

# **Diálogo de saberes en torno al diagnóstico psicopedagógico II**



**Entre instituciones, ámbitos y prácticas  
profesionales psicopedagógicas**



## **Coordinación editorial**

Pía Reynoso

## **Equipo editorial**

Sofía Morón

Dana Brignone

Nico Ponsone

Ana Inés Leunda

## **Colección Pensamiento Clínico – Crítico.**

### **Directora de la colección**

Dra. Mariana Etchegorry

### **Corrección de estilo**

Dra. Cintia Weckesser

Diálogo de saberes en torno al diagnóstico psicopedagógico II : entre instituciones, ámbitos y prácticas profesionales psicopedagógicas / Mariana Etchegorry... [et al.] ; compilación de Mariana Etchegorry ; prólogo de Norma Filidoro.- 1a ed.- Córdoba : Universidad Provincial de Córdoba Ediciones, 2023. Libro digital, PDF - (Pensamiento clínico?crítico / Mariana Etchegorry)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6530-03-5

1. Clínica Psicopedagógica. 2. Psicopedagogía. 3. Diagnóstico. I. Etchegorry, Mariana, comp. II. Filidoro, Norma, prolog. CDD 370.158



Estos contenidos están reservados bajo una licencia  
Creative Commons Atribución - No Comercial



### **Compiladora**

Dra. Mariana Etchegorry  
Universidad Provincial de Córdoba

### **Comité evaluador**

Esp. Lic. Mónica Cambursano. Universidad Provincial de Córdoba  
Mgter. Estrella Casas. Accueil extra scolaire de Villars Sur Glane. Friburgo. Suiza.  
Mgter. Laura Verónica Delgado. Universidad Nacional de Río Cuarto  
Mgter. María Luján Fernández. Universidad Nacional del Comahue  
Lic. María Celia Flores. Universidad Nacional de la Rioja  
Esp. Paulina González. Universidad Nacional de Villa María  
Lic. María Yanina Laborde. Universidad Nacional de Córdoba  
Mgter. Carla Lanza. Universidad de Buenos Aires  
Mgter. Cristina Luque Disandro. Universidad Provincial de Córdoba  
Lic. Analía Leticia Mayorga. Universidad Provincial de Córdoba.  
Mgter. María Daniela Rainero. Universidad Nacional de Río Cuarto  
Esp. Fernanda Talei, Universidad Nacional de Villa María  
Dra. Liliana Rita Tarditi. Universidad Nacional de Río Cuarto  
Dra. Patricia Vila. Universidad Nacional de San Martín.

# Índice

## 6. Prólogo

Norma Filidoro

## 13. Introducción

Mariana Etchegorry y Cintia Weckesser

## 19. Capítulo 1

Planificar en psicopedagogía: del diagnóstico a la construcción de proyectos situados

Mariana Etchegorry

## 51. Capítulo 2

La entrevista psicopedagógica en el diagnóstico: un instrumento para la construcción de conocimiento situado

Mariana Etchegorry

## 82. Capítulo 3

Habitando territorios, develando sentidos. El juego de la oca como dispositivo de diagnóstico -e intervención- en contextos comunitarios

Lila Far

## 114. Capítulo 4

Acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. Una propuesta de diagnóstico psicopedagógico en la universidad

Rosana Carina Enrico y María Victoria Liendo

# Índice

## **135. Capítulo 5**

“Irreductible”. El nombre del malestar en el diagnóstico psicopedagógico. La función paterna como estructurante simbólico del deseo de conocer

**María Gabriela Garró**

## **157. Capítulo 6**

La clínica psicopedagógica del consultorio en el trabajo con las infancias

**Carolina Achával**

## **183. Capítulo 7**

Diagnóstico psicopedagógico en la institución escolar. Fundamentos de la práctica en la formación académica

**Alfredo L. Olivieri**



# Prólogo

Un libro de psicopedagogía es siempre una buena noticia. Porque libros sobre diagnóstico y tratamiento de niñas, niños y jóvenes supuestos con problemas en el aprendizaje, o dichos con dislexia o con cualquier etiqueta de la serie de trastornos que listan los manuales de psiquiatría, hay muchos. Libros sobre problemas en las funciones ejecutivas, en la atención, en la memoria, o sobre conciencia fonológica y su relación con la lectura, se renuevan de manera permanente. Libros sobre temas de educación inclusiva, diversidad, heterogeneidad en el aula, también. En algunos casos, hasta les damos la bienvenida. Pero es esta misma abundan-



cia de textos sobre funciones cognitivas, entidades diagnósticas, test y protocolos, cuadernillos y baremos, la que hace visible que los textos de psicopedagogía escasean.

En este caso, además, las autoras y autores del libro son psicopedagogas y psicopedagogos, entonces la buena noticia se torna buenísima. Ni que hablar cuando las primeras palabras del título son “Diálogo entre saberes...”: una fiesta. Se trata, interpreto, de una invitación a caminar dialogando, no a sentarnos a charlar. Y se trata de un diálogo entre saberes, no solo entre conocimientos. De los conocimientos podemos tomar consciencia, podemos tomarlos como ciencia: por eso, compartirlos es relativamente sencillo. Los saberes comprometen a los sujetos, los saberes nos soportan y somos su soporte. Los saberes no dialogan sin nosotras y nosotros: se trata de un diálogo que nos compromete.

Celebro un texto de psicopedagogía escrito por psicopedagogas/os, cuyo mérito consiste en develar un modo –no cualquiera– de habitar y producir prácticas psicopedagógicas que, al intervenir en diversos ámbitos educativos, institucionalizados o no, producen modos de ser y estar que sostienen y se sostienen en la educación como derecho, a partir de una trama que involucra tanto a los sujetos que aprenden, como a las familias, a quienes ejercen la función docente, a las instituciones educativas, a la comunidad y a las políticas referidas a las educación y la salud.





Las y los autores producen un texto heterogéneo, plural, pero a la vez, orientado sea por una posición epistemológica consolidada, consistente y por ello mismo revisable, sea hacia esa posición, en un esforzado intento cuya virtud consiste en señalarnos lo que queda (¡tanto!) por hacer, pensar, producir, leer, intercambiar, discutir, acordar...

Los diversos capítulos constituyen, así, una unidad heterogénea. Unidad en el eje de la ética: se trata siempre del concernimiento, de la respuesta responsable: nunca se delega en la técnica, el manual o el protocolo. Heterogeneidad en cuanto a los niveles de rigurosidad, de consistencia interna, de experiencias, de conocimientos, de saberes, de escrituras. Pero siempre el mismo esfuerzo de evitar la transposición directa de los constructos teóricos a las prácticas dando cuenta de una psicopedagogía que consciente y deliberadamente abandona el lugar de aplicación de conocimientos provenientes de otros campos disciplinares. Una psicopedagogía que busca y construye su lugar como práctica de conocimiento: una práctica que produce conocimientos específicos sobre los sujetos que aprenden, con sus condiciones particulares, en contextos específicos, a la vez que conocimientos acerca de sus propias intervenciones en el campo del aprendizaje escolar y la educación en relación con las prácticas de enseñanza concebidas, también ellas, como prácticas de conocimiento.



Este texto presenta ideas, agujeros, caminos, desencuentros, propuestas, conocimientos... No es un libro de esos de solo preguntas: contiene afirmaciones. Tampoco es un libro que se pretenda definitivo, no teme mostrar lagunas, contradicciones, vacíos que nos permiten preguntar y, sobre todo, nos obligan a argumentar. No es un libro al que pueda responderse con un “me gusta” o un “no me gusta” porque, justamente, se aleja de la lógica de la comunicación rápida, sencilla y eficaz que la época nos demanda. Hace resistencia a decirlo todo de manera fácil, pero sin caer en la soberbia de los enunciados crípticos dirigidos a un grupo de iniciadas/os. Macedonio Fernández, en su texto “Los Papeles del Recienvenido”, nos previno acerca de lo sospechoso de la claridad: casi todo lo que no dice nada se redacta muy claro. Este texto nos pone a trabajar, a pensar, a dialogar, a discutir, a argumentar, sea en plan de apropiarnos de sus propuestas, sea en plan de interpelarlas, leerlas críticamente o, aún, rechazarlas.

Este libro nos habla de un diagnóstico psicopedagógico que se aleja de la idea de la verdad hallada para ponernos en el camino de la construcción de una verdad situada, revisable, provisoria, que no impide sostener la pregunta.



Destaco algunas ideas que iluminan el texto y deberían provocar reflexiones:

- Pasaje de un diagnóstico-resultado a un diagnóstico-proceso-situado en el que la idea de “planificar” produce nuevas significaciones.
- La escritura como una práctica profesional.
- La especificidad del dispositivo de entrevista revisitado desde la perspectiva clínico-crítica.
- El desvelamiento del rol político de los juegos en cuanto a la transmisión de la cultura y el lazo social.
- La necesidad de profundizar la dimensión de investigación del proceso diagnóstico en tanto práctica que produce un conocimiento novedoso acerca de un sujeto en situación de aprendizaje.
- La presencia de una psicopedagogía comprometida con la tarea de develar desigualdades en procura de producir condiciones para la inclusión educativa.

Unos de los riesgos que nos acecha es el de convertirnos en administradores de técnicas y programas de recuperación, quedar en el lugar de administrar técnicas que se fabrican y se ofertan produciendo un mercado de consumo, devenir cargadores de datos en aplicaciones cuyos algoritmos producen informes protocolizados sobre niñas, niños y jóvenes



cuyas condiciones de existencia y de aprendizaje desconocen sin siquiera saberlo. Informes iguales para todas y todos, en los que, por ahora, ponemos nuestra firma. Riesgo de devenir administradores de programas de recuperación de, por ejemplo, la dislexia, programas que se preguntan, ni saben que no lo hacen, de qué niña o niño se trata ni a qué escuela va ni, muchos menos, cómo llegó a pasarle lo que le pasa. Hoy, uno de los riesgos (que excede a la psicopedagogía en tanto amenaza a todos los órdenes de la vida), radica en la supresión de la subjetividad, no solo la de las niñas, niños y jóvenes, sino también de la nuestra. Entonces, un libro que no solo no se desentiende, sino que recupera y celebra nuestra raigambre humanista, un libro que dice “derechos”, que dice “prácticas socio-comunitarias”, que dice “colectivos”, “lazo social”... Un libro que recupera las nociones de construcción social del conocimiento, de intervención clínico-crítica, que recupera el diálogo, la pregunta, el conflicto, no para regodearse allí sino para producir verdades que nos permitan avanzar en la tarea de que cada vez, más niñas, niños y jóvenes puedan acceder a la posibilidad de conocer los números, las escrituras y las lecturas para hacer con ellos marcas en diferencia, ese libro, este libro, es motivo de una fiesta a la que las y los invito.

Norma Filidoro  
Mayo de 2023







# Introducción

Esta introducción supone una suerte de apertura y continuidad de un trabajo de escritura colectivo que recupera las trayectorias individuales y las pone en diálogo. El objetivo de este segundo libro, tal como planteamos en el primero, es habilitar un lugar para que, en este caso, el diagnóstico psicopedagógico se ponga en discusión, se “revisite”, se profundice, se interpele. Casi podríamos decir que nos proponemos habilitar renovadas maneras de pensarlo, o aquellas conocidas que no fueron puestas en palabras. Este libro entonces, se trata de un espacio de construcción de conocimientos que deja huella para que, recuperado por lectores



colegas y profesionales, sea resignificado a partir de sus propias experiencias, sea discutido y promueva entonces pensamiento profesional encarnado en las prácticas.

En esta ocasión, nos planteamos algunos desafíos. En primer lugar sostener un proceso que convocara a la escritura de aspectos del diagnóstico no tan desarrollados en los textos, especialmente pensamos en los diferentes ámbitos de intervención y lo que estos nos demandan en torno a maneras de proponer este proceso inicial e incluso las estrategias que desplegamos para sostenerlo.

En ese marco de producción, construimos nuevas estrategias para la presente compilación en pos de una escritura enriquecida (en relación a lo conceptual como en lo formal). Es así que se convocó a un equipo de colegas que constituyen el comité editorial. Así, en función de cierta expertise en relación a la temática específica de cada capítulo presentado, se seleccionaron dos profesionales que realizaron lecturas independientes para luego a partir de las devoluciones se repensara la producción.

El trabajo de reescritura a partir de abrir las puertas a sujetos de diferentes contextos institucionales, otorga entonces una trascendencia que potencia las ideas y renueva ciertos acuerdos en relación a lo que buscamos comunicar en torno al diagnóstico. Finalmente, convocamos una lectura final de una profesional ajena (y no tan ajena) a la psicopedagogía,



que asumió la tarea de corrección de estilo. Elaborar este libro, constituyó un desafío en múltiples sentidos y puso a los sujetos desde su escritura profesional, en este caso en torno al diagnóstico, en el centro del dispositivo.

