el marco de un grupo. Fernández (2002) la define como “el proceso y el acto de producción de sentidos y el reconocimiento de sí mismo como protagonista o partícipe de tal producción” (p. 117). Cabe aclarar que, si bien los aportes de la autora refieren a la construcción de la autoría de pensamiento en la infancia, aquí nos aportó elementos para abordar dicha noción en lo que respecta a las producciones escritas de estudiantes universitarios. Por otra parte, en torno a la escritura en el marco de un grupo, tomamos los aportes de Álvarez y Bassa (2016) para quienes la escritura colaborativa es un “proceso complejo porque combina las actividades asociadas a la escritura individual (...) con otras tareas, como la construcción de consenso, derivadas de la composición escrita en el marco de un grupo” (p. 242). Asimismo, la producción grupal del TFL presenta un modelo de aprendizaje interactivo (Maldonado Pérez, 2007), el cual incita a los estudiantes a una construcción de manera conjunta. Para ello, será necesario enlazar esfuerzos, talentos y competencias mediante acuerdos que permitan lograr los fines consensuados. Además, es preciso considerar la importancia de relaciones afectivas positivas del grupo para lograr la eficacia grupal.

Teniendo en cuenta que la producción del TFL es acompañada por un equipo docente, surge el interés por indagar acerca del acompañamiento. Su presencia es un

factor influyente tanto en la escritura colaborativa como para potenciar la autoría de pensamiento. En ese sentido, Lopez, Rodríguez y Moyano (2021) caracterizan al acompañamiento como un modo de vinculación particular entre el equipo docente y el grupo de estudiantes, sostenida en un determinado periodo de tiempo.

A partir de aquí, se comenzó a hablar de una “tríada” de conceptos, donde la Escritura colaborativa, la Autoría de pensamiento y el Acompañamiento docente se entrelazan en el marco de los TFL y son posibles de ser abordados desde el campo de la psicopedagogía.

### Ingreso al campo

De acuerdo a nuestro problema de investigación y a los objetivos que planteamos, se propuso una práctica investigativa desde una metodología cualitativa, de corte interpretativo. Asimismo, tanto la práctica investigativa como nuestro tema son de alcance exploratorio, ya que consideramos que abordamos una temática que podría ser novedosa.

La población con la que se trabajó fueron egresadas de la Lic. en Psicopedagogía que finalizaron la producción del TFL. Se decidió entrevistar a dos grupos de egresadas que culminaron su formación, uno en el año 2019 realizando el escrito de manera presencial y otro en el año 2020 de manera online por las condiciones sanitarias debido al virus COVID-19.

Como instrumento metodológico para la recolección y producción de datos planteamos entrevistas semiestructura-

das grupales e individuales. Realizamos ambos tipos de entrevistas de modalidad online con la intención de comprender la construcción singular y colectiva de la experiencia transitada durante la elaboración de los trabajos finales. Para el análisis de datos se propusieron categorías y subcategorías (ver Tabla 1) tanto apriorísticas como emergentes (Cisterna Cabrera, 2005). Posteriormente, se realizó un trabajo de codificación cualitativa (Dabenido, 2017) mediante la utilización de cuadros que nos permitieron sistematizar los relatos y, en consecuencia, el procesamiento de los datos.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

Categorías de análisis	Subcategorías de análisis
Escritura colaborativa	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desafíos y/o dificultades durante el proceso del TFL en relación al trabajo grupal</li><li>- Modalidades de trabajo grupal</li><li>- Asignación de roles</li><li>- Relaciones intersubjetivas o interpersonales</li></ul>
Autoría de pensamiento	<ul style="list-style-type: none"><li>- Desafíos al momento de la escritura en torno a la autoría</li><li>- Construcción de saber/aporte propio</li></ul>
Acompañamiento docente	<ul style="list-style-type: none"><li>- Vínculo Grupo-Equipo docente</li><li>- Estrategias y recursos para la producción del TFL</li><li>- Aprendizajes adquiridos y reconocidos por las egresadas durante el proceso de TFL</li></ul>

### Sistematización de los relatos

A partir de la indagación a ambos grupos de egresadas pudimos visualizar desafíos al momento de llevar a cabo una escritura colaborativa, acompañada por el equipo docente, conformado por metodólogos y contenidistas. Asimismo, cómo ambas instancias -escritura colaborativa y acompañamiento- promueven (o no) a que se construya y/o potencie la autoría de pensamiento.

En el caso de la Escritura colaborativa (Álvarez y Bassa, 2016), se infiere que la modalidad de trabajo es un factor influyente; por un lado, en cuanto a la duración para culminar el escrito; y por otro, en lo que refiere a la organización de la tarea al interior del grupo, pudiendo presentarse una asignación de roles.

Por otra parte, para que la escritura colaborativa sea posible se requiere del establecimiento de relaciones intersubjetivas entre los integrantes del grupo. Para ello son necesarios ciertos aspectos como compartir un objetivo en común, el compromiso y la constancia. Además, un elemento fundamental es la confianza, puesto que permite cuestiones como el debate, el intercambio, así como también la posibilidad de delegar las tareas. Conviene destacar que estas cuestiones que se juegan en el marco de las relaciones intersubjetivas no se dan desde el inicio, sino que son producto de una construcción durante el proceso de escritura.

En cuanto a la autoría de pensamiento (Fernandez, 2002), se presentó como un desafío el hecho de poder construir

un saber/aporte propio, ya que las entrevistadas se cuestionan qué más se puede decir, además de lo ya dicho por autores del campo. Al respecto, Carlino (2006) expone la complejidad de la puesta en diálogo entre

La voz del autor que escribe la tesis con las voces de los otros autores que han producido en el mismo campo, y a quienes se debe parafrasear, resumir, citar textualmente, comentar, criticar, categorizar. Esta polifonía presenta no pocas dificultades a quien escribe. (p. 16)

A pesar de ello, en instancias de indagación individual tendientes a la autoría de pensamiento, las entrevistadas reconocen su autoría en el apartado de conclusiones y/o de cierre. Estos apartados finales se presentan como resultado de todo un proceso de aprendizaje y construcción de posicionamiento, luego de haber transitado la práctica investigativa realizando aportes significativos al campo, sugerencias y preguntas.

Al tratarse de una escritura grupal, fue relevante conocer los desafíos en torno a cómo se promueve la voz propia de cada uno de los integrantes en el marco de la escritura colaborativa. Consideramos que, al escribir con otros, se excede el proceso y acto individual que implica la autoría de pensamiento. Sin embargo, lo individual no se diluye en la medida en que el grupo otorgue el lugar para que cada integrante pueda desplegar algo de su autoría.

El TFL, en tanto género discursivo nuevo, implica un desafío tanto a nivel de escritura como así también a nivel emocional para las estudiantes. De allí, la importancia del

acompañamiento docente en este proceso. Un factor influyente en el proceso de elaboración del trabajo final es el establecimiento del vínculo entre el grupo de estudiantes y el equipo docente. Para ello se requiere de compromiso y comunicación, como así también de acuerdos y predisposición compartida, resultando esta tarea más productiva. Asimismo, las características de ese vínculo que se establece es un factor influyente con respecto a las estrategias y herramientas que brindan los profesores, como así también para los aprendizajes adquiridos y reconocidos por los estudiantes. Cuando no se logra establecer o instalar ese vínculo entre estudiantes y profesores, la relación se torna compleja y problemática, mientras que el proceso de elaboración del TFL es percibido por las estudiantes como angustiante.

### CONSIDERACIONES FINALES

Esta práctica investigativa contribuye a continuar pensando la noción de autoría de pensamiento (Fernandez, 2002), esta vez vinculada a estudiantes universitarios que se encuentran realizando un TFL de carácter grupal. Ello, ya que reconocemos que esta autoría, la cual implica un proceso subjetivo personal, puede desplegarse en el marco de un grupo. Lo individual se manifiesta en aquellas decisiones, consensos, debates presentes en lo colaborativo. De modo que, lo individual no se diluye en la medida en que el grupo otorgue el lugar para que cada integrante pueda desplegar algo de su autoría. El grupo da

lugar a la autoría de pensamiento en aquellos aspectos constitutivos del trabajo colaborativo, como la autoridad, la negociación y el diálogo del grupo que cumplen un lugar fundamental para lograr consensos entre los integrantes (Maldonado Pérez, 2007).

En definitiva, al tratarse de un trabajo de carácter grupal, se excede aquel proceso y acto individual que implica la autoría de pensamiento. El establecimiento de acuerdos implicó renunciar o abandonar algo a nivel individual, tal es así, que el no llegar a acuerdos implicaría descartar una idea. En efecto, el pensamiento individual quedaría en un segundo lugar, puesto que prima el orden grupal. Sin embargo, el reconocimiento como autores de una misma producción, no implica hablar de autoría de pensamiento grupal o compartida.

Por otro lado, cabe destacar que el TFL cuenta con pautas establecidas de antemano las cuales delimitan el tema a investigar. A través del intercambio, sugerencias, correcciones, bibliografía recomendada, los docentes dan lugar a que los estudiantes puedan cuestionarse, continuar buscando y pensando su objeto de estudio. Consideramos que de esta manera el acompañamiento docente contribuye a la promoción de la autoría de pensamiento. Finalmente, otra de nuestras aportaciones es continuar pensando lo colaborativo y su importancia para la Psicopedagogía. El dispositivo de la FES-UPC habilita un espacio de aprendizajes y enseñanza, propicios para promover la construcción de aprendizajes con otros, a la

## Escritura colaborativa y construcción de autoría en trabajos finales de la Licenciatura en Psicopedagogía

PONENCIA por E.V. Juárez, R.M. Nasif y S.Y. Zamudio

vez que le permite al sujeto constituirse como autor. Es a partir de la interacción con compañeros y docentes, que se da lugar al despliegue de la subjetividad donde cada participante pone en juego su saber.

### Referencias Bibliográficas

Álvarez, G., y Bassa, L. (2016). Estrategias didácticas para promover la escritura colaborativa mediada por tecnologías: hacia el desarrollo de dinámicas expertas en los grupos de trabajo. *Revista del Departamento de Letras, Exlibris*, 5, 242-247. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Borioli, G. (2015). La palabra acompañada. Escritura académica en la Universidad Nacional de Córdoba. *PRAXIS educativa*, 19(3), 45-52.

Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, vol. 14, núm. 1, 61-71. Universidad del Bío Bío, Chile.

Carlino, P (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo. Universidad de San Andrés.

Dabenigno, V. (2017). Capítulo 2. La sistematización de datos cualitativos desde una perspectiva procesual. De la transcripción y los memos a las rondas de codificación y procesamiento de entrevistas. En *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Desarrollo Editorial.

Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión.

Lopez, M. E., Rodriguez, C. y Moyano, A. (2021). La escritura acompañada del trabajo final de licenciatura en Psicopedagogía (FES- UPC): entre reglamentos, quehaceres y vivencias. *Investiga +*, Dossier Análisis de prácticas y experiencias pedagógicas. *Revista de la Secreta-*

*ría de Posgrado e Investigación*, Universidad Provincial de Córdoba. Volumen (3), 33-47.

Maldonado Pérez, M. (2007). El trabajo colaborativo en el aula universitaria. *Laurus*, vol. 13, núm. 23, 263-278. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Souto, M. (1993). Capítulo 3. Lo grupal, la grupalidad y los grupos en las situaciones de enseñanza. En *Hacia una didáctica de lo grupal*. Miño y Dávila.

# PONENCIA. Condiciones materiales y simbólicas para la transmisión en tiempos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

por Lucía Sinconi Bonetto

## Resumen

Esta ponencia se enmarca en un trabajo de investigación en el marco de las Becas EVC- CIN, cuyo objetivo es conocer y comprender las condiciones para la transmisión en la escuela secundaria en pandemia por COVID-19., desde el discurso docente. La transmisión supone asegurar un mínimo de continuidad que permita reconocerse como miembro de una comunidad de humanos a partir del reparto de lo que es común para los recién llegados, para que, con eso puedan hacer algo nuevo, algo diferente, algo mejor. Abordar esta temática en pandemia, permitió conocer cómo los docentes intentaron sostener la continuidad pedagógica. Esta investigación de carácter psicopedagógico permitió explorar el potencial que tiene la categoría transmisión para ampliar el campo de producción teórica, en tanto concibe al aprendizaje como efecto de una transmisión lograda.

**Palabras claves:** Pandemia; Transmisión; Escuela Secundaria.

## INTRODUCCIÓN

La escuela es el espacio institucionalizado, que tiene que ver con la transmisión de los saberes y es sabido que

la transmisión despliega múltiples significados que han mantenido y mantienen una conflictiva relación de sentidos en las prácticas pedagógicas. Si bien la transmisión fue pensada, en un inicio, en términos adulto-céntricos y autoritarios, en la que los niños deben “aprender” el destino social que les es asignado, posteriormente, se ha analizado y problematizado sobre los sentidos y efectos de la misma en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural; y para ello se ha reconsiderado las relaciones entre los hombres, las producciones de la cultura y el siempre incompleto trabajo que hace del hombre un sujeto de la palabra. (Bolletta. et. al., 2021).

La transmisión de la cultura refiere al acto de mostrar el mundo, sus representaciones, sus interpretaciones; un acto de pasaje de algo que es donado a alguien, una oferta de la cultura a alguien a quien se le presume que va a aportar sentidos, que va a realizar su propio trabajo como saldo de una tensión entre la repetición y la diferencia (Hassoun et al., 1996). Conlleva una dimensión paradójica entre el pasado y el futuro, entre la conservación y la creación, entre la repetición y la diferencia, este el potencial de la transmisión en términos de aprendizaje.

La transmisión es una construcción entre sujetos que im-

## Condiciones materiales y simbólicas para la transmisión en tiempos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

PONENCIA por Lucía Sinconi Bonetto

plica una modalidad de relación del sujeto que transmite, con el objeto a ser transmitido; a la vez que implica una relación con el sujeto a quien se transmite (Cornu, et. al., 2004). Es el pasaje de unos contenidos, tanto como la disposición que los sostienen, puede dar lugar, en ocasiones a que el aprendizaje acontezca como resultado de una transmisión lograda (Bolletta, et. al., 2021).

La complejidad que estableció ASPO hizo necesario interrogar sobre el proceso de transmisión. La pandemia planteó una situación nueva que implicaba esfuerzos específicos para la enseñanza en línea, hay decisiones y posiciones que asumen los docentes que lo ubican como responsables del pasaje, del reparto de los bienes culturales reconociendo que hay nuevos anclajes y límites que abren otras posibilidades.

El contenido de esta ponencia presenta algunos avances de un trabajo de investigación psicopedagógica de las Becas EVC- CIN, -que se enmarcó en el Proyecto de Investigación “Condiciones actuales para la transmisión en escuelas secundarias”- cuyo objetivo fue conocer y comprender las condiciones para la transmisión en la escuela secundaria en tiempos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por la pandemia de COVID-19., desde el discurso docente. En este tiempo de excepcionalidad e incertidumbre, de suspensión de las clases presenciales había que asegurar la continuidad pedagógica, es decir, seguir haciendo la escuela de distinta forma. Tanto las instituciones educativas como las aulas se vieron conmo-

vidas y han tenido que reorganizarse como espacios socio- técnicos (Dussel et. al., 2021), ello tuvo efectos concretos en la experiencia escolar.

En esta ponencia se presentan los resultados de uno de los objetivos de la indagación que refiere a conocer las condiciones materiales y simbólicas para el acompañamiento en línea en dos Escuelas Secundarias Rionegrinas de la localidad de San Antonio Oeste. La relevancia de abordar esta temática reside en que la enseñanza tiene que separarse de la co-presencia de los cuerpos. El estudio aborda, desde una perspectiva psicopedagógica, la temática desde una ética de la transmisión, es decir, de cómo asegurar un mínimo de continuidad que permita reconocerse como miembro de una comunidad de humanos.

### METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio adoptó una lógica de investigación cualitativa, de carácter exploratorio, al considerar que es indispensable y necesario, “conocer y entender cómo interpretan los acontecimientos quienes los viven como parte de su cotidianidad, porque son estas interpretaciones las que encierran los sentidos de lo que sucede” (Milstein, 2021, p.3).

La unidad de información fueron dos Escuelas Secundarias Rionegrinas de la localidad de San Antonio Oeste, una de ellas perteneciente al “Barrio Costanera” y la otra ubicada en el “Barrio Ensanche Oeste”. El muestreo fue

de tipo no probabilístico y opinático, ya que se eligieron de manera intencional ocho docentes de estas ESRN que se desempeñaban frente a curso en el período de ASPO. La selección se hizo teniendo en cuenta los siguientes criterios estratégicos: en primer lugar, la accesibilidad a participar de la indagación, y en segundo lugar, se contempló que formen parte de diferentes grupos etarios, y de diferentes áreas curriculares, que podrían aportar alguna novedad en clave de transmisión. El número de docentes que conformaron la muestra respondió al criterio de saturación. Este diseño metodológico flexible contempló la posibilidad de realizar las modificaciones pertinentes que se dieron en el curso de la investigación, así como también, potenció la comprensión en profundidad, y la calidad de los datos que se construyeron.

La técnica de recolección que se utilizó y que permitió construir el dato y comprender la problemática y su complejidad es: la entrevista abierta y en profundidad. La misma es considerada como “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y el informante, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes” (Bogdan y Taylor, 1987, p. 101). Esto enfatiza la importancia que reviste traer sus voces sobre la transmisión, y cómo se han pensado y se piensan en el lugar social que les toca estar, y los obstáculos concretos con los que se encontraron.

## RESULTADOS

La escuela configura un contexto específico de aprendizaje diferente a otros que suceden en otras prácticas sociales. La situación de pandemia implicó trasladar eso que funciona en la escuela, a un contexto diferente, que Terigi (2020) define “como aprendizaje en el hogar –que se pretende que sea– comandado por la escuela” (p. 245). Esta situación puso en evidencia secretos y saberes sobre la escuela, el trabajo docente y también algunas tensiones. Una primera cuestión a señalar refiere a que no es posible hablar en general sobre este período de excepcionalidad, dado que los docentes identificaron diferentes momentos. En un principio, se pensó que esta situación era transitoria, por un tiempo y que iba a retornar la presencialidad. Sin embargo, al pasar el tiempo y observarse que la ASPO iba prolongarse, la preocupación estuvo centrada en ver cómo establecer un vínculo, y mantener una conversación escolar, para ver a partir de ello qué se podía hacer y cuáles eran las condiciones materiales posibles para la continuidad pedagógica en la virtualidad. *Los primeros meses fue una paranoia y una incertidumbre total, caótica (...). La primera parte del año no se pudo hacer nada. (REVE)*<sup>1</sup>

La reorganización del espacio escolar originada por la pandemia COVID-19 tensionó los modos de hacer escuela.

---

<sup>1</sup> El Representante del Espacio de Vida Estudiantil (REVE) es un cargo creado en la reforma de la Escuela Secundaria Rionegrina.

la conocidos hasta el momento. Los docentes se vieron inmersos en una situación sin precedentes. En todo momento debían ensayar modos de producir condiciones para la transmisión sin el encuentro presencial y, en un primer momento, utilizando dispositivos que no eran específicos y que no fueron creados con ese fin.

*Usamos meet para hacer clases virtuales, pero bueno eso nunca llegamos a saber si tuvo éxito o no porque viste que los chicos no te prendían las cámaras, muy poco los micrófonos (...) por WhatsApp enviaban los trabajos (...) tenés que descargarlas en la compu, es todo más complejo, yo prefería que me las manden al correo. (Geografía)*

Un recurso que los docentes entrevistados señalaron como organizador de esa experiencia fue el aula virtual Google Classroom<sup>2</sup>, la posibilidad de acceder a ella marcó otra etapa para el trabajo con los estudiantes. No obstante, esta herramienta presentó complejidades porque implicaba apropiarse de una plataforma digital que no se conocía y eso dificultó su manejo.

*(...) después ya se resolvió una manera mucho más práctica de trabajar los contenidos que fue google classroom (...) de a poco fuimos avanzando; trabajamos vía classroom y whatsapp. Whatsapp para trabajar más lo vincular y Classroom para trabajar más el tema de los contenidos. (REVE)*

---

<sup>2</sup> Aula virtual del Google.

En las experiencias relatadas se evidencia que, si bien el aula virtual classroom organizó el trabajo pedagógico y generó alternativas de acceso, no pudo ser utilizada desde lo previsto y se necesitó de algunas coordinaciones con otras plataformas como lo eran whatsapp y facebook para poder sostener el vínculo escolar y la tarea.

La responsabilidad de los docentes era la misma que en la presencialidad, pero el trabajo se incrementó y complejizó no sólo porque implicaba el manejo de diferentes tecnologías digitales, sino cómo hacer el aula con ellas. La virtualidad señala Terigi (2020) no es sólo una herramienta o un canal, sino otro contexto que “en estas condiciones, no puede hacerse lo mismo que si estuviéramos en la escuela” (p.248)

Una cuestión a destacar es que la enorme desigualdad en el acceso a las tecnologías digitales puso en tensión el trabajo docente, dado que, no sólo era necesario de un saber pedagógico acerca de cómo enseñar con estas tecnologías, sino, también, considerar todas las posibilidades materiales para generar y acompañar ciertos procesos de transmisión en sus alumnos. La mayoría manejaron herramientas tecnológicas denominadas “populares”, es decir, de uso masivo, cuyas características son menos específicas como WhatsApp (Vercellino, 2021, p.193) y había que armar recorridos con diferentes soportes y ello obliga a muchas coordinaciones: face, WhatsApp, Classroom. Google meet, cuadernillos.

Un recurso que se implementó ante esta situación de excepcionalidad, fueron los cuadernillos que envió el Ministerio de Educación Nacional. Sobre su uso, se observan diferentes posiciones: algunos tomaron distancia señalando “no intervenimos en eso” “era una iniciativa de la institución”; evaluaron que “curricularmente no tenía nada que ver con lo que se podría trabajar desde la ESRN”. En otros casos, fue valorado positivamente, aunque señalaban que no se realizó el seguimiento de los mismos por falta de devolución por parte de los estudiantes.

En la implementación de los cuadernillos, se pudo observar que para los docentes no era un recurso propio, y que por ello no se diseñaron estrategias de adecuación o adaptación para el seguimiento de los mismos. Se mantuvieron ajenos o distantes respecto a considerarlo como recurso de apoyo.

Asimismo, resulta significativo señalar que, varios de los docentes manifestaron que no sólo existió una brecha de acceso a la tecnología por parte de los estudiantes (sólo tienen celular, no tienen conectividad, computadora, etc.) sino además una brecha de uso, porque los que disponían de ella y a pesar de que pasaban mucho tiempo en la red no tienen manejo de las posibilidades que brindan los recursos digitales. Esto pondría en tensión la idea generalizada, existe una representación generalizada de que los jóvenes manejan las tecnologías digitales, sólo por el hecho de pasar la mayor parte del tiempo con estos dispositivos:

*no usan mail y no saben usarlo, el 90% de los mails que nosotras recibimos con trabajos lo escribían los padres(...) eso nos sorprendió, no saben usar word, no saben hacer un pdf, a todo llaman pdf. (Educación Física)*

Tomar contacto con los estudiantes para la continuidad pedagógica fue una inquietud que atravesó todo el tiempo del ASPO. La escuela es un espacio de construcción de lazos a partir de miradas, gestos, presencias y encuentros entre cuerpos ¿Cómo hacer sin esa presencia para construir condiciones para el aprendizaje? ¿Qué hacer para generar encuentros? En sus relatos, los docentes dieron cuenta de algunas iniciativas particulares que implementaron para generar el encuentro con los estudiantes *enviamos cartas personales a los estudiantes donde les compartían lo que estaban viviendo: anécdotas, Las cosas que hacían como por ejemplo recetas de comida, etc. y les deseaban lo mejor. (...) esta propuesta tuvo buen impacto porque algunos contestaron “no eran cartas pero si expresiones como “gracias profe”, “estamos bien”, “qué lindas palabras” (Ciencias Sociales)*

## CONCLUSIÓN

Los docentes entrevistados, dieron cuenta en sus relatos de decisiones y posiciones que asumieron, y que los ubican como responsables del pasaje, del reparto de los bienes culturales sin desestimar que hubo tensiones, límites y posibilidades para la transmisión en estas particulares condiciones para el acompañamiento en línea.

## Condiciones materiales y simbólicas para la transmisión en tiempos de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio

PONENCIA por Lucía Sinconi Bonetto

Desconcierto, angustia, pero también oportunidad para pensar, reflexionar y en algunos casos, conocer lo que no se sabía son elementos que destacan de esa experiencia escolar. La pandemia fue ocasión para que los docentes hablaran del oficio desde la singularidad y la diferencia, pero no sólo contaron lo que hicieron, sino también constituyó la posibilidad de pensar sobre ello a partir de esta pérdida de la materialidad que es central en la escuela.

### Referencias Bibliográficas

Bolletta, V. (2021). Sobre la transmisión (como amor al mundo). Documento inédito. Universidad Nacional del Comahue.

Cornù, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Frigerio y G., Diker (Eds.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. (pp.27-38). (1ª ed.). Novedades Educativas.

Hassoun, J. (1996). Los contrabandistas de la memoria. (1ª ed.). De la Flor.

Milstein, D. (2021). La etnografía como enfoque para el tratamiento de procesos educativos. Documento inédito. Formación de Posgrado Virtual IDES.

Taylor, R. y Bogdan, S. (1987). La entrevista en profundidad. En: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados* (pp. 100- 103). (1ª Ed.) Paidós.

Terigi, F. (2020). Aprendizaje en el hogar comandado por la escuela: cuestiones de descontextualización y sentido. En: I., Dussel, P., Ferrante, y D., Pulfer (Eds.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 243-250). (1ª Ed.). UNIPE. Editorial Universitaria.

Vercellino, S. (2021). Educación y COVID-19: viejos y nuevos problemas ante la escolarización alterada. En: G., Catro (Ed). *La visita inesperada*. (pp.189-224) (1ª ed.). Teseo.

# PONENCIA. Transmisión y enseñanza. El aprendizaje como su efecto

por Viviana Bolletta, Nora Tarruella y Lidia Cardinale

## Resumen

Esta ponencia surge en el marco de un proyecto de investigación y se propone analizar la complejidad que reviste la apropiación del concepto de transmisión y aprendizaje en el campo educativo que entendemos afecta el modo de ver, interpretar, entender y hacer en las nuevas cotidianidades escolares. Problematizamos la relación entre transmisión- enseñanza y aprendizaje en el marco del trabajo de campo y transferencia -taller con docentes de escuelas secundarias, entrevistas, seminario de posgrado con profesionales y docentes de escuela secundaria. La lectura psicopedagógica realizada pretende explorar y explotar el potencial de la categoría transmisión, que abre el 'entre' la reproducción y la creación, o sea, las condiciones para que la transmisión sea lograda y produzca su efecto: el aprendizaje.

**Palabras clave:** Transmisión; Aprendizaje; Psicopedagogía.

## INTRODUCCIÓN

Esta ponencia surge en el marco del proyecto de investigación "Transmisión y aprendizaje. Condiciones y posibilidades en la escuela secundaria rionegrina en las nuevas cotidianidades. R.N (2022-2025)" y se pro-

pone analizar la complejidad que reviste la apropiación del concepto de transmisión y aprendizaje en el campo educativo que entendemos afecta el modo de ver, de interpretar, de entender y de hacer en las nuevas cotidianidades escolares.