En el capítulo 1, “Planificar en psicopedagogía: del diagnóstico a la construcción de proyectos situados”, Mariana Etchegorry invita a reflexionar en torno a la necesidad y la potencia de la planificación y la escritura de proyectos situados, participativos y flexibles para una transformación habilitada a partir de nuevas versiones reconocidas como posibles. La escritura se presenta, nos dice la autora, como herramienta que contribuye a la objetivación de los procesos al tiempo que posibilita trascender el espacio- tiempo.

El Capítulo 2, “La entrevista psicopedagógica en el diagnóstico: un instrumento para la construcción de conocimiento situado”, de Mariana Etchegorry presenta a la entrevista como instancia fundante de la producción de sentidos, invita a pensar en el desafío de apertura y escucha que ello representa y a todo el proceso en tanto intervención orientada hacia la transformación. Para abonar esta reflexión, la autora discute conceptos clave como diagnóstico y psicopedagogía, y reflexiona en torno a técnicas, destacando aquí contribuciones de la semiótica.

El capítulo 3, escrito por Lila Far se titula “Habitando territorios, develando sentidos. El juego de la oca como dispo-





sitivo de diagnóstico -e intervención- en contextos comunitarios”. Este trabajo reflexiona en torno a una experiencia desarrollada en el marco de un proyecto socioeducativo con marcado anclaje territorial, del cual participan niños y niñas. La autora presenta cómo el proceso de construcción colectiva de un juego inspirado en la dinámica del juego de la oca, habilitó/constituyó en sí mismo un diagnóstico participativo, a partir del cual fue posible reconocer el mapa simbólico de un particular entramado de relaciones, con sus conflictos y valoraciones en tensión, al tiempo que resuena allí también, en la misma tensión, la posibilidad de lo común. Así, la experiencia lúdica representa la posibilidad de jugar la transgresión, la creatividad, para imaginar con otros/as la propia comunidad.

En el capítulo 4, “Acompañamiento a las trayectorias estudiantiles. Una propuesta de diagnóstico psicopedagógico en la universidad”, Rosana Carina Enrico y María Victoria Liendo proponen reflexionar en torno a las consultas frecuentes recibidas en el nivel universitario y no universitario referidas a dificultades vinculadas al aprender. Las autoras despliegan la discusión recuperando algunas viñetas clínicas significativas para acercar diferentes escenas en las que se puso en juego la posibilidad de acompañar la construcción del oficio de estudiante. En el recorrido propuesto, se indagan las características del diagnóstico en tanto proceso



de producción de conocimiento sobre el sujeto aprendiente, proceso que implica activamente a éste.

El capítulo 5 se titula “‘Irreductible’. El nombre del malestar en el diagnóstico psicopedagógico. La función paterna como estructurante simbólico del deseo de conocer”. En este trabajo, María Gabriela Garró invita a pensar en lo singular y complejo del malestar y en la incertidumbre que éste conlleva. También, en otros tiempos posibles que se pueden abrirse a partir del malestar: un tiempo de nombrar, un tiempo de comprender, un tiempo de concluir (aunque provisoriamente), en torno a un proceso de reflexión particular que, en el caso que la autora nos comparte, se orientó a acompañar tensiones entre la función paterna y el vínculo educativo.

En el capítulo 6, que lleva por título “La clínica psicopedagógica del consultorio en el trabajo con las infancias”, Carolina Achával ubica en el centro de la reflexión a las infancias en tanto sujetos de derechos y de deseos, para conducirnos hacia la problematización de la relación libidinal con el conocimiento. Aludiendo a los consultorios como espacios que se abren para la escucha del que llega con alguna inquietud, y en donde se lo invita a hablar. Recupera el caso de Josefina, quien es presentada inicialmente como “chiquitina de papá”; se van tensionando el lugar de la palabra, el potencial del malentendido y de los relatos que los padres, docentes y otros “bondadosos narradores” ponen a circular... “acciones minúsculas” que pueden resultar habilitantes de la autoría,



del protagonismo en la construcción de “nuevos nombres para sí”.

Finalmente, en el capítulo 7 que lleva por título “Diagnóstico psicopedagógico en la institución escolar. Fundamentos de la práctica en la formación académica”, Alfredo Olivieri reflexiona en torno a la emergencia de la Psicopedagogía como campo de saberes y a los aspectos socio históricos, políticos y epistemológicos de los escenarios escolares actuales. Por último, el autor propone una mirada sobre la intervención diagnóstica psicopedagógica, con especial referencia a los aportes del espacio de la Práctica 3 a la carrera de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Salud.

Tras esta introducción los invitamos a explorar los capítulos que esperamos permita reconocerse en los conceptos compartidos, resignificar lo ya conocido y promover nuevas construcciones conceptuales que enriquezcan la disciplina en pos de una discusión consciente de los atravesamientos institucionales que condicionan nuestras prácticas cotidianas, en pos de identificar aquello que nos reúne y nos encuentra como profesionales de la psicopedagogía y aquello que nos diferencia en tanto es en lo diverso que el pensamiento crece y se recrea.



# Capítulo 1



**Planificar en psicopedagogía:  
del diagnóstico a la construcción  
de proyectos situados**

**Mariana Etchegorry**



## Mariana Etchegorry



Doctora en Educación (UCC), Magíster en investigación Educativa y Especialista en Psicopedagogía (UNC). Licenciada y profesora en psicopedagogía (UBP). Psicopedagoga y Profesora en Educación Inicial (ICS). Decana Normalizadora de la FES, UPC. Directora de la carrera de posgrado Especialización en Intervenciones Socioeducativas en Infancias Tempranas. Profesora ordinaria asociada de Práctica V y Profesora de Diagnóstico Psicopedagógico I. Directora del proyecto de Extensión “Un mundo por contar”. Directora de proyectos de investigación sobre infancias tempranas y Diagnóstico Psicopedagógico (UPC). Autora de artículos, ponencias y libros. Miembro fundador de la Red Interinstitucional de Investigación Psicopedagógica.

## Planificar, una práctica de escritura poco común en la disciplina

Los profesionales de la psicopedagogía tenemos una amplia tradición de trabajo en torno a diversos ámbitos y, en muchos de ellos, planteamos secuencias de intervenciones que constituyen verdaderos proyectos. No obstante lo anterior, posiblemente por nuestro origen como una práctica de carácter técnico (Giannone y Gómez, 2011), en la confluencia de saberes que permitieran dar respuesta al fracaso en la escuela (lugar que resultó incómodo en tanto la complejidad de nuestro objeto escapaba a lo tecnocrático de un hacer re-educativo), somos resistentes, tanto la escritura de los mencionados proyectos, como a su posterior evaluación.

En este marco y en respuesta a las demandas actuales a la psicopedagogía, en la propuesta formativa que sostenemos en nuestra universidad, creamos una práctica final cuyo eje es, justamente, “Proyectos de abordajes psicopedagógicos en diferentes ámbitos”. Entendemos que la producción escrita de un proyecto, como ejercicio profesional, reviste características particulares, rasgos distintivos según el ámbito en el que se inscriba y se reconoce en criterios comunes, ya sea para una propuesta institucional, comunitaria, grupal o para un sujeto. La idea es poder construir la lógica de una intervención crítica y situada que anuda necesariamente en un primer momento de conocimiento que llamaremos *análisis situacional*, *recorte problema* o *línea de base* cuando nos



referimos al proceso de elaboración de proyectos sociales. Este momento constituye la intervención diagnóstica en la cual se construye la demanda o se problematiza la realidad a partir de asumir en la escritura un posicionamiento que define acciones para dar paso a la planificación del proyecto en sí. Es decir, la acción de planificar atraviesa las intervenciones, incluso la diagnóstica y permite en los rastros de escritura volver sobre lo anticipado desde lo que la realidad aporta para nuevas decisiones profesionales.

Escribir siempre constituye una instancia para pensar, que posibilita desarrollar el profesional reflexivo al que alude Schön (1998) y, además, es una herramienta fundamental para el trabajo colectivo, en equipo e interdisciplinario. Aquello que se escribe deja huellas de pensamiento, pero también de la historia de las instituciones e inscribe en el devenir que permite comprender la complejidad de hechos que en un momento histórico caracterizaron las prácticas. Es a la luz de esos registros que reconocemos antecedentes y construimos memoria, para aprender de errores y aciertos para, finalmente, proyectar acciones a la luz de una transformación posible.

Encontramos distintas maneras de planificar, aunque como equipo nos alejamos de aquellas que implican las prescripciones estáticas y cerradas. Se trata, en otro sentido, de una escritura que a partir de identificar una *línea de base*, desde un *análisis situacional*, se despliega prospec-



tivamente en acciones. La escritura de lo que pensamos y planificamos, posibilita un encuadre para analizar continuidades y rupturas en la revisión de los supuestos que se configuraron. Hablamos de supuestos y no de hipótesis, alejándonos de una idea de relación causal entre variables, para proponer aspectos relacionales que configuran sentidos en torno al conocimiento que construimos sobre una realidad. Por tanto, nos proponemos en este capítulo problematizar el concepto de diagnóstico y dar cuenta de su valor en términos de un estado de situación para la toma de decisiones, que también requiere de cierta escrituración de las estrategias para desplegarlo.

Partimos entonces de una problematización y/o construcción de una demanda en relación a las particularidades de los diferentes ámbitos, sobre datos empíricos, un análisis relacional y la lectura de indicios que nos acercan a una realidad y nos permiten configurar sentidos para las acciones que se pretenden desplegar. Cabe destacar que, como instancia de conocimiento, el diagnóstico adquiere un carácter epistémico y da cuenta de un modo de entender la realidad que, desde esta propuesta, es constructivista fundamentalmente.

Señalamos entonces criterios y aspectos a considerar para planificar un diagnóstico psicopedagógico que permita pensar, planificar y escribir un proyecto situado. Para esto definiremos primero qué, por qué y para qué planificar en psicopedagogía. A continuación, planteamos el lugar de la





planificación en relación al diagnóstico para, finalmente, referirnos puntualmente a la construcción de ese momento de indagación diagnóstica a partir del cual se desarrolla la escritura de uno de los componentes fundamentales del plan de acción: la fundamentación y justificación de un proyecto de intervención psicopedagógica.

### **Por qué y para qué planificar en psicopedagogía**

En la tradición psicopedagógica argentina se produjeron vaivenes en la historia que oscilaron entre prácticas reeducativas - atadas a ciertas técnicas precisas establecidas a priori según el problema que se tratara- y aquellas que se construyeron desde lógicas que, malentendiendo la necesidad de escucha y atención a las posibilidades del sujeto, trabajaban con cierta “improvisación” o, más bien, falta de anticipación. Tanto una como otra situación, no habilitan la posibilidad de construir críticamente una planificación, en el primer caso, porque está con anterioridad y rígidamente establecida y, en el segundo, porque se supone que hay que dejar fluir las actividades sin ninguna anticipación como un modo de respetar el emergente.

Podemos afirmar que en el campo psicopedagógico damos cuenta de ciertos prejuicios, ideas previas o sentido común que remiten al carácter tecnocrático de la planificación e incluso la identifican con una práctica “pedagógica” entendida en el mismo sentido. Cabe mencionar que la planificación



educativa, en el marco de la educación hoy, se aleja de la rigidez y propone la flexibilidad necesaria para enseñar alojando la diversidad. Cierto es que cuando planificamos en psicopedagogía no lo hacemos con la intención de enseñar contenidos, lo cual nos diferencia ampliamente de lo que se propone pedagógicamente. En cambio, podemos reconocer la búsqueda de una transformación que opera en las posibilidades del despliegue sano del aprendizaje.

Planificar, en síntesis, permite anticipar sentidos a partir de enunciados que definen una intervención compleja, incluso diagnóstica, que es mucho más que una serie de actividades inconexas. Para esto es necesario conocer la realidad por la que se nos demanda, establecer una *línea de base*, un punto de partida o un estado de situación, configurar supuestos (demanda, recorte, problematización) para definir acciones fundamentadas para el desarrollo de una transformación. Justamente, parte de la posibilidad de reconocer la escena, el cotidiano y cómo los sujetos la transitan y significan, profundizar en las versiones existentes para poner en perspectiva nuevos caminos para repensar(nos) y visitar(-nos) en nuestros modos de aprender (como sujeto, grupo, institución y/o comunidad); habilitar así una intervención a modo de una nueva versión posible. Es decir, en primer lugar, será necesario anticipar las acciones que posibiliten ese conocimiento, a partir de identificar referentes, proponer



cuestionarios, entrevistas, diferentes técnicas gráficas, lúdicas y aquellas otras acciones que consideremos necesarias.