El acto de transmisión - de una tradición, una historia, una cultura - inscribe a otro en una genealogía, en un conjunto, dentro del que podrá reconocerse como heredero, representante y pasador. Concebir la enseñanza como un acto de transmisión supone el pasaje de conocimientos que ofrezca un soporte, una filiación a la cultura. Supone bajo ciertas condiciones, una modalidad de relación con el sujeto y el objeto cuyo efecto es el aprendizaje entendido como un acontecimiento ético.

Esta investigación psicopedagógica toma una categoría propia del campo como lo es el aprendizaje produciendo otras posibilidades de lectura, no como construcción cognitiva de conocimientos, habilidades y competencias, sino como una experiencia que se da entre generaciones, que permite un encuentro con el otro y con los otros -con el mundo-. Un sujeto capaz de pensar problematizando, desplazando las cosas y los conceptos de su lugar habitual y acostumbrado (Bárcena, F. 2000).

### METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La metodología de investigación que adoptamos es cualitativa de corte etnográfico, el estudio es descriptivo, centrado en el análisis de una nueva cotidianidad que contempla por un lado la situación (pos pandemia) y por otro una reforma educativa como lo es la Escuela Secundaria de Río Negro -ESRN-. Esta perspectiva orientará la selección de las distintas técnicas de campo -entrevista abierta y en profundidad, observación, talleres con docentes y análisis de documentos- y el análisis de datos, considerando su aporte en términos de la captación de sentidos y significados desde la perspectiva de los actores socioeducativos. La muestra se conforma por docentes y estudiantes como fuentes primarias de diversas escuelas secundarias públicas de Viedma, San Antonio Oeste y Villa Regina de la Pcia de R. Negro.

### DESARROLLO/RESULTADOS

En este apartado del trabajo queremos compartir el análisis de algunas escenas narradas por docentes en el desarrollo del trabajo de campo, a la luz de las claves de lectura antes señaladas.

Ante las escenas narradas nos preguntamos analíticamente ¿Hay un representante de la cultura, un dador o pasador? ¿Hay un/os saber/es en juego? ¿Hay un reconocimiento del otro como sujeto de aprendizaje? ¿Qué condiciones se crean para la transmisión? ¿Hay un efecto? ¿Una renovación, una filiación, un lazo que enlace?

¿Surge algo nuevo, diferente?

En algunas de las producciones se ha observado concepciones de transmisión y enseñanza que responden a modelos hegemónicos, que obturan la posibilidad de que la enseñanza pueda dar lugar al aprendizaje y en otras identificamos indicios de transmisión lograda.

Rescatamos una narración en que las notas propias del acto de transmisión según Diker (2004) están presentes: la recreación constante del lazo social, de las cadenas filiatorias, la inscripción de los sujetos individuales y colectivos en una historia.

La protagonista, en el lugar de alumna, relata su experiencia escolar en los siguientes términos: *“Iba a 5to año de la escuela secundaria (mi último año). En ese entonces ingresa un docente de Historia nuevo, recién recibido, venía a hacer una suplencia. Creo que ninguno de mis compañeros, inclusive yo, nos imaginábamos todo lo que nos iba a pasar ese año”. La autora sigue narrando de la siguiente manera: Un día, este profesor llega con una propuesta novedosa y motivadora, nos invitaba para que desde el método de la historia oral podamos reconstruir cómo habían vivido las personas de nuestro pueblo, San Antonio Oeste, la crisis del 2001. Voy a ser sincera, en realidad nos dio a elegir tres momentos históricos - Guerra de Malvinas, dictadura militar, crisis del 2001- El grupo eligió la más reciente, ya que todos habíamos nacido en esa época, y nuestros padres o abuelos algo nos habían contado”.*

Asistimos aquí a una propuesta de enseñanza que va al centro de la vida de los estudiantes, "al corazón del tejido social, en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural". (Frigerio, 2004, pág.9). Es una propuesta de enseñanza que va más allá de las regulaciones de la escolarización, el pasador realiza una oferta de un fragmento de la cultura para ser reinventado. Lo prefijado, lo instituido, no ata.

Continúa la protagonista diciendo: "*Lo primero que teníamos que hacer era delimitar un sector de la población que quisiéramos entrevistar, desde ahí nos volvimos investigadores, contamos nuestra propia historia, a partir de los relatos de los adultos entrevistados y del acompañamiento constante de ese docente en la investigación.*"

Al respecto Graciela Frigerio expresa que "en la existencia de cada sujeto, en sus opciones identificatorias, múltiples generaciones conviven, prestan voz y rostro a lo ausente" (2004, pág.19) En esta oportunidad se buscaron esas voces, voces que fueron apropiadas, adueñadas por los estudiantes, la nueva generación, los nuevos y desde allí poder hablar en términos propios.

Dice la docente: "*Todos nuestros trabajos fueron llevados al primer congreso de historia oral de la Argentina, nuestra familia nos había transmitido ese amor al mundo, nos había presentado un mundo en caos. El profesor nos había mostrado ese mundo de otra manera, y nos había ubicado como sujetos creadores y activos de nuestra propia historia. A partir de nuestra investigación pudimos*

*visualizar en el resto del país lo que pasó en nuestro pueblo, y cómo vivió esa crisis, fuimos más allá de lo que los medios de comunicación contaban, lo que algunos libros decían. Ya no era sólo Buenos Aires capital o las provincias principales las que tenían un lugar en la historia, sino que también, un pueblo como San Antonio Oeste, gracias a que esos estudiantes de quinto año tenían algo para decir en relación a cómo había vivido ese tiempo*".

Podemos decir entonces que, en las relaciones entre sujetos, en sus posiciones de pasador y estudiante respectivamente, "algo se da con lo que se ofrece, que va más allá de la cosa en sí y algo se pone en lo que se recibe, se agregan sentidos" (Frigerio, 2004.pág. 16)

A continuación se analiza la narrativa de una estudiante que entiende que la experiencia refleja un acto de enseñanza en términos de transmisión.

*"Cursaba el 4to año de educación secundaria. Se aproximaban las elecciones presidenciales en Argentina. El profesor de historia nos explicó la importancia del voto, los principios básicos acerca de la universalidad, la obligatoriedad y confidencialidad, los distintos tipos de voto (en blanco, nulo, corte de boleta, etc.), y nos propuso simular las elecciones. Armamos listas de candidatos conformadas por nosotros mismos, con propuestas como estudiantes, y luego, elegimos a los presidentes de mesa, secretarios y fiscales. Creamos los sobres, las boletas, y armamos el cuarto oscuro. Cada uno ejecutó su voto. Luego, hicimos el conteo y se dieron a conocer los resul-*

*tados. La estudiante analiza: identifiqué esta experiencia como un acto educativo donde aconteció la transmisión, ya que considero que en ese docente había un amor por el mundo que lo llevaba a transmitirnos un pedacito de nuestra cultura, y nos enseñaba la importancia de nuestro voto como ciudadanos para poder *cambiar ese mundo y, destaco esta experiencia porque no fue una clase "típica" donde el docente enseña el contenido de un texto para leer y luego se hace un trabajo práctico o una prueba. Sino que fue un aprendizaje significativo porque implicó la puesta en escena de nuestros cuerpos, nos conmovió de otra manera. ¿Qué más emancipador que enseñarnos a votar?"*.*

¿En el análisis nos preguntamos si se trata de una escena de transmisión lograda que produjo su efecto, el aprendizaje o de lo contrario se trata de una escena de transferencia y aplicación de conocimiento que hace protagonista al estudiante de un proceso de la sociedad civil? ¿acaso pretende mediante la vivencia 'enseñar' un procedimiento?

En el análisis de la protagonista se vislumbra la conmoción generada por esa experiencia en su cuerpo, la algarabía que supuso ese proceso que transcurrió entre la organización de listas de candidatos con propuestas, y luego la organización de lo que supone ocupar los distintos roles y funciones de un proceso electoral. La transmisión ocurrió y como efecto el aprendizaje en tanto la reflexión en torno a la democracia, la emancipación, la

ciudadanía, y la responsabilidad ciudadana tuvo lugar en y durante el proceso electoral simulado. Asimismo, la posibilidad de renovación del mundo estuvo presente en ese acto emancipatorio que no sólo promovió elegir sino proponer ideas nuevas de mejora y transformación. Dar y tomar la palabra. Hacerse responsable de una decisión individual a la vez que colectiva. Colectiva en el armado de una propuesta, de unas ideas, de una ilusión de renovación, que luego se juega en la individualidad que supone el voto, En el armado de la propuesta hay filiación, sea a una tradición, a algo que se viene haciendo pero que necesita ser renovado, re pensado, tomado por los que vienen para hacer con eso algo propio. El docente quiere ofrecer y donar porque entiende que el derecho a saber es imperativo. Se trata de la intromisión educativa "ese gesto amoroso que consiste en darle algo a quien no lo ha pedido" (Antelo, 2011, pág.2) No se desea que sepan solamente lo que se les muestra, se quiere que eso sólo sea una semilla, un disparador hacia nuevos descubrimientos y saberes.

Pensar la educación desde la perspectiva de la transmisión es poder reconocerla desde su paradoja: Como acto de ligazón entre generaciones en el tiempo, desde la repetición y para la transformación de los legados culturales. Como refiere la protagonista ¿Qué más amor al mundo que la emancipación? En la experiencia misma se registra la dimensión de conservación -de unas ideas, un modo, un grupo, una propuesta, una tradición- a la vez

que la dimensión de creación -ideas nuevas, agrupamientos nuevos, modos nuevos-

En este sentido, Antelo (2010) advierte sobre la imposibilidad de poder reducir la enseñanza a su constatación, expresa: "Hay que ser consciente del hiato entre la transmisión y su almacenamiento (...) Reconociendo lo propio de la naturaleza humana, en tanto repetición, la enseñanza no puede reducirse a su almacenamiento" (pág. 89). El autor antepone la perspectiva de variación del conocimiento, a la de reproducción. En el docente de la escena narrada se visualiza la preocupación por el sentido y la comprensión del acto democrático que suponen las elecciones, más que en el proceso electoral.

### CONCLUSIONES

En esta ponencia nos proponemos analizar la complejidad que reviste la relación de los conceptos de transmisión y aprendizaje en el campo educativo, que entendemos resultan de gran fertilidad para comprender y promover procesos de aprendizaje productores de lazo social, de filiación en términos de humanidad.

Poner el acento en la transmisión implica situarse en el pasaje, en el transporte, en el tiempo, en el entre. Nuestra lectura psicopedagógica, pretende explorar y explotar el potencial de la categoría transmisión, que abre el 'entre' la reproducción y la creación, o sea, las condiciones para que la transmisión sea lograda y produzca su efecto: el aprendizaje.

En el caso de nuestra investigación centrada en la educación, lo señalado significa pensar la enseñanza escolar como política de transmisión y el desafío de imaginar una escuela que sea garantía de construcción de lo común. El trabajo que venimos sosteniendo en espacios con docentes, con profesionales vinculados al tema, así como nuestro propio equipo de investigación constituido en su mayoría por psicopedagogos, promueve procesos de reflexión y análisis críticos desde miradas que intentan superar las tradicionales y hegemónicas acerca de la transmisión y el aprendizaje.

Si bien estas categorías nos aportan un marco de referencia para nuestra investigación que se centra en el estudio de un ámbito particular como lo es el educativo y más particularmente la escuela secundaria rionegrina, entendemos de su fertilidad para iluminar la mirada psicopedagógica presente en el análisis de otros ámbitos: salud, justicia, entre otros, donde la transmisión y el aprendizaje tienen lugar. Asimismo, entendemos la necesidad de seguir profundizando su análisis y sus posibilidades teóricas en nuestro propio campo de saber.

### Referencias Bibliográficas

Antelo E. (2010) Una misma debilidad por la enseñanza. En G. Frigerio y G. Diker (Comps) *Educar: Saberes Alterados*. Colección del Estante

Bárcena, F. (2012). Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo en: Southwell, M. (Comps) *Entre generaciones*.

## Transmisión y enseñanza. El aprendizaje como su efecto

PONENCIA por V. Bolletta, N. Tarruella y L. Cardinale

*Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones.* Homo Sapiens Ediciones Flacso, pp.15-48

Bárcena Orbe, Fernando (2000) El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas del aprender. Revista *Enrahonar. Quaderns de Filosofia*, n° 31, pp. 9-33

Bolletta, V Tarruella N y Cardinale L (2020) Transmisión y aprendizaje en el discurso psicopedagógico. Ponencia presentada en *I Jornada Nacional RedIIP -Red interinstitucional de investigación psicopedagógica- ¿Para qué investigar en Psicopedagogía?* 20 de marzo 2020. Universidad Provincial de Córdoba.

Carli, S. (2004) Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. En Frigerio y G. Diker Comps *La transmisión en las sociedades, instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* Novedades educativas.

Cornú, L. (2004) Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión y finitud. En G. Frigerio y G. Diker *La transmisión en las sociedades, instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* Novedades educativas.

Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker Comps *La transmisión en las sociedades, instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* Novedades educativas.

Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker Comps *La transmisión en las sociedades, instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción.* Novedades educativas.

Hassoun, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria.* De la Flor.

# PONENCIA. La intervención psicopedagógica en la escuela en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura

por Camila Bruno, Ivone Jakob y Paola Ripoll

## Resumen

Interesa compartir resultados parciales de una investigación cuyos objetivos se orientaron a conocer las prácticas profesionales desarrolladas por psicopedagogas y sus concepciones en lo referente a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el dominio de la alfabetización inicial. La investigación adoptó una metodología de carácter cualitativo. Se emplearon entrevistas semi estructuradas para conocer la perspectiva explícita de las profesionales. Los resultados alcanzados permiten describir las prácticas que desarrollan las profesionales en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, a como significan la enseñanza, el aprendizaje y sus dificultades en ese dominio.

**Palabras clave:** Psicopedagogía; Contexto escolar; Escritura.

## INTRODUCCIÓN

El propósito de este trabajo es compartir acuerdos conceptuales y resultados parciales de una investigación cuyos objetivos se orientaron a conocer las prácticas profesionales desarrolladas por psicopedagogas en el contexto escolar, vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de

la escritura en el dominio de la alfabetización inicial, así como comprender las concepciones que esas profesionales sostienen al respecto<sup>1</sup>.

El trabajo se inscribe en la intencionalidad de construir conocimiento específicamente psicopedagógico en tanto explora prácticas y significados propios de nuestro contexto a través de las voces de quienes llevan adelante procesos de intervención en torno a una problemática específica. Así mismo, puede aportar a la trama de trabajos de investigación orientados a identificar ámbitos de intervención en los que se desempeñan los y las profesionales, las tareas que desarrollan, las expectativas de estudiantes avanzados acerca de probables inserciones laborales, concepciones de estudiantes y profesionales de conceptos nodales en la formación y práctica psicopedagógica, así como valoraciones de otros actores de

---

<sup>1</sup> El trabajo se enmarca en una Beca de Ayudantía de Investigación (Resolución Rectoral 186/2021) destinada a estudiantes avanzados, propuesta por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba, Argentina). Becaria: Camila Bruno. Directoras: Ivone Jakob y Paola Ripoll.

la institución educativa acerca de la intervención psicopedagógica, entre otros (Luna y Martin, 2007; Martin *et al.*, 2005; Messi, Rossi y Ventura, 2016; Enrico e Iguacel, 2019; Delgado, Haag y Vita, 2020; Rainero, 2018; Moyetta *et al.*, 2013; Arias, Carrizo y Herrera, 2019).

### MARCO CONCEPTUAL. LA PSICOPEDAGOGÍA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Asumimos que son las situaciones de aprendizaje las que actúan como eje convocante en la Psicopedagogía, tanto en su carácter profesional como disciplinar y de investigación (Gómez, 2017; Jakob, Barbero, Ripoll, Moyetta, Bottini y Filippi, 2020). El aprendizaje escolar es un tipo de aprendizaje que adquiere particularidades específicas en el que confluyen dimensiones subjetivas e intersubjetivas conformadas por el dispositivo escolar que las aloja (Enrico y Fernández, 2020). Siguiendo a Gómez (2017) podemos afirmar que el lugar de los sujetos en la escuela y en las relaciones que allí se generan son el marco y la trama desde donde los sujetos participan, siendo parte de las propuestas de enseñanza, espacio en el que se hacen efectivos los procesos de aprendizaje. Desde esta perspectiva se habilita la intervención psicopedagógica en la escuela y en problemáticas vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de determinados contenidos curriculares, en particular, que es lo que nos ocupa en este trabajo. Ahora bien, trascendiendo el listado de múltiples y diversas intervenciones que los y las profesionales de la Psi-

copedagogía desarrollan en el contexto escolar (Moyetta, 2006; Moyetta, *et al.*, 2013; Rainero, 2018; Azar, 2017), es posible organizar esas prácticas profesionales según cómo se conceptualice el aprendizaje y sus dificultades y, consecuentemente, cómo se entienda la intervención (Moyetta y Jakob, 2018). Estos modos de hacer y pensar ponen en evidencia el carácter político de la psicopedagogía (Olivieri, 2021) en tanto responden a lógicas que reproducen desigualdades en el marco de un orden normalizador o hacen lugar a parámetros construidos desde el respeto por la heterogeneidad y aportan a construcciones sociales más justas.

Para Greco (2017), en el caso de los equipos de orientación escolar, el desafío se asienta en promover modos democráticos de intervención institucional y en la construcción de una autoridad pedagógica habilitante que permita trascender el trabajo acotado a intervenciones individuales con estudiantes identificados como deficitarios para dar paso a intervenciones que enfatizan la dimensión institucional y pedagógica.

### METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La investigación realizada adoptó una metodología de carácter cualitativo. Los objetivos se orientaron a conocer las prácticas de intervención psicopedagógica en el contexto escolar, vinculadas con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en el dominio de la alfabetización inicial en particular, así como comprender las concepcio-

nes que psicopedagogos/as sostienen al respecto. Atendiendo a la diversidad de enfoques teóricos y metodológicos que se identifican en el estudio de las concepciones de los agentes educativos (Martin *et al.*, 2005), lo que se pretendió fue acceder a la perspectiva explícita de los/las profesionales de la psicopedagogía acerca de los tópicos que se abordan.

Fueron entrevistadas seis profesionales que trabajan en escuelas de nivel inicial y primario de la ciudad de Río Cuarto y zona, seleccionadas por criterios pragmáticos. Las entrevistas fueron de carácter semi estructurado, en esta ocasión los resultados presentados remiten a los datos obtenidos en tres de ellas.

## RESULTADOS

A partir del marco teórico de referencia y de la información empírica obtenida se construyeron tres categorías iniciales de análisis que se desarrollan a continuación.

### *a) Intervenciones profesionales vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura*

Interesa señalar en primer lugar que, tomadas en conjunto, las entrevistadas dan cuenta de intervenciones diversas en el contexto escolar. Es interesante advertir, el proceso de reconfiguración que van sufriendo las prácticas de intervención a lo largo del tiempo en virtud de la confluencia y mutua determinación de distintos aspectos (el posicionamiento conceptual de las profesionales, el impacto y valoración de sus intervenciones, el contexto institucional,

las demandas que se le formulan, entre otros). Se trata, en palabras de Garay (2016), de que la construcción del lugar de la psicopedagogía en la escuela: "(...) no es un lugar instituido, es un lugar que se tiene que instituir (...) la construcción del lugar del psicopedagogo en la escuela es un punto de llegada, no un punto de partida" (p. 5).

Ahora bien, en ese derrotero que supone la construcción del lugar psicopedagógico, se delimitan espacios más o menos acotados, más o menos diversos, con intencionalidades diferentes. Y es en esas definiciones que intentamos atrapar el trabajo psicopedagógico en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en la escuela. Y nuevamente emerge lo diverso.

Se advierten singularidades que obedecen al contenido de las demandas, a quienes formulan las demandas al profesional, el modo de significarlas y encararlas y el lugar del profesional en la institución, entre otros aspectos. Una de nuestras entrevistadas desarrolla intervenciones para promover el aprendizaje de la escritura en el marco de un proceso de inclusión. Informa que trabaja con una alumna dentro del aula y, en ese marco, con la docente, con la familia y con otros profesionales externos. Refiere a su intervención psicopedagógica como asesora en términos de aportes y colaboración con la docente en virtud de las singularidades de la alumna.

Por otro lado, en una línea diferente a lo anteriormente recuperado, dos de las psicopedagogas entrevistadas coinciden y comparten intervenciones vinculadas al aprendi-

## La intervención psicopedagógica en la escuela en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura

PONENCIA por C. Bruno, I. Jakob y P. Ripoll

zaje y a la enseñanza de la lectura y la escritura, que también aluden a un trabajo con docentes en torno a propuestas de enseñanza pero que alcanza a la totalidad del grupo de alumnos e incluso a sus familias, recuperando significativamente la dimensión pedagógica institucional. Ambas refieren a prácticas de asesoramiento orientadas a ayudar a pensar en propuestas de enseñanza, propiciando condiciones didácticas acordes a enfoques específicos desde los que se entienden la lectura y la escritura en tanto objetos de enseñanza.

A pesar de las diferencias aludidas, se advierte que las entrevistadas coinciden en que la relación de los profesionales de la psicopedagogía con los docentes tiene que ubicarse en el plano de la colaboración. Podríamos pensar que se trata de ofrecer un marco de ayuda para analizar la realidad de la que se parte. De todos modos, esa colaboración parece asumir matices diferentes en tanto en un caso se trata de ajustar propuestas elaboradas por la maestra, sin que haya referencias a significados en torno a lo que se enseña y cómo se enseña y a su eventual revisión, y en el otro se propone ayudar a pensar la enseñanza, revisando al mismo tiempo lo que se enseña y el cómo se enseña en un plano que incluso trasciende el aula.

*b) Perspectivas de las psicopedagogas acerca del aprendizaje y de la enseñanza de la escritura en el dominio de la alfabetización inicial*

Se reconocen perspectivas conceptuales diferentes en

el planteo de las entrevistadas acerca de las condiciones que consideran relevantes y necesarias para que ese aprendizaje tenga lugar en el dominio de la alfabetización inicial, así como en las referencias a la enseñanza.

En un caso las condiciones que se identifican remiten a ciertas adquisiciones cognitivas previas que tienen que ser explícitamente enseñadas y ejercitadas en el contexto escolar, a la ausencia de dificultades cognitivas específicas y a contextos familiares en los que los niños estén expuestos a prácticas letradas.

Desde esta perspectiva, se propone que la enseñanza inicial de la escritura, tal como se deriva de las expresiones precedentes, promueva el aprendizaje de las habilidades cognitivas implicadas. También se advierte la idea de generar propuestas de enseñanza que sean respetuosas de los tiempos de aprendizaje que evidencian los estudiantes. Al mismo tiempo parece considerarse a la enseñanza como un proceso secuencial, que focaliza en componentes menores del sistema de escritura o de un texto.

Por otra parte, las otras dos profesionales, piensan en prácticas de enseñanza que consideren el proceso constructivo de adquisición del sistema de escritura, además de la generación de situaciones didácticas en las que se tornen objeto de enseñanza contenidos que trascienden el sistema de escritura, tales como las funciones sociales de la lectura y la escritura y procesos específicos de la lectura y la producción escrita.

Entre las condiciones para que el aprender a escribir sea

## La intervención psicopedagógica en la escuela en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura

PONENCIA por C. Bruno, I. Jakob y P. Ripoll

posible se otorga un lugar relevante a la dimensión pedagógica en perspectiva institucional y, en ese marco, a las particularidades que asume el escenario del aula para que el aprendizaje tenga lugar.

### *c) Concepciones acerca de las dificultades en el aprendizaje de la escritura*

Se advierte que, en conjunto, las entrevistadas aluden a distintas dimensiones implicadas en la emergencia de dificultades de aprendizaje. Así, refieren a dificultades vinculadas a factores cognitivos o emocionales, a condiciones contextuales y socio económicas en las que están inmersos los estudiantes, la variabilidad en los tiempos de aprendizaje de cada uno, el modo de acompañarlos en sus aprendizajes, acompañamientos que pueden resultar contrapuestos según se den en el ámbito familiar o en la escuela, la desarticulación entre niveles inicial y entre primero y segundo grado, entre otros.

Una mirada más particular, permite advertir que las profesionales comprenden la posible emergencia de dificultades enfatizando algunos aspectos y no otros. En algunas tienen mayor relevancia las condiciones institucionales en sí mismas, con mayor o menor vinculación con las condiciones individuales y en otras la relevancia parece estar puesta en condiciones individuales o contextuales extra escolares.

## CONCLUSIONES

En primer lugar, interesa señalar en perspectiva temporal,

el eminente carácter constructivo y dialógico que supone el hacer lugar a la psicopedagogía en la escuela. En ese movimiento se intersectan múltiples dimensiones: estilos personales, posicionamientos conceptuales, posibilidad de escucha y de resignificaciones compartidas, condiciones institucionales, demandas y problemas emergentes, entre otras. Ahora bien, hay lugares cuya configuración tiende abiertamente al fortalecimiento de las posibilidades de aprender, considerando múltiples coordenadas y otros que aún quedan más cercados, aunque no tensionados y con posibilidades de transformación, en torno a intervenciones individuales que fácilmente pueden dar lugar a intervenciones centradas en la prescripción y, por ende, fuera de genuinas posibilidades de colaboración.

En función del análisis de las entrevistas podría afirmarse que se asume la idea de que la intervención psicopedagógica es una ayuda, una colaboración que se proporciona a un colectivo de profesores, un equipo directivo, a un profesor de manera individual (Solé y Martín, 2011). Cuestión que no es menor al considerar que de un estudio desarrollado por Messi, Rossi y Ventura (2016) se deriva la expectativa de los docentes de lograr mayores niveles de complementariedad y colaboración con profesionales de la psicopedagogía.

Sin embargo, aún en este marco compartido, se torna necesario profundizar en el sentido que se asigna a la colaboración y co-construcción en el accionar psicopedagógico considerando particularmente su impacto en la

## La intervención psicopedagógica en la escuela en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura

PONENCIA por C. Bruno, I. Jakob y P. Ripoll

generación de transformaciones orientadas a contribuir al derecho de aprender (Moyetta *et al.*, 2013).

### Referencias bibliográficas

Arias, P.; Carrizo, M. A. y Herrera, V. (2019). Discursos, representaciones y prácticas de la inserción laboral de psicopedagogos en el campo educativo. Estudio de la formación universitaria. *Jornadas Investigadores en Formación en Ciencias de la Educación. VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas*. <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/VI-IV/paper/view/3816>

Azar, E. (2017). Reflexiones sobre el diagnóstico e intervención psicopedagógica en la escuela: la psicopedagogía escolar. En Gómez, S. (Ed.) *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*. Brujas.

Enrico, L., & Iguacel, S. (2019). Las concepciones de aprendizaje en estudiantes de la carrera de Psicopedagogía en la UFLO Comahue y en la UNCO CURZA. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (23). <http://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3802>

Enrico, L., Fernández, M. L. (2020). Aprendizaje escolar: contribuciones desde una investigación epistemológica en psicopedagogía. *Revista Contextos de Educación* 28 (20).

Delgado, V. Haag, M. y Vita, S. (2020). Ámbitos laborales y campos de intervención del Psicopedagogo. Un estudio del Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba, Regional Villa María 2018-2019. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. Vol. 17. N° 2.

Garay, L. (2016). Las practicas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. Vol. 13. N° 2.

Gómez, S. (2017). Aproximaciones sobre las intervenciones psicopedagógicas en educación y salud. En Gómez, S. (Ed.) *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*. Brujas.