La idea que compartimos es trascender la práctica profesional como un hacer vacío, o actividades desprovistas de significado en relación a una demanda, para recuperar la categoría intervención. Al respecto expresa Garay (2016) se trata de una “praxis con sentido”, porque deviene de la acción de conocer la realidad que posibilita una reflexión crítica. Construir una *línea de base/análisis* situacional en definitiva, un diagnóstico que se orienta a la toma de decisiones para la transformación, requiere entonces de un fundamento, objetivos y el planteo de diferentes acciones para profundizar en la realidad. La construcción de la intervención constituye conocimiento encarnado, ya que implica lo que Guyot (2016) denomina *prácticas de conocimiento*. Esto configura un punto central en la consideración de la práctica de planificar para diagnosticar y diagnosticar para planificar la intervención, que refiere al lugar del sujeto, psicopedagogo o psicopedagoga.

En consecuencia, es necesario revisitar un concepto nodal que atraviesa toda acción profesional, la implicación y la sobreen implicación. Retomamos a Ardoino (2005) que afirma que la implicación constituye una noción compleja y paradigmática que da cuenta de la relación del sujeto que conoce con su objeto de conocimiento. Expresa Garay (2016) al respecto:



Este comprometedor aspecto de las prácticas no se refiere sólo al que sufre sino a quien escucha ese sufrimiento. Este también es un sujeto, tan comprometido como el propio sujeto del diagnóstico. Y aquí aparece otro componente esencial para construir pensamiento clínico. Hay que analizar, con reflexiones y supervisión o la mirada de un tercero, al sujeto en posición de diagnosticar e intervenir. En psicoanálisis se diría “analizar al analista” (p.5)

Esta relación es inevitable ya que somos sujetos sociales y como profesionales de la psicopedagogía intervenimos espacios que habitamos como miembros activos (ya sea un grupo, una institución, una comunidad); pero reconocemos en ese marco nuestras propias relaciones e historias subjetivas que se actualizan en los vínculos que construimos en el marco de nuestro desempeño.

Un caso particular es la escuela, lugar que transitamos a diario y que desde una ingenuidad acrítica podemos pensar que conocemos en profundidad, en tanto más allá del conocimiento de sentido común, es necesario atender a las múltiples relaciones y dimensiones de la institución que interjuegan dialécticamente con la percepción y modos de conocer del propio profesional. Retomamos en este punto a Garay (2016) que expresa:



Aquí aparecen con todos sus señuelos y trampas la implicación y la sobreimplicación. El pensamiento clínico tiene que vérselas con ambas. Y ambas, cobran fuerza en la psicopedagogía escolar. La escuela es un ámbito que los psicopedagogos, como los docentes, atravesaron por muchos años. No menos de 18 años en sus trayectos de escolarización y de formación profesional. Luego, además, trabajan en una escuela o en relación con ella. (p. 5)

En consecuencia, al acercarnos profesionalmente a una realidad para intervenir, se constituye una relación dialéctica en el marco de la cual la escritura se transforma en una instancia de mediación, cierta cristalización del proceso de reflexión que permite iniciar un proceso de objetivación. Podemos afirmar que se trata de un modo de construir la vigilancia epistemológica que evita la sobreimplicación y se funda en el despliegue del pensamiento clínico.

Planificar y elaborar un proyecto escrito, posibilita organizar y materializar en escritura los caminos que pensamos como posibles, siempre flexibles y revisables. Es la dialógica entre conocimiento y acción la que viabiliza la construcción de supuestos para decidir en forma deliberada las líneas de acción que, transformadas en escritura pueden ser compartidas, socializadas y finalmente evaluadas para abonar nuevas propuestas.



Lo señalado implica pensar el carácter que adquiere la instancia que desde una posición epistemológica particular, creemos que debe ser co-construida y co-pensada. Este “co” no solo refiere a un equipo (profesional y/o interdisciplinario), sino al lugar de los sujetos destinatarios de la acción, ya que son ellos los que tienen el saber sobre su realidad. Una propuesta participativa (incluso diagnóstica) requiere reconocer el saber de cada uno de los miembros en su identidad de valor y sus diferencias. El psicopedagogo o psicopedagoga se convocan porque se reconoce un saber disciplinar que aportará una mirada singular a la lectura de la realidad, ni mejor ni peor, ni más ni menos que los de otros profesionales e incluso de niños, niñas, jóvenes y adultos por los que son convocados. Se trata de un trabajo con otros, pero también sobre otros y uno mismo.

La intervención así entendida se aleja del significado de intromisión y permite pensarla como un “venir entre” o “nueva versión”. En este sentido reconocemos la carga conflictiva y paradójica que señala Carballada (2002) cuando refiere a dos maneras de entenderla: como intersección o cooperación por un lado e intrusión, coerción o represión por otro, aunque necesariamente implica al profesional. En este sentido, recuperamos a Rodríguez (2016) cuando utiliza el concepto de “actuación” para destacar la necesidad de que éste se asuma “como parte del juego social”, es decir “hacer cuerpo y poner en acto las reflexiones” (p. 56). Esta



conceptualización es interesante para pensar toda acción profesional, incluso el momento inicial de conocimiento, cómo nos acercamos e indagamos la realidad por la cual somos convocados a intervenir. En consecuencia, podemos afirmar que el diagnóstico es una intervención que requiere de una planificación que posibilite reflexionar sobre la construcción de estrategias para conocer y los supuestos que se construyen a partir de lo que conocemos.

La planificación sistematiza y ordena el pensamiento para objetivar las ideas sobre el ¿qué hacer? en función del ¿por qué y para qué hacer? Ese por qué y para qué, configuran entonces la *línea de base*, el *análisis situacional*, el *diagnóstico* que devela la demanda y/o problematización que materializamos en la escritura de la fundamentación del proyecto. Damos cuenta de una relación dialéctica a partir de la cual es necesario planificar el diagnóstico para planificar la intervención posible y situada que configurará un proyecto.

### **¿Diagnosticar para planificar o planificar para diagnosticar?**

Partimos de la referencia a un modo de acercamiento a la realidad, ya que como profesionales de la psicopedagogía somos demandados de maneras diversas y esas convocatorias se definen en acciones que pueden ser orientadas a la prevención, la promoción y/o la asistencia en relación con el aprender.



Podemos encontrar intervenciones que se originan en la demanda de sujetos al psicopedagogo o psicopedagoga frente a una situación particular, es decir requiere poner atención en la realidad a la luz de lo que se construye desde ese pedido de ayuda explícito. Por ejemplo, cuando se requiere que trabajemos con un sujeto que se considera (desde la escuela, los padres o él mismo) que evidencia dificultades en el aprendizaje; o cuando en el marco de un equipo de orientación psicopedagógica en la escuela, se solicita intervenir en relación a un grupo de estudiantes que manifiesta problemáticas particulares en el contexto cotidiano.

En otros casos, en cambio, se trata de acercamientos a realidades heterogéneas en el marco de las cuales no siempre somos convocados directamente. Podríamos pensar algunas demandas indirectas como: a) presentaciones de proyectos de intervención a partir de determinadas condiciones establecidas por convocatorias de fundaciones, organizaciones sociales e instituciones que los evalúan y financian; b) por iniciativa del profesional que presenta propuestas de trabajo para ofrecer un servicio en instituciones.

Más allá del origen diverso, la elaboración de la propuesta requiere del conocimiento de la realidad y se define en una perspectiva de acercamiento que nos pone en relación con los sujetos/grupos/institución/comunidad. Se trata de sostener una lectura atenta a la realidad que posibilite establecer el *porqué* de la futura intervención. En el primer caso para, a





partir de una demanda explícita, construir la demanda que queda evidenciada en las lógicas relacionales de los sujetos en el cotidiano y que dejan entrever “eso” que requiere ser leído en profundidad y que no siempre está a la luz de la conciencia, es decir la demanda implícita. En el segundo grupo, nos encontramos con aquellas situaciones en que es necesario conocer los requerimientos y criterios con los que será evaluada la propuesta y/o a las políticas institucionales para las cuales proponemos la intervención.

Es menester considerar que el qué diagnosticamos tiene directa relación con el *para qué* en sentido amplio, es decir, la perspectiva de intervención en términos de niveles. Los proyectos de asistencia parten de la problemática instalada, frente a la cual el profesional propone una transformación; por otro lado, aquellas que buscan a partir de un análisis de la realidad, anticipar consecuencias que pueden ser prevenidas y, finalmente, acciones de promoción que tienden a fortalecer aquellos aspectos que se constituyen en condiciones necesarias para el desarrollo saludable del aprender de sujetos, grupos, instituciones y comunidades.

En el mismo sentido, cabe destacar que el enfoque desde el que realizamos la intervención signa el modo de acercamiento a la realidad para conocerla, remite al *cómo* diagnosticamos. Coincidimos con Nirenberg (2013) cuando plantea un enfoque de necesidades y uno de derechos para la propuesta de un proyecto. El primero posibilita la lectura de



aquello que desde cierta externación del problema o situación concreta, se lee en clave de necesidad y así, las acciones apuntan a satisfacer aquellas que fueron identificadas. No necesariamente esta manera de abordaje y conocimiento da cuenta de una propuesta asistencialista, ya que incluso esto dependerá de cómo entendemos el concepto, tal es el caso de las “necesidades sentidas” como las describe Rodigou Noccetti (2000).

En el enfoque de derechos, en cambio, se produce un giro en los modos de pensar la realidad al constituir como punto de partida “el sujeto de derechos”. Desde este enfoque el análisis de la realidad se realiza desde una perspectiva de empoderamiento en pos del fortalecimiento de las instituciones garantes y promotoras de esos derechos.

Escriturar los fundamentos del diagnóstico en una planificación, permite además definir los objetivos del mismo en orden a ese primer pedido y que en general tendrán que ver con acciones como caracterizar, reconocer, describir, identificar fortalezas, redes, entre otros. Será importante en este sentido que no se pierda de vista el objeto psicopedagógico que tendrá que ver con los modos de circulación y apropiación del conocimiento de sujetos, grupos, instituciones y comunidades. Todo esto posibilita anticipar desde las estrategias metodológicas asumidas en coherencia con las primeras definiciones las acciones para diagnosticar.



Explicitamos en este apartado la importancia de planificar para diagnosticar y luego nutridos del diagnóstico, poder pensar la intervención. A continuación, desarrollamos aspectos o dimensiones que requieren ser consideradas a la hora de pensar la planificación del diagnóstico y la construcción de la escritura de un proyecto.

### **¿Cómo construir diagnósticos psicopedagógicos participativos y situados para pensar un proyecto?**

A partir de lo desarrollado hasta el momento, nos posicionamos para la realización del diagnóstico en una forma de entenderlo que se propone ir más allá de los significados construidos desde el pensamiento hegemónico del campo de la salud. Si como expresa Larrosa (2002) las palabras crean sentidos y constituyen potentes mecanismos de subjetivación que detentan poder, ya que hacemos cosas con las palabras y las palabras hacen cosas con nosotros; definimos a continuación el diagnóstico acotado a nuestro objetivo.

*¿Cómo entendemos el diagnóstico psicopedagógico para la elaboración de proyectos?* Desde dónde planteamos el diagnóstico y luego la intervención, requiere asumir una dimensión epistémica y conceptual como punto de partida. Esto requiere de la actualización permanente a partir del encuentro con el ámbito en el que nos desempeñamos y la formación.



Partimos de considerar la raíz griega del término, el prefijo *diag*, remite a “a través de” y *gnosis* a conocimiento, por lo que en definitiva, refiere a *conocer a través de*. La acción de conocimiento que supone define su carácter investigativo, tal como señala Garay (2020) y enfatiza Filidoro (2002). En este marco, y en tanto se adjetiva como diagnóstico psicopedagógico, aludimos a la especificidad de una mirada y una escucha que se ordenan o enfocan en lo que constituye el objeto de intervención: el aprender del sujeto/grupo/institución/comunidad, que es por lo que se demanda a la disciplina.

En consecuencia, es importante clarificar cómo conceptualizamos ese aprender, sin ánimos de agotar su significado, y establecemos -a las veces de este escrito- algunos rasgos singulares que orientan al diagnóstico. Elegimos el verbo para dar cuenta de la centralidad del sujeto y hacemos así referencia a su multidimensionalidad. Ésta requiere de un abordaje que epistemológicamente enclava en el paradigma de la complejidad y que por tanto supone metodológicamente la multirreferencialidad, la cual adquiere, en el marco disciplinar, notas distintivas. Tal como expresa Laino (2000), se trata de construir una trama en la que las dimensiones: de la inteligibilidad, subjetiva, social y de la corporeidad, permiten reconocer la complejidad misma del aprender. En este sentido, afirmamos que remite a los modos en los que sujetos/grupos/instituciones/comunidades se apropian del mundo, conocen para desplegar sus prácticas



cotidianas y cómo ese conocimiento, a la vez, circula para realizar lecturas de la realidad y así asumir una posición crítica en orden al derecho.

Sea cual sea el ámbito de trabajo psicopedagógico, reconocemos algunos rasgos distintivos a partir de los desarrollos de los últimos años de la disciplina. El diagnóstico en sí mismo constituye una intervención, por lo cual no es un *a priori* ni se reduce a técnicas estandarizadas, sino más bien a la construcción de estrategias que se despliegan en pos de conocer. Además, requiere de un tiempo que se ajustará a las particularidades de la demanda/problematización que se constituye en razón de su puesta en marcha, los sujetos y sus condiciones de vida.

Coincidimos con Cambursano (2011), quién expresa que se trata de un proceso de *co-construcción* de conocimiento que brinda, en sus palabras, una *llave* a una nueva oportunidad. En tanto co-construcción, entonces, es necesario reconocer la trama y en consonancia con esta idea, la autora define la escena como “una representación que conjuga la presencia de diferentes personajes, marcados por la especificidad del contexto al que pertenecen y encontrándose con el conocimiento, de una manera que es singular, porque hace a una modalidad construida históricamente (Cambursano, 2019. p.15).

Recuperamos a Azar (2017) cuando expresa que el diagnóstico psicopedagógico es una estrategia y, como tal, “implica



procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales)” (p. 113) que el profesional construye desde marcos teóricos referenciales propios y un marco epistémico. Desde nuestra perspectiva, lo pensamos como un dispositivo, ya que no sólo da cuenta de esos procesos conscientes y con intención, sino que se pone en marcha desde la singularidad que enclava en una realidad compleja y relacional. En el marco de ésta, es necesario reconocer múltiples dimensiones, entre las cuales resulta fundamental, tal como anticipamos, el lugar del mismo profesional en términos de implicación. Consecuentemente, reconocemos que en el proceso de construcción del diagnóstico se juegan vínculos de carácter contratransferenciales que requieren de vigilancia epistemológica.

*¿Cómo proponemos en este marco el diagnóstico?* En función de la explicitación anterior definimos aspectos a tener en cuenta para un diagnóstico psicopedagógico participativo y situado en pos de planificar un proyecto que revista esas características, es decir, referimos a lo metodológico que se pone en marcha.

En primer lugar, señalamos que también el diagnóstico requiere de cierta anticipación de acciones y estrategias que es importante escriturar, es decir implica la construcción de un plan de trabajo que se repiensa y revisa en diálogo con la realidad. Recuperamos la idea de elaborar sucesivos supuestos que definen las estrategias diagnósticas que se consideran pertinentes en función del análisis. Para exponer la



trama compleja de la realidad, es necesario acercamientos a modo de zoom, en dónde el punto de vista posibilite múltiples enfoques que permitan construir relaciones significativas. Entendemos que de esta manera podemos materializar la idea de que el conocimiento y el saber no están en los datos sensibles, sino en la relación entre éstos y el significado que los sujetos le otorgan a partir de los procesos sociohistóricos en los que se producen.

Recuperamos a Laino (2000) cuando expresa desde el pensamiento de Bourdieu que “la realidad es relacional” y que lo que leemos para diagnosticar en psicopedagogía son puntos privilegiados que constituyen lo que Ginzburg (1989) denomina indicios. El zoom se acerca o aleja para poner en contexto estos indicios y a partir de acciones, palabras, detalles mínimos de las escenas, analizar las relaciones que permitan dar cuenta de que todo habla de todo en una construcción que trasciende el espacio, el tiempo e incluso a los sujetos.

Nirenberg (2013), especialista en la elaboración de proyectos, refiere al diagnóstico como *línea de base* para referir a ese momento previo a la planificación del proyecto (aunque en sí mismo requiere ser planificado) y expresa que su objetivo es “ampliar y profundizar el conocimiento acerca de las situaciones problemáticas que se pretenden solucionar o mejorar mediante las intervenciones sociales, aportando información confiable acerca de la magnitud o el alcance de esas situaciones problemáticas y sus características primor-



diales” (p. 116). Considera además que esa referencia, implica la descripción, la explicación y la predicción, es decir, el análisis de lo descrito no sólo plantea supuestos a modo de relaciones, sino que de algún modo anticipa posibles escenarios futuros que abonan la toma de decisiones para la elaboración del proyecto.

Esta construcción de conocimiento, que caracterizamos en un movimiento de acercamiento y distanciamiento, requiere entonces de una profundización que pone en tensión esos movimientos en dialéctica relacional entre indicios y contexto. Cuando pensamos en la producción de un proyecto individual, institucional o comunitario, es necesario recuperar diferentes discursos: de padres y docentes en el primer caso, o de referentes institucionales y comunitarios, en los otros dos. Esas voces evidencian saberes que podemos considerar desde cierta externación o incluidos en el proceso mismo de co-construcción diagnóstica para que así adquiera su carácter participativo. Nirenberg (2013) plantea la

construcción de un escenario en el que interactúan distintos actores sociales, un lugar de intercambio de información, de articulación y negociación, un ámbito para el aprendizaje social de todos los participantes, así como un espacio de oportunidad para el protagonismo de los actores sociales. (p. 123)





Resulta interesante retomar otras formas de pensar el diagnóstico, como expresan Rodríguez y otros (2016), quienes proponen el concepto de *análisis situacional*. Los autores, en el marco de la planificación estratégica, plantean una posición crítica frente al diagnóstico y, en sintonía con Niremberg, refieren a la relevancia de la participación. La propuesta hace foco en el modo singular de habitar el espacio social que define posiciones. Psicopedagógicamente podemos pensar que esas posiciones configuran relaciones de poder a partir de las cuales se construyen formas diferenciadas de acceder al conocimiento y por lo tanto, de aprender. Explicitan al respecto que “cada actor aprecia el campo social de una manera particular y actúa en él según su propia interpretación de la realidad.” (p. 65)

En función de lo anterior, podemos afirmar que un diagnóstico psicopedagógico en pos de la construcción de un proyecto requiere lecturas que atiendan a:

El *proceso sociohistórico* que configura el momento en el que se desarrolla la intervención a la luz de un devenir que lo significa. Es importante que el proyecto considere la perspectiva sociohistórica ya que ésta permite comprender algunos sentidos que tienen significados singulares. Claramente podemos pensar en momentos históricos en los que las acciones se constituyen en el entramado social del momento, un ejemplo concreto en Argentina sería el periodo de la dictadura en el cual el aprendizaje se ordenaba a la censura de la época. En este marco, es nodal reconocer las políticas



públicas que remiten a nuestro objeto, actualmente toda intervención se enmarca en el enfoque de derechos establecido por legislaciones en distintos niveles jurisdiccionales.

Las *particularidades institucionales* en el interjuego de instituidos e instituyentes que definen determinantes y dominantes, claves a la hora de pensar lo posible. El enfoque institucional es fundamental para la intervención, aun cuando vamos a realizar un trabajo individual. En la asistencia del problema de aprendizaje, reconocemos cómo hay características de las instituciones que significan de manera singular lo que se considera una dificultad en el aprender. Lo institucional define incluso las prácticas que desplegamos como profesionales, no es lo mismo diagnosticar desde una escuela, un hospital o una fundación.

Las *dinámicas comunitarias* en las que enclavan los sentidos de los sujetos en torno a la circulación del conocimiento. En este sentido es importante reconocer referentes comunitarios, redes existentes y la cultura comunitaria que se concreta o se devela en espacios de preferencias, modos de transitar de los sujetos en el cotidiano, entre otros. Un recurso muy valioso en este sentido es el mapeo de actores y la georeferenciación.

Las *voces de los sujetos* y el análisis permanente del profesional que lee desde su propia percepción y subjetividad. Los sujetos en su día a día, constituyen y son constituidos en una



dinámica dialéctica y compleja, no existen por fuera de las instituciones y comunidades, pero tampoco se reducen a ellas; esto será fundamental para entender que, tal como expresa Benasayag (2013), el individuo es un mito ya que es mucho más que un relato de un momento histórico que en cierto sentido busca oponerse a la sociedad. El autor utiliza el concepto de persona para designar esa unidad o ser en el mundo de cada uno de nosotros, pero que es parte del todo cultural y social. Un niño que no aprende desarrolla un sentido de ese no aprender en función de otros (familia, escuela, compañeros, comunidad) en el marco de relaciones intersubjetivas.

Para lograr ese acercamiento a los aspectos mencionados, el profesional requiere ir articulando toma de decisiones sobre la base de supuestos que se reconfiguran a lo largo del proceso y en tanto se profundiza el conocimiento. De allí la importancia de la escritura de las estrategias que se van a utilizar y de los registros de las sucesivas intervenciones y consecuentes análisis. Por ejemplo, si decido que voy a realizar entrevistas, es esperable que pueda fundamentar en primer lugar por qué, a quién y qué, es decir el objetivo, el destinatario y lo que busco en términos de conocimiento. Tras la realización de éstas, a partir de lo registrado, la sistematización permitirá identificar recurrencias y novedades disonantes que configuran la base de nuevos supuestos.



¿Cómo se materializa el diagnóstico en la escritura del proyecto? Podemos graficar las relaciones entre las condiciones que nutren el diagnóstico en el siguiente gráfico:



Figura 1. Del diagnóstico a la escritura de la fundamentación. (Autoría propia).

El desarrollo del diagnóstico psicopedagógico es la instancia que devela sentidos en torno a la demanda y/o problematización, a partir de la cual podemos pensar en qué actividades realizaremos para intervenir (Nirenberg, 2013), es decir, configura la fundamentación. La sistematización de los registros resultantes de la indagación diagnóstica, posibilita organizar en escritura los fundamentos y justificaciones del proyecto.



Este apartado que introduce un proyecto, se concreta en la explicitación escrita de las conceptualizaciones a partir de las cuales se analizó la realidad y el posicionamiento epistemológico de la propuesta, la descripción sistemática de las condiciones que se consideran significativas para articular las acciones en pos de una transformación, sociohistóricas, institucionales, políticas, culturales y aquellas que articulan con la construcción de la demanda y/o problematización. En esta reseña de la realidad, es esperable identificar los antecedentes relevantes que se pusieron en marcha en ese contexto particular e incluso incluir las voces de algunos referentes que resulten claves para sustentar las decisiones. Finalmente, debe explicitar la demanda y/o recorte problemático expresado con claridad en una proposición que permita definir el supuesto y el propósito del proyecto en cuestión.

Sin intención de continuar profundizando en las particularidades de la elaboración de un proyecto, nos interesa, a las veces de este texto, el desarrollo de la articulación concreta entre diagnóstico y escritura, que se dejará entrever en todos sus componentes.

## **A modo de reflexión final**

Planificar un proyecto de intervención psicopedagógica requiere, a partir de la fundamentación y justificación, pensar en objetivos que definen el porqué del despliegue de acciones o líneas de acción. Éstas son actividades que adquieren sen-



tido con relación a la construcción de la demanda o recorte problema expresados a partir de la indagación diagnóstica.

A lo largo del escrito, planteamos la relevancia de la planificación en Psicopedagogía tanto en relación al diagnóstico, como luego en la concreción de proyectos psicopedagógicos tendientes a la transformación en busca de la salud en el aprender. Proponemos condiciones y aspectos que constituyen rasgos comunes a diferentes ámbitos, sin dejar de señalar la importancia de considerar las particularidades que cada ámbito reviste.

Consideramos el lugar central de la escritura para el desarrollo de la planificación, ya que se constituye en mediador entre conocimiento y praxis, anuda la posibilidad de pensar y brinda oportunidad para inscribir en una narrativa las acciones profesionales en orden a futuras intervenciones.

El psicopedagogo o la psicopedagoga que construye un diagnóstico, metafóricamente proyecta lo indagado en un prisma que ralentiza lo que lo convocó: una demanda explícita que desde el sentido común parece una y absoluta, para ser descompuesto, a modo de la luz blanca que ingresa en el cuerpo transparente y es refractado en sus múltiples aspectos. Esto, por tanto, permite pensar multirreferencialmente los indicios para comprender el aprender.



La escritura, en consecuencia, se erige como una práctica profesional que posibilita traducir el pensamiento en huella en el papel, que puede “ordenarse” para sistematizar, volver a “visitarse”, para re-pensar, “compartirse” para co-pensar o pensar con otros y finalmente “trascender tiempo y espacio” para evaluar lo realizado y proyectar nuevas intervenciones posibles. Al planificar y escribir se analizan, fundamentan y justifican las decisiones en busca de la transformación y por tanto, estas prácticas resultan claves para la realización del diagnóstico psicopedagógico y para la producción de proyectos situados y participativos.