Greco, M. (2017). Los equipos de orientación en educación y sus escenas. Intervenciones en torno a formas democráticas de autoridad y nuevas institucionalidades. INFEIES – *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)*, 6 (6).

Jakob, I.; Barbero, D.; Ripoll, P.; Moyetta, L.; Bottini, M. y Filippi, M. (2020). Aprender a construir contextos de colaboración en psicopedagogía. Una aproximación desde los procesos de práctica pre profesional en el ámbito escolar. *Revista Contextos de Educación* 29 (21)

Luna, M. y Martín, E. (2007). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedagógico. Universidad Autónoma de Madrid. *Revista de currículum y formación de profesorado*.

Martín, E.; Pozo, J.I.; Cervi, J.; Pecharromán, A.; Mateos, M.; del Puy Pérez Echeverría, M. y Martínez, P. (2005). ¿Mantienen los psicopedagogos las mismas concepciones que el profesorado acerca de la enseñanza y el aprendizaje? En Monereo, C. y Pozo, J. I. (Ed.) *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Graó. España.

Messi, L.; Rossi, B y Ventura, A.C. (2016) La psicopedagogía en el ámbito escolar ¿Qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, vol. 55 (2), pp. 110- 128 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile

Moyetta, L. (2006). *La práctica psicopedagógica en contextos educativos formales. Demandas y competencias profesionales*. Conferencia II Jornadas de Práctica Profesional Psicopedagógica. Inédita UNRC.

Moyetta, L. y Jakob, I. (2018). La intervención psicopedagógica en la escuela. Aportes para pensar la inclusión educativa de niños y adolescentes. En Vercellino, S. y Ocampo Gonzáles, A. (Coomp.) *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Serie Dispositivos de Transformación del Aprendizaje. CELEI.

Moyetta, L.; Rainero, M.; Barbero, D.; Filippi, M. y Bottini, M. (2013). La construcción de saberes sobre la intervención profesional psicopedagógica como posibilitadora de variaciones de lo escolar. *Revista*

## La intervención psicopedagógica en la escuela en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura

**PONENCIA** por C. Bruno, I. Jakob y P. Ripoll

*Pilquen. Sección Psicopedagogía. Año XV. N°10.*

Rainero, M. D. (2018). *La Psicopedagogía y la educación secundaria. Un estudio a partir de la figura del coordinador de curso.* [Tesis de Maestría] FCH. UNRC.

Solé, I. y Martín, E. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En Solé, I. y Martín, E. (Coords.) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de intervención.* Graó.

Olivieri, A. (2021) Modos críticos en la intervención psicopedagógica. En Achaval, C. y Olivieri, A. *Una mirada psicopedagógica de la escuela (en tiempos de Covid 19) ¿Hay lugar para la inclusión?* Universidad Provincial de Córdoba. Editorial Universitaria. Colección Cuadernos.

# PONENCIA. Propuestas y actividades con los Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en la escuela

por María Fernanda Pighín, Mabel Virginia Edith James y Liliana De Luca

## Resumen

El propósito de este escrito es dar a conocer avances producidos en un proyecto de investigación en curso que se desarrolla en la UNLu en la carrera de Ciencias de la Educación en la orientación de psicopedagogía Colegio Profesional de Psicopedagogos Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en el trabajo pedagógico<sup>1</sup>. Estos sistemas - imágenes, gráficos, diagramas, etc. - son herramientas de construcción simbólica de amplia circulación en la sociedad actual.

La tarea de investigación en contexto nos permite enriquecer la discusión sobre las prácticas de enseñanza en 2° ciclo de la escuela primaria en relación con la utilización y enseñanza de los sistemas externos de representación (SER) figurativos y combinados, en las Áreas de Sociales y Naturales.

**Palabras claves:** Sistemas de representación externa; Escuela; Ciencias.

<sup>1</sup> Disposición CD-E: 138/19. Integrado al Programa *El procesamiento cognitivo en los aprendizajes pedagógicos*. Disposición CDDE N° 223/12.

## INTRODUCCIÓN

El objetivo general del trabajo de investigación Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en el trabajo pedagógico, es contribuir a la discusión sobre las prácticas de enseñanza en 2° ciclo de la escuela primaria (EP) en relación con la utilización y enseñanza de los Sistemas Externos de Representación (SER) figurativos y combinados, en las Áreas de Ciencias Sociales y Naturales. Para esto nos propusimos, entre otras cosas, identificar los distintos sistemas figurativos y combinados trabajados pedagógicamente en las Áreas de Ciencias Sociales y Naturales del 2do ciclo de EP y la finalidad de su uso. Del mismo modo, describir propuestas de actividades realizadas a los alumnos.

La utilización de los Sistemas Externos de Representación de tipo figurativos y combinados (Martí, 2012) - con elementos figurativos y no figurativos- se trabajan a lo largo de la escolaridad con el propósito de organizar, resumir y sintetizar contenidos propios de las áreas de conocimiento. Estos sistemas - imágenes, gráficos, diagramas, etc. - son herramientas de construcción simbólica de amplia circulación en la sociedad actual.

En el marco de las tareas desarrolladas como miembro

## Propuestas y actividades con los Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en la escuela

**PONENCIA** por M.F. Pighín, M.V.E. James y L. De Luca

del equipo de Orientación Escolar de la provincia de Bs As, expresado en Pighín, James y De Luca (2021) se evidenciaron las dificultades para la elaboración e interpretación de información en gráficos y esquemas que los estudiantes ingresantes a la educación secundaria tienen, siendo esta una inquietud de los docentes de Ciencias Naturales y Sociales. Por otra parte, en James (2020) se destaca el papel de los sistemas externos de representación en las prácticas psicopedagógicas. A partir de lo expuesto, se considera pertinente acercarse al modo en que los alumnos de 2do ciclo de Educación Primaria utilizan este tipo de sistemas en el trabajo escolar.

Este proyecto fue pensado en un momento previo a la pandemia por COVID y preparado para ser llevado a cabo en una situación de escolaridad convencional, o sea, presencial. Con el advenimiento del aislamiento social obligatorio y posteriormente el distanciamiento social obligatorio se realizaron entrevistas abiertas a las directoras de ambas instituciones y encuestas semiestructuradas a las /los docentes mediadas por la tecnología. Este contexto nos permitió incorporar una variable de análisis impenzada hasta el momento, como la utilización de sistemas externos de representación figurativos y combinados en la virtualización de la enseñanza que debieron reformular los/las docentes.

Nos encontramos en momento de acceso a las instituciones en contexto, relevamiento de información a partir de planificaciones docentes, cuadernos escolares y algu-

nos textos escolares utilizados para el trabajo pedagógico entre 4to y 6to año Educación Primaria en las Áreas de Ciencias Sociales y Naturales.

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

Para indagar acerca de los sistemas externos de representación figurativos y combinados, su uso y enseñanza en las propuestas pedagógicas de las ciencias en segundo ciclo de Educación Primaria y hallar posteriormente las relaciones que se establecen, se ha desarrollado un estudio de tipo descriptivo con elementos exploratorios (Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, 2006). La muestra está compuesta por dos escuelas de EP del conurbano bonaerense, una de gestión estatal y otra de gestión privada.

Por un lado, se elaboró una entrevista abierta para los directivos de las escuelas y por otro, encuestas semiestructuradas para los/las docentes de 4to a 6to año de las Áreas de Ciencias Sociales y Naturales. Los ejes generales que se indagaron fueron:

Directivas institucionales respecto al abordaje de las Áreas de Ciencias Sociales y Naturales y los recursos a utilizar (orientado a los sistemas de representación)

Recursos más utilizados por los/las docentes de estas áreas. Finalidad y formas de uso.

Decisiones y adecuaciones realizadas al respecto para la situación de ASPO y DISPO

También se diseñó un instrumento de análisis específi-

## Propuestas y actividades con los Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en la escuela

PONENCIA por M.F. Pighín, M.V.E. James y L. De Luca

co para aplicar a los documentos pedagógicos (libros de texto utilizados, planificaciones docentes, cuadernos) que implica la identificación de los sistemas externos figurativos y combinados con los que los alumnos interactúan en el trabajo escolar, frecuencia y tipo de actividades que se les proponen a partir de su utilización. Se consideró como criterio de clasificación de los SER el papel que cumplen en la comprensión de la información (Postigo y Pozo, 2000; Lombardi, Caballero y Moreira, 2009): representaciones en diagramas, gráficos, mapas, e ilustraciones. Se fundamenta en los distintos significados que pueden interpretarse a partir de la representación.

Para el relevamiento y análisis de las propuestas de actividades vinculadas a los SER, se consideraron las siguientes categorías: de observación y asociación; de observación y análisis; de observación análisis y relación; de elaboración; de recapitulación; y metacognitivas.

### RESULTADOS

A partir de la información obtenida a través de los instrumentos y actividades llevadas adelante hasta el momento, es posible realizar algunos análisis, aunque parciales respecto de:

Lineamientos institucionales acerca de la utilización de los SER en la práctica pedagógica docente.

Sistemas externos de representación utilizados en la práctica docente (tipo y frecuencia).

Diferencias y similitudes del formato de educación pre-

sencial y el virtual.

Finalidad con que se utilizan los SER en la práctica pedagógica

Utilización de soportes bibliográfico/ textual por parte de docentes y alumnos

Valoración que otorgan directivos y docentes a la utilización de los SER en el trabajo pedagógico.

Fortalezas y debilidades identificadas en docentes y alumnos respecto al uso de los SER.

Respecto a los SER que las /los docentes expresan usar con mayor frecuencia tanto en la presencialidad como en la virtualidad, se destacan videos, imágenes, fotos y cuadros de doble entrada; la frecuencia de uso en las clases virtuales es similar, aunque con algún descenso en la mayoría de los casos, excepto los diagramas y cuadros de doble entrada que aumentaron levemente, y los cuadros sinópticos que duplican el uso en contexto de ASPO.

Los sistemas externos de representación figurativos son los usados con mayor frecuencia y continuidad y son aquellos que mantienen una relación motivada en términos de Tolchinsky (1993) en Martí (2003) entre signo y referente, no obstante, a pesar de estas características, su interpretación y uso requieren una enseñanza explícita. El caso de los cuadros de doble entrada y sinópticos es más complejo por su carácter no figurativo, dependiendo de la densidad de los contenidos y de las relaciones entre variables trabajadas en los mismos.

Los /las docentes de ambas escuelas expresan que usan

## Propuestas y actividades con los Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en la escuela

**PONENCIA** por M.F. Pighín, M.V.E. James y L. De Luca

los SER con la finalidad de introducir temas nuevos y como recurso motivacional en el desarrollo de sus clases. Docentes de una de las escuelas expresaron la importancia de los SER para recapitular información y establecer relaciones. Es de destacar que el análisis del libro de texto de 6to. año de esa escuela usado previo a la ASPO proponía actividades de recapitulación y análisis.

El aspecto más significativo que identifican los /las docentes como obstáculo para su uso es el tiempo del que disponen para el abordaje de los distintos contenidos, una de las escuelas plantea también que los /as estudiantes no están familiarizados con el uso de los SER.

Un 80% de la muestra de docentes considera que necesita mayor información respecto al uso de los SER en el trabajo pedagógico: tipos de SER y funcionalidad en relación a los contenidos.

Del análisis preliminar de lo planteado por los directivos en las entrevistas en profundidad realizadas se desprende que, en los lineamientos institucionales, el abordaje pedagógico de las Ciencias Sociales y Naturales debe enfatizar la construcción de herramientas de aprendizaje en el estudio que se alejen del mero cúmulo de contenido de notas fácticas y efemérides descontextualizadas.

En este sentido, si bien los directivos reconocen el valor que posee el uso de los SER, (gráficos, esquemas, tablas, mapas) sostienen que existe una marcada tendencia en los y las docentes a no incorporarlos como propuesta de enseñanza.

En cuanto a los SER que son más utilizados, en una de las instituciones aparece la cartografía y la lectura de mapas, impulsado por el equipo de conducción, si bien se enfatiza que las guías de preguntas continúan apareciendo con mucha frecuencia en las propuestas docentes. En relación con las Ciencias Naturales se refiere que las infografías son uno de los recursos más usados.

En cuanto a la utilización de los SER no figurativos, durante el periodo de ASPO/DISPO, en otra de las instituciones no hubo un incremento significativo de uso. Si bien en las propuestas de enseñanza no ha sido frecuente la inclusión de cuadros conceptuales, gráficos, tablas, resulta interesante el análisis que este directivo realiza en torno a la utilización de los materiales enviados por la Dirección General de Escuelas durante este período. Sostiene que hubiese sido posible optimizar su uso; ya que advierte que en esos cuadernillos aparecen mapas, gráficos para hacer representaciones, imágenes que resultan aportes importantes para las y los docentes. Por otra parte, refiere que en ese período se incrementó de manera notable el uso de fotografías y videos.

Respecto a si la utilización de los SER ha sido un contenido abordado durante la formación inicial o posterior, aseguran los /las docentes no haber sido capacitados/as, ya sea en instancias del Profesorado, como en jornadas institucionales, capacitaciones del Centro de Investigaciones Educativas, ni en espacios de asesoramiento para pruebas de selección para cargos jerárquicos.

## Propuestas y actividades con los Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en la escuela

**PONENCIA** por M.F. Pighin, M.V.E. James y L. De Luca

Ambos directivos coinciden en que cuando los SER son incluidos en las actividades, se da por supuesto que los y las estudiantes ya poseen conocimiento acerca de ellos, razón por la cual no se explica para qué sirven, cómo utilizarlos, etc., y que generalmente se emplean para tareas de motivación en el inicio de las propuestas pedagógicas.

### **CIERRE**

Durante el año 2021, si bien se volvió a las aulas, se hizo con una presencialidad cuidada y trabajo en burbujas, con alta inestabilidad de la presencialidad de docentes y alumnos/as, y cursando la segunda ola de la pandemia con elevados números de contagios. Las escuelas fueron muy cuidadosas respecto a los protocolos para la asistencia y no permitieron personas ajenas a la institución en su sede, motivo por el cual no se pudo realizar el trabajo de campo tal cual estaba previsto.

No obstante, se realizaron entrevistas a los directivos de las escuelas a través de plataforma zoom y se enviaron encuestas a los /las docentes. También se accedió a algunos de los libros de textos utilizados por los colegios, lo cual permitió iniciar su análisis, aunque en forma parcial. Durante ese año se sistematizó la información relevada hasta el momento y actualizamos el cronograma de trabajo planificando el trabajo de campo en las escuelas para el 2022. Actualmente se encuentra iniciado el proceso de relevamiento de datos provenientes de planificaciones, cuadernos, libros y distintos documentos afines.

El análisis de las entrevistas a directivos y de las encuestas docentes nos permiten expresar que los SER figurativos y no figurativos en el trabajo pedagógico del 2° ciclo de la EP están presentes y es motivo de reflexión y análisis de los /las agentes institucionales, no obstante, el uso y frecuencia es distinto según tengan una relación motivada o no entre referente y signo. Por otra parte, se alude a la familiarización de los/as estudiantes con los SER aspecto que requiere una intencionalidad explícita de enseñanza ya que tal como expresa Martí (2003), su apropiación no es simple y directa, sino que hay una reconstrucción por parte de los /las niños/as, para poder distinguirlos entenderlos, usarlos, que sin las prácticas educativas no sería posible. Es importante destacar la valoración que docentes y directivos otorgan a los SER y a la formación pedagógica didáctica vinculada a ellos.

Dado que esta investigación se encuentra en curso, los datos que se presentan son preliminares, y aún resta triangular la información obtenida con el registro de carpetas y cuadernos de los y las estudiantes y las planificaciones docentes.

La sociedad actual valora el dominio y uso de estos sistemas externos de representación, sobre todo la escritura y la notación numérica, pero también cada vez más los sistemas informáticos, las imágenes, mapas y diagramas se han ido configurando como necesidades para la plena participación de las personas en las actividades de la sociedad. El bajo o nulo conocimiento de estos sistemas

## Propuestas y actividades con los Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en la escuela

PONENCIA por M.F. Pighín, M.V.E. James y L. De Luca

puede conducir a situaciones sociales y económicas de marginalidad y es considerado como un signo manifiesto de que la persona no participa plenamente en la cultura de su comunidad (Martí, 2003).

### Referencias Bibliográficas

Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C. y Batipsta Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Mac Graw-Hill. Interamericana.

James, M. V. (2020). Los sistemas externos de representación en las prácticas psicopedagógicas. En Filidoro, N; Enright, P; Lanza, C; Mantegazza, S. (Comps). *La psicopedagogía en tiempos de interpe-laciones*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Colección saberes.

Lombardi, G; Caballero, M; Moreira, M. A. (2009). El concepto de representación externa como base teórica para generar estrategias que promueven la lectura significativa del lenguaje científico. *Revista de investigación*. 33 (66): 1-23.

Martí, E. (2003). *Los sistemas externos de representación: un dominio de conocimiento*. Representar el mundo externamente. Machado.

Martí, E. (2012). Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales, en M. Carretero y J. A. Castorina *Desarrollo cognitivo y educación II: procesos del conocimiento y contenidos específicos*. Paidós.

Pighín, M. F.; James, V. y De Luca, L. (2021). Sistemas de representación externa de tipo figurativo y combinado en el trabajo pedagógico. Su finalidad y enseñanza en las áreas de Ciencias Sociales y Naturales en 2do ciclo de Educación Primaria. En Etchegorry, M.; Bertoldi, S.; Martinelli, M. A. y Flores, C. *Actas de la Primera Jornada Nacional de REDIIP*. Editorial Universitaria. Universidad Provincial de Córdoba. ISBN: 978-987-48214-3- 0.

Postigo, Y. y Pozo, J. I (2000). “Cuando una gráfica vale más que 1000 datos. La interpretación de gráficas por alumnos adolescentes”. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 23; 90, 89-110.

# PONENCIA. Formación Docente Continua y Prácticas Inclusivas. Una lectura psicopedagógica

por María Alejandra Martinelli

## Resumen

A partir de las emergentes necesidades formativas docentes en el marco de una escuela inclusiva y de la conceptualización de la Formación Docente Continua (FDC) como una experiencia formativa reflexiva y crítica, en el presente trabajo se reflexiona acerca de los diferentes dispositivos de FDC implementados desde la Modalidad Especial y si los mismos posibilitan la disponibilidad y uso de conceptos para problematizar a los docentes de las escuelas de nivel (inicial y primario) para la producción de prácticas inclusivas. Desde una lectura psicopedagógica, se postulan los conceptos psicopedagógicos de *devenir escuela inclusiva* y *devenir docente inclusivo* para ampliar las reflexiones e intervenciones psicopedagógicas en el campo de la inclusión escolar.

**Palabras clave:** Formación Docente Continua. Prácticas Inclusivas. Conceptos Psicopedagógicos

## INTRODUCCIÓN

La Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en el año 2006, reconoce a la educación y al conocimiento como un derecho personal y social, a la vez que un bien público y propone garantizar la inclusión educativa a tra-

vés de políticas universales, estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. En la provincia de Santa Fe, en el marco de la Modalidad Especial, entre las políticas educativas, se instituye que cada Escuela Especial (tanto de gestión privada como oficial) oficie como *Escuela Núcleo* al reunir instituciones escolares de nivel inicial, primaria y secundaria -según criterios geográficos- en la tarea de generar acciones para la inclusión de niños, niñas, adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad. Para tal fin, a partir de determinados programas planteados desde el Ministerio de Educación provincial como “Escuela Abierta” y “Consejos para la Integración Escolar”, definidos como instancias de Formación Docente Continua (FDC), cada Escuela Especial Núcleo y las escuelas de nivel nucleadas, abordan colectivamente determinadas problemáticas institucionales y pedagógicas que obstaculizan la materialización de prácticas inclusivas.

En el presente ensayo, se reflexiona sobre los conceptos que disponen y usan los docentes para la inclusión escolar, construidos en los mencionados dispositivos de FDC implementados desde la Modalidad Especial. Luego, se

postulan los conceptos psicopedagógicos de *devenir escuela inclusiva* y *devenir docente inclusivo*, en tanto potentes para ampliar las reflexiones e intervenciones psicopedagógicas. Dichos conceptos pretenden dar continuidad a la conceptualización de *devenir niño* utilizada por Alicia Fernández (2002, 2005 y 2010) cuyo origen remite a un concepto filosófico del pensador alemán Friedrich Nietzsche. El emprendimiento de Nietzsche consiste en una crítica a la filosofía de la representación, que tiene sus fundamentos en Platón y que remite a un pensamiento sostenido en verdades preexistentes que no habilita a pensar sino a reproducir lo ya pensado.

Desde la perspectiva metodológica, la elección del ensayo, se fundamenta en dos razones, por un lado, como una escritura que se “compone experimentando” de modo que quien “escribe ensayísticamente [...] vuelve y revuelve, interroga, palpa, examina, atraviesa su objeto con la reflexión” (Adorno, 1962: 28). Por otro lado, como un género discursivo que propone problematizar las imágenes de pensamiento y discursos de verdad dominantes en el mundo académico, que imponen un modo de escribir y excluyen otros, como el ensayo (Larrosa, 2003). Definido por la academia como género impuro y rechazado por su irracionalidad en oposición a la identificación del conocimiento con la ciencia organizada, el ensayo expone su rasgo lúdico y creativo, donde el ensayista interrumpe el modelo de la moral del trabajo intelectual y su necesidad de responder al mercado (Larrosa, 2003), para desplegar

conceptos y abrirlo a nuevas conexiones, a fin de dar lugar a lo discontinuo y disruptivo, porque concibe al pensamiento como intempestivo (Deleuze, 1962).

## DESARROLLO

Historizar la formación de los docentes permite identificar condiciones sociohistóricas de producción y modos de actuación profesional epocales. En Argentina, en los orígenes del sistema formador docente, la vocación normalista y moralizada marca al cuerpo docente como práctica de transmisión y reproducción de la cultura. En el siglo XX, las críticas a la función reproductora de la escuela inducen una mutación profesional asumiendo el docente un lugar como productor de la cultura. En los inicios del nuevo milenio, los sistemas educativos nacionales, sensibles a los sectores socialmente vulnerables, se disponen para el diseño de políticas inclusivas, y en este contexto, la pregunta por la construcción de una nueva autoridad pedagógica en la formación docente no tarda en enunciarse, como a la vez, la necesidad de crear nuevas herramientas conceptuales para su profesionalización. Este proceso de historización de la formación docente visibiliza *el pasaje* del modelo pedagógico homogeneizante de la escuela de la modernidad a la creación de condiciones institucionales en pos de la transformación e innovación de prácticas inclusivas. En este sentido, los dispositivos de FDC permiten identificar las tensiones que genera dicho *pasaje* al exigir a los docentes: el abandono de heren-

cias conceptuales que definen a *la discapacidad desde la biología sin considerar las dimensiones socioculturales*; *la relación naturalizada entre pobreza, aprendizaje, discapacidad y escuela especial* que opera como una verdad no cuestionada, provocadora de prácticas de discriminación y exclusión; y *la desnaturalización de la subjetividad del adulto como esencia e identidad inmutable*. Por otro lado, los mencionados dispositivos muestran que son los actores de la escuela especial los que convocan a sus pares de las escuelas de nivel a conceptualizar a niños, adolescentes y jóvenes en situación de discapacidad como *subjetividades aprendientes*, provocando una ruptura epistemológica con el alumno ideal, universal y abstracto de la pedagogía normalizadora.

Si bien la oferta de herramientas conceptuales por parte de la Modalidad Especial a las escuelas de nivel les permite avanzar hacia posiciones superadoras frente a la escuela de la modernidad e integradora, persisten *binarismos -escuela especial “o” común; docente común “o” integrador-* que visibilizan la *problematización de una aparente relación indisoluble entre la escuela especial y la función de inclusión*, y que excluyen a los actores de las escuelas de nivel como responsables de las prácticas inclusivas. Problemática que pone al desnudo la necesidad de la creación de nuevos conceptos que habiliten a las instituciones a salir de ese atolladero que interrumpe el habla, que les permita asumir la autoría de su pensamiento (Fernández, 2002) y les posibilite volver a sentir y pensar de

otros modos sus prácticas para que devengan inclusivas. Es por ello, que se propone los conceptos psicopedagógicos de *devenir escuela inclusiva y devenir docente inclusivo*, para configurar prácticas inclusivas que desgarran los binarismos e inciten a una composición *entre* docentes de la escuela especial y de las escuelas de nivel. Vale aquí plantear la idea filosófica de *devenir* desplegada por Deleuze y Guattari (2002) como una perspectiva conceptual que no se corresponde con las nociones de identificación y de imitación, sino con un modo de apertura y de conexión de relaciones de fuerza. En este sentido, la emergencia de un devenir implica un *entre* como un concepto que marca ruptura con posiciones hegemónicas y alude a una temporalidad específica que no es el presente, ni la historia y su evolución. Los devenires son sin comienzo ni fin, ellos no van de un término al otro, ya que “[...] Las cosas y los pensamientos crecen por el medio, y es allí donde hay que instalarse” (Deleuze, 1990, p. 219). Desde dicha teorización, *devenir escuela inclusiva* no tiene exclusividad ya que no pertenece a la escuela de nivel o a la escuela especial, como tampoco es una negociación de significados donde una institución imita el funcionamiento de la otra, todo lo contrario, refiere a una composición *entre* escuela especial y escuela de nivel de un agenciamiento colectivo, que es un conjunto de conexiones de elementos heterogéneos donde coexisten multiplicidades (Belgich, Marrone & Martinelli, 2017). Componer un *entre* escuela especial y escuela común (Belgich,

Martinelli & Sagües, 2010) implica deslindar pertenencias y funciones jerárquicas donde cada institución conserva sus prácticas pedagógicas, producidas por una imagen de pensamiento jerarquizado, que neutraliza las posibles transformaciones. De esta manera, el despojo de las categorías heredadas supone un arrojarse a la inmanencia de cada realidad educativa, a modo de apertura a los nuevos interrogantes

Es en este sentido que se *deviene docente inclusivo*, no ya como normalizador “o” integrador, sino como una multiplicidad, que se compone de líneas de no pertenencia exclusiva. Se toman ideas de otros, tratándolas como propias, ya que es un proceso entre dos, donde las líneas de uno terminan cruzándose con la trayectoria del otro, pero con otras velocidades, con otros recorridos, con otras dimensiones (García, 1999, p. 112). *Devenir docente inclusivo* implica procesos singulares de transformación que no afectan solamente la situación propia vivenciada en los procesos de inclusión escolar, sino que buscan afectar a toda la sociedad en su conjunto, ya que “la reivindicación de los grupos de minorías no es sólo la del reconocimiento de su identidad. [...] Trabajan para que su proceso, su devenir se introduzca en el conjunto de la sociedad” (Guattari & Rolnik, 2013, p. 105).

*Devenir escuela inclusiva y devenir docente inclusivo*, se constituyen en aportes conceptuales psicopedagógicos que emancipan a grupos minoritarios en contextos educativos con fuertes significaciones expulsivas. Dichos

conceptos no son un a priori, no remiten a ideas generales y abstractas, “ni a un universal trascendente” (Deleuze & Guattari, 1991, p. 47) sino a producciones, a actos de pensamiento que tienen lugar en un plano de inmanencia donde se actualizan singularidades y rasgos intensivos.