## Referencias bibliográficas

- Ardoino, J. (2005). Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. (Vol. 13). *Novedades Educativas*. Colección Formación de Formadores.
- Azar, E. (2017) Reflexiones sobre el diagnóstico e intervención psicopedagógica en la escuela: la psicopedagogía escolar en *Psicopedagogía. Indagaciones en intervenciones*. Brujas
- Benasayag, M. (2013) *El mito del individuo*. Topía.
- Cambursano, M. (2011) Acerca de la clínica psicopedagógica. La intervención diagnóstica. En foco. *Miradas Psicopedagógicas*. Gradios.
- Cambursano, M. (2019) El diagnóstico como intervención. Una mirada a construir. en *Psicopedagogía Clínica. Experiencias en escena*. Brujas
- Carballeda, A. (2002) *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.
- Filidoro, N. (2002) Hacia una conceptualización de la práctica psicopedagógica en *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Biblos.
- Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas entre los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Pilquem - Sección psicopedagogía*, 13(2), 72-80.





- Garay, L. (2016). Reflexiones acerca del valor y uso del pensamiento clínico en la investigación diagnóstica psicopedagógica e institucional. (Documento inédito) Especialización en psicopedagogía escolar. Universidad Nacional de Córdoba.
- Garay, L. (27 de noviembre de 2020). I Jornada Nacional de la Red Interinstitucional de Investigación Psicopedagógica. Conferencia ¿Para qué investigar en psicopedagogía? [Archivo de video] Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=4IWPPp5Yo77w>
- Giannone, A. y Gómez, M. (2011) *La psicopedagogía... a la distancia. Desde 1930 hasta 1970 en Córdoba*. Fundación Mannoni.
- Ginzburg, C. (1989). Morelli, Freud y Sherlock Holmes: indicios y método científico. En H. Eco, & T. Sebeok, *El signo de los tres: Dupin, Holmes, Peirce*. (págs. 116-163). Lumen.
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios educativos*(9), 43-58.
- Nirenberg, O. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales*. Políticas - Planes - Programas - Proyectos. Noveduc.
- Rodrigou Nocetti, M. (2000). Necesidades, acción comunitaria e intervención. Estrategias de intervención comunitaria. Universidad Nacional de Córdoba - Facultad de Psicología.



Rodríguez, E. M., Taborda, A., Eula, M., Camisasso, M., & Maniaci, A. (2016). Planificación Estratégica. Fundamentos y herramientas de actuación. Brujas.

Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.



# Capítulo 2



**La entrevista psicopedagógica en el diagnóstico: un instrumento para la construcción de conocimiento situado**

**Mariana Etchegorry**



**Mariana Etchegorry**



## **La entrevista en el marco del devenir histórico disciplinar**

En el presente capítulo proponemos explicitar algunos rasgos distintivos que, desde la práctica profesional y la enseñanza, se constituyen en referencias para pensar la entrevista en el marco del diagnóstico psicopedagógico. A lo largo del tiempo, damos cuenta de un amplio uso de este instrumento de investigación, que adquiere un sentido único al referir a la construcción de conocimiento situado en el diagnóstico. Cabe destacar que esta herramienta de indagación en la historia de la disciplina reviste un gran desarrollo desde la asistencia o atención individual en la clínica psicopedagógica o práctica de consultorio, especialmente en lo que respecta al abordaje con adultos y adultas referentes. En estos casos, las entrevistas motivo de consulta e historia vital son ampliamente referenciadas y profundizadas. En segundo lugar y con otras particularidades, las entrevistas también se dirigen a niños y niñas, como la hora de juego diagnóstica y algunas creadas para intervenciones específicas, como la entrevista operativa centrada en el aprendizaje (EOCA) de Jorge Visca.

En nuestro país, desde los primeros procesos formativos, la utilización de esta técnica en el proceso diagnóstico se nutrió de los aportes de la Psicología y, más específicamente, del Psicoanálisis que brindaron una manera de pensar ese encuentro entre consultante y profesional, como instancia para la construcción de conocimiento. José Bleger (1964) psi-



quiatra y psicoanalista argentino, resulta un referente fundamental que recuperaron en sus escritos los precursores de la psicopedagogía, tal es el caso de Sara Paín. Es por esto, que la práctica de entrevista en el marco de la psicopedagogía recupera desde los inicios sus conceptos, definiciones y el modo de implementación que propone. Es importante señalar que con el paso del tiempo se profundizaron sus particularidades en el marco disciplinar psicopedagógico en relación directa con el fortalecimiento de la profesión y su proceso de institucionalización pero, fundamentalmente, en torno a la asistencia de niños, niñas y adolescentes.

Actualmente, las características del rol del psicopedagogo nos hacen pensar en aspectos que remiten a un diagnóstico que no se agota en el consultorio. El psicopedagogo es un especialista del aprender de los sujetos que se posiciona desde una práctica específica y en consecuencia, el uso que hace de la entrevista, en nuestro caso desde un posicionamiento clínico-crítico, cobra una nueva dimensión coherente con un marco teórico específico. Desde el contexto conceptual que sostenemos, no se deja de lado la subjetividad, central en el aporte de Bleger; sino que ésta se ubica dentro de diferentes aportes teóricos y dimensiones que se ponen en juego al pensar el aprendizaje. Podemos afirmar que se trata de una construcción en función de un objeto particular de conocimiento/intervención que enclava en las lógicas de los contextos en los que se despliega.



Es necesario también clarificar que el uso de la entrevista, por las características del rol, amplía los destinatarios en variados campos, ámbitos e instituciones. El profesional de la psicopedagogía la utiliza frente a toda intervención que, como tal, requiere de una instancia fundante de indagación que permita construir sentidos en torno a la situación singular en la que se despliega su hacer profesional, lo que refiere a sujetos, grupos, comunidades e instituciones. Cabe destacar además, que como toda estrategia desarrollada en el marco del diagnóstico y desde nuestro marco teórico y epistemológico, la entrevista constituye en sí misma una intervención ya que abre una escucha en la cual advienen nuevas posibilidades para el pensamiento y el aprender. Por tanto, podemos afirmar que adquiere rasgos distintivos en tensión con el ámbito y el destinatario, sujeto de la entrevista y con los objetivos que se buscan alcanzar con su realización.

En el presente capítulo profundizamos en las particularidades de la entrevista psicopedagógica en el diagnóstico, realizada en diferentes ámbitos, es decir buscamos hacer foco en aquello que la define como psicopedagógica, atenta a los requerimientos del campo disciplinar y el saber específico que lo define. Para esto es necesario plantear un contexto conceptual que expone la manera en la que entendemos a la psicopedagogía, el diagnóstico y la técnica en psicopedagogía.

Con este horizonte, en un primer apartado explicitamos los conceptos que anudan sentidos en torno a la definición



de entrevista, mientras que en el segundo, proponemos una profundización de los tiempos, espacios y procedimientos en los que se piensa su despliegue. Para esto optamos por un modo de escribir que se sostiene en el planteo de preguntas que se orientan a posibles respuestas elaboradas desde una trayectoria formativa y laboral que configuran un piso epistémico y de sentido que se explicita a lo largo del escrito.

### **¿Qué es la entrevista psicopedagógica y desde dónde la pensamos?**

En primer lugar, resulta interesante diferenciar lo que entendemos por instrumento, técnica y estrategia en el marco de las disciplinas sociales, conceptos ampliamente utilizados para definir la entrevista, desde la investigación y la práctica profesional. Sin temor a equivocarnos, al conceptualizarla, referimos a “una conversación” que tiene la particularidad de contar con un fin *a priori*, lo que la diferencia del conversar cotidiano.

En segundo lugar, sea cual sea el ámbito en el que se despliega, se conceptualiza como un instrumento, herramienta o técnica y remite a ciertos procedimientos que la ubican, en términos metodológicos, ligada a la metodología cualitativa de investigación. Beaud (2018) metodólogo y antropólogo, expresa que





analizar un instrumento de investigación como la entrevista hace que siempre se corra el riesgo de caer en la tentación del “metodologismo”, como si la complejidad del planteamiento de la investigación en sociología pudiera reducirse, como suelen hacer creer la mayoría de los manuales de métodos, a una sucesión bien ordenada de simples preceptos, parecidos a “fórmulas”. (p. 176)

Es importante diferenciar, al menos desde la perspectiva que sostenemos, cuál es el lugar de la entrevista en el marco metodológico que supone el diagnóstico psicopedagógico como proceso de indagación en el marco de las ciencias sociales. Hacemos una diferenciación con la metodología de la investigación, ya que se trata de una intervención profesional que reviste el carácter de indagación investigativa (Garay, 2020). Cabe señalar que el objetivo, si bien refiere a la construcción de conocimiento sobre la realidad (siempre en función de por qué fue demandado el profesional), su fin último es conocer para intervenir en busca de una transformación.

A partir de este señalamiento, vamos a establecer los significados de conceptos que por lo general se utilizan como sinónimos o varían, según los autores, para comprender las particularidades de la entrevista psicopedagógica. Así, en el marco de una metodología particular se despliegan técnicas, es decir, un conjunto de procedimientos e instrumentos para la indagación. La técnica o *tekhne* que Aristóteles



contraponía a la *doxa* u opinión, remite a la capacidad o destreza para desplegar un oficio, por lo cual remite al concepto de método, refiere a procedimientos y a un conjunto de instrumentos que se utilizan en el marco de ese oficio. Por otro lado, un instrumento hace referencia al objetivo planteado para alcanzar algún fin, es decir, la concreción tangible de uno de los recursos creados en el marco de una técnica.

A modo de ejemplo y para avanzar en el análisis, en el marco del diagnóstico de problemas de aprendizaje en un consultorio, el profesional despliega la mencionada técnica y a la vez diferentes instrumentos: motivo de consulta, historia vital, etc. Por otro lado, si bien un psicólogo y un psicopedagogo podrían utilizar ese instrumento, en su nivel de concreción se evidencian diferencias que se ordenan al objeto disciplinar en el marco de una metodología de trabajo específica.

Consideramos a partir de este desarrollo que la entrevista es una técnica de conocimiento que se concretiza en un instrumento en función de decisiones que constituyen la estrategia diagnóstica del psicopedagogo o psicopedagoga. Subyacen a esas determinaciones, el posicionamiento profesional que adquiere múltiples dimensiones epistemológica, teórica, ontológica e incluso ética y política, en el marco del dispositivo de intervención diagnóstica.

A las veces de este escrito, proponemos una manera de pensar la entrevista psicopedagógica que recupera la tradición de



la disciplina en Argentina, a partir de referentes como Sara Paín, Alicia Fernández, Marina Müller, Jorge Visca, Dora Laino, Silvia Schlemenson, Norma Filidoro y tantos otros que construyeron sentidos en torno a su uso en el consultorio. Por otro lado, asumimos un contexto conceptual específico y buscamos enriquecerlo al considerar los múltiples ámbitos en los que psicopedagogos y psicopedagogas utilizamos esta “macro estrategia” diagnóstica (Etchegorry, 2022).

La acción profesional, epistemológicamente, se propone desde un estructuralismo constructivista y desde un enfoque clínico-crítico que definen un posicionamiento particular. Lo clínico remite a la singularidad que pone en el centro al sujeto, mientras lo crítico configura una manera de acercamiento a la realidad multidimensional e inagotable de su aprender. Estos enfoques anudados, redundan en procesos de desnaturalización que abren al espacio de las preguntas y la reflexión; en el cual pierden fuerza las generalizaciones en el vacío.

Este posicionamiento psicopedagógico se nutrió de trayectorias formativas variadas y siempre con resguardos en términos epistemológicos, se constituye a partir del diálogo entre epistemología genética, psicoanálisis, socioanálisis, teoría de la acción comunicativa y aportes de la psicología institucional y la semiótica. Podemos afirmar que en el marco del paradigma de la complejidad y la consideración de un objeto de intervención “el aprender del sujeto”, que es mul-



tidimensional; el análisis requiere de una propuesta multi-referencial y exige además una vigilancia epistemológica en términos de la implicación y sobreimplicación, atentos a los procesos de transferencia y contratransferencia que se despliegan. Desde una perspectiva socioantropológica, podemos decir que se refiere a analizar las dinámicas de compromiso y distanciamiento (Elías, 1990).

El diagnóstico psicopedagógico, entonces, constituye un dispositivo profesional que se propone desde el pensamiento clínico. Este concepto remite a una manera particular de abordar metodológicamente la tarea de indagación que implica considerar la trama de múltiples dimensiones: cognoscente, subjetiva, social y de la corporeidad, desde una perspectiva que se nutre del análisis institucional y toma aportes de la semiótica. Esta lectura reconoce que analizar el aprender supone considerar al sujeto inmerso en un contexto social, cultural e histórico en el cual, a modo de red, construye vínculos intersubjetivos que lo configuran. Estos aspectos, suponen un profesional capaz de tomar decisiones y construir estrategias para conocer la realidad, entre las cuales se encuentra la entrevista.