La FDC a través de sus dispositivos, propone el concepto de *subjetividad del adulto*, abriendo reflexiones que permitan transformar la sensibilidad de los educadores, que, formados con epistemes positivistas, no dan lugar a gestos, miradas y otros signos corporales que se escapan de las racionalidades y códigos del lenguaje escrito y oral. *Devenir sensibilidad* porosa a dichos lenguajes corporales, es componer una subjetividad inclusiva, procesual “que quiere la presencia del otro y se dibuja a partir de ahí” (Rolnik, 2006, p.4). Iniciar inclusiones escolares implica poder construir estrategias de resistencia al poder, que no son pensadas en términos de violencia, porque es allí donde se producen las formas autoritarias y crueles de exclusión, sino identificando que los instituidos de ese poder de la formación docente (normas, legislaciones, conceptos) son insuficientes a la hora educar a las generaciones contemporáneas.

## CONCLUSIONES

Si bien los conceptos psicopedagógicos reflexionan sobre las prácticas inclusivas en el campo escolar, pueden hacerse extensivos a otros ámbitos de actuación profesional, permitiendo el deslizamiento a pensar el *devenir psicope-*

*dagógico de la subjetividad del adulto.* Fernández (2002) plantea “Al trabajar con el sujeto aprendiente, la psicopedagogía no puede dejar de pensarlo como devenir, ubicándolo en un tiempo e historia” (p. 81), distinguiendo que no se trata de un tiempo cronológico, de la “linealidad”, sino de un tiempo del aprender que implica “a un sujeto activo y autor que significa el mundo, significándose en él”. Aprender como “proceso constructivo” que supone “utilizar lo viejo para crear lo nuevo” (Fernández, 2002, p. 81). Entonces, el *devenir psicopedagógico de la subjetividad del adulto* se actualiza a partir del encuentro con los otros, en el reconocimiento de los conceptos disponibles para la creación de nuevos sentidos, vale decir, para aprender.

### Referencias bibliográficas

Adorno, T. (1962). *El ensayo como forma*. En *Notas de literatura*, Ariel, 11-36.

Belgich, H., Marrone, T., Martinelli, Ma. A. (2017). Múltiples diferencias en las escuelas y la crueldad que asecha. Un devenir hacia las inclusiones en Argentina. *Redes XXI*, 1(1), 77-87.

Belgich, H., Martinelli, Ma. A., Sagües, A. (2010). *Volver a pensar el sujeto de la Educación Especial*. Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe, Argentina. <http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/131460/648089/file/VOLVER%20A%20PENSAR%20AL%20SUJETO%20DE%20LA%20ESCUELA%20ESPECIAL-%20Desarrollo%2001.pdf>

Deleuze, G. (1962). *Nietzsche y la Filosofía*. Anagrama.

Deleuze, G. (1990). *Conversaciones*. Pre-textos

Deleuze, G. y Guattari, F. (1991). *¿Qué es la filosofía?* Les Éditions de Minuit.

Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). 1730 - Devenir-intenso, devenir-animal, devenir-imperceptible... *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (pp. 239-315). Flor de Pétalos Infinita.

Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2005). *Psicopedagogía en psicodrama: habitando el jugar*. Nueva Visión.

Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.

García, R. (1999). *La anarquía coronada. La filosofía de Gilles Deleuze*. Colihue.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2013). *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Tinta Limón.

Larrosa, J. (2003) El ensayo y la escritura académica. En *Revista Propuesta Educativa*, Año 12, N° 26, Flacso.

Rolnik, S. (2006). Sostenerse en la fragilidad más allá de toda erudición. *Revista Campo Grupal*, 79, 3-6.

# PONENCIA. El juego como mediador de aprendizajes en niños/as que habitan contextos marginarizados de la ciudad de Rosario-Argentina

por Lucía Arias, Julieta Barovero y Natalia Monjelat

## Resumen

En este artículo presentamos los resultados de una investigación realizada con el objetivo de analizar el lugar que tiene el juego, como mediador del aprendizaje, en niños y niñas de 11 a 12 años que habitan contextos marginarizados en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina).

Los resultados muestran que los/as entrevistados/as, en su mayoría, se reconocen aprendiendo al jugar, pensando en la actividad lúdica principalmente como un momento para estar y socializar con otros/as, predominando los juegos motores en los que se incluyen juegos sociales y de reglas que se vuelven fundamentales en este momento de su desarrollo. Así también, en cuanto a dónde y con quienes juegan, se evidencia que la puesta en práctica del juego socializado y de reglas, como predominante, ocurre de forma intrafamiliar sobre todo con primos/as y hermanos/as, desplegándose predominantemente en espacios privados sobre los públicos.

En base a lo planteado, es posible concluir que el juego ocupa un lugar primordial en la cotidianeidad de estos/as niños y niñas, quienes sí se reconocen aprendiendo al jugar, más allá de que en ocasiones el entretenimiento se oponga al aprender, y parezca depender de ciertos

aspectos. Dichos aprendizajes se ven vinculados a destrezas que se desprenden del mismo juego y a cuestiones que hacen a la relación o vínculos con otros/as, tanto pares como adultos/as.

**Palabras claves:** Juego; Niños y niñas; Contexto marginarizado; Aprendizaje.

## INTRODUCCIÓN

Desde que nacemos el juego nos atraviesa y acompaña de diferentes maneras, es generador de grandes aprendizajes y un motor en nuestro desarrollo. Tal como sostiene Duek (2021) para el juego existen tiempos y espacios, reglas, palabras y silencios, es en él donde encontramos los núcleos significativos para comprender los vínculos que se establecen en las infancias con los espacios en los que transcurre su cotidianidad, sus relaciones con pares y adultos y con el mundo que los rodea. La actividad lúdica adorna, acompaña y complementa la vida misma, y por ello es imprescindible para cada persona como función biológica como también para la comunidad como función cultural, es decir, por su valor expresivo, el sentido que guarda y las conexiones sociales que crea (Huizinga, 1972). Inevitablemente todo aquello que conforma el mo-

## El juego como mediador de aprendizajes en niños/as que habitan contextos marginarizados de la ciudad de Rosario-Argentina

**PONENCIA** por L. Arias, J. Barovero y N. Monjelat

mento del juego se verá atravesado por el contexto social, económico y cultural que cada niño/a habite. En este sentido, coincidimos con Duek (2012) al expresar que, por su presencia o ausencia, la importancia del juego se imbrica con nuestra historia personal. Así, como expresa la autora: “los juegos dicen tanto de quienes juegan como del espacio-tiempo en que se desarrollan” (p.650). En función de lo señalado, nos preguntamos ¿cuál es la importancia y lugar que los niños y las niñas le dan a la actividad lúdica en su cotidianidad?

Luego de una búsqueda exhaustiva de estudios previos relacionados con estas temáticas, se evidenció que la mayoría de las investigaciones estudian la relación juego- aprendizaje en edades tempranas, es decir, en los primeros momentos del desarrollo de las infancias, (por ej. Hierro y Seller, 2020; Gamboa Jiménez y Cacciuttolo Juárez, 2015; Godoy, 2020). Al mismo tiempo, fueron escasas aquellas que eligen el discurso propio de los niños y las niñas para obtener información sobre estos temas, debido a que mayoritariamente, los estudios parten de datos brindados por profesionales, madres y padres (por ej. Arresegor, 2020; Duek y Moguillansky, 2021). Por último, cabe aclarar que, en los estudios encontrados, si bien se hace referencia al juego en contextos vulnerables, en ninguno de los mismos se aborda específicamente cuál es el lugar que tiene la actividad lúdica para las infancias que habitan dichos contextos.

Consideramos que estudiar cómo se presenta el jue-

go en diferentes contextos resulta de gran incumbencia para la Psicopedagogía, debido a que esta disciplina se encarga de estudiar al sujeto en situación de aprendizaje y, desde ese lugar, destaca el rol fundamental que tiene el juego como mediador de aprendizajes en el desarrollo del niño/a. En este marco, el objetivo general de la investigación exploratoria-descriptiva que aquí se presenta<sup>1</sup> fue analizar el lugar que tiene el juego, como mediador del aprendizaje, en niños y niñas de 11 a 12 años que habitan contextos marginarizados en la ciudad de Rosario, (Santa Fe, Argentina). Para alcanzar dicho objetivo, nos planteamos una serie de objetivos específicos:

Conocer los significados que le atribuyen al juego los niños y las niñas pertenecientes a contextos marginarizados.

Indagar si estos niños y niñas se reconocen aprendiendo al jugar.

Describir los momentos de juego de los niños y niñas participantes considerando los tipos de juego, la frecuencia, el espacio físico, y recursos materiales empleados.

A su vez, también resulta importante explicitar que ha-

---

<sup>1</sup> Esta investigación fue realizada en el marco de una tesina de grado para obtener el título de Lic. en Psicopedagogía, en la Universidad del Gran Rosario (Rosario, Argentina). Asimismo, el trabajo de tesina formó parte de una pasantía de investigación realizada en el IRICE, coordinada por la Dra. Natalia Monjelat.

## El juego como mediador de aprendizajes en niños/as que habitan contextos marginarizados de la ciudad de Rosario-Argentina

**PONENCIA** por L. Arias, J. Barovero y N. Monjelat

emos uso del concepto “marginarizado” propuesto por Rosbaco (2014) para caracterizar el contexto donde vive la población que forma parte de este estudio. La autora hace referencia a la condición en la que permanecen ciertas poblaciones en contextos vulnerabilizados, siendo involuntariamente expulsados de un sistema caracterizado por la producción y el consumo. El territorio en el que enfocamos nuestra investigación, se caracteriza particularmente por una gran diversidad a nivel estructural y material, además de por estar habitado por un grupo poblacional heterogéneo, refiriéndonos a que contiene una población con grandes diferencias en cuanto a sus recursos sociales y económicos.

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación es de tipo exploratoria-descriptiva (Sabino, 1992). A su vez, esta investigación es de tipo transversal, ya que, como se describe en Hernández Sampieri et al. (2008) la recolección de datos se lleva a cabo en un tiempo único, mientras que su propósito es describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en determinado momento.

Con respecto a la muestra, la misma es de tipo no probabilística (Hernández Sampieri et al., 2008). Considerando los objetivos de la investigación, se tuvieron en cuenta criterios relacionados a la edad de los participantes y a su contexto sociocultural. En función de ello, los/as participantes son niños y niñas de 11 y 12 años de edad que

asisten a sexto y séptimo grado en una escuela de Rosario (Santa Fe, Argentina), ubicada en un barrio marginarizado del resto de la ciudad. Se considera pertinente aclarar que de 40 alumnos/as convocados/as, 24 participaron de este estudio, aportando los correspondientes consentimientos informados, de ellos/as 17 son de sexo femenino y 7 de sexo masculino.

Como instrumento de recolección de datos, se utilizaron entrevistas grupales semiestructuradas de 3, 4 y 5 niños/as, quedando cada grupo a libre elección de los y las participantes, y en función a las autorizaciones dadas por padres/tutores y docentes a cargo. Decidimos tomar como referencia la modalidad grupal que utilizó Duek (2021), quién a partir de su experiencia investigativa da cuenta de la dificultad que sostienen los niños y niñas para conversar en forma individual.

Asimismo, a la hora de definir las dimensiones de análisis de este estudio, se han puesto en valor los antecedentes encontrados afines a la temática del mismo. Las preguntas realizadas dentro de la dimensión “Juego como situación de aprendizaje” han sido inspiradas en la investigación que lleva adelante Duek (2021) con el objetivo de conocer las representaciones del juego por parte de los/as niños/as y el vínculo escuela - juego. A su vez, los interrogantes referidos a las dimensiones “tipo de juego” y “espacio físico” se retomaron del estudio de Stefani et.al (2014) quien busca describir y analizar las transformaciones de los tipos de juego y espacios lúdicos en diferentes

## El juego como mediador de aprendizajes en niños/as que habitan contextos marginarizados de la ciudad de Rosario-Argentina

**PONENCIA** por L. Arias, J. Barovero y N. Monjelat

generaciones.

Para llevar a cabo el análisis de los datos, se optó por un enfoque metodológico mixto. Hernández Sampieri et al. (2008) sostienen que este enfoque conlleva una serie de procesos sistemáticos, empíricos y críticos, integrando métodos cuantitativos y cualitativos en un solo estudio, con el fin de obtener un mayor entendimiento del fenómeno que se está estudiando. El enfoque mixto permite entonces potenciar la creatividad teórica por medio de procedimientos de valoración, efectuar indagaciones más dinámicas y una mejor exploración y explotación de los datos. El análisis de la información comenzó primeramente por reunir la información obtenida de cada una de las preguntas que habían sido previamente desgravadas. A partir de ello, se dio lugar a un proceso de reducción de la misma que consistió en seleccionar las respuestas que se consideraron más reiteradas y de mayor relevancia teniendo en cuenta los objetivos específicos de este estudio y sus correspondientes dimensiones de análisis. Siguiendo a Rodríguez Sabiote (2003), proseguimos una vez separadas las respuestas/unidades de análisis, a realizar una codificación y categorización de las respuestas para identificarlas y etiquetarlas en función a determinados criterios sustentados tanto en la base teórica del estudio como en la similitud entre esas mismas respuestas.

### **DESARROLLO**

En este apartado presentaremos brevemente la mirada

desde la cual se conceptualiza la presente investigación, articulando con los resultados más importantes de la misma.

Para definir al juego, partimos de la mirada de Baraldi (2005) quien considera que la capacidad de jugar es un pasaporte que nos permite transitar y tramitar la infancia desde diferentes opciones, puntos de vista y recorridos. Al mismo tiempo, Huizinga (1972) señala que el juego es principalmente una actividad libre de la que el niño o la niña participan porque encuentran gusto en ello, acompañado de tensión, alegría y la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida cotidiana.

En lo que respecta al rol primordial que ocupa el juego a lo largo de todo el desarrollo de los/as niños/as, realizamos un recorte, en función a nuestra investigación, enfocando el análisis al período de la infancia que comprende desde los 11 a los 12 años de edad. Palacios y Oliva (1999), entienden que el período de la infancia se extiende hasta los 12-13 años, momento en el que comienza una etapa de transición en la que ya no se es niño/a pero tampoco se tiene el estatus de adulto/a. En esta línea, los estudios que realiza Piaget (1991) resultan pertinentes para abordar el juego en el desarrollo infantil. El autor sostiene que, a partir de los siete años, la vida afectiva comienza a caracterizarse por la aparición de sentimientos morales y la organización de la voluntad propia, lo que resultaría determinante en el despliegue de la actividad lúdica. Piaget destaca el rol clave que tienen los juegos socializados y

**El juego como mediador de aprendizajes en niños/as que habitan contextos marginarizados de la ciudad de Rosario-Argentina**

**PONENCIA** por L. Arias, J. Barovero y N. Monjelat

de reglas desde los once a los doce años de edad, período al que se refiere como “segunda infancia”.

En concordancia, los resultados de nuestra investigación señalan al juego como social y de reglas, en mayor medida, haciendo referencia principalmente a deportes como: handball y fútbol, y a otros juegos asociados al recreo escolar como la “mancha”, las “escondidas” y “atrapadas”. Mientras que otros, refieren a acciones consecuentes de estos juegos, tales como: “ganar”, “perder” y “pasar tiempo con amigos”.

Considerando al juego como mediador de aprendizajes, Fernández (2009) sostiene que el jugar nos permite hacer la experiencia de tomar la realidad del objeto para transformarla, y a su vez transformar la realidad aceptando los límites que esta nos impone. Es ahí donde nace el pensamiento, tratando de resolver esos desafíos.

Al indagar sobre el segundo objetivo específico de la investigación, que refiere al juego como situación de aprendizaje, las respuestas de los/as niños/as indican que sí se reconocen aprendiendo cuando juegan, salvo pequeñas excepciones que optan por aclarar que esto dependerá del tipo y contenido del juego que se esté desarrollando.

Al profundizar sobre las respuestas afirmativas, sostienen que los aprendizajes que obtienen del momento lúdico refieren a cuestiones que hacen a vincularse con otros/as: “se aprende a trabajar en equipo”, como también manifiestan aprender acciones como: “divertirse” o “ganar”.

Por otro lado, en relación al tercer objetivo específico que

apunta a conocer el momento del juego de estos/as niños y niñas en su cotidianidad, pudimos dilucidar en función a sus dichos, diferentes tipos de juegos, momentos, espacios físicos, y recursos materiales que se involucran en el mismo. En cuanto al tipo de juego, las respuestas dan cuenta de que tanto dentro como fuera de la escuela juegan en su mayoría a juegos motores en los que priman los juegos sociales y de reglas como los previamente mencionados: “popa”, “atrapadas” y “escondidas”, como también los deportes. En nuestros resultados no se halla diferencia de género en cuanto a las elecciones del juego de los/as entrevistados/as, por el contrario, niños y niñas mencionan jugar a lo mismo.

Al mismo tiempo, en un menor porcentaje en comparación con los motores, tanto niños como niñas mencionan que dentro de sus casas también pasan tiempo jugando a juegos electrónicos como “Minecraft”, “Free fire”, o “GTA”. Partiendo del punto de que el juego varía según el momento histórico en el que se desarrolla, esperábamos encontrar estas respuestas considerando que la generación entrevistada nace rodeada de tecnologías. Nos parece importante aclarar que la diferenciación “dentro y fuera de la escuela” fue realizada por los propios/as participantes para desarrollar sus respuestas.

En línea con lo espacial, un mayor porcentaje manifiesta compartir el momento del juego con su círculo familiar, particularmente con hermanos/as y primos/as. En función a sus respuestas, podríamos decir que esta situación pa-

## El juego como mediador de aprendizajes en niños/as que habitan contextos marginarizados de la ciudad de Rosario-Argentina

**PONENCIA** por L. Arias, J. Barovero y N. Monjelat

rece no constituir una elección de propia, sino que, en su mayoría, se relaciona con obstáculos para encontrarse con sus pares por fuera del ámbito escolar. Es por ello que, el juego por fuera del círculo familiar, si bien también es nombrado, queda reducido al momento de la escuela. En relación a con qué juegan los niños y las niñas entrevistados/as, se observan dos aspectos a destacar. Uno de ellos refiere a la presencia, aunque en un menor porcentaje, de respuestas que señalan la elección para jugar de elementos que se encuentran “tirados” como fierros, palos y herramientas, mientras que otros/as opten por jugar con animales, o incluso con las partes de su cuerpo como posibilitadoras de su juego.

Desde la Psicopedagogía, se reconoce la importancia que supone para el aprendizaje la presencia y el uso de este tipo de mediadores que no limitan al sujeto a llevar adelante determinados juegos, como podría ocurrir con ciertos juguetes con sonidos y movimientos o un dispositivo electrónico, sino que abren puertas para crear, construir, dejar libre a la imaginación y el pensamiento. Sin embargo, es importante destacar que la mayoría de las respuestas hacen referencia a dispositivos electrónicos que son usados para juegos con contenido virtual.

Otro de los aspectos indagados para caracterizar al juego fueron los momentos en los que juegan, los resultados indican que la tarde, la noche y la madrugada son los momentos del día más recurridos, en particular los días de semana, porque son los momentos posteriores al hora-

rio escolar. Además, las respuestas indican que los días sábado y domingo pueden jugar aún más debido a que tienen más tiempo libre. Por otro lado, también hacen referencia a determinadas situaciones de las que depende el momento en el que juegan. En relación al tiempo empleado para la actividad lúdica, la mayoría expresa pasar más de dos horas de reloj jugando, así como también en sus dichos relacionan el tiempo a cantidades subjetivas, las cuales constituyen respuestas muy variadas como: “mucho” “más o menos”, “no mucho”. Podríamos reflexionar al respecto, que los momentos del día y las horas que se le dedican al momento de jugar podrían ser uno de los factores determinantes a la hora de elegir los espacios privados y cerrados para el juego.

### **CIERRE**

Para finalizar, creemos pertinente mencionar la contradicción que se genera entre algunas de las respuestas de los/as entrevistados/as. Por ejemplo, manifiestan elegir para jugar mayormente dispositivos electrónicos, mientras que como fue expuesto anteriormente, cuando se les pregunta a qué juegan, el mayor porcentaje de respuestas se asocia a juegos motores y no a juegos electrónicos. Sumado a esto, en cuanto a los momentos del juego, algunos/as participantes mencionan que dejan su celular para poder ir a jugar. Nos preguntamos entonces si por más de que estas infancias estén rodeadas de tecnologías, para estos/as niños y niñas los juegos electrónicos están lo sufi-

## El juego como mediador de aprendizajes en niños/as que habitan contextos marginarizados de la ciudad de Rosario-Argentina

PONENCIA por L. Arias, J. Barovero y N. Monjelat

cientemente instalados en sus costumbres como para ser considerados propiamente juegos como la escondida o la popa color. Sumado a este interrogante, se nos presentaron otras preguntas que podrían habilitar nuevas líneas de investigación respecto al campo psicopedagógico. En primer lugar, sobre el hecho de que en la mayoría de estos/as niños y niñas jueguen en espacios privados y con sus familias ¿se trata de una elección personal?, ¿podría deberse a la falta de ofertas de espacios lúdicos cercanos a sus hogares? o ¿a cuestiones de seguridad en el contexto barrial? En cuanto al uso específicamente de videojuegos y tecnologías como mediadoras en el juego, nos surge la inquietud de saber si los juegos electrónicos predominarán sobre otros en el caso de niños/as de 11 y 12 años que habitan contextos con mayores recursos, como también ¿por qué pareciera que en algunas ocasiones el uso de dispositivos electrónicos es considerado un momento de juego y en otras no? creemos que esto es otra cuestión muy relevante a seguir indagando dada la era tecnológica en la que nos vemos inmersos/as.

Para finalizar resaltamos que en los decires de los niños y las niñas no se hizo referencia en ningún momento a espacios comunes con propuestas recreativas y lúdicas extraescolares, como clubes, actividades deportivas y talleres de música, plástica, entre otros. En relación a esta cuestión, en nuestro acercamiento previo al barrio en el marco de nuestras prácticas pre-profesionales, pudimos relevar la necesidad de los mismos para acompañar el

desarrollo y aprendizaje de las infancias y adolescencias que habitan la zona. Consideramos que estudiar el lugar del juego en estas infancias desde el campo psicopedagógico permitió abordarlo desde la importancia y complejidad que merece. Es por eso que, como futuras psicopedagogas, creemos y apoyamos la necesidad de apertura de espacios y actividades recreativas de carácter público en el lugar, que acompañen y alojen a las infancias del barrio y les permitan habitar nuevos espacios que resulten enriquecedores para conformar vínculos, aumentar la socialización con pares y adultos, desplegar el pensamiento y la creatividad, claves para construir aprendizajes y potenciar su desarrollo en esta etapa.

### Referencias bibliográficas

- Arreseygor, M.B. (2020). *La construcción de aprendizajes a través del juego: representaciones sociales de padres y madres de niños entre 3 y 6 años*. (Tesis de grado para acceder al título de la Lic. En Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario. Rosario, Argentina.
- Baraldi, C. (2005). *Jugar es cosa seria. Estimulación temprana... antes de que sea tarde*. HomoSapiens.
- Duek, C. (2012). El juego infantil contemporáneo: medios de comunicación, nuevas prácticas y clasificaciones. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis*, 34 (3), 649-664.
- Duek, C. (2021). Si te divertís, no aprendes nada. Claves para el análisis del juego infantil contemporáneo. *Revista del IICE*, 49, 59-72.
- Duek, C., y Moguillansky, M. (2021). La mediación parental en la pandemia: dispositivos, género y distribución del trabajo. *Ciencia y Educación*, 5 (3), 7-18.

**El juego como mediador de aprendizajes en niños/as que habitan contextos marginarizados de la ciudad de Rosario-Argentina**

**PONENCIA** por L. Arias, J. Barovero y N. Monjelat

Fernández, A. (2009). *Poner en juego el saber*. Nueva Visión.

Godoy, Y. (2020). *El juego y sus características en el proceso de aprendizaje*. (Tesina de grado para acceder al título de la Lic. En Psicopedagogía). Universidad del Gran Rosario. Rosario, Argentina.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2008). *Metodología de investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana.

Hierro, L. y Seller, E. (2020). El aprendizaje basado en el juego como herramienta socioeducativa en contextos comunitarios vulnerables. *Revista Prisma Social*, (30), 88-114.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza.

Palacios, J. y Oliva, A. (1999). La adolescencia y su significado evolutivo. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp.98-140). Alianza.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicología*. Editorial Labor.

Rodríguez Sabiote, C. (2003). Nociones y destrezas básicas sobre el análisis de datos cualitativos. *Seminario Internacional: El proceso de Investigación en educación, algunos elementos clave* (pp.1-21). Santo Domingo, República Dominicana: Universidad de Granada.

Rosbaco, I. C. (2014). Esfera pública y constitución psíquica en niños marginarizados. *Revista De La Escuela De Ciencias De La Educación*, (4). <https://doi.org/10.35305/rece.v0i4.82>

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Lumen.

Stefani, G., Andres, L. & Oanes, E. (2014). Transformaciones lúdicas. Un estudio preliminar sobre tipos de juego y espacios lúdicos. *Interdisciplinaria, revista de Psicología y Ciencias afines*, (1), 39-55.

# PONENCIA. Devenir niño en las prácticas psi

por A. Martín Contino

## Resumen

El presente escrito constituye una producción parcial perteneciente al proyecto de investigación LPS-15-20 Prácticas psicopedagógicas en lo grupal, lo institucional y lo comunitario (Director: Dr. A. Martín Contino), acreditado según Res. Rectoral N° 236/2020 por la Universidad del Gran Rosario (UGR).

Se reflexiona en torno a una conceptualización utilizada por Alicia Fernández en relación a la psicopedagogía, pero que bien podría ser contemplada en todo el amplio conjunto de las prácticas psi (psicología, psicopedagogía, psicomotricidad, etc.). Se trata del concepto de *devenir niño*. Su potencia habilitó a que Alicia Fernández lo incluya en las reflexiones y formulaciones psicopedagógicas desplegadas en varios de sus últimos libros. Se exploran, en consecuencia, algunas implicancias de una interesante formulación de la mencionada autora: la psicopedagogía tiene que devenir niño.

Mediante el registro escritural del ensayo, se amplía esta propuesta a todas las prácticas psi, mediante el despliegue de cinco tesis: 1) la niñez no es la infancia; 2) la niñez es devenir; 3) hay un devenir niño/a; 4) el devenir niño/a es alegre; y 5) hay un devenir niño/a, aun siendo adulto/a.

Se concluye que las prácticas psi podrían ver revitalizada su potencia al promover en sí mismas un devenir niño que les permita recuperar la posibilidad de jugar, de crear, de inventar y de sostener un aprendizaje alegre a partir de sus propias prácticas.

**Palabras clave:** Devenir niño; Prácticas psi; Alegría; Aburrimiento.

*“Desde mañana, nadie va a cumplir más de 15 años; desde mañana, los pantalones largos se harán cortos; y desde mañana, seremos todos felices. Gracias.”*

(Charly García, dirigiéndose a sus súbditos desde un balcón, cuando el público lo proclamó rey durante una entrevista televisiva)

En algunos de sus últimos libros, Alicia Fernández (2002, 2005 y 2010) incluye una conceptualización teórica algo llamativa para lo que habitualmente se encuentra en las diferentes vertientes de las prácticas psi (psicología, psicopedagogía, psicomotricidad, etc.): se trata de la expresión *devenir niño*.

Se trata de un concepto que fue planteado originalmente por el filólogo y filósofo alemán Friedrich Nietzsche

(2003), por lo que pertenece a una de las propuestas filosóficas más sísmicas, más vitalistas, más revolucionarias y más desterritorializantes de lo más conservador del legado platónico: el mundo inteligible del Modelo, de las Ideas, de los ideales; como contraparte del mundo sensible, terrenal, físico, en donde sólo pueden hallarse copias degradadas de esas Ideas; ya sean buenas o malas, pero siempre imperfectas.

El concepto devenir niño fue retomado décadas más tarde Deleuze y Guattari (2010), para ser incorporado al múltiple y rizomático conjunto de herramientas conceptuales del esquizoanálisis. Su potencia llevó, asimismo, a que Alicia Fernández lo incluya en sus reflexiones y formulaciones psicopedagógicas, evidenciando que tiene mucho que aportar, incluso afuera del terreno estrictamente filosófico. Así las cosas, se pretende explorar en este ensayo, un conjunto de cinco tesis en torno al concepto de devenir niño, y su implicancia respecto de las prácticas psi.

#### **PRIMERA TESIS: la niñez no es la infancia**

A menudo se homologa niñez con infancia. Craso error. En verdad, ambos conceptos son opuestas y excluyentes. El vocablo *infans* –*ntis* (de la cual proviene infante), se formó con el prefijo privativo *in-* antepuesto a *fante*, que era el participio presente del verbo *fari* ‘hablar’; o sea que *infans* significaba literalmente ‘no hablante’. Esta es el sentido que, desde la Modernidad, se le da a esta etapa de la vida:

En general, las características que van a conferir a esta etapa especial de la vida son: maleabilidad, de donde se deriva su capacidad para ser modelada; debilidad (más tarde inmadurez) que justifica su tutela; rudeza, siendo entonces precisa su «civilización»; flaqueza de juicio, que exige desarrollar la razón, cualidad del alma que distingue al hombre de las bestias; y, en fin, naturaleza en que se asientan los gérmenes de los vicios y de las virtudes – en el caso de los moralistas más severos se convierten en naturaleza inclinada al mal- que debe, en el mejor de los casos, ser encauzada y disciplinada. (Álvarez-Uría y Varela, 1991, p. 18) (las comillas son de los/as autores/as)

Así, tanto desde su sentido etimológico como desde ciertos discursos hegemónicos en la Modernidad (discursos jurídico, pedagógico, médico, etc.), la infancia es remitida a un territorio en el cual se carece de voz y de autonomía: hay alguien que cuenta con la experiencia suficiente como para ahorrarle a la niñez ciertas vivencias inconvenientes, determinadas frustraciones, y muchos callejones sin salida. Por lo tanto, expresar desde una autoría propia el posicionamiento que se asume, la decisión que se toma, la elección que se arriesga, es algo que debería llegar luego de una presunta ‘madurez’, y sólo a partir de las enseñanzas de quienes cuentan con mayor experiencia y con más edad.

Pero el asunto se vuelve aún peor. El territorio de la infancia se instituye como un escenario subjetivante hacia

el cual se puede conducir a toda clase de individuos, no solo a los/as niños/as. Es por ello que, para Guattari, la infantilización tendría que ser pensada más bien como un proceso político mediante el cual se diagrama un territorio y un modo de subjetivación, en donde se acepta que alguien represente y sustituya a otro/a, decidiendo en lugar del individuo representado (Guattari y Rolnik, 2005). La infancia es la minoría de edad, no tanto en el sentido jurídico del término, sino en el sentido kantiano:

La minoría de edad es la incapacidad para servirse del propio entendimiento sin la guía de otro. Esa minoría de edad es causada por el hombre mismo, cuando la causa de ésta no radica en una carencia del entendimiento, sino en una falta de decisión y arrojo para servirse del propio entendimiento sin la dirección del de algún otro. (...) Es muy cómodo ser menor de edad. (...) Los tutores que se han apropiado buenamente de la supervisión, se preocupan también de que la gran mayoría de los hombres (...), piensen que el paso a la mayoría de edad, además de ser fatigoso, resulta también muy peligroso. (...) A cada hombre en particular le resulta difícil salir de la minoría de edad convertida, ahora sí, en casi una segunda naturaleza. Incluso hasta se ha encariñado con ella y será en realidad incapaz de servirse de su propio entendimiento, por cuanto no se le permitiría ni siquiera hacer el intento. (Kant, 1986, p. 7)

Está claro que, para Kant, no se sale de la minoría de

edad a los 18 años, dado que la emancipación, la conquista de la mayoría de edad, concierne a un movimiento subjetivo capaz de habilitar otro modo de vida, en el cual se abandone la tutela que había sido adoptada por cobardía, comodidad y/o pereza.

La infantilización es, por tanto, renunciar a la autonomía, a la experimentación, a la exploración de los territorios desconocidos, a la dignidad de asumir el riesgo de equivocarse. En un territorio en donde prime la infantilización, se impone una rigidización de toda dinámica posible. La creatividad, la imaginación, la originalidad, no se presentan aquí como algo atractivo, sino que todo conduce a una captura de la repetición. ¿Y de dónde se repite? De quien oficie como autoridad, que se instituye como Modelo Ideal, como imagen estática, permanente, incuestionada. Es por ello que en la infantilización se puede vislumbrar una modalidad de funcionamiento arborescente, con una fuerte e incuestionada organización jerárquica, que busca conjurar cualquier desterritorialización de la estratificación de este territorio. Dado que la posición infantilizada se complementa con la figura de la autoridad permanente, se perpetúa indefinidamente la asimetría jerárquica que pasa a caracterizar todos los encuentros. El objetivo más anhelado por la figura de autoridad que se instituye como Modelo o Ideal, es imponer exitosamente la fabricación de copias cuyo porvenir será en todos los casos asemejarse lo máximo posible a ese mismo Modelo: *producción de reproducción* (Deleuze y Guattari, 2010).

En síntesis, la infantilización sería el forzamiento mediante el cual se lleva a alguien a una posición en la cual no está legitimado para expresarse, hablar, explicitar su posición, ni para asumir la autoría de su pensamiento (Fernández, 2002), sino simplemente para cumplir con lo que le depara su porvenir: repetir el Modelo, producir una reproducción. En otras palabras, se procura impedir que se explore, que se incursione y que se desee transitar y/o habitar el territorio de la niñez, justamente porque la niñez es lo opuesto al porvenir: la niñez es devenir.

#### **SEGUNDA TESIS: la niñez es devenir**

Recapitulación: la infancia no es la infantilización, y ni la una ni la otra es la niñez, “porque el niño es devenir” (Fernández, 2002, p. 101).

Ahora, ¿de dónde surge la idea filosófica del devenir? Este concepto comenzó a ser utilizado en la Filosofía por un sabio presocrático, Heráclito, *el oscuro*; apodado posteriormente como el filósofo del devenir (Carpio, 2019). Heráclito fue también conocido, según refiere Diógenes Laercio, como quien renunció a la realeza, a ejercer el gobierno de su ciudad, porque “prefería jugar con los niños antes que ocuparse de los asuntos de la ciudad” (Cordero, 2018, p. 19).

¿Qué implica filosóficamente situar en un primer plano al devenir? Si se sigue el pensamiento de Heráclito, conlleva creer que no hay esencias fijas, estáticas, inmutables. Y, en el caso de los seres humanos, permite asumir que

no hay identidades adquiridas por cuestiones de clase, género, genética, edad, etc. Desde este posicionamiento, un ser humano no es niño por el solo hecho de contar con, por ejemplo, seis años de edad, ni deviene adolescente por cumplir trece.

La propuesta filosófica del devenir se le contrapone a otra propuesta previa, promovida por Parménides, que supone un Ser caracterizado por lo estático, y no por el cambio. Desde la línea filosófica del ser, se espera que más allá de todas las transformaciones, de todos los devenires, de todo el deterioro que se observa en el mundo, debería haber algo inmutable, eterno, perfecto, idéntico a sí mismo, que no se vea afectado por el inexorable paso del tiempo; en suma, una forma de existencia que garantice que haya algo que permanece, independientemente de todo cambio fenomenológico. Para Parménides, más allá de todas las evidencias que ofrece la vida, el fundamento de la existencia no puede ser simplemente eso que cambia permanentemente.

“Parménides (...) coloca el ser en contra del devenir: los dos términos son opuestos e incompatibles; no pueden tener igual realidad; es menester elegir entre ellos”, sostiene Mondolfo (2003, p. 14). Y Heráclito, efectivamente, elige, afirmando que lo único que permanece, es el cambio (Cordero, 2018). Y no se refiere solamente al cambio que acontece por el mero paso del tiempo, sino también del cambio que se corresponde con las afectaciones de las pasiones y las acciones propias de la vida.

## Devenir niño en las prácticas psi

PONENCIA por A. Martín Contino

En la misma línea de Heráclito, Deleuze y Guattari (2002) invitan a pensar que el devenir es un movimiento y una transformación diferente a la imitación, la simpatía, o la identificación. No es una similitud, ni un ‘hacer como’, sino una forma de expansión, de propagación, de poblamiento, de contagio, de epidemia.

El devenir es una multiplicidad, un bloque donde un elemento nunca se reduce a otro, sino que es un encuentro en el que cada uno de los términos choca con las líneas del otro y hace con ellas su propio recorrido; cuando el primer término toma las líneas pertenecientes al otro no hay confusión, ni “ser *como* el otro”, porque estas líneas ya no pertenecen exclusivamente a ese otro. Hay una fuga del primero por líneas nuevas, segmentos de composición donde tienen origen otros espacios, otros recorridos. Estas líneas han sido desterritorializadas. (García, 1999, p. 111)  
(las comillas y las cursivas son del autor)

Esta clase de encuentros en donde es posible que se produzca un devenir, depende de un ‘entre’ que habilita a una composición de líneas entre distintos elementos. No se corresponde con una evolución (ni mucho menos con una regresión), es de otro orden; no se trata de etapas evolutivas ni de fases predeterminadas por alguna clase de programación genética. El devenir es del orden de la filiación, de la alianza. Y las alianzas se eligen, ya sea consciente o inconscientemente; se eligen por razones

muchas veces indecibles; por ejemplo, por cuestiones de piel, ya que, como dice Valéry, “lo más profundo, es la piel” (Deleuze, 2005, p. 33). Sería entonces perfectamente posible devenir otro, devenir animal, devenir imperceptible, devenir mujer, devenir niño/a, etc., etc., etc.

Es decir, la polémica filosófica entre el Ser y el devenir, una de las primeras que emergen en el naciente pensamiento racional griego, mantiene actualmente toda su vigencia. Si se actualiza el debate a la cuestión de la niñez, podría abrirse el siguiente interrogante: ¿la niñez solo puede ser pensada como una entidad fija, estática, que se corresponde identitariamente con una etapa biológica del ser humano? ¿O, por el contrario, podría concebirse como un territorio que estaría sujeto a constantes cambios y a inimaginables devenires, con múltiples formas de ser habitada, y del cual se podría entrar y salir?

Para responder estos interrogantes, se puede observar atentamente lo que acontece cotidianamente en la niñez y en el juego que ésta habilita. Y ahí es posible percibir que una de sus principales características, es precisamente el devenir: nada es, sino que todo deviene, y deviene en función de las intensidades de los encuentros (no de la organización de las reglas). Como dice Benjamin:

Mientras dominó un rígido naturalismo, no existió la posibilidad de mostrar el verdadero rostro del niño que juega. Puede ser que hoy ya estemos en condiciones de superar el error fundamental de considerar la carga imaginativa de

## Devenir niño en las prácticas psi

PONENCIA por A. Martín Contino

los juguetes como determinante del juego del niño; en realidad, sucede más bien al revés. El niño quiere arrastrar algo y se convierte en caballo, quiere jugar con arena y se hace panadero, quiere esconderse y es ladrón o gendarme. (1989, p. 89)

La niñez, entonces, no solo se corresponde con una franja etaria específica, cronológicamente situada en un momento incipiente de la vida humana, sino que podrá concebirse también como un territorio, en el que el modo de subjetivación que le es propio, solo puede desplegarse si al mismo tiempo va cejando el proceso de infantilización. Desterritorialización de la infancia, de lo que se era, y reterritorialización de la niñez, para devenir niño/a.

### TERCERA TESIS: hay un devenir niño/a

Nietzsche (2003), enmascarándose en la figura de Zaratustra, plantea que el ser humano transita tres transformaciones. Primero, deviene camello, en tanto carga con los valores, con la moral, con los ídolos, con los próceres. En segundo lugar, el camello tiene que devenir león, dado que se vuelve necesario romper ciertos ideales, hacer caer algunos valores, destruir las estatuas, destrozarse modelos. Por último, como no se puede vivir en medio de escombros, entre ruinas, el león deviene niño. El devenir niño/a es un tipo de transformación que abre la posibilidad de crear valores nuevos, porque el niño, por excelencia, es quien juega, olvida y comienza de nuevo, habilitan-

do nuevamente un primer movimiento. La niñez es decir 'sí', afirma este filósofo alemán. El niño está "alejado de sus batallas, joven, inocente, renovado, distraído", agrega Abraham (2005, p. 154).

"Según Nietzsche, estas tres metamorfosis significan, entre otras cosas, momentos de su obra, y también fases de su vida y de su salud", remarca Deleuze (2002, p. 7). Es por ello que, junto a Guattari (2002), se busca aclarar de todas las formas posibles que el devenir niño no tiene nada que ver con la edad cronológica: "Los niños tienen un devenir niño, no son niños por naturaleza" (Deleuze y Parnet, s. f., p. 73).

El devenir-niño/a remite entonces a un modo de subjetivación que habilita a quien se ve afectado por él, a moverse impulsado/a por el asombro ante lo desconocido. Se trata de un modo de subjetivación que se mueve por la curiosidad, que es subversiva, que se dispone a descubrir secretos, y que no reconoce la autoridad permanente nunca, aunque acepta la autoridad transitoria cuando le resulta conveniente o inevitable.

La niñez se manifiesta mediante la multiplicidad, prioriza las dinámicas rizomáticas, y se siente cómoda en medio de conexiones conjuntivas, funciona más en base al 'y', 'y', 'y', que al 'o', 'o', 'o'. (Frente a la pregunta adulta de "¿Jugamos a esto o a eso?", un niño diría: "A esto y a eso"). En suma, se puede considerar sin lugar a dudas que la niñez –tal como afirman Deleuze y Guattari (2010) respecto del deseo-, es revolucionaria.

## Devenir niño en las prácticas psi

PONENCIA por A. Martín Contino

Esto no significa que la niñez sea irrespetuosa o irreverente, sino que es nómada e insumisa. La niñez remite a un territorio existencial y a un modo de subjetivación que no disfruta de resguardar las líneas duras, lo estratificado; y, en consecuencia, no está a gusto con bloquear o conjurar las líneas de fuga de su propio territorio. La niñez se especializa en captar las líneas duras, pero solo para imaginar posibles grietas y fisuras, o para tensarlas al máximo, hasta convertirlas en líneas flexibles o, incluso, hasta que devengan línea de fuga, capaces de desterritorializar y reterritorializar los territorios existenciales.

Devenir quiere decir poder habitar también estas situaciones diferentes que no hacen a nuestras formas más consolidadas, a veces a través de las brechas que el sistema nos ofrece. El devenir niño alude a la potencia, a la flexibilidad en el niño (Saidón, 2005, párr. 22).

La niñez es tan desterritorializante como reterritorializante, porque el devenir niño es cosmos, no caos (Deleuze, 2016). En tanto apela a la imaginación y la creatividad, busca atesorar las condiciones para ordenar, organizar y producir. Es decir, todo devenir niño/a tendría más bien vinculación con un territorio existencial novedoso, original, que se lo crea en la medida en que se lo conquista, y que puede ser conquistado en la medida en que se lo va creando.

### **CUARTA TESIS: el devenir niño/a es alegre**

El devenir niño/a es la exploración de un territorio que se encuentra en permanente creación, una incursión a nuevas experiencias, una metamorfosis que cambia a quien lo experimenta. No obstante, existe la posibilidad de que esto no acontezca de forma espontánea en un individuo, un grupo o un colectivo. Y cuando algo de esto se ve enlentecido u obturado, aparecen las disciplinas de la salud y la educación, entre las cuales se encuentran las prácticas psi.

Al enfocarse de forma prioritaria en las dificultades, las prácticas psi se encargan principalmente de visualizar, señalar, nominar, clasificar y abordar todos aquellos comportamientos y actitudes susceptibles de ser enmarcados bajo el estatuto de patología, trastorno, síntoma, dificultad o problemas. Especialmente si lo que está en el foco es el juego y el aprendizaje de los/as niños/as.

Cuando asumen esta postura, las prácticas psi se sitúan en un trabajo terapéutico que se propone como objetivo convertir las malas copias en buenas copias, intentando acercar y hacer coincidir a cada niño/a, a cada grupo, con el Modelo considerado Ideal. La clínica se ve tentada a centrar su mirada exclusivamente en lo deficitario; se atiene a un trabajo de examen que evalúa el contenido aprendido (o no aprendido), el juego jugado (o no jugado), los límites incorporados (o no incorporados).

Así, las prácticas psi se encargan de resolver los problemas, mediante una lógica medicalizadora, individualizan-

do y patologizando cada fenómeno que acontezca, por lo que reducen sus acciones intervinientes a las clásicas tareas de curar y/o enseñar, siempre individuo por individuo (Emmanuele, 2002).

Desde esta postura, no se ve favorecida la posibilidad de descubrir ni de fomentar las múltiples modalidades mediante las cuales un individuo, un grupo o un colectivo aprende. Y mucho menos se podrá hacer lugar a la propuesta de Alicia Fernández, de concebir al aprendizaje como un fenómeno más cercano a la invención que a la replicación: “El enseñante entrega algo, pero para poder apropiarse de aquello, el aprendiente necesita inventarlo de nuevo. Experiencia de alegría, que se facilita o perturba, según cómo se coloque el enseñante” (Fernández, 2002, p. 35).

Es decir que, además de curar y/o enseñar, desde las prácticas psi se puede habilitar la posibilidad de jugar, de inventar, de comenzar de cero; es decir: ¡*devenir niño/a!* En tanto se ponga en juego algo de lo que ya se sabía (lo que cargaba el camello y que destruía el león), es posible aprender y enseñar, aumentando la capacidad de imaginar, jugar, pensar, crear y transformar. Devenir niño/a remite entonces a la posición subjetiva tanto de *jugante* como de *aprendiseñante* (Fernández, 2005), la cual hace posible conquistar la autoría de pensamiento, al inventar los propios aprendizajes a partir de todo aquello que comparte quien lleve adelante la tarea de enseñar. Se habilita así el sujeto autor, que es quien ve reivindicada las pro-

ducciones de juegos y aprendizajes que lleva adelante como propias, tanto por sí mismo/a como por los/as otros/as (Fernández, 2002).

Conquistar la posibilidad de inventar los propios aprendizajes, en tanto incrementa la capacidad de hacer, puede ser entendido de acuerdo al universo conceptual de la propuesta filosófica de Spinoza (2005) como incremento de *potencia*. Y todo aquello que aumente la capacidad de hacer, cualquier acción o pasión que aumente la potencia en un individuo, un grupo o un colectivo, es situado por este filósofo holandés como *alegría*. (Mientras que todo aquello que la disminuya, es conceptualizado como *tristeza*.)

Así, en medio de un devenir niño/a, solo puede primar la alegría, porque todo aquello que afecte de manera triste a un individuo, grupo o colectivo, le hará restar potencia, inhibiendo, impidiendo, capturando, u obstaculizando la capacidad de hacer.

Alicia Fernández indica que “la alegría es cuerpo atravesado por pensares y deseos” (2002, p. 166), por lo que el devenir-niño/a no podría darse de cualquier manera: tiene que basarse en encuentros alegres que habiliten acciones y pasiones capaces de aumentar la potencia; esto es, de incrementar la capacidad de hacer, de experimentar, de aprender. Y al mismo tiempo, Fernández afirma que “el aprendizaje es tiempo, es devenir” (2005, p. 247; 2010, p. 175), por lo que todo aprendizaje, en tanto devenir, se verá favorecido a partir de acciones, pasiones y

encuentros alegres.

La alegría habilita a devenires y aprendizajes que promueven no ya la producción de reproducción, sino la *producción de producción* (Deleuze y Guattari, 2010): se producen amores, deseos, juegos, proyectos, pensamientos; se producen aprendizajes relativos al habla, a la escritura, la lectura, el cálculo... Incluso es posible inventar planes, como se ve perfectamente en “los agenciamientos que un niño puede montar para resolver un problema cuyas salidas le han sido cerradas: un *plan*, no un fantasma” (Deleuze y Guattari, 2002, p. 263). Es fascinante percibir las innovadoras, originales y sorprendentes salidas que se pueden inventar en la niñez frente a los supuestos callejones sin salida que impone el mundo.

Ahora bien, teniendo en cuenta la potencia que implica el devenir niño/a, y el aumento de la capacidad de hacer que brinda la alegría del aprender, surge una pregunta: ¿sólo los/as niños/as son capaces de devenir niño/a? En absoluto: si un devenir niño/a permite conquistar autonomía, comenzar un nuevo juego, establecer nuevas reglas y valores, y asumir la autoría de pensamiento, entonces podría inferirse que *hay un devenir niño/a también de los/as adultos/as*.

Esto se vuelve sumamente interesante, especialmente para los/as adultos/as que conviven, comparten y/o trabajan con la niñez, dado que se trata de una forma de devenir que justamente podría favorecer el encuentro, el entrecruzamiento y la continuidad de las líneas que con-

forman a cada uno de los individuos –adultos/as y niños/as- que habitan una escena clínica, terapéutica, lúdica, educativa, etc., habilitando aprendizajes alegres, invenciones compartidas y autoría de pensamiento.

#### **QUINTA TESIS: hay un devenir niño/a, aún siendo adulto/a**

“Los niños preguntan, más aún, son pregunta. Hay que devenir niño para escucharlos”, afirma Fernández (2002, p. 100). Se trata de una tesis que, para esta autora, no tiene nada de paradójica ni de polémica: es posible devenir niño/a aun siendo adulto/a, haciendo caso omiso a todas aquellas perspectivas que consideran que la niñez remite a una etapa vital que finaliza al advenir la adolescencia. Ya Deleuze y Guattari (2002) habían postulado que esta posibilidad es absolutamente factible, pero a condición de renunciar a la idea de que devenir niño sería simplemente volver el tiempo atrás:

“Un” niño coexiste con nosotros, en una zona de entorno o un bloque de devenir, en una línea de desterritorialización que nos arrastra a los dos —contrariamente al niño que hemos sido, del que nos acordamos o sobre el que fantaseamos, el niño molar cuyo futuro es el adulto—. (p. 294) (las comillas son de los autores)

No sería un viaje al pasado, sino una apertura al futuro, una cierta predisposición a dejarse alcanzar y atravesar

## Devenir niño en las prácticas psi

PONENCIA por A. Martín Contino

por líneas de fuga capaces de desterritorializar el bloque de adultez que estrían, trazan y configuran el territorio existencial. “Devenir niño es necesariamente, no devenir un niño tal como el niño es, sino devenir un niño en tanto que niño desterritorializado” (Deleuze, 2005, p. 326). Esta desterritorialización constituye una línea de fuga que brinda huidas, salidas, alternativas, flexibilizaciones; en suma, bocanadas de aire fresco que acompañan a esas líneas duras que estrían el territorio de la adultez, aglutinándolo de normas, preceptos, imposiciones, obligaciones, trabajo, principio de realidad.

“Devenir niño”, “devenir niña” –como propuso Gilles Deleuze– no es volver para atrás, no es tomar la forma de niño. Es estar dispuesto para viajar a un territorio habitado anteriormente, pero abierto para encontrar las novedades y llevando el bagaje de adulto para aquella travesía (Fernández, 2015, párr. 6) (las comillas son de la autora).

Entonces no solo sería posible devenir niño/a, sino que sería más bien deseable, especialmente para los/as adultos/as que sostienen prácticas profesionales psi dedicadas a trabajar con niños, niñas y adolescentes.

Si se articula esta afirmación de la autora con la primera tesis de este escrito, es posible llegar a una interesante conclusión: para devenir niño, las prácticas psi (psicología, psicopedagogía, etc.) tienen que renunciar a la infantilización, tanto a la propia como a la que le podrían llegar

a imponer a aquellos/as con quienes se trabaja. Esto significa que las prácticas psi tendrán que reafirmar la posibilidad de reencontrar el placer de alojar y escuchar las preguntas que vienen de la niñez, recuperar la capacidad de asombro, conservar la satisfacción que conlleva adentrarse en territorios inexplorados, y reivindicar la alegría que comportan las alianzas con amigos/as, los buenos encuentros, los encuentros que convienen porque conllevan el aumento de la potencia individual, grupal y/o colectiva.

Explorar, escribir, jugar, crear, no se hace con recuerdos de la infancia, sino por bloques de infancia que son devenires niño/a del presente. Es por esto que un devenir niño/a no es volver para atrás, no es simular adoptar la forma de niño/a, sino propiciar y experimentar los encuentros alegres que hagan posible tal devenir. Y es necesario reiterar que estos encuentros deberían ser alegres, porque según Spinoza (2005), los hay también tristes, y a estos últimos convendría evitarlos, dado que reducen la potencia, la capacidad de hacer, de quienes se ven afectados/as por ellos.

Ahora, esa tristeza de la que habla Spinoza no tiene que ser vista necesariamente como un estado depresivo, melancólico, o de llanto permanente. No se trata de la tristeza en el sentido fenomenológico, sino en el sentido subjetivo, ético y político. ¿A qué idea conduce esta idea según Alicia Fernández?: “Lo contrario de la alegría no es la tristeza sino el aburrimiento: el omitirse, el desaparecer,

el discapacitarse” (2002, p. 166).

En consecuencia, las prácticas psi deberán conjurar por todos los medios el riesgo de burocratizarse, mecanizarse, automatizarse, normativizarse, aburrirse, dado que, de otro modo, cesarán de devenir, disminuirán su potencia, y arribarán a un porvenir acomodaticio y aburrido. “Hoy, más que nunca, se hace imprescindible recuperar la alegría como modo de establecer donde la autoría de pensamiento, pueda «desmarchitarse»” (Fernández, 2002, p. 165).

### CONCLUSIÓN: devenir-niño en las prácticas psi

*El hombre (...) ha de bregar con la carga cada vez más y más aplastante del pasado, carga que lo abate o lo doblega y obstaculiza su marcha como invisible y oscuro fardo que él puede alguna vez hacer ostentación de negar y que, en el trato con sus semejantes, con gusto niega: para provocar su envidia. Por eso le conmueve, como si recordase un paraíso perdido, ver (...) al niño que no tiene ningún pasado que negar y que, en feliz ceguera, se concentra en su juego, entre las vallas del pasado y del futuro*

(Nietzsche, s. f., párr. 5)

Durante el despliegue de este ensayo, se recorrieron cinco tesis que se conectan, complementándose entre sí. Se sostiene que, si se tiene en cuenta lo etimológico, los términos infancia y la niñez no pueden ser concebidos

como sinónimos. La infancia cuenta con una raigambre que remite a la ausencia de voz propia, mientras que la niñez –por el contrario- se acerca mucho más a la actividad, a la exploración del mundo, a la capacidad creadora, a la posibilidad imaginativa, a la potencia inventiva; en suma, a la autoría de pensamiento. A diferencia de la niñez, la infantilización es un modo de subjetivación triste, que disminuye la potencia: “Cuando adoptamos una posición infantil, no conseguimos rescatar en el adulto la alegría del niño” (Fernández, 2015, párr. 5).