Por último, es necesario dar cuenta de lo que consideramos implica la especificidad. Buscamos responder a la pregunta ¿por qué es psicopedagógica? Una primera respuesta tiene que ver con la consideración de qué es aprender, que no buscamos profundizar, pero es necesario puntualizar. Si éste



supone la apropiación de conocimientos, diremos que una entrevista es psicopedagógica cuando su objetivo es el conocimiento profundo sobre los modos de apropiación, producción y circulación de conocimientos, ya sea de un sujeto, un grupo, una institución o una comunidad. Afirmamos en consecuencia, que el carácter disciplinar remite a una indagación que busca conocer la trama en la cual es posible el aprendizaje.

Resaltamos entonces, que la entrevista es una técnica que en manos del profesional de la psicopedagogía inscribe en una estrategia que se construye en el marco de un dispositivo, en este caso diagnóstico. De allí que utilizamos el concepto de estrategia para referir al carácter de anticipación, pero siempre a la luz de su lugar en el dispositivo, por lo que su despliegue sufre permanentes modificaciones en la práctica y escapa necesariamente a la racionalidad consciente y la supuesta objetividad. Así, posibilita a través de acciones comunicativas con el sujeto/objeto de la intervención (niño, niña, adolescente, adulto, padre, docentes, referentes, etc.); analizar a partir de los discursos los sentidos, perspectivas, posibilidades y limitaciones del aprender.

Cuando mencionamos el término acción comunicativa (Habermas, 1999), damos cuenta de un proceso de relación, de vínculo, en el que se pone en juego mucho más que la lengua oral. Intervienen actitudes, gestos, silencios y, en cierto sentido, una cosmovisión del mundo, lo que Habermas denomina *mundo de la vida* de los sujetos, que siempre se erige



como trasfondo, y nos posibilita conocer significativamente (aunque no acabadamente) la realidad. El autor expresa a este respecto “En este lugar he de contentarme con introducir el concepto de *mundo de la vida* sólo como correlato de los procesos de entendimiento. Al actuar comunicativamente se propicia el entendimiento en el horizonte de un *mundo de la vida*” (1999. p 104). A través de la entrevista nos acercamos a la existencia en el cotidiano comunitario e incluso institucional a través de las narrativas de los sujetos. Como expresa Laino (2008) al recuperar aportes de la narratología,

A las trayectorias de vida de los sujetos las podemos considerar como “relatos” cuando nos aproximamos a una historia de vida, referida por un sujeto que habla sobre la misma. En cada una encontramos sentidos que analizamos poniendo en juego conceptos, los que nos permiten interpretar y construir significaciones profesionales, diferenciadas de las intuiciones que desencadenan las capturas imaginarias. En cada relato se manifiesta un programa narrativo que se pudo concretar en menor o mayor medida, según las diferentes vicisitudes que se fueron dando y que permiten, obstaculizan o impiden, el desarrollo del programa supuesto (previsto, impuesto o deseado) que el sujeto pretende desplegar. (p. 2)



De allí que para problematizar el programa narrativo que se expresa en el relato se requiera que contemos con aportes de la semiótica como los que convoca Laino. El despliegue del discurso se constituye en objeto de análisis en la entrevista a partir de centrar la mirada en los indicios, no sólo al considerar palabras que se utilizan, sino también los gestos, los silencios, los desplazamientos en el espacio, la mirada, etc. De alguna manera, los discursos conforman una trama, un tejido que tiene coherencia en la relación inter e intra-discursiva. Los discursos remiten a otros discursos que los significan en un marco de sentido que siempre es contextual, social, cultural e histórico. De esta forma, la lectura psicopedagógica requiere que el profesional recurra a ciertas herramientas conceptuales provenientes de la semiótica.

Antes de continuar, pensemos qué es la semiótica. Umberto Eco propone una definición clara y al mismo tiempo compleja -que incluso le llevó años de escritura y un tratado sobre el tema-, expresa que se trata del estudio de los signos de todo tipo. Complejiza la definición en una relación intrínseca entre los seres humanos, los signos que producen, los procesos de comunicación y la cultura (Eco, 2007). Las palabras cobran significado en el contexto relacional intersubjetivo.

Costa y Mozejko (2001) hacen especial referencia a la dimensión relacional y pasional del discurso, que consideran polémica. Para los autores, el enunciador configura un lugar propio a partir de oposiciones y equivalencias con otros



enunciadores; éste es siempre social y si bien se plantea en un diálogo interpersonal da cuenta de su inclusión en un sistema en el que se establecen posiciones y relaciones de poder. Incluso el profesional como enunciador ocupa un lugar en ese sistema y esto requiere ser tematizado y analizado si se espera acompañar la construcción de ciertos sentidos.

Finalmente, constituye un interesante aporte el modo de análisis presentado por Benveniste (1991), en el cual se plantean dos procesos: la segmentación y la sustitución. Estos procesos, implican reducir el discurso a la mínima expresión (en relación con lo verbal y no verbal), para luego por sustitución de los elementos considerar las relaciones. En cierto sentido, se posibilita así, profundizar en lo intra-discursivo, que trasciende en lo inter-discursivo. También podemos considerar que esas mínimas expresiones constituyen en sí mismas indicios que nos acercan, en palabras de Costa y Mozejko (2001), al perfil del enunciador a partir de la objetivación de sus determinaciones, las que expresan en consecuencia, “la manera de posicionarse con relación a otros enunciadores, a las normas que fijan los modos de decir y lo decible” (p. 1)





## **¿Cómo se configuran los procedimientos para realizar una entrevista psicopedagógica?**

Desde el contexto conceptual explicitado, entendemos que la entrevista implica una serie de procedimientos que se basan en las decisiones en torno al uso de la técnica e incluso determinan la construcción del instrumento específico. Consideramos entonces que las resoluciones racionales e intencionales del profesional, devienen de los supuestos construidos en el marco del diagnóstico. Antes de continuar, es necesario recordar que si bien en este texto nos interesa el desarrollo de esta estrategia en la indagación diagnóstica, es posible utilizar algunos aspectos para su utilización en toda intervención.

Recordemos en este punto que la técnica se concreta en un instrumento en el cual se explicita, el tipo según la estructuración, los objetivos, los destinatarios y por tanto las preguntas o ejes para llevarla adelante. Podemos caracterizar la entrevista psicopedagógica, en lo complejo y variado del abordaje diagnóstico en diversos ámbitos, lo que requiere establecer ciertas diferenciaciones en las cuales recuperamos lo planteado por autores clásicos y los enriquecemos desde otros desarrollos teóricos y la propia práctica profesional.

En palabras de Laino (2008), la entrevista se configura con un carácter particular a partir de



el ámbito donde se realiza (privado, público, de salud, de educación, etc.), el sujeto de la misma (niño, púber adolescente, joven, adulto) y el objetivo (diagnóstico o terapéutico). También cabe consignar que consiste en un dispositivo instrumental, de mediación simbólica, que organiza la práctica psicopedagógica orientada a trabajar con un sujeto (entrevista individual) o con un pequeño grupo de sujetos (entrevista grupal) con el propósito de conocer los esquemas de acción, los habitus, la estructuración subjetiva que sostiene las posibilidades de entendimiento, la socialización, el mundo de la vida, el acervo de saber y las particularidades de la hexis corporal de uno o más sujetos. (p. 3)

En consecuencia, las decisiones del profesional requieren atender a estas condiciones. Existen diferentes tipos de entrevistas, las cuales, una vez definido el ámbito, la institución; implica la construcción del instrumento en función de: el modo de estructuración, los objetivos y los destinatarios. Entre los mencionados tipos, se pueden establecer relaciones y combinaciones que nos permitan acceder a la información necesaria, en el marco de los supuestos construidos en el proceso diagnóstico y en forma dialógica con las particularidades del ámbito, comunidad o institución en la que se despliegue. De hecho, la selección de estructuración, objetivos y destinatario/s, constituyen la estrategia



diagnóstica que se concretiza en la escritura que configura el instrumento, necesario para operativizar la tarea.

*Según el modo de estructuración encontramos:*

La entrevista *estructurada*, que Bleger (1964) denomina cerrada, refiere a aquella que está organizada para que el sujeto se limite a responder preguntas directas, que se plantean respetando la formulación y el orden establecidos a priori. Se trata de lo que comúnmente se llama cuestionario. Puede incluir opción múltiple y posibilita hacer análisis cuantitativo además de indagar algunos aspectos cualitativos. Laino (2008) expresa que “Se trata de preguntas preelaboradas para requerir una serie de respuestas precisas” (p. 3).

La entrevista *no estructurada*, llamada abierta en la consideración de Bleger (1964), tiene que ver con una forma de organización cuyo protagonista es el entrevistado. Este modo de entrevistar, propio del hacer psicológico, permite dejar fluir la comunicación y requiere de cierta experticia.

Finalmente, una entrevista intermedia llamada *semiestructurada*, que combina consignas previamente pensadas a modo de ejes organizadores de la indagación, que brindan la posibilidad de que fluya la acción comunicativa. Laino (2008) la denomina *pautada semidirigida* y señala que ésta requiere de ítems para obtener información específica, que



están pautados, pero posibilitan suficiente libertad al sujeto para que se exprese sin “constricciones prefijadas”.

Laino (2008) refiere un cuarto tipo de entrevista según la estructura que denomina *semiabierta*, que “implica la combinación de las anteriores” (p. 4). Señala al respecto que se compone de una parte cerrada en la que se pide un dato concreto, una parte abierta que busca conocer motivos más profundos y sentidos. Finalmente, incluye interrogantes sobre cuestiones que surgen en el momento, por lo que las intervenciones no necesariamente se ciñen a la consigna, sino que devienen de lo que expresa el entrevistado.

*Según los objetivos* es posible reconocer:

Entrevistas de *recuperación de información específica*, en las cuales la prioridad es la recuperación de datos filiatorios y aquellos que resultan significativos para la comprensión de la situación por la cual se demanda al profesional. En este punto, es necesario destacar que el diagnóstico psicopedagógico, en todo ámbito, requiere la recuperación de datos empíricos en relación con el aprendizaje. Un ejemplo en el ámbito del consultorio es la anamnesis o historia vital. En el caso de espacios sociocomunitarios e institucionales, pueden solicitarse datos filiatorios, sociodemográficos, cuantificaciones de rendimiento, asistencia, etc.



Entrevistas de *profundización en los sentidos que el sujeto entrevistado construye*. El objetivo en este caso es conocer al otro desde los sentidos en perspectiva de su historia, su realidad socio cultural. Así, es posible inferir relaciones de poder-saber, posiciones e incluso posibilidades y limitaciones en torno a la apropiación del conocimiento. En este sentido, cabe destacar que no solo implica el intercambio a través del lenguaje, pueden ponerse comunicativamente en juego otros elementos para-discursivos como los gestos, posiciones en el espacio, dinámicas corporales, miradas, etc. Ejemplo de esto son el motivo de consulta y la hora de juego en el consultorio, las entrevistas de historias de vida en espacios sociocomunitarios, entre otros.

Entrevistas de *devolución*, en las cuales se plantean las observaciones realizadas y los análisis y decisiones tras el proceso diagnóstico. Cabe destacar que en algunas intervenciones diagnósticas socio comunitarias e institucionales, revisten carácter diferenciado. En algunos casos, las entrevistas de devolución se configuran a modo de talleres en los que se propone la reflexión crítica a partir de lo indagado, incluso en forma lúdica con un grupo. En estos contextos, suele ser el marco en el que se presenta el proyecto de intervención que surge del análisis realizado durante la indagación diagnóstica. Lo importante es que estas constituyen una instancia ética, un momento clave para cerrar la instancia de conocimiento.



*Según el destinatario*, diferenciación que es muy importante a la hora de construcción del instrumento, ya que la elaboración de ejes y preguntas se ordenan a éste. En general el destinatario también implica un lenguaje particular, una organización y encuadre diferenciado. Así, por ejemplo, Laino (2008) refiere a la especificidad de la entrevista con adolescentes; Garay (2020) puntualiza sobre la realización de entrevistas en el contexto escolar con autoridades, docentes y estudiantes de diferentes edades. En este apartado buscamos plantear algunas particularidades sin ánimo de agotar los posibles destinatarios.

*Entrevistas con el sujeto por quien fuimos convocados.* En el marco del consultorio encontraremos diferencias si se nos consulta por un niño o niña, adolescente, joven o adulto. Los recursos serán diferentes si nos encontramos frente a sujetos en situación de discapacidad. Lo importante es que frente al destinatario tendremos que desplegar una entrevista que aloje y según la edad, brinde la posibilidad de expresar los sentidos construidos en torno a su propio sufrimiento. Por ejemplo, con niños pequeños el juego ocupará un lugar privilegiado a resguardo de lo que implican las propuestas lúdicas en el abordaje diagnóstico.

*Entrevistas con referentes significativos.* En este caso podemos diferenciar los referentes significativos para un sujeto, padres, hermanos, etc. Y referentes significativos para un grupo, comunidad o institución. Se trata de informantes



claves para comprender las dinámicas del aprender desde otras perspectivas. Estos pueden recuperar una reconstrucción histórica y miradas diferentes sobre una misma realidad. En una institución podemos referir al equipo de gestión o, en una comunidad, a un referente barrial, entre otros.

Entrevistas con *profesionales*. Neurólogos, pediatras, médicos en general, psicólogo, psicomotricista, fonoaudiólogo, etc. Es interesante sistematizar los intercambios en pos de los registros para analizar y evaluar percepciones, consideraciones de la situación o sujeto por el que somos convocados. Esto es particularmente importante toda vez que pareciera que pautar una entrevista con profesionales queda por fuera del encuadre, consistiendo en algunas charlas a partir de las cuales registramos. El intercambio es relevante para tomar decisiones sobre la evaluación y poder así atender a aspectos que pueden interferir en el trabajo profesional (superposición de esfuerzo o aspectos subjetivos contratransferenciales). Estos registros aportan a la elaboración de supuestos, lo que se comparte en el espacio de supervisión y constituye objeto de análisis para el trabajo interdisciplinario o en equipo. El devenir del discurso cobra otra dimensión en el marco de la interacción, lo que no quiere decir que no se jueguen aspectos subjetivos y sociales.

Un grupo de destinatarios particularmente importantes para el trabajo en psicopedagogía, son los docentes, por lo que consideramos la necesidad de diferenciarlos. Ya sea en



intervenciones desde el consultorio, equipos de orientación escolar o socio-comunitarias, resulta importante establecer algunos criterios para la realización de los intercambios. Las entrevistas con *docentes* han sido tematizadas por diferentes autores del campo disciplinar. Entre ellas, Garay (2020) expresa que en su experiencia que

(...) el sujeto escolar más difícil de entrevistar son las docentes de aula; especialmente si se produce dentro de la escuela, si no han pedido ellas la entrevista y si lo hacemos desde nuestra condición de psicopedagogas escolares. Los docentes de aula de nuestras escuelas estatales de las urbes parecen agobiados, distantes y poco disponibles para la comunicación. Debemos reconocer que sus condiciones de trabajo no son las apropiadas en términos pedagógicos ante la complejidad que hoy tiene la educación de nuestra infancia. (p. 5)

Entrevistar a docentes persigue la finalidad de ir más allá de un intercambio de información, busca configurar “un espacio de co-pensar”, tal como expresan Caón, Etchegorry y Lucero (2016), en el marco del cual sea posible que los profesionales se reconozcan como enseñantes y aprendientes. Para esto, las autoras proponen un acercamiento libre de prejuicios que habilite al docente a reconocerse en su saber específico, atentos a la construcción de una posición de asimetría frente a un saber muchas veces considerado superior, el de las profesiones “psi”. Resulta clave en este





contexto, pensar esas posiciones en el campo educativo y específicamente escolar. También atender al *habitus* (Bourdieu y Wacquant, 1995) que se pone en juego, en tanto disposiciones intelectuales, subjetivas, sociales y culturales, que desde una trayectoria singular en el marco de la institución escuela, configuran la práctica discursiva que despliegan las y los docentes.

Lo cierto es que la construcción de ese espacio común de co-pensamiento posibilita construir una trama entre la enseñanza desde la perspectiva del aprender y el aprendizaje desde las posibilidades del enseñar. Caón, Etchegorry y Lucero (2016), proponen además ejes para tener en cuenta al momento de realizar la entrevista, por ejemplo: a) la recuperación de datos personales del docente, ya que de esta manera se posibilita acceder a las experiencias y trayectorias incluso formativas que permitan comprender los sentidos desde los que dice lo que dice, b) la descripción de observaciones o demandas respecto al sujeto, grupo o el aspecto de la realidad escolar que buscamos profundizar, c) la caracterización del proceso pedagógico que constituye la especificidad de su mirada profesional, d) la caracterización de las relaciones y vínculos desde su perspectiva, e) su apreciación sobre las potencialidades del sujeto o grupo y f) las expectativas en torno a la intervención del psicopedagogo.



En este sentido, cabe recuperar nuevamente a Garay (2020) que, a partir de reconocer cierta dificultad<sup>1</sup> para la realización de las entrevistas, pero en pos de lograr una transferencia positiva, expresa: “No tengo una fórmula de éxito. Quizás haciéndole sentir que comprendemos sus dificultades y que nos gustaría serle útil en algún sentido” (p. 5).

Otro aspecto procedimental central lo constituye la organización del tiempo. Podemos afirmar que es posible reconocer momentos de la técnica planteados desde la psicología y que en general los escritos psicopedagógicos recuperan: la pre-entrevista, la entrevista y la pos entrevista. Laino (2008) plantea dos componentes fundamentales, el encuadre cuya característica invariable posibilita sostener el análisis y las variables que introduce el entrevistado. El encuadre está conformado por estipulaciones explícitas e implícitas, tiempo, espacio, honorarios, objetivos, marco teórico conceptual e incluso la persona del entrevistador. A partir de éste, se plantea un contrato, es decir los acuerdos establecidos para su realización.

Laino (2008) plantea la *pre-entrevista* en dos momentos, el primero de los cuales se desarrolla desde el primer contacto comunicativo (cuando se acuerda) hasta el encuentro físico.

---

1. Dificultades que se relacionan, en el texto de referencia, fundamentalmente con el carácter que adquieren en el marco de la práctica supervisada; no obstante, también pueden relacionarse con condiciones laborales, tiempos y espacios en el marco escolar.



En esta instancia resulta fundamental la atención a los indicios, la hora en que se comunica, el modo, las expresiones, la intención manifiesta en pos del encuentro. El segundo, en el que se establecen las condiciones para el desarrollo, saludo, ubicación, etc.

Retomamos a Bleger (1964), cuando habla de la conformación del grupo, al constituirse un campo, en el cual los sujetos interactúan, se vinculan y relacionan con carácter transferencial y contratransferencial. Se trata entonces, de la *entrevista propiamente dicha* a partir de las consignas (según el tipo por el cual opta el profesional, considerado más propicio para la situación, serán preguntas cerradas, abiertas; o a modo de ejes). Esta instancia supone la interacción, el intercambio comunicativo que se despliega en función del reconocimiento mutuo de saberes y un vínculo de confianza necesario, pero dependerá de la habilidad del entrevistador para propiciar el curso de un discurso que posibilite el logro del objetivo propuesto.

Finalmente, el momento de la *pos entrevista*, que se divide también en dos momentos: el cierre del encuentro o despedida y el proceso de reflexión analítica sobre la base de la recuperación de los registros que permitirá al profesional la sucesiva revisión de los supuestos en el marco del diagnóstico. El profesional psicopedagogo, atenderá al contenido del intercambio, con relación al entrevistado y el entrevistador.



El entrecruzamiento de todos estos datos brindan conocimientos respecto al sujeto, grupo, institución, comunidad y sus posibilidades de aprendizaje. Se trata de una construcción de sentido en orden a identificar en el análisis las *recurrencias*, es decir aquello que insiste, se repite en forma directa o indirecta y aparece a la conciencia en la reflexión que realiza el profesional. Por otro lado, identificar lo *disonante*, aquello que irrumpe con carácter disarmónico y discordante, para develar nuevos sentidos en tensión con y en el discurso. A partir de la identificación de lo que insiste y lo novedoso, surge en el análisis la convergencia en un enunciado provisorio que el profesional construye, revisa y resignifica a lo largo del proceso diagnóstico.

Lo que insiste recurrentemente, lo disonante y cómo ambos convergen en el supuesto, se puede realizar en el marco de la entrevista, pero requiere también pensarse entre los encuentros, entrevistas e intercambios. La convergencia es lo que brindará la posibilidad de establecer las relaciones que dan sentido al aprender. Podemos graficarlo del siguiente modo:



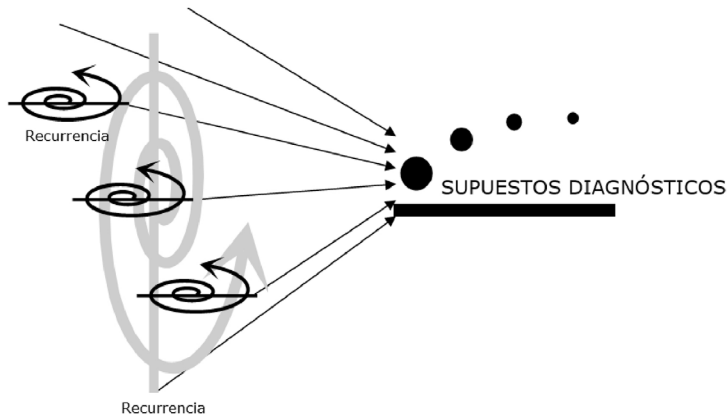


Figura 1. La recurrencia y convergencia en el proceso diagnóstico: la construcción de supuestos. (Elaboración propia)

## Reflexiones para anudar nuevos conocimientos

Podemos afirmar que la entrevista se define a partir del marco metodológico que se sostiene para el desarrollo de la intervención profesional, en este caso particular referimos al diagnóstico. En consecuencia, el despliegue de la técnica y la construcción del instrumento se ordenan a una posición epistemológica y teórica que sustentan las resoluciones que constituyen la estrategia diagnóstica. Llamaremos estrategia diagnóstica al conjunto de decisiones racionales e inten-



cionales en el marco de un contexto y/o ámbito específico en el que el psicopedagogo o psicopedagoga son demandados. Finalmente, diremos que más allá del grado de conciencia, es necesario poner sobre la mesa los procesos inconscientes -o que al menos requieren de un esfuerzo para tornarse conscientes- que implican ser puestos bajo análisis. Todo el proceso configura un dispositivo profesional en términos epistemológicos y que exige el resguardo de una vigilancia epistemológica en tanto profesional reflexivo.

Sin intención de agotar las posibilidades de entrevistas en los diferentes modos de plantear el diagnóstico psicopedagógico en diversos ámbitos, diremos que es importante que el profesional tenga en cuenta que su búsqueda y construcción de conocimiento se enfoquen en el aprendizaje. Si bien hay tipos de entrevistas ampliamente desarrolladas como la entrevista de admisión, el motivo de consulta, la historia vital, la entrevista hora de juego con niños, etc.; queremos resaltar la importancia de la construcción de sentido en torno a la decisión del profesional en el marco de su tarea. Aquello que constituye al oficio de artesano, capaz de configurar una propuesta singular para alojar a los sujetos que lo demandan por un saber en torno al aprendizaje y que esperan de él la posibilidad de una intervención que brinde una nueva oportunidad frente al sufrimiento, prevenga posibles problemas o incluso, promueva el aprendizaje saludable.



## Referencias bibliográficas

- Azar, E. (2011). Clínica psicopedagógica vs psicopedagogía clínica. La psicopedagogía clínica asistencial. En: *En foco. Miradas Psicopedagógicas* (págs. 51-66). Gradios.
- Paín, S. (1974) *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión
- Beaud, S. (2018) El uso de la entrevista en las ciencias sociales. En defensa de la “entrevista etnográfica”. *Revista colombiana de antropología*. Vol. 54. N° 1. pp. 175-218. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcan/v54n1/0486-6525-rcan-54-01-00175.pdf>
- Benveniste, E. (1991). *Problemas de Lingüística General*. Siglo XXI.
- Bleger, J. (1964). *La entrevista psicológica: su empleo en el diagnóstico*. [Ficha de cátedra] Universidad de Buenos Aires.
- Bourdieu, P. (1999). Comprender. En *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica, 1999, pp. 527-543 (primera edición en francés: 1993).
- Bourdieu, P., y Wacquant, L. J. (1995). *Respuestas por una antropología Reflexiva*. Grijalbo.