La niñez, entonces, no puede ser fijada a una edad, a una posición, a una imagen, a una conducta; no es un estado ni mucho menos una esencia: *la niñez es devenir*. De ahí que distintos/as autores/as -tales como Nietzsche, Deleuze y Guattari y, más actualmente, Alicia Fernández-, apuesten a jugar con la idea de que efectivamente hay un devenir niño. Esto es, hay un modo de subjetivarse mediante el cual ciertas líneas de la niñez atraviesan y transforman a un individuo, a un grupo o a un colectivo. Y siguiendo a Spinoza (2005), este devenir no puede ser sino alegre, en virtud de que aumenta la potencia de quien se ve afectado por él. “La alegría no es algo *light* que nos infantilice, sino la fuerza que nos acerca a la potencia creativa, incisiva e indiscreta del niño y de la niña, que extraviarnos en los vericuetos solemnes del éxito adulto” (Fernández, 2005, p. 151) (las cursivas son de la autora). Entonces, si el devenir niño/a no se corresponde cronológicamente con la franja etaria de la niñez, cualquier indi-

viduo, grupo o colectivo puede llevar adelante esta transformación; especialmente los/as niños/as: “El niño mismo tiene que devenir niño”, afirma Deleuze (2005, p. 325). De hecho, no es lo mismo el comportamiento amaestrado de un/a infante que ha sido condicionado para aceptar y obedecer las órdenes que emite jerárquicamente un adulto ubicado en un lugar de autoridad permanente, que el potencial exploratorio, interrogador, cuestionador, sísmico, que muestran los/as niños/as que devienen niños/as desde el inicio mismo de la vida, al ir conociendo y territorializando el mundo a su propio modo: “No ven el camino, sino el caminar. (...) En lugar de ponernos a escuchar música, nos hacen musicar” (Fernández, 2002, p. 101). En síntesis, se puede pensar que Alicia Fernández plantea una propuesta tan potente para la psicopedagogía, que amerita ser ampliada a todas las disciplinas, profesiones y actividades psi a las que le concierna la niñez. Mediante el devenir niño/a de quienes las llevan adelante, las prácticas psi verán entonces revitalizada su potencia, al materializar espacios, tiempos, dispositivos, escenas e intervenciones de modo tal que le hagan lugar a la pregunta, a la escucha, al diálogo, al encuentro, al juego, a la horizontalidad, a la imaginación, al arte, a la creación, a la invención, al aprendizaje, a la enseñanza, a la alegría. Será necesario conmovir la burocratización, la ritualización, la repetición, el tedio y el aburrimiento, que pueden llegar a coagular y cristalizar lo más productivo de las prácticas psi. “Porque el niño es devenir. Devenir que es

construcción construyente, participando en esta construcción no sólo el niño sino también la realidad enseñante en la que está inserto” (Fernández, 2002, p. 101).

### Referencias bibliográficas

- Abraham, T. (2005). *El último oficio de Nietzsche*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Álvarez-Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Benjamin, W. (1989). *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Carpio, A. (2019). *Principios de filosofía: una introducción a su problemática*. Buenos Aires: Paidós.
- Cordero, N. (2018). *Heráclito. Uno es todo, todo es uno*. Buenos Aires: Colihue.
- Deleuze, G. (2002). *Nietzsche*. Madrid: Editora Nacional.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. (2016). *Crítica y clínica*. Buenos Aires: Anagrama.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *El AntiEdipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Buenos Aires: Paidós.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). 1730 - Devenir-intenso, devenir-animal, devenir-imperceptible... *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia* (pp. 239-315). Rosario: Flor de Pétalos Infinita.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (S. f.). *El abecedario de Gilles Deleuze*. Rosario: Escafandra.
- Emmanuele, E. (2002). *Cartografía del campo Psi. La trama Salud - Educación*. Buenos Aires: Lugar.

## Devenir niño en las prácticas psi

PONENCIA por A. Martín Contino

Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2005). *Psicopedagogía en psicodrama: habitando el jugar*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2015). Alegría o aburrimiento. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-267910-2015-03-12.html>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

García, R. (1999). *La anarquía coronada. La filosofía de Gilles Deleuze*. Buenos Aires: Colihue.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2013). *Micropolítica. Cartografía del deseo*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Kant, I. (1986). Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? *Revista Colombiana de Psicología*, MCMXCIV, 3, 7-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4895205.pdf>

Mondolfo, R. (2003). *Breve historia del pensamiento antiguo*. Buenos Aires: Losada.

Nietzsche, F. (2003). *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires: Libertador.

Nietzsche, F. (S. f.). *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*. Recuperado de [http://www.geocities.ws/cicuta\\_filosofica/textos/nietzsche15.html](http://www.geocities.ws/cicuta_filosofica/textos/nietzsche15.html)

Saidón, O. (7 de julio de 2005). Sujeto molecular. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-53357-2005-07-07.html>

Schiavoni, G. (1989). Frente a un mundo de sueño. Walter benjamín y la enciclopedia mágica de la infancia. En W. Benjamin, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes* (pp. 9-33). Buenos Aires:

Nueva visión.

Spinoza, B. (2005). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Buenos Aires: Quadrata.

# PONENCIA. Jugar para crear en la transferencia psicopedagógica

por Gabriel Pranich

## Resumen

El propósito es situar el *jugar* como creación en la *transferencia* de la *práctica psicopedagógica* a través de la resignificación de la realidad. En este sentido, el jugar como origen de la creatividad como lugar de búsqueda de la persona y lugar de creación de una subjetividad por venir, dice Donald Winnicott. Para pensar cómo dicha creatividad aparece en la recreación de la transferencia que no es una repetición, sino un hacer diferencia, una “neocreación”, dice Silvia Bleichmar. Asimismo, articulando con los desarrollos de Norma Filidoro a través del juego. ¿Cómo la transferencia resignifica “la realidad” atravesada por el jugar?

**Palabras clave:** Transferencia; Jugar; Práctica psicopedagógica.

## Líneas que juegan a introducir

En un día más de una experiencia de campo en el barrio de la Villa 21/24, durante 2018, con un niño de 10 años al que llamaremos de forma ficcional Ezequiel. El mismo día nos encontró jugando a otro juego de los dos meses que llevaba acompañándolo en un espacio de recreación y de acompañamiento escolar interinstitucional.

Un lugar entretelado por la capilla Caacupé y la extensión de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires a través del proyecto “*Aprender juntos/as en el barrio y en la escuela*” dirigido por la profesora Norma Filidoro. Desde ahí el hilo del sujeto siempre es interinstitucional, porque somos sujetos que nos hacemos entre instituciones, o atravesados por ellas.

Nosotros seguimos jugando a uno de esos diversos juegos que solíamos practicar y seguimos perdiéndonos en una mañana cualquiera; en unas líneas que iban y venían en diversas hojas y así reiniciábamos el jugar en el juego de la papa como si fuesen los días de la semana, como si todo volviese a empezar y tendríamos la posibilidad de crear. Con él jugamos al juego de la papa: a las cruzadas sin cesar, a entramar, a conectarnos a través de las líneas, a crear un lazo, a interpelarnos desde el otro mientras hablábamos de cómo le va en la escuela; era una línea de un lado y una del otro y así hasta confundir quién hizo cuál. A pesar de la construcción sociohistórica el rayo de luz también llega en el barrio y juega a confundirse con la sonrisa del asombro de un niño al decir: “Mirá, ¡hicimos una casita!”. En realidad, a mí me llevó unos cuantos segundos más encontrar la casita hasta que la vi y dibujó

una sonrisa en mi rostro.

A continuación, propongo abordar la presente situación contextualizada en el acompañamiento durante tres meses con un niño para realizar un acercamiento al jugar. No para interpretar el significado, en el caso que seguramente lo tiene, sino para pensar la creación como tal; sin interpretar y jugar la capacidad creadora desde una mirada sobre la creación en el juego. Y cómo este jugar puede devenir en transferencia dentro del marco de la práctica.

### Para jugar la representación

Lo que hace que el individuo sienta que la vida vale la pena de vivirse es, más que ninguna otra cosa, la percepción creadora.

Donald Winnicott, 2013, p. 115.

Quisiera comenzar por ubicar la diferencia entre juego y jugar para introducirnos en la situación. La palabra juego es el verbo sustantivado de jugar. El jugar tiene un tiempo y un lugar. Winnicott dice: “Para dominar lo que está afuera es preciso hacer cosas, no solo pensar y desear, y hacer cosas lleva tiempo, jugar es hacer” (2013, p. 83). Jugar tiene un lugar y un espacio, porque tiene un marco y ese marco es el que permite hacer juego. Y en este hacer juego es donde entra en diálogo las otras situaciones que no se tenían previstas, en el sentido de que se pueda hacer una profanación de aquello con lo que no se puede jugar. Winnicott establece que el juego es una estructura que

pertenece a la cultura, porque no hay juego sin cultura. Este aspecto ha sido ampliamente trabajado por Giorgio Agamben (2016, 2005) en *Profanaciones* y en *Lo abierto*, que, a su vez, retoma de Emile Benveniste (1947) en su artículo *Le jeu comme structure* / “El juego como estructura” / (en francés). Debo subrayar que, desde distintos desarrollos sobre el juego, se llega a establecer que hay una niña y un niño porque primero juega. Es decir, el juego es anterior a las muñecas.

Entonces, desde Winnicott, hay un jugar que lleva tiempo y asimismo tenemos que ser capaces de jugar, ya que muchas veces el problema con el que nos encontramos es que hay niñas y niños, incluso adultos, que no pueden jugar. Este es el aspecto que quiero que quede como eje transversal en este trabajo, porque es a partir del jugar que el autor Winnicott llega a decir que es el origen de la creatividad. Porque, el sujeto se da cuenta que la vida vale la pena de ser vivida. Ahora bien, lo importante es que a partir del sujeto creador que se produce a la vez que realiza una búsqueda de la persona, y que de hecho nunca será hallada en su totalidad. El jugar hace a la construcción de una experiencia y en mi vivencia fue una construcción entre un niño y un adulto más allá de la posición que ocupaba.

Esa mañana construimos a través del juego una representación –no sé de qué– porque lo que a mí me asombró fue la creación, el acontecimiento a partir de la significación que realizó el niño. Es decir, hay un acontecimiento

porque hay una significación que lo inscribe, porque hay un sujeto que hace una inscripción de la experiencia mediante la significación. Allí emergió la significación: hicimos una casita. Él encuentra la casa (significación) que construimos (nosotros) jugando (en un presente continuo) y la da a ver, en el primer momento me costó encontrarla y después no la podía dejar de ver. En este jugar quiero señalar que hay una construcción del nosotros y que no está dado anterior a la experiencia, sino que se construye en la vivencia. Como señala Filidoro (2011) el diagnóstico no es algo que se descubre y que estaba allí, sino que es una construcción. El juego de la papa en esta experiencia es interesante por el hilo de la trama.

El otro nudo que se presenta aquí es el juego-tiempo, tiempo de juego, tiempo de las muñecas... ya que no hay un niño previo al juego, sino que el niño se constituye como tal a partir del juego construyendo una relación con el mundo, con el otro y consigo mismo. "... un rasgo importante del juego, a saber: que, en él, y quizás sólo en él, el niño y el adulto están en libertad de ser creadores" (Winnicott, 2013, p. 99).

¿Por qué habría libertad en el juego? En principio porque la realidad en cuanto con sus condiciones queda suspendida, y en el juego se produce una "fantasía" que influye sobre la realidad adquiriendo de esta manera no solo una plasticidad de las condiciones, y ya no en pocas veces agobiantes de la realidad, sino también una

plasticidad principalmente del sujeto. Desde ahí que hay una creación en el juego es la búsqueda del acontecer y por lo tanto emerge algo que antes no se conocía. Ahora bien, el interés aquí es cómo creamos en la práctica psicopedagógica, es decir, entre un niño y un/a adulto/a (psicopedagogo/a).

"El motivo de que el juego sea tan esencial consiste en que él el paciente se muestra creador" (Winnicott, 2013, p. 100). El autor plantea que el sujeto conoce su persona cuando crea. En este sentido es que la psicoterapia es un dispositivo de la potencialidad ya que hay un sujeto que incluso puede aprender una potencialidad a través del jugar. Si él no sabe jugar hay que hacer algo para que pueda lograrlo, después de lo cual comienza la psicoterapia, nos dice Winnicott.

El autor plantea que en el juego se crea la persona y que el jugar es hacer y, por lo tanto, lleva tiempo. Sin embargo, sitúa que poder jugar ya es creador porque es potencial. De allí que el juego es el origen de la creatividad. Ahora bien, el autor sitúa que cuando una niña o un niño juega con un adulto, el adulto debe devolverle otra cosa. Lo sitúa en tres momentos: a) la niña o el niño realiza una acción de jugar y dan algo, entonces el adulto al jugar (momento b), sin interpretar porque de lo contrario se terminaría el juego, le devuelve otra cosa al niño. Esta situación da inicio al momento c) es decir, que el niño pueda hacer otra cosa con lo acontecido en el primer momento

(a). Allí está la posibilidad de transformar porque A ya no es la misma en C, es otra A, o la reescritura de esta. La actividad creadora hace a la producción más distinguida del ser humano y Winnicott sitúa el juego como el origen de la creatividad. Es decir, la creatividad como origen de la vida permite jugar lo irreversible planteado por la misma construcción sociohistórica, quizás, por eso existe el juego. El jugar es hacer posible ese imposible, podría encarnar con un deseo sobre lo que podría ser un yo que aún no existe, pero es en potencial: *seré*.

Desde Freud (1992) en *El creador literario y el fantaseo*, nos aclara que “lo opuesto al juego no es la seriedad, sino... la realidad efectiva” (1992, p. 127). Más adelante agrega “... tiende a apuntalar sus objetos y situaciones imaginados en cosas palpables y visibles del mundo real” (1992, p. 128). En este sentido, y desde mi interpretación y mi interés, es que hay una reparación de lo sufrido, del dolor, de la angustia, la “fantasía” daría paso a que fluya aquello que se encuentra anudado. Aunque habría que hacer un trabajo para establecer las diferencias entre fantasía e imaginación. Es la imaginación la que transforma la realidad que nos acontece. Sin embargo, es la fantasía la que busca imágenes en el presente para recuperar un pasado lejano, un tiempo que vuelve, y vuelve. En este sentido de repetición la fantasía puede generar diferencias con respecto del allá y entonces en un aquí y ahora ya que resignifica el pasado desde el mismo “presente”. Aunque no queda claro, o mejor dicho, surge la pregun-

ta: ¿alguna vez conocimos algo pasado? Más adelante el autor aclara: “... el deseo aprovecha una ocasión del presente para proyectarse un cuadro del futuro siguiendo el modelo del pasado” (Freud, 1992, p. 131). En este sentido me interesa anudar que la transferencia es la que hace posible dicha proyección y creación a través de jugar la realidad.

En resumen, en el juego se produce una transferencia, porque el juego permite que se entremezclen las acciones e incluso los adultos podemos dar una acción para que el niño se apropie de ella y se convierta en autor, comprendo que es un narrador y no un autor en el sentido de la Modernidad. También desde la postura que la autoridad es dar autoría e incluso incluir es sostener la posibilidad de que un niño pueda narrar o reescribir lo heredado.

La transferencia es la posibilidad de un dispositivo terapéutico. Ya que no es posible sostener un tratamiento sin transferencia. Claro, porque no es repetición sino una nueva creación, siguiendo a Bleichmar, incluso de aquello que nunca tuvo. Entonces estaríamos creando una transferencia para que haya algo allá y entonces. Aquí me gustaría pensar la interpelación ética que propone Filidoro como aquello que nos conmueve desde el otro y no desde el conocimiento de un profesional. Y, como propone la autora, no es sin ese conocimiento, pero es la interpelación la que reescribe y hace el saber psicopedagógico desde una práctica de la interpelación.

Entonces el jugar forma un quehacer de las prácticas psicopedagógicas a partir que nos permite abordar la transferencia como una recreación en el contexto de la clínica. Porque es a partir de una transferencia que es posible sostener una interpelación, de algo aún no visto. Y es a partir del jugar como búsqueda que podemos encontrarnos en un lugar propio de la creación donde se desbaratan las condiciones de la realidad para poder recrear esa realidad. Desde ahí es que la experiencia de la práctica psicopedagógica constituye una vivencia que abre a otras experiencias posibles. Así el jugar constituye una práctica porque hace a un concepto propio de la disciplina psicopedagógica para abordar e intervenir la realidad que se nos presenta día a día.

### Referencias bibliográficas

Agamben, G. (2016). *Lo abierto. El hombre y el animal*. Adriana Hidalgo.

Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Adriana Hidalgo.

Benveniste, Émile (1947) - Le jeu comme structure, *Deceulion Deuceulion* pp. 161-167.

Bleichmar, S. (2011). La transferencia no es mera repetición sino neocreación, en *La construcción del sujeto ético*. Paidós.

Diker, Gabriela, Frigerio, Graciela (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Novedades Educativas.

Huizinga, J. (2018). *Homo ludens*. Alianza.

Filidoro, N., et al. (2018). *El juego en las prácticas psicopedagógicas*. Entre Ideas.

Filidoro, N. (2011). *Ética y Psicopedagogía*, *Revista Pilquen - Sección Psicopedagogía - Año XIII • N° 7*, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3774002>

Freud, S. (1992). El creador literario y le fantaseo. En *Sigmund Freud Obras completas vol. IX* Amorrortu.

Winnicott, D. (1972). *Realidad y juego*. Gedisa.

Winnicott, D. W. (2006). *Exploraciones Psicoanalíticas I*. Paidós.

# PONENCIA. Relaciones de sostén iniciales en niños con problemas de aprendizaje

por María Eugenia González y Viviana Cecilia Saadi

**Resumen** En la investigación “Relaciones de sostén iniciales en niños con problemas de aprendizaje” CICYT N.º 049/15, 2016-2018, el objetivo general fue caracterizar las funciones de sostén (materna y paterna) en el despliegue simbólico de los niños con problemas de aprendizaje. La hipótesis que orientó el análisis plantea si las funciones de sostén de parte de los adultos que se despliegan durante los primeros años de vida generan el entramado simbólico necesario para incentivar el deseo de despliegue del afecto alrededor de los objetos sociales. En dicho análisis se destaca la presencia de determinadas características en la dinámica intersubjetiva.

**Palabras clave:** Sostén. Aprendizaje. Problemas de Aprendizaje

## INTRODUCCIÓN

Este artículo es parte de los resultados de un proyecto de investigación realizado entre los años 2015-2018 por el equipo de la Cátedra Clínica Psicopedagógica de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de La Rioja titulado “Relaciones de sostén iniciales en niños con problemas de aprendizaje”, basado en los interrogantes que surgen de la práctica pre profes-

sional de los estudiantes.

En la investigación de referencia se analizó la calidad de las relaciones de sostén iniciales indagando en los discursos parentales y en las producciones clínicas de los niños que presentan problemas de aprendizaje derivados al Hospital Escuela y de Clínicas dependiente de la Universidad Nacional de La Rioja y al Departamento Interdisciplinario de Salud Mental Infantil dependiente del Ministerio de Salud de la Provincia.

En este particular abordaje de prácticas clínicas se observa que los niños derivados por problemas de aprendizaje presentan ciertas restricciones simbólicas, entre otros factores, producto del ejercicio de las figuras parentales que, en su mayoría, operan con cierto debilitamiento y precarización al momento de ofertar emblemas significativos a los niños.

Entre los antecedentes que sustentan esta investigación se encuentra la referida a “Las Dificultades en la adquisición de la lectoescritura en niños de 1er año de E.G.B.1” realizada por las integrantes de la cátedra en el periodo 2013-2015 desde la cual se infirió que las figuras parentales presentaban ciertas dificultades en sus funciones para sostener a sus hijos, que, por la edad, se

encuentran en los tiempos fundacionales de su constitución subjetiva.

### DESARROLLO

Se inició el proceso investigativo partiendo de las siguientes posiciones teóricas en torno a los principales núcleos conceptuales en los que se sustentó la investigación:

La infancia se considera como una etapa fundamental en la vida de todo ser humano ya que es allí donde se forman las primeras experiencias de vida; tanto la familia como la institución escolar juegan un papel importante en la reproducción y en la conservación de la herencia recibida, es decir de lo psico-socio-cultural (Fernández, 1987). Para Winnicott (2011) la palabra “infante” implica “que no habla” (infans), se podría pensar en la infancia como la fase anterior a la aparición de la palabra y al empleo de símbolos verbales, fase en la cual el infante depende de un cuidado materno basado más en la empatía de la madre que en lo que es o puede ser expresado verbalmente.

Las relaciones tempranas adquirirían una jerarquía constituyente de la diversidad y la riqueza psíquica potencial que transforma las relaciones con los progenitores en piedra fundamental y preferencial para la construcción de tendencias selectivas de pensamiento y aprendizajes. Schlemenson (1996) considera que “el tipo de relaciones primarias determina la calidad de la relación que el niño establece con la realidad en la que se inserta” (p. 20). Tales funciones están dirigidas tanto a la constitución y

apuntalamiento del psiquismo, de la sexualidad y de los procesos identificatorios como a la renuncia pulsional; no finalizan con la crianza infantil, sino que sus lazos continúan ofreciendo apuntalamiento a las producciones psíquicas subjetivas a lo largo de la vida.

Con respecto a la función de sostén, ésta se vincula con el acompañamiento a los hijos en las distintas etapas de la vida, los cuidados físicos y psíquicos, la contención y ayuda en el control de emociones, la transmisión de los afectos, de lo cultural y de la historia familiar. En la presente investigación el término se utiliza para denotar no sólo el sostén físico del infante sino también el caudal simbólico ofrecido por las figuras parentales, lo que va delineando posibles caminos, enunciados que dan cuenta de la versión particular en la que cada uno se constituye en su singularidad.

De acuerdo con Schlemenson (2009), “el discurso parental y la riqueza de las relaciones iniciales son entonces los elementos distintivos que anteceden y anticipan el modo con el cual el niño podrá desplegar sus expectativas de apropiación y dominio en un campo social” (p.19).

La función simbólica materna no necesariamente debe estar encarnada en la figura de la madre, sino que, por tratarse de una función simbólica, podrá ser ejercida por otro que haga de sostén del niño. Calmels (2007) refiere a la función de sostén materno como una necesidad básica del ser humano. Por otra parte, Aulagnier (2001) considera que el infans nace en estado de indefensión y necesita

al otro, en términos de aportes vitales, y significándole desde sí, modos particulares frente a la satisfacción, lo displacentero y placentero.

Con relación a la función simbólica paterna, se sostiene que quien la ejerce tiene la atribución de separador de la madre y de ofertante de emblemas y objetos del mundo. Dicha función, al decir de Aulagnier (2001), es el primer representante de los otros que pone un corte a la relación primaria entre el niño y la función materna. Es una función interdictora que impide la fusionalidad y el incesto madre-hijo, las distorsiones que se den en ella generarán desajustes y síntomas en diferentes ámbitos tanto en el aprendizaje como en la conducta y en el interés por aprender.

Schlemenson (2014) destaca que la imposición arbitraria de la normatividad y la fragilidad para descapturar al hijo de las propuestas de la madre condicionan el deseo de autonomía necesaria para el establecimiento de contactos con el mundo extrafamiliar.

Cuando esta función es ejercida y sostenida en el autoritarismo paterno no habría legado ni transmisión ya que allí el padre no aparece como representante de la ley, sino que se convierte en la ley misma, no cediendo la posibilidad al hijo para que pueda ocupar este lugar. Si la función paterna es débil y precaria, da cuenta de una presencia deficiente, no efectiva o no deseable, con sus consecuencias en la constitución subjetiva.

En cuanto al aprendizaje, se lo refiere como un proceso dinámico de apropiación de la realidad por parte del suje-

to, el cual modifica la conducta a partir de sus propias experiencias. Al hablar de proceso dinámico se considera al aprendizaje como situación de cambio que ocurre como resultado de las interacciones con otros sujetos y con los objetos sociales y culturales, por lo tanto, aprender constituye una actividad psíquica de máxima complejidad, dinámica, progresiva y singular en donde cada uno se verá convocado por aquellos objetos que, por algunas cuestiones, anclan en su propia biografía y les resulta atractivos e interesantes.

Los problemas de aprendizaje, por otra parte, hacen referencia a las fallas en los modos de concretar la producción simbólica, es el resultado de conflictos psíquicos en juego que interfieren en las posibilidades sustitutivas de la actividad representativa y que genera modos de acceso a la realidad precarios y formas de aprender restringidas, que dan cuenta del sufrimiento psíquico del niño. Tales restricciones darían cuenta de la particularidad en la modalidad de simbolizar, caracterizada por encontrarse sesgada y parcializada, obturando la apertura al mundo y el desarrollo subjetivo, limitando el acceso a representaciones y discursos significantes.

Considerar el proceso de aprendizaje como aquel que propicia una construcción de conocimientos que involucra las dimensiones cognitiva y subjetiva conlleva pensar el problema de aprendizaje como una situación compleja en la que convergen múltiples factores y cuya conceptualización siempre será relativa a una de aprendizaje.

### **METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN**

El diseño fue de carácter exploratorio-descriptivo, identificando las modalidades en el ejercicio del sostén en los primeros años de vida para detallar como se manifiesta el fenómeno de interés sometido a análisis. La fuente de datos la constituyeron las entrevistas a padres y producciones de los niños.

El objetivo general fue caracterizar las funciones de sostén (materna y paterna) en el despliegue simbólico de los niños con problemas de aprendizaje.

Los objetivos particulares fueron:

- Describir las funciones maternas, paterna y figuras representativas del niño.
- Extraer y deducir de las historias vitales, las características de las modalidades de sostén y los acontecimientos significativos que comprometen efectos de corte y normalización en la constitución psíquica del niño.
- Analizar las representaciones que los niños tienen sobre las funciones de sostén a través del dibujo de la familia kinética y del Cat.
- Indagar la relación entre restricción simbólica y modalidad de aprendizaje y algunos que caracterizan las relaciones de sostén, anteriores y actuales, de los niños en estudio.

Se partió de la hipótesis que las funciones de sostén, de parte de los adultos, que se despliegan durante los primeros años de vida, generan el entramado simbólico necesario para incentivar el deseo de despliegue del afecto

alrededor de los objetos sociales.

La muestra quedó conformada por las historias clínicas de 20 niños con edades entre 6 y 12 años.

La forma de construcción de la información fue mediante la textualización de las entrevistas y las producciones clínicas registradas. Las entrevistas a padres y niños fueron semi-dirigidas no directivas, lo cual implica que en todas las entrevistas se indagaba acerca temáticas generales. Así también, a partir de los temas que iban surgiendo en la entrevista, el practicante iba posibilitando el despliegue del discurso parental. En el trabajo con los niños, se utilizó el juego, el dibujo y la palabra como medios para acceder a las producciones simbólicas de los mismos, actuando como una escritura de la imagen del niño y su contexto.

### **CONCLUSIÓN**

Se concluyó que gran parte de los casos analizados presentaban formas diferentes de ejercer las funciones parentales, lo cual es consistente con características de época que explican complejas representaciones culturales de la paternidad.

Como indicadores de la dinámica intersubjetiva, se observó que había:

- Escasa donación de herramientas simbólicas historizantes.
- Enunciados de indiscriminación fraternos.
- Dificultad para pensar de manera autónoma.

La dificultad para ejercer las funciones parentales puede

estar relacionada con una variedad de factores; uno de ellos es un modelo del funcionamiento interno de la inseguridad infantil que los padres de los niños de la muestra tejen con sus propios padres en sus historias de infancia. Por otra parte, el análisis de las producciones gráficas y narrativas de los niños, permitió indagar las representaciones que los mismos tienen sobre las funciones de sostén, donde se evidenció:

- Producciones precarias, con poco detalle.
- En los relatos, uso del tiempo verbal con preeminencia del pasado.
- Escaso investimento del mundo externo.
- Dificultad para historizar
- En las narraciones no hay resolución de conflictos, solo se describen acciones, carentes de referencias a sentimientos.
- En los dibujos se observa rigidez, descarga e impulsividad.

Finalmente, retomado la hipótesis inicial, se llegó a la conclusión de que las funciones de sostén de parte de los adultos referentes, que se despliegan durante los primeros años de vida del niño, no promueven experiencias psíquicas suficientemente ricas y comprometidas, para incentivar el deseo de despliegue del afecto alrededor de los objetos sociales, empobreciendo las oportunidades de complejización simbólica de los niños.

En función de los resultados obtenidos se considera importante profundizar intervenciones y estrategias preven-

tivas con adultos referentes a cargo de la atención temprana, lo que contribuirá en términos de un mejoramiento de las condiciones en las que se desarrollan procesos potenciales para los aprendizajes.

La riqueza de la investigación radica en la elaboración teórica construida y en la transferencia de los resultados asumiendo el equipo investigador, el compromiso de implementar en futuras prácticas preprofesionales intervenciones a nivel de lo preventivo en espacios de alta vulnerabilidad sociocultural, articulando acciones en red con Programas Nacionales y/o provinciales de abordajes comunitarios.

### Referencias Bibliográficas

- Abadi S. (1997). *Desarrollos postfreudianos*. De Belgrano.
- Aulagnier, P. (1977) *La violencia de la interpretación* (5° ed.). Amorrortu.
- Aulagnier, P. (1998) *Los destinos del placer*. Paidós.
- Bleichmar, S. (1987) *En los orígenes del sujeto psíquico*. Amorrortu.
- Calmels, D. (2007). *Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida*. Biblos.
- De Pereda, M. (1999) *En el camino de la Simbolización. Producción del sujeto psíquico*. Paidós.
- Fernández, A. (1987) *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Kaes, R. (2006) *Transmisión de la vida psíquica entre generaciones*. Amorrortu.

## Relaciones de sostén iniciales en niños con problemas de aprendizaje

**PONENCIA** por María Eugenia González y Viviana Cecilia Saadi

Rudinesco, E. (2002) *La familia en desorden*. Fondo de Cultura Económica.

Schlemenson S. (1996) *El aprendizaje encuentro de sentidos*. Kapelusz.

Schlemenson S. (2001) *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Paidós.

Schlemenson S. (2004) *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica*. Paidós

Schlemenson S. (2009) *La clínica en el Tratamiento Psicopedagógico*. Paidós.

Schlemenson S. (2013) *Modalidades de aprendizaje* Editorial Mandioca-Colección Caminos de Tiza.

Sampieri Hernández, R. (2006) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.

Winnicott, D. (1996) *Realidad y Juego*. Gedisa.

Winnicott, D. (2011) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós.

# TERCERA PARTE

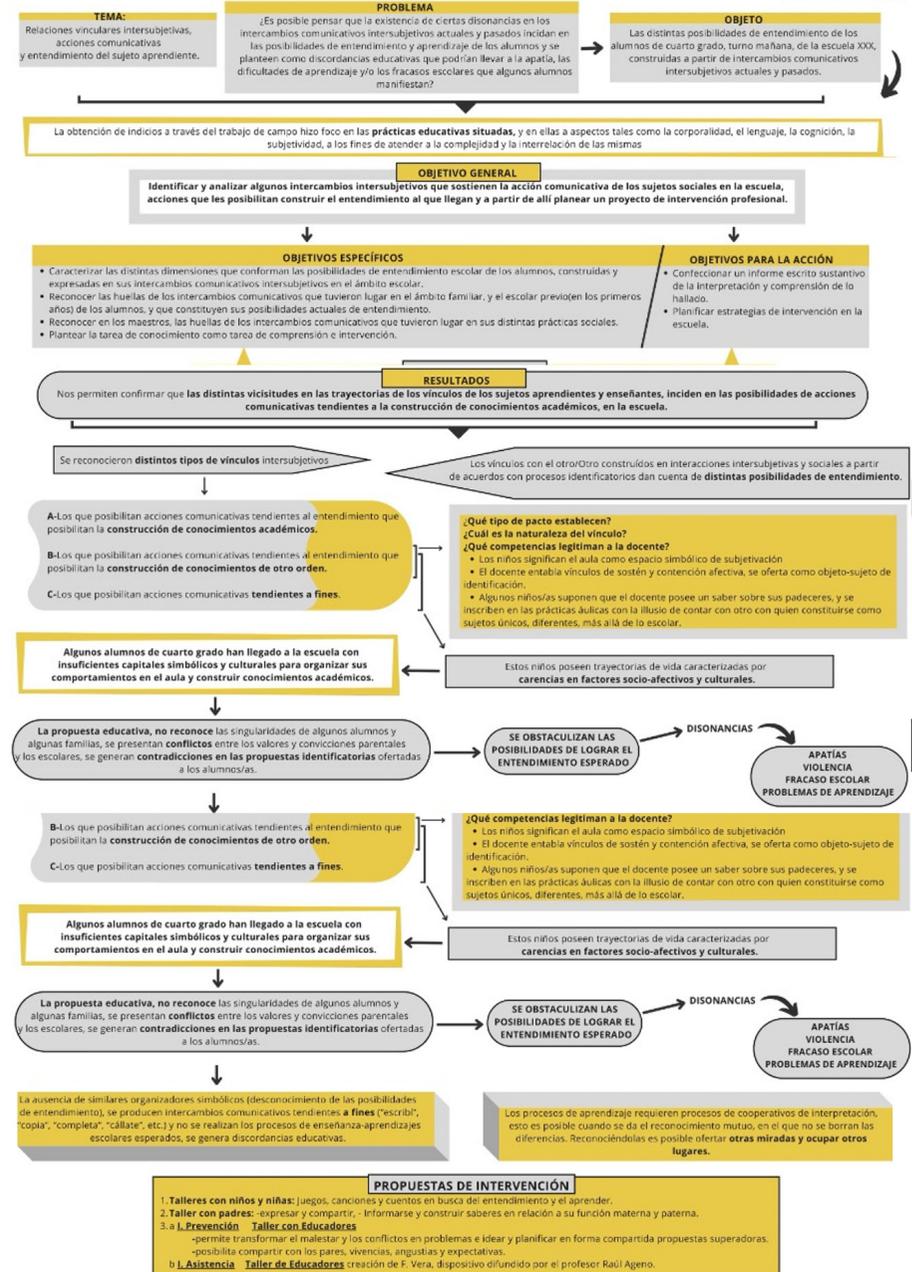
## Póster y Reseñas

# PÓSTER. Entendimiento y aprendizaje escolar

por Elisa Azar

## ENTENDIMIENTO Y APRENDIZAJE ESCOLAR

Relaciones entre la historia de intercambios comunicativos y la disponibilidad para el aprendizaje de contenidos escolares.





RESEÑA.

## Epistemología y Psicopedagogía

2021 ISBN 9789878472379

**Comp.:** Sandra Bertoldi

**Prólogo:** Violeta Guyot

**Autoras:** Sandra Bertoldi. Liliana Enrico. María Lujan Fernández.

Fernando Lima. Daniela Miranda. María Inés Barila. Teresa Iuri.

Viviana Bolletta. María Claudia Sus. Analisa Castillo.

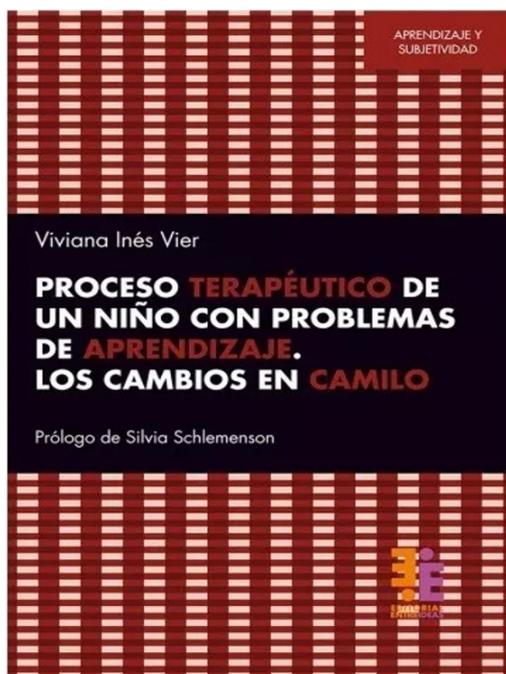
**Editorial:** La Hendija

Págs. 197

El libro expone las preocupaciones y debates compartidos por un grupo de docentes-investigadores respecto a la importancia de sostener las reflexiones epistemológicas en las prácticas docentes universitarias en las carreras de Psicopedagogía tendientes a revisar la formación brindada a nuestros estudiantes, en términos de intervención e investigación.

Violeta Guyot, a través de su modelo de análisis para la reflexión epistemológica de las prácticas de conocimiento, nos proveyó de las herramientas teóricas para revisar nuestras prácticas docentes, en permanente interacción con las prácticas investigativas y profesionales, en el contexto de una 'universidad pública', como espacio específico de formación académica y de producción de conocimientos científicos.

El texto se propone dar cuenta de nuestro saber hacer en un campo específico de conocimiento, el de la psicopedagogía. Y desde el acuerdo con ella de que las "opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes, profesionales" (p. 2011, 20)



## RESEÑA.

# Proceso terapéutico de un niño con problemas de aprendizaje. Los cambios en Camilo

2021 ISBN 9789874650351

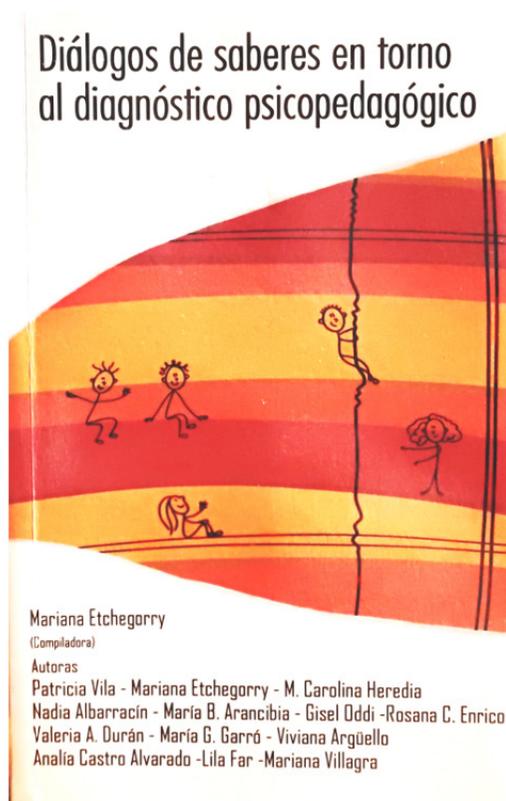
**Autora:** Viviana Inés Vier

**Prólogo:** Silvia Schlemenson

**Editorial:** Entreideas

Págs. 112

A lo largo de este libro, se presentan particularidades de la clínica psicopedagógica a partir del trabajo con un niño en condiciones de vulnerabilidad económica y social. Se busca mostrar un camino de transformaciones posibles, gracias a las cuales, independientemente de la difícil situación que le ha tocado vivir, el pequeño ha logrado leer, escribir y participar de un modo más activo en el campo social. En el tratamiento expuesto en el libro, la terapeuta se compromete con los aspectos dinámicos del paciente y se transforma en representante de un cuerpo teórico, relacionando las producciones y decires del paciente, con los nudos conflictivos de carácter restrictivo pesquisados durante el diagnóstico. Se ponen de realce conceptos teóricos como el de complejidad (Edgar Morin) y el de pensamiento clínico (André Green), entre otros. Silvia Schlemenson señala en su prólogo que lo distintivo y peculiar del libro es la constante referencia a las intervenciones terapéuticas realizadas a partir de los procesos reflexivos permanentes de la terapeuta.



RESEÑA.

## Diálogo de Saberes sobre el Diagnóstico Psicopedagógico

2022 ISBN 9789877604542

**Comp.:** Mariana Etchegorry

**Prólogo:** Lucía Garay

**Autoras:** Patricia Vila, Mariana Etchegorry, M. Carolina Heredia, Nadia Albarracín, M. Belén Arancibia, Gisel Oddi, Rosana Enrico, Valeria Durán, María Gabriela Garró, Viviana Argüello, Analía Castro Alvarado, Lila Far, Mariana Villagra

**Editorial:** Brujas

Págs. 156

El libro propone un espacio colectivo para construir conocimiento en torno al diagnóstico psicopedagógico. La escritura anuda pensamientos y discursos de los sujetos del diagnóstico. El equipo de las cátedras Diagnóstico Psicopedagógico I y II, se propuso concretar este proyecto de libro, para que los saberes se pusieran en diálogo con otras cátedras, permitieran entramar los conocimientos de docentes, profesionales, estudiantes y padres, que quedan plasmados en los relatos y experiencias compartidas en los capítulos y en la promoción de intercambio entre autores y lectores, para reflexionar, acordar y disentir, para el crecimiento de la disciplina.

El prólogo de Lucía Garay trae desde su propio recorrido el lugar que ocupó y ocupa la práctica diagnóstica. Nos plantea una apertura al resto de los capítulos que en una primera parte contextualizan y proponen un posicionamiento, luego ponen en cuestión y reflexionan sobre la enseñanza y el aprendizaje del diagnóstico y finalmente socializan experiencias que a partir de su sistematización conceptualizan aspectos de la práctica profesional.

## AUTORES.

### **ACHÁVAL Carolina**

carolinaachaval@gmail.com  
FES – UPC

Docentes de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba y miembros integrantes de la línea de investigación Escritura Acompañada, como así también del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud (DIFPES) y el Programa de Alfabetización Académica (PRAA).

### **ALDAO Cecilia**

cecilia.aldao@upc.edu.ar  
FES – UPC

Docentes de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba y miembros integrantes de la línea de investigación Escritura Acompañada, como así también del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud (DIFPES) y el Programa de Alfabetización Académica (PRAA)

### **AMOROSO Andrés**

andresamoroso@gmail.com.  
CURZA-UNCo

Analista en Opinión Pública. Profesor y Licenciado en Comunicación Social. Docente en el área de Cultura, Comunicación y Educación en carreras de Formación Docente; Director del Instituto de Formación Docente y

Técnica N° 25, Patagones. Integrante docente en el P.I (04/V120-1) CURZA-UNCo

### **ARGÜELLO Analía Verónica**

arguelloanita@gmail.com

Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba Regional Villa María. Argentina. Formación: Psicopedagoga. Instituto Del Rosario. Lic. en Ciencias de la Educación UNVM María. Lic. en Psicopedagogía. UPC. Actividad laboral actual: Profesora titular en carrera de Prof. de Educación Inicial en la unidad curricular: Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar. Secretaria- Instituto Del Rosario-Prof. G. Mistral; Ayudante de Gabinete Psicopedagógico. Modalidad Especial.

### **ARIAS Lucía**

lularias13@gmail.com

Universidad del Gran Rosario. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. (IRICE.CONICET-UNR

### **ARIAS Patricia**

ariaspatricia60@gmail.com

UNPA  
Psicopedagoga (UNRC). Magister en Salud Mental (UNER). Docente Asociada Efectiva. Dedicación Exclusiva. UNPA-UARG. Ha sido directora de la carrera Licenciatura en Psicopedagogía. Ha sido directora del

Instituto de Investigación Educación y Ciudadanía (UNPA-UARG). Dirige Proyectos de Investigación desde 2009. Autora de libros, capítulos de libros y artículos en revistas especializadas

### **AZAR Elisa**

eazar2002@yahoo.com.ar  
UCC

Doctora y Profesora en Psicopedagogía. Máster en Gestión y Planificación Educacional. Especialista en Psicopedagogía Clínica y orientación en Sociopsicogénesis. Docente de la Universidad Católica de Córdoba. Directora del Programa “Un Puente de doble Mano”. Asesora de trabajos finales de grado y posgrado. Investigadora en el campo psicopedagógico. Asistencia de dificultades de aprendizaje. Supervisora de profesionales. Fue docente titular del Instituto Católico Superior en las materias: Identidad del Psicopedagogo, Estrategias para el diagnóstico psicopedagógico I, Psicopedagogía, Estrategias de intervención en el ámbito institucional-comunitario, Psicología del Aprendizaje y Psicología Evolutiva.

## AUTORES.

### **BARILÁ María Inés**

mariainesbarila11@gmail.com.

CURZA-UNCo

Psicopedagoga, Profesora y Licenciada en Psicopedagogía (UNCo). Magister en Educación (UNCPBA). Psicopedagoga Clínica (EPPEC). Coordinadora de Grupos Operativos. Profesora Titular Regular. Directora de programas y proyectos de investigación y extensión. Responsable del Proyecto Institucional “Espacio de Prácticas Psicopedagógicas”.

### **BAROVERO Julieta**

julibarovero98@gmail.com

Universidad del Gran Rosario. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. (IRICE.CONICET-UNR)

### **BERSANELLI Silvia**

silviabersanelli@gmail.com

FLACSO

Doctoranda en el Doctorado de Educación de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, UNICEN. Magister en Integración de Personas con Discapacidad, Universidad de Salamanca (España). Ex presidenta de la Comisión Nacional Asesora para la Integración de las Personas con Discapacidad de la República Argentina. Ex Directora del Observatorio Nacional de la Discapacidad. Ex Directora

de Educación Inclusiva de la provincia de La Pampa

### **BERTOLDI Sandra**

bertoldism@gmail.com

CURZA-UNCo

Lic. en Psicopedagogía. Magister Scientiae en Metodología de la Investigación Científica. Doctora en Educación. Profesora Asociada Regular (PAS) en el área de Epistemología, Metodología de la Investigación y Psicopedagogía. Investigadora categorizada II. Directora de la Revista Pilquén-Psicopedagogía (CURZA-UNCo. Fundadora de las Jornadas Nacionales de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines, y de los Encuentros Nacionales de Cátedras de Epistemología en Psicopedagogía. Co-fundadora de la Red Interinstitucional de Investigación Psicopedagógica (REDIIP).

### **BISCIA María José**

mjbiscia@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. UBA. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (FFyL UBA), Profesora de Educación Primaria (ENS N°4). Postítulo en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO). Docente universitaria cátedras: Neuropsicología del Aprendizaje, Educación y Discapacidades FF y L. UBA.

Profesora en formación docente. Vicedirectora de escuela primaria de la modalidad de educación especial. CABA

### **BOLLETTA Viviana**

vivibolletta@gmail.com

CURZA-UNCo

Profesora y Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Prácticas socioeducativas FLACSO. Doctoranda por la UNC. Profesora Regular Adjunto del CURZA. Investigadora categoría III. Dir. de PI de Investigación en CURZA e investigadora desde el año 1997 a la actualidad. Dir. de Investigación en Salud Investiga. Investigadora y Becaria RENIS. Directora de tesis. Autora de libros y capítulos de libro y de numerosos artículos y ponencias

### **BRUNO Camila**

camibruno28@gmail.com

UNRC

Estudiante avanzada de Licenciatura en Psicopedagogía. Estudiante de Profesorado en Educación Especial. Durante su formación de grado fue becaria de investigación (SECYT – UNRC), participó en proyectos de prácticas socio comunitarias y fue ayudante alumna en la asignatura Psicología Educativa

## AUTORES.

### **BUSTOS María Andrea**

mariaandrea@upc.edu.ar

FES – UPC

Docentes de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba y miembros integrantes de la línea de investigación Escritura Acompañada, como así también del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud (DIFPES) y el Programa de Alfabetización Académica (PRAA).

### **CARDINALE Lidia**

lmcardin@gmail.com

CURZA-UNCo

Mag en Educación con orientación en Ciencias Sociales. Especialista en Curriculum y Practicas Escolares en contextos. Docente del CURZA (UNComa) en asignaturas del Profesorado y Lic. en Psicopedagogía del área Política- Pedagógico – Didáctica. Investigadora de la UNComa. desde el año 1996 e integrante de diversos proyectos de Investigación; Autora de capítulos de libros y de artículos en revistas científicas en torno a temáticas propias del área de su especialidad.

### **CASELLA Jorgelina María Inés**

jorgelina@upc.edu.ar

FES– UPC

Licenciada y profesora en Psicopedagogía (UBP). Psicopedagoga y Profesora en

Psicopedagogía (IES Dr. Domingo Cabred). Doctoranda en Educación (UCC). Profesora de las asignaturas de Neuropsicología del Aprendizaje, Psicolingüística y Psicopedagogía Institucional en la carrera Lic. en Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud (UPC). Miembro del equipo de investigación Caleidoscopio

### **CASTILLO Analisa**

analisacastillo@gmail.com

CURZA-UNCo

Licenciada y Profesora en Psicopedagogía (UNCo). Docente de la carrera de Psicopedagogía. Co-directora del P.I (04/V120-1) Experiencias de aprendizaje, recorridos e intervenciones psicopedagógicas en la formación. Integrante docente del Proyecto de Institucional Espacio de Prácticas Psicopedagógicas

### **CATRAMBONE Rosa**

rosa\_catrambone@yahoo.com.ar

Carrera de Psicopedagogía. I.S.F.D. y T. N° 46 “2 de abril de 1982”. La Matanza- Bs.As. Profesora para la Enseñanza Primaria, Profesora en Educación Especial en Déficit Intelectual, Profesora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Ciencias de la Educación, Posgrado en Metodología de la Investigación UM, Master en Neuropsicología Infantil y Neuroeducación: UM Posgrado

Curso de Educación a Distancia Curso de Herramientas TIC - CHeTIC: UM. Posgrado Curso de Educación a Distancia Curso de Herramientas TIC - PRESTIC: UM. Lic. en Psicopedagogía. UM.

### **CAYUQUEO Vanesa**

vanesacayquueo@gmail.com

CURZA-UNCo

Profesora y Licenciada en Psicopedagogía

### **CELIS Micaela**

mcelis@upc.edu.ar

FES – UPC

Estudiante en la Licenciatura en Psicopedagogía (UPC). Ayudante estudiantil en la UC Diagnóstico psicopedagógico I. Miembro de equipos de investigación y extensión

### **CERNUSCO Carolina**

carolinacernusco@upc.edu.ar

FES – UPC

Docentes de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba y miembros integrantes de la línea de investigación Escritura Acompañada, como así también del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud (DIFPES) y el Programa de Alfabetización Académica (PRAA).

## AUTORES.

### **CONTINO A. Martín**

martincontino@gmail.com  
Universidad del Gran Rosario (UGR)

### **CONTRERA Jéssica**

jessicadanielacontrera87@gmail.com  
CURZA-UNCo  
Licenciada y Profesora en Psicopedagogía.  
Docente en las materias de Orientación  
Institucional y de Clínica Psicopedagógica  
II (Tratamiento). Integrante docente en el P.I  
(04/V120-1) Experiencias de aprendizaje,  
recorridos e intervenciones psicopedagógicas  
en la formación. Integrante del Proyecto  
de Institucional Espacio de Prácticas  
Psicopedagógicas.

### **CUEVAS Verónica**

vcuevas1976@gmail.com  
CURZA-UNCo  
Lic. y Prof. en Psicopedagogía. Especialista  
en Políticas Socioeducativas. Especialista  
Docente de Nivel Superior en Educación  
Primaria y TIC para docentes formadores  
del nivel. Aux. en Pedagogía y Pedagogía  
Especial y Operativa (UNCo. CURZA). Prof.  
regular de Pedagogía del IFDC-Ed. Física.

### **DE LUCA Liliana**

lilianadeluca09@gmail.com  
UNLuján  
Lic. En Cs de la Educación UNLu. Lic.en

Psicopedagogía UM. Profesora especializada  
en discapacidad y Atención Temprana  
del desarrollo infantil. INSPEE. Máster en  
Integración de personas con discapacidad.  
Univ..Salamanca. Integró el Equipo Técnico de  
Ed. Especial de la provincia de Bs As. Docente  
de Pedagogía Especial UNLu. Profesora en  
Institutos Superiores de Formación Docente  
pcia Bs As. Representante por departamento  
de educación de la UNLu en la RUEDES.  
Miembro de Proyectos de Investigación.  
Directora y codirectora de Proyectos de  
Extensión

### **DEL VALLE RODRÍGUEZ Claudia María**

claudiarodriguez@upc.edu.ar  
FES - UPC  
Docentes de la Facultad de Educación  
y Salud de la Universidad Provincial de  
Córdoba y miembros integrantes de la línea de  
investigación Escritura Acompañada, como así  
también del Departamento Interdisciplinario de  
Formación Profesional en Educación y Salud  
(DIFPES) y el Programa de Alfabetización  
Académica (PRAA).

### **DURÁN Valeria Andrea**

valeduranpsp@gmail.com  
FES – UPC  
Docente de la Facultad de Educación y Salud  
de la Universidad Provincial de Córdoba  
y miembros integrantes de la línea de

investigación Escritura Acompañada, como así  
también del Departamento Interdisciplinario de  
Formación Profesional en Educación y Salud  
(DIFPES) y el Programa de Alfabetización  
Académica (PRAA).

### **ENERMARK Clara**

clarakaysms@gmail.com. clarakay@upc.edu.ar  
Facultad Educación y Salud - UPC  
Licenciada en Psicopedagogía. Egresada  
2020 en UPC-FES. Se desempeñó como  
docente adscripta en la FES -UPC, en la  
Cátedra de TTFL de la comisión de historia de  
la psicopedagogía desde el año 2021 y 2022  
inclusive. Actualmente participa en calidad de  
egresada en Proyecto de investigación a cargo  
de la Mag. Carlina Martini y la Lic. Mariana  
Villagra.

### **ENRICO Liliana**

liliana.enrico@gmail.com  
CURZA-UNCo  
Licenciada en Psicología. Magister en  
Psicología del Aprendizaje y Especialista en  
Constructivismo y Educación. Atención en  
consultorio psicológico, centros de salud y  
participación en equipos interdisciplinarios en  
educación. Profesora Titular Regular docente  
de posgrado. Investigadora categoría III. Editora  
de la Revista Pilquén- Psicopedagogía. Co  
Directora de la Maestría en Aprendizajes en  
Infancias y Juventudes, CURZA-UNCo.

## AUTORES.

### **ETCHEGORRY Mariana**

marianaetcheGORRY@upc.edu.ar

FES – UPC

Magister en investigación Educativa y Especialista en Psicopedagogía (UNC). Licenciada y profesora en psicopedagogía (UBP). Psicopedagoga y Profesora en Educación Inicial (ICS). Doctoranda en Educación (UCC). Decana de la FES UPC. Directora de la Especialización en Intervenciones Socioeducativas en Infancias Tempranas. Profesora asociada

### **ETEROVICH Alba**

alba.eterovich@gmail.com

CURZA-UNCo

Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Especialista y Magister en Políticas Sociales. Profesora Adjunta Regular Área Comunicación y Cultura. Investigadora, extensionista y Directora de Posgrado, CURZA-UNCo. Integra: Cátedra Libre Paulo Freire, Red Argentina de Investigadorxs en Juventudes. Docente de UPAMI.

### **FACCIOLA Mariana**

mariana\_facciola@uca.edu.ar

UCA

Licenciada en Psicopedagogía, Doctora en Psicopedagogía (Universidad Católica Argentina). Docente Universitaria. Docente investigadora. Directora de tesis de grado.

Miembro de tribunal de tesis de doctorado en Psicología y Educación. Ex - directora de la carrera de doctorado en Psicopedagogía y actualmente directora del Departamento de Psicopedagogía – UCA.

### **FAR Lila**

lilaf@upc.edu.ar

FES – UPC

Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Políticas Socioeducativas. Prof. de Seminario de Psicopedagogía socio comunitaria e Intervenciones psicopedagógicas en Lengua. Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba. Argentina

### **FERNANDEZ María Luján**

fernandezmarialujan@hotmail.com

CURZA-UNCo

Lic. y Prof. en Psicopedagogía (UNCo). Esp. Estimulación Temprana. Mgter en Educación en Entornos Virtual. Profesora adjunta de las cátedras Psicología Genética y Didáctica General, carrera Psicopedagogía UNCo-CURZA. Integrante Proyectos de Investigación línea investigación, epistemología, psicopedagogía. Integrante Red Interdisciplinaria de Investigación Psicopedagógica (RedIIP).

### **FOLLARI Roberto**

rfollari@gmail.com

UNCuyo- UNSLuis.

Doctor y licenciado en Psicología de la Universidad de San Luis. Profesor titular de la cátedra de Epistemología en la Universidad Nacional de Cuyo, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. En esta facultad enseña Epistemología en Ciencias Políticas de Administración Pública de la Licenciatura de Sociología, Trabajo Social y de la Lic. en Comunicación Social.

### **FRANCHINO María Guadalupe**

guadafranchino@gmail.com

CURZA-UNCo

Profesora en Psicopedagogía. Alumna avanzada de la Licenciatura en Psicopedagogía. Docente en IPAP (R.N). Integrante graduada del Proyecto de Investigación (04/V120-1) Experiencias de aprendizaje, recorridos e intervenciones psicopedagógicas en la formación. Integrante de Proyecto Institucional Espacio de Prácticas Psicopedagógicas. CURZA- UNCo

## AUTORES.

### **GOMEZ Sandra**

sgomezvinales@gmail.com  
UNC. UCC.

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en Gestión y Asesoramiento Pedagógico y especialista en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Magíster en Tecnología Educativa (TEC Monterrey, México). Se desempeña como docente de grado y posgrado e investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba, en la Universidad Siglo 21 y en la Universidad Católica de Córdoba. Sus investigaciones han abordado la infancia y actualmente trabaja con jóvenes estudiantes en relación con los procesos de inclusión a la universidad. Además, es docente en institutos de formación docente y es directora de la Especialización en Sociopsicogénesis del Entendimiento Escolar (UNC).

### **GONZÁLEZ Leticia**

lsgonzalez20.lg@gmail.com  
FLACSO

Profesora de Enseñanza Primaria. Licenciada en Psicopedagogía. Especialista en Educación y Tics. Maestranda en Psicología Cognitiva y Aprendizaje (FLACSO). Psicopedagoga en Escuela de Apoyo a la Inclusión "Wengan"

### **GONZÁLEZ María Eugenia**

gonzalezzeuge@gmail.com

### **UNLaR**

Licenciada en Psicopedagogía (UNLaR). Profesora en Psicopedagogía (UNLaR). Docente Universitaria. Directora de la carrera Profesorado en Psicopedagogía (UNLaR). Coordinadora Pedagógica Subsecretaria de Programas Socioeducativos Intersectoriales- Ministerio de Educación de La Rioja

### **GONZÁLEZ Paulina**

pau.gl.85@gmail.com  
ISVM/UNVM

Psicopedagoga (Instituto Superior Dr. Domingo Cabred) y Licenciada en Psicopedagogía (UNVM), Especialista en Constructivismo y Educación (FLACSO). Profesora en asignaturas de la Licenciatura en Psicopedagogía de la UNVM. Docente en espacios curriculares de la carrera de Psicopedagogía del Instituto Superior Victor Mercante. Experiencia en equipos de orientación escolar y acompañamiento a las trayectorias de niñas y niños

### **HORMAZABAL Vanesa Ayelén**

vanesahormazabal5@gmail.com  
CURZA-UNCo

Profesora en Psicopedagogía. Estudiante de la Especialización en Educación mediada por Tecnologías Digitales. Empleada del Ministerio de Producción y Agroindustria. Integrante del Proyecto de Investigación (04/V120-1)

Experiencias de aprendizaje, recorridos e intervenciones psicopedagógicas en la formación (CURZA-UNCo).

### **IANNANTUONI Silvia**

silvia.iannantuoni@gmail.com  
Profesora para enseñanza primaria. Lic. en Psicopedagogía (USal). Posgrado en Psicopedagogía clínica y Psicodrama (Epsiba). Maestranda en Psicología educacional (UBA). Profesora universitaria en carreras de grado y posgrado (USal, UBA/Htal Borda, UGR) y de nivel terciario en Amba e interior del país. Asesora psicopedagógica en instituciones educativas en Amba. Supervisora de equipos hospitalarios de psicopedagogía en Amba. Miembro de investigaciones en Epsiba. Autora de artículos varios sobre la especialidad

### **IRAZUSTA Morela**

more\_viedma@hotmail.com  
CURZA-UNCo

Licenciada en Psicología. Especialista en Psicología Vincular con familias de niños y adolescentes. Docente e integrante del Proyecto de investigación CURZA- UNCo. Docente en ISFDyT N° 25. Autora de publicaciones y trabajos en congresos, jornadas, simposios y capacitaciones. Equipo técnico. Línea 102, SENAF. Atención Clínica privada.

## AUTORES.

### **IURI Teresa**

fliagurmandi@rnonline.com.ar  
CURZA-UNCo

Maestra Normal Nacional. Profesora en Pedagogía. Especialista y Magíster Scientiae en Didáctica (UBA). Asesora de proyectos de investigación en el CURZA- UNCo. Escribe sobre temas de su especialidad

### **JAKOB Ivone**

ijakob@hum.unrc.edu.ar  
UNRC

Psicopedagoga. Especialista en lectura, escritura y educación (FLACSO). Profesora Adjunta, docente en asignaturas de formación específica (Psicopedagogía I, Didáctica, Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación) de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Directora de proyectos y becas de investigación. Directora de la Diplomatura Psicopedagogía y Educación Inclusiva. Integra y dirige proyectos de innovación pedagógica y curricular

### **JAMES Mabel Virginia**

jamesginny.gj@gmail.com  
Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. UBA.  
Profesora para la Enseñanza Primaria. Lic y Prof en Ciencias de la Educación UNLu. Licenciada en Psicopedagogía UM. Magíster

en Psicología Cognitiva y Aprendizaje FLACSO -UAM. Profesora Adjunta de Neuropsicología del Aprendizaje. Cs de la Educación. FFyL. UBA. J.T.P de Neurobiología Cs de la Educación UNLu. Directora y codirectora de Proyectos y Programas de investigación y de Extensión.

### **JUAREZ Erika Virginia**

juarezerika074@gmail.com  
FES - UPC  
Licenciadas en Psicopedagogía

### **LANZA Carla**

lic.lanzacarla@gmail.com  
Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. UBA  
Mg. en Psicología Educacional, Facultad de Psicología, UBA. Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación, UBA. Lic. en Psicopedagogía, UM. Especialista en Ciencias Sociales, Flacso. Docente de Teorías Socio-Histórica y Teoría y Técnica del Diagnóstico Psicopedagógico, Cs de la Educ, FFyL UBA. Prof. titular Lic. en Psicopedagogía, UCP. Docente de ISFD y miembro de E. O. E. pcia de Bs As. Integrante de Proyectos UBANEX, PIDAE y FILOCyT

### **LEDWITH Andrea**

aledwith@hotmail.com  
Carrera de Psicopedagogía. I.S.F.D. y T. N° 46 "2 de abril de 1982". La Matanza- Bs. As.

Prof. en Educación Preescolar. Prof. en Cs. de la Educación. UM. Lic. en Cs. de la Educación, con esp. en Política, Planeamiento y Conducción Educativa. UM. Dip. Sup. en Gestión y Con. Del Sist. Ed. y sus Instituciones. FLACSO- Diplomado Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículum y prácticas Escolares. FLACSO. Posgrado en Planificación, administración y evaluación de la educación a distancia. Universidad CAECE. Diplomatura en Psicología Institucional. UCES. Lic. en Psicopedagogía. UM

### **LOPEZ María Eugenia**

mariaeugenialopez@upc.edu.ar  
FES – UPC  
Docentes de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba y miembros integrantes de la línea de investigación Escritura Acompañada, como así también del Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud (DIFPES) y el Programa de Alfabetización Académica (PRAA).

## AUTORES.

### **LUCERO María Pía**

mariapialucero@upc.edu.ar

FES - UPC

Lic. en gestión de la Ed. Especial (UCC)  
Psicopedagoga (ICS) Profesora Universitaria (UPC) Asesora Docente en Secretaría de Pedagogía Universitaria (UCC).  
Psicopedagoga Escolar. Docente en UPC y ICS. Miembro de equipos de investigación en UPC y UCC.

### **MACARIO Marianela**

mari\_macario95@hotmail.com.

Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba, Regional Villa María. Argentina.  
Formación: Psicopedagoga/ Técnico Superior en Discapacitados Intelectuales y Estimulación Temprana. Instituto del Rosario. Licenciada en Psicopedagogía- Universidad Blas Pascal.  
Actividad laboral actual: Docente Apoyo a la Inclusión- Ceica Modalidad Especial- Equipo privado. Psicopedagogía clínica (niños/ adolescentes/adultos)

### **MANTEGAZZA Susana**

susana.mantengazza@gmail.com

UBA- UCP-UNTREF-Argentina

Mg. en Política Educativa (UNTref). Esp. En Orientación Vocacional y Educativa (UNTref)  
Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA). Lic. en Psicopedagogía (UM). Auxiliar docente en Teoría y Técnica del Diagnóstico

Psicopedagógico, carrera de Ciencias de la Educación; Integrante del Equipo del Programa de Orientación; Coordinadora Dispositivo de Apoyo a la Lectura y Escritura Académica (FFyL.UBA)

### **MARTINELLI María Alejandra**

canimartinelli@gmail.com (UGR)

Prof. y Lic. en Psicopedagogía (UNSAM).  
Docente Titular Concursada en Epistemología (UGR, 2022). Docente Tutora del Trayecto Teórico Metodológico del Ciclo de Complementación Curricular de la Lic. en Psicopedagogía (UGR). Miembro Fundador de la Red Interinstitucional de Investigación Psicopedagógica (RedIIP, 2019)

### **MARTINI Carolina**

carolinam@upc.edu.ar

FES – UPC

Licenciada en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Córdoba, con Máster en Ciencias Políticas y Servicios Sociales por la Università della Calabria (Italia).  
Profesora universitaria por la Universidad Provincial de Córdoba -UPC-. Es docente de metodología de la investigación cualitativa en la Licenciatura de Psicopedagogía, FES, UPC.  
Acompaña trabajos finales de grado en la misma carrera desde el 2017

### **MONJELAT Natalia**

monjelat@gmail.com

Universidad del Gran Rosario. Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. (IRICE.CONICET-UNR)

### **MORANTE Marcela**

marcela\_morante@hotmail.com

UCSE

Lic. en Psicopedagogía (UCSE). Docente Adjunta de la Cátedra Métodos de Investigación (Lic. en Psicopedagogía).  
Docente investigadora. Integrante de equipos técnicos en instituciones educativas.

### **NASIF Rocío Magali**

rocio.nr23@gmail.com

FES - UPC

Licenciadas en Psicopedagogía

### **NEME Eliana**

elineme@gmail.com

UCSE

Lic. en Psicopedagogía. Mg. En Psicología Educativa. Docente Asociada de la Cátedra Técnicas de Exploración y Evaluación en Psicopedagogía II (Lic. en Psicopedagogía).  
Docente investigadora. Integrante de equipos técnicos en instituciones educativas.

## AUTORES.

### **NINIO Ana**

anacaroan.an@gmail.com  
Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. UBA.  
Profesora Nacional de Educación Preescolar Licenciada en Ciencias de la educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.  
Maestra de Apoyo Pedagógico en la E.P.C N°6 Tomas Guido CABA y Maestra Hospitalaria en el Hospital Dr. Pedro de Elizalde.

### **ODDI Gisele Anahí**

giseleoddi@upc.edu.ar  
FES – UPC  
Licenciada en Psicopedagogía, Psicopedagoga y Profesora universitaria en Psicopedagogía. Maestranda en Educación con orientación en prácticas e instituciones educativas. Se desempeña como docente de Práctica 2 en la FES-UPC. Acompaña trabajos finales de grado en esa casa de estudios desde el 2019. Es docente auxiliar en el taller Clínica Psicopedagógica, de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

### **OLIVIERI Alfredo**

olivierialfredo@upc.edu.ar  
FES – UPC  
Lic. en Psicopedagogía (UNRC). Esp. en Gestión Educativa (FLACSO). Maestrando en Investigación e Intervención Psicosocial (UNC). Prof. de Prácticas Psicopedagógicas.

Políticas Públicas en Salud y Educación. Integrante del Programa de Alfabetización Académica y del Programa de Intervenciones con Infancias y Juventudes. Facultad de Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba. Argentina

### **OYARZO Camila**

camiandreoy@gmail.com  
CONICET-CIT SANTA CRUZ- UNPA.  
Lic. en Psicopedagogía (UNPA UARG)- Becaria Doctoral Conicet (CIT Santa Cruz)- Doctoranda en Ciencias Sociales y Humanidades (UNPA UARG)- Miembro externo de proyectos de investigación en (UNPA UASJ) – Miembro de REDIIIP – Actualmente me dedico a la investigación y a la docencia

### **PAOLONI Paola Verónica Rita**

paopaoloni17@gmail.com  
Centro de Investigaciones y Transferencia (CIT) VILLA MARIA – CONICET, Argentina y CONICET – UNRC, Argentina (respectivamente).  
Doctora en Psicología (UNSL). Magíster en Educación y Universidad y Licenciada en Psicopedagogía (UNRC). Investigadora Independiente de CONICET. Se desempeña como docente e investigadora en la UNRC. Sus trabajos focalizan en aspectos motivacionales, socio-emocionales y

contextuales implicados en los aprendizajes académicos.

### **PEDROSA Patricia**

pepedrosa@ucasal.edu.ar  
UCASAL.  
Licenciada en Psicopedagogía (USa). Especialista en Psicopedagogía Institucional (UNSa), Psicopedagoga clínica. Orientadora de aprendizajes en COEdu (Centro de Orientación Educativa) Ucasal. Docente del espacio clínico del CID Salta Centro de Investigación y Docencia IOM 2 Instituto Oscar Masotta. Docente Universitaria e Investigadora UCASAL y UGR. Vicepresidente Fundación Anpuy.

### **PEREIRA Marcela**

marcepereira2012@gmail.com  
Facultad de Psicología - UBA  
Lic en Psicopedagogía Magister en Psicología Educativa (UBA). Docente y supervisora de la Carrera de especialización en Psicopedagogía Clínica, Fac. de Psicología, UBA. Miembro de la Cátedra de Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología, UBA, donde realiza desde 1992 tareas de asistencia, investigación y docencia. Autora de publicaciones ligadas a la psicopedagogía clínica. Coordina el grupo HUELLAS Y TRAMAS, de supervisión y lecturas sobre aprendizaje y subjetividad. Dirige la Editorial Entreideas.

## AUTORES.

### **PETRIC Natalia**

nataliapetric@hotmail.com

nataliapetric@uca.edu.ar

UCA

Licenciada en Psicopedagogía, Profesora en Educación Especial, Doctora en Psicopedagogía (Universidad Católica Argentina) Especialista en Metodología de la Investigación (Universidad Nacional de Entre Ríos). Docente Universitaria. Docente Investigadora. Directora de tesis de grado y posgrado.

### **PIGHÍN María Fernanda**

mfpighin@yahoo.com.ar.

UNLuján

Profesora para la enseñanza primaria. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu) y en Psicopedagogía. Especializada en Psicopedagogía Clínica (UNLZ). Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, FLACSO- UAM. Docente adjunta de Teorías del Aprendizaje y Neurobiología, Departamento de Educación, UNLu. Representante por el Departamento de Educación UNLu en la Red Nacional de Cátedras de Neurociencias y en REDIIP. Directora de proyectos y programa de investigación y extensión universitaria

### **PRANICH Gabriel**

gabrielpranich@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. UBA  
Maestrando en Estudios interdisciplinarios de la subjetividad (FFyL-UBA). Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UBA). Licenciado y Profesor en Artes Visuales (UMSA, EALM). Profesor en Profesorado Terciario en Artes Visuales y en Educación Secundaria. Investigador en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (FFyL-UBA) por medio de los proyectos de investigación de UBACyT y de FiloCyT

### **RAINERO Daniela**

mdanielarainero@gmail.com

FLACSO

Profesora Adjunta en la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto en las asignaturas Intervenciones. Psicopedagógicas en Instituciones Educativas, Psicopedagogía II, Psicopedagogía I. Directora del Proyecto de Investigación. La intervención psicopedagógica en los Equipos de Orientación Escolar (EOE), subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNRC. Magister en Educación y Universidad por la UNRC.

### **RICCI Cristina**

cr cristinaricci@yahoo.com.ar

Investigadora independiente.

Centro de Investigación en Psicopedagogía e

Investigaciones Psicopedagógicas [CIPsp] Doctora (PhD), Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Pos Doctora en Psicología con Orientación en Metodología de la Investigación Científica de Revisión. Magíster y Especialista en Metodología de la Investigación Científica. Psicopedagoga, Licenciada en Psicopedagogía y Doctoranda en Psicopedagogía. Miembro de Consejo Asesor, Editorial y Científico de Revistas científico-académicas Internacionales. Miembro de Comité Científico de eventos científico-académicas. Profesora de Grado y Posgrado.

### **RIPOLL Paola**

pripoll@hum.unrc.edu.ar

UNRC

Licenciada en Psicopedagogía (UNRC). Doctora en Ciencias de la Educación (UNC). Jefe de Trabajos Prácticos en asignaturas de formación específica de la Lic. en Psicopedagogía y de la Lic. y Prof. en Educación Especial. Profesora Adjunta en asignaturas de formación específica de la Lic. y Prof. en Educación Inicial en la UNRC. Integrante de proyectos y codirectora de becas de investigación. Docente en el nivel superior en un Instituto de la Ciudad de Río Cuarto.

## AUTORES.

### **SAADI Viviana Cecilia**

vivianasaaadi4@gmail.com

UNLaR

Lic. en Psicopedagogía (UNLaR). Prof. En Psicopedagogía (UPLR). Especialista en Docencia Universitaria (UNdeCuyo). Especialista Salud Social y Comunitaria (UNLaR). Docente Investigadora UNLAR. Responsable del Dpto. Interdisciplinario Salud Mental Infantil. Ministerio de Salud (2003/2022). Integrante Equipo Técnico Centro de Día Comunitario Infantil-Ministerio de Salud

### **SANCHEZ María Daniela**

tecnicascurza@gmail.com

CURZA-UNCo

Licenciada y profesora en Psicopedagogía (UNCo). Profesora Adjunta regular, orientación Clínica Psicopedagógica en Lic. en Psicopedagogía (UNCo). Investigadora categoría IV (Programa Nacional Incentivo, Ministerio de Educación). Extensionista. Referente del Servicio de Atención Psicopedagógica, Departamento de Psicopedagogía de la mencionada carrera. Autora de artículos científicos sobre problemáticas que se presentan en el tránsito escolar en niños, niñas y adolescente publicados en revistas nacionales con referato.

### **SERDIUK Verónica**

veronicaserdiuk@gmail.com

Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Ciencias de la Educación. UBA. Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora para la enseñanza Primaria de la ENS N°2 "Mariano Acosta". Docente del nivel primario en la modalidad de enseñanza Común y Especial y formadora de docentes y profesionales que se desempeñan en distintos ámbitos educativos.

### **SINCONI BONETTO Lucía**

lsinconi@gmail.com

CURZA-UNCo

Profesora en Psicopedagogía y estudiante avanzada de la Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Nacional del Comahue, Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Viedma. Becaria en el Proyecto de Investigación "condiciones y posibilidades en la escuela secundaria rionegrina en las nuevas cotidianidades. R.N (2022-2025)" y en el Consejo Interuniversitario Nacional. Integrante alumna en el Proyecto de Extensión "Software Libre y Moocs".

### **SUAREZ Georgina**

gsuarez@ucasal.edu.ar

UCASAL.

Licenciada en Psicopedagogía (USal). Magister en Educación (Fordham University. EE.UU.). Doctoranda del Doctorado en Educación Superior Universitaria (Universidad

Austral-UAI-Universidad Nacional de Río Negro). Jefa de Carrera de la Licenciatura en Psicopedagogía y Profesora e Investigadora en la UCASAL. Coordinadora del COEdu (Centro de Orientación Educativa) UCASAL

### **TALEI Fernanda**

ftalei@unvm.edu.ar

Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba, Regional Villa María. Argentina. Psicopedagoga. Instituto Superior Víctor Mercante. Lic. en Psicopedagogía. UNVM. Esp. en Psicopedagogía Clínica. UBA Prof. e Investigadora universitaria en el Trayecto de Lic. en Psicopedagogía. UNVM. Terapeuta de niños/as y adolescentes en diagnóstico y tratamiento psicopedagógico clínico. Presidente del Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Pcia. de Cba. Regional Villa María.

### **TARRUELLA Nora**

noralilianatarruella@mail.com

CURZA-UNCo

Prof. y Lic. en Psicopedagogía y Magister en Psicoanálisis. Profesora Regular Adjunto del CURZA, participante en la elaboración de Diseños Curriculares de formación docente y planes de estudios de profesorado en la Universidad. Ha participado en proyectos de investigación, ha escrito capítulos de libros y publicaciones de artículos académicos. Actualmente integrante del PI V/120-2/22

## AUTORES.

### **TESTAGROSSA Silvina**

stestagrossa@upc.edu.ar  
FES – UPC  
Licenciada en Educación Básica.  
Psicopedagoga. Prof. de Pedagogía.  
Investigadora. Facultad de Educación y Salud.  
Universidad Provincial de Córdoba. Argentina

### **TURCHI María Belén**

mbelenturchi@gmail.com  
Colegio Profesional de Psicopedagogos de  
Córdoba, Regional Villa María. Argentina  
Psicopedagoga. Instituto Superior Víctor  
Mercante - Licenciatura en Psicopedagogía  
UNVM. Formación Pedagógica de Graduados  
No Docentes para la Educación Secundaria.  
Actualización En Neuropsicología. Actividad  
Laboral: Psicopedagogía Con Personas  
Mayores Área De Estimulación, Evaluación y  
Rehabilitación Neurocognitiva. Profesora en  
Instituto de Formación Docente: Pedagogía y  
Psicología Y Educación

### **TOLEDO Gabriela**

gabriela.alejandra.toledo@gmail.com  
Facultad de Filosofía y Letras. Departamento  
de Ciencias de la Educación. UBA.  
Magister en Informática aplicada a la  
Educación (UNLP); Diplomada en Educación,  
imágenes y medios (FLACSO); Licenciada y  
Profesora en Ciencias de la Educación (UBA).  
Se desempeña como investigadora docente de

la UNGS; UBA; UNA; USAL y UNQ. Pertenece  
al Observatorio de la Discapacidad de la  
Universidad Nacional de Quilmes y al GT de  
CLACSO “Estudios críticos en discapacidad”

### **TOVANI Alina**

alinatovani1981@gmail.com  
CURZA-UNCo  
Profesora y Licenciada en Psicopedagogía

### **TUMBURÚ Carlos**

cmtumburu@ucasal.edu.ar  
UCASAL  
Licenciado en Psicopedagogía (UNSa).  
Especialista en Psicopedagogía Institucional  
(UNSa) Psicopedagogo y Profesor en  
Psicología (Instituto Jean Piaget). Maestrando  
de la Maestría en Psicología Educativa  
(UNT). Docente Universitario e Investigador en  
UCASAL. Docente en Institutos de Formación  
Docente y Psicopedagogo de la Modalidad  
Educación Especial

### **VAJA Arabela Beatriz**

arabelavaja@gmail.com  
Centro de Investigaciones y Transferencia  
(CIT) VILLA MARIA – CONICET, Argentina y  
CONICET – UNRC, Argentina  
(respectivamente).  
Doctora en Psicología (UNSL). Licenciada  
en Psicopedagogía (UNRC). Investigadora  
Asistente en el Centro de Investigaciones

y Transferencia (CIT) Villa María -  
CONICET. Además, se desempeña como  
docente en la UNRC y en la UNVM. Sus temas  
de estudio se relacionan con las emociones  
en contextos académicos, competencias  
socioemocionales y diversidad de contextos  
de aprendizaje

### **VARAS Brenda Cecilia**

brendavaras77@gmail.com  
CURZA-UNCo  
Profesora en Psicopedagogía (UNCo-CURZA).  
Estudiante avanzada de la Licenciatura en  
Psicopedagogía. Integrante del Proyecto  
de Investigación 04/V120-1 “Experiencias  
de aprendizaje, recorridos e intervenciones  
psicopedagógicas en la formación”. Integrante  
del Proyecto Institucional del CURZA: “Espacio  
de Prácticas Psicopedagógicas”.

### **VARELA Gabriela Elizabeth**

gevarela@ucasal.edu.ar  
UCASAL.  
Licenciada en Psicopedagogía (UNCa).  
Especialista en Drogodependencias (UNT).  
Especializándose en Psicopedagogía  
Clínica UBA. Psicopedagoga en la Oficina  
de Violencia Familiar y de Género del Poder  
Judicial de Salta. Terapeuta de Adultos.  
Terapia grupal. Docente Universitaria UCASAL  
y UGR.

## AUTORES.

### **VARGAS Carola Inés**

carolavargas@upc.edu.ar

FES – UPC

Magister en Neuropsicología (UNC).  
Licenciada y profesora en Psicología (UNC).  
Doctoranda en Educación (UCC). Docente ordinaria de Psicología del Desarrollo I, Pedagogía, Neuropsicología del Desarrollo y Neuropsicología del Aprendizaje en las carreras de Licenciatura en Psicopedagogía y Licenciatura en Psicomotricidad de la Facultad de Educación y Salud (UPC). Miembro del equipo de investigación Caleidoscopio y Codirectora de proyecto de extensión.

### **VILLAGRA Mariana**

marianavillagra@upc.edu.ar

FES – UPC

Licenciada en Psicopedagogía,  
Psicopedagoga y Prof. en Psicopedagogía.  
Actualmente se desempeña como directora y docente en la Licenciatura en Psicopedagogía de la FES -UPC. Forma parte de equipos interdisciplinarios de investigación en la FES. Acompaña trabajos finales de grado en la misma carrera desde el 2016

### **ZALDEGUI Marianela**

maryz9616@gmail.com

CURZA-UNCo

Profesora en Psicopedagogía (UNCo-CURZA). Estudiante avanzada de la

Licenciatura en Psicopedagogía. Integrante alumna del PI 04/V120-1. Se desempeña en Escuela de Educación Especial como Técnica de Apoyo en la Escuela Secundaria (TAE) y Maestra de Apoyo a la Inclusión (MA

### **ZAMUDIO Sabrina Yanet**

sabrina97zamudio@gmail.com

FES - UPC

Licenciada en Psicopedagogía