- Caón, M.C.; Etchegorry, M. y Lucero, M.P. (2016) Las entrevistas a docentes, encuadre y particularidades de la práctica psicopedagógica. [Ponencia - Inédito] VI Congreso Nacional e Internacional de Educación y Salud. Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba.
- Costa, R. y Mozejko, D. T. (2001). *El discurso como espacio de gestión de competencias*. [Documento inédito] Universidad Nacional de Córdoba.
- Eco, U. (2007). Sobre semiótica y pragmatismo. *Revista Observaciones Filosóficas*. En: <http://www.observacionesfilosoficas.net/umbertoeco.html>
- Elías, N. (1990) *Compromiso y distanciamiento*. Península
- Enrico, R. y Durán, V. (2022) Diagnóstico psicopedagógico: una aproximación al trabajo con padres. En Etchegorry (comp.) *Diálogos de saberes en torno al diagnóstico psicopedagógico* (págs. 89-99). Brujas
- Etchegorry, M. (2022). Redescubrir “lo común en lo diverso que caracteriza al diagnóstico psicopedagógico en diferentes ámbitos. En Etchegorry, M. [Comp.], *Diálogos de saberes en torno al diagnóstico psicopedagógico*. (págs. 31-44). Brujas.
- Etchegorry, M. (2017). Análisis de producciones simbólicas en relación al contexto escolar. En Gómez, S. *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones* (págs. 135-175). Brujas.





- Etchegorry, M. (2011). Observación o apreciación. Nuevos debates para una antigua estrategia. *En foco. Miradas Psicopedagógicas* (págs. 9-32). Gradios.
- Etchegorry, M. (2010) *La entrevista en el marco del diagnóstico psicopedagógico* [Material de cátedra] Estrategias para el diagnóstico psicopedagógico. Instituto Católico Superior.
- Garay, L. (2020) *Orientando las prácticas de investigación diagnóstica. Parte 1.* [Material de cátedra] Especialización Psicopedagogía Escolar. FFyH. Universidad Nacional de Córdoba.
- Greimas, A. J., & Fontanille, J. (1994). *Semiótica de las pasiones*. Siglo XXI.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la Acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Laino, D. (2008) Una técnica diagnóstica y de intervención en la clínica del entendimiento escolar. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. N° 5. pp. 1-9. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3055561>



# Capítulo 3



**Habitando territorios, develando  
sentidos. El juego de la oca  
como dispositivo de diagnóstico  
-e intervención- en contextos  
comunitarios**

**Lila Far**



## Lila Far



Licenciada en Psicopedagogía (UPC), Psicopedagoga (IES Dr. Domingo Cabred), Especialista en Ciencias Sociales con mención en Psicoanálisis y Prácticas Socio-Educativas (FLAC-SO), Especialista Docente en Políticas y Programas Socioeducativos (INFOD), ). Integró equipos de gestión de políticas públicas. Trabajó en programas de formación docente en el campo de la alfabetización (INFOD-UNT, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Es docente de la Licenciatura en Psicopedagogía (UPC). Participa de proyectos de extensión e investigación relacionados con la promoción de derechos desde el diálogo de saberes cotidianos y académicos. Educadora popular en espacios socioeducativos. Miembro del equipo de coordinación de Pedagogía y Cultura del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Lo lúdico abre la posibilidad de un escenario ficcional (...) en el jugar se encarnan Eros y Tánatos, los miedos y las posibilidades de arriesgarse, lo que dicta la moral y lo que se puede ordenar internamente, lo que se disciplina y la potencia de invención de los cuerpos. Es justamente la potencia lúdica subjetiva la que contiene la posibilidad de subvertir ciertos estereotipos para no quedar atrapados en ellos.

**Mara Lesbegueris (2014, p.129)**

En este artículo presentaremos el “juego de la oca” como alternativa para la exploración diagnóstica participativa en contextos de trabajo con comunidades. Pretendemos describir y analizar las posibilidades diagnósticas -y de intervención- que permite una instancia de construcción colectiva de un juego que la transforma en un dispositivo lúdico clínico.

El trabajo con comunidades implica la participación de los agentes comunitarios en todos los momentos del trabajo, es así como la construcción colectiva de un juego de las características del juego de la oca permite dar lugar a las voces de los sujetos, grupos y comunidades desde una perspectiva de derechos, inclusiva y de promoción de ciudadanía. Convocar la ludicidad y leer sus expresiones clínicamente permite, a profesionales y comunidades, iniciar un camino de construcción de conocimiento, así como visitar prácticas sociales



institucionalizadas y sus sentidos, necesidades y demandas en pos de incidir en la transformación de lo cotidiano.

Para esta instancia de comunicación seleccionamos una experiencia comunitaria desarrollada con niños y niñas residentes de una zona semi rural de la provincia de Córdoba, Argentina, que incluyó la confección un juego de la oca de manera colectiva. La tarea incluyó la construcción de un tablero para el cual se seleccionaron algunas organizaciones existentes en el barrio y la producción de postas que recuperaban experiencias cotidianas en las que se observan diferentes grados de apropiación y valoración.

### **El tablero del juego de la oca: un mapa simbólico del camino**

Existen varias versiones sobre el origen del juego de la oca. Hay quienes ubican su surgimiento en China en la dinastía Ming, y quienes dicen que fue inventado para sortear el tedio durante el sitio de Troya. Otras versiones lo ubican en la corte de los Médicis en Florencia, o lo adjudican a los Caballeros Templarios y, en este caso, representaría los avatares del Camino de Santiago de Compostela. En todos los casos se trata del mapa simbólico de un espacio -en general un camino- que se concretiza en un tablero que contiene postas, en ocasiones positivas, que ayudan a avanzar hasta la meta, mientras que en otras ocasiones esas postas toman forma de obstáculos que retrasan el avance del juego.



Arribado en nuestras tierras, debido a que el humano es un viajero nato que lleva consigo sus contradicciones pero también su riqueza simbólica, el juego de la oca- así como otros juegos- llegó hasta nuestros días permitiendo la reproducción y la transmisión de la cultura comunitaria. En este sentido, el juego de la oca es una posibilidad de filiación intergeneracional. Recuperando a Hannah Arendt, una posibilidad de conservar y transmitir el mundo. Evolutivamente, podríamos pensar que este juego se conservó a través de los siglos ya que posibilitó cumplir una función, posiblemente relacionada con lo identitario, en las comunidades. Desde la perspectiva de Arendt (2016) aquello que resiste el tránsito de una vida individual, aquello que la sobrevive y perdura en el tiempo se constituye en una especie de cobijo que permite habitar el mundo. Ubicamos aquí las artes, los símbolos y, permitiéndonos una licencia, incluimos también las prácticas culturales, y en ese sentido, los juegos. Para esta autora asumir una actitud conservadora del mundo es lo que permitirá ofrecerlo a las nuevas generaciones para su transformación.

Volviendo a la idea del juego de la oca como estrategia filiatoria intergeneracional podríamos pensar si conservar un juego no es también conservar –y transmitir- determinados valores que hoy se encuentran en el centro de discursos que pretenden declarar su obsolescencia. Aquel mundo que bregaba por la igualdad, la libertad y la fraternidad –más allá de todas las contradicciones del momento histórico al que



nos remiten esas reivindicaciones- es hoy invisibilizado en pos de la cultura del mérito propio que, antes que abonar un vivir comunitario, alienta la fractura de ese lazo, velando la genealogía de todo proceso social e intentando instalar la idea de que estamos solos en el mundo. Desde esta perspectiva el juego de la oca -y otros juegos- asumen un rol político, el de conservar y transmitir la cultura comunitaria y apostar por el fortalecimiento del lazo social.

Los juegos de la oca se enmarcan en lo que se conoce como mapeos colectivos y se los ha implementado como dispositivo en diversas situaciones de visibilización, denuncia y reivindicaciones sociales. Mapear un territorio de manera colectiva permite que surja lo que la geografía y el poder ocultan y que solo pueden hacer visible quienes son parte de esa comunidad determinada. Un mapa representa un espacio geográfico, pero esconde las relaciones sociales que acontecen en ese territorio, deja tras un velo las prácticas y los sentidos que éstas tienen para quienes las producen y reproducen.

Por eso preferimos hablar de “territorio” para diferenciarlo de espacio geográfico o de barrio. El concepto de territorio incluye las representaciones sociales de los sujetos sobre el espacio, se construye a partir de los significados históricos y culturales, socialmente producidos a partir de las interacciones y experiencias vividas y transmitidas en el espacio geográfico a lo largo del tiempo. El territorio tiene múltiples bordes, fronteras, pliegues, espacios prohibidos, marginales



y conflictivos, historias de lucha, colores de piel, jerarquías, músicas, alianzas, que un mapa no permite identificar sino luego de un proceso de mapeo colectivo que deje al descubierto tales significaciones.

La acción de mapear un territorio, en tanto estrategia diagnóstica en ámbitos comunitarios, requiere de la participación de los sujetos, grupos y comunidades con quienes esté planteado el trabajo. Existe una variedad de matices otorgada al concepto de participación en la que podemos reconocer desde un mero “gancho” publicitario pasando por experiencias basadas en buenas intenciones -en ocasiones inocentes y voluntaristas- pero que no logran democratizar el poder para la toma de decisiones, hasta genuinas instancias de involucramiento político para la transformación (Torres Secchi, 2016). Desde nuestra perspectiva, entendemos la participación como aquellas instancias y posicionamientos que permiten la pluralidad en la palabra y en la acción de los sujetos.

Para Maritza Montero (2012) la participación “no significa otorgar permiso (...) para hacer determinadas tareas o para opinar (...), se trata de un proceso dialógico que exige la presencia de una multiplicidad de voces y acciones confluyendo hacia un mismo fin” (p. 143). Desde esta posición la participación incluye la multiperspectividad, el conocimiento, el reconocimiento y la comprensión de otros puntos de vista y la argumentación del propio, dando lugar a la complejiza-





ción de las posibilidades simbólicas de quienes se animan a jugar, en definitiva y pensando psicopedagógicamente: genera aprendizaje.

Muy cerca de esta conceptualización de participación, encontramos la de lo lúdico. En tanto propuesta que requiere de la creación colectiva el dispositivo que venimos a presentar permite que, a través de la participación, se habilite un espacio para que los sujetos, grupos y comunidades desplieguen su ludicidad. Referirse a lo lúdico en este contexto, implica tomar distancia de aquellas definiciones que lo asocian de manera directa con “juego”. En cambio, nos invita a pensar lo lúdico como una dimensión de la subjetividad, más cerca de la sexualidad que del cumplimiento de las reglas de un juego, más cerca de la trasgresión que de la reproducción, de lo instituyente que de lo instituido. Entender lo lúdico como una dimensión de la subjetividad implica relacionarlo con la creatividad y desde allí entenderlo como un espacio transicional que interpela lo establecido desde el orden. Es en el espacio de lo lúdico donde se pueden vislumbrar movimientos transformadores. La acción lúdica cuestiona la heteronomía, permitiendo la circulación entre lo permitido y lo prohibido delineando sus propios límites y abriendo la posibilidad de la transgresión (Bettolli et al., 2020).



Así como lo lúdico es difícil de domesticar, también es difícil su definición. Para Griffa et al. (2018) lo lúdico aparece en la tensión entre lo público, lo privado, lo contextual, buscando hacerse visible y deslegitimar lo establecido.

[Lo lúdico] Construye fuerza, articulando las dimensiones y demandas *en el juego de las tensiones*, produciendo determinados efectos en el espacio social e intentando reconfigurarse en la ampliación de los límites de las situaciones tanto estructuradas como susceptibles de estructurarse. 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 (Griffa et al., 2018, p. 111)



## Los sentidos de vivir en este barrio. El contexto de la experiencia

Todo lo humano es resultado de prácticas sociales y éstas, convertidas en objetos materiales o simbólicos, se vuelven tan reales que estructuran sociedades (...). Hay obligaciones, rituales, ideas, cuya existencia depende del hacer humano pero su existencia no es subjetiva, es empíricamente verificable. Basta ingresar a un país y cruzar sus fronteras para constatarlo.

Alicia Torres de Torres (2016, p. 102)

La experiencia que compartimos en este escrito tuvo lugar en el marco de un proyecto socioeducativo<sup>1</sup> del que participan niños y niñas que asisten a la única escuela primaria del barrio. En el espacio se trabaja con la modalidad de proyectos colectivos integrando contenidos escolares y saberes construidos en contextos cotidianos a través de actividades artísticas, educativas y recreativas con un fuerte anclaje territorial. Pero más allá de las obras resultantes de los proyectos, interesa el “mientras tanto”, esos momentos de intercambio -verbal, simbólico, gestual- que se dan durante los encuentros, esos espacios en los que se evidencian

---

1. Este proyecto socioeducativo funcionó como política pública municipal entre los años 2012 y 2015. A partir de diciembre del 2015 funciona de manera independiente.



modos de vinculación, prácticas sociales comunitarias y formas de representación de la realidad.

Este proyecto socioeducativo forma parte de la red de organizaciones barriales que desarrollan actividades en el territorio. Se trata de un barrio semi rural de una ciudad pequeña ubicada a 30 km de la capital provincial. Durante los últimos años, producto de la expansión de la ciudad de Córdoba y de los procesos de especulación inmobiliaria, asistimos a un aumento demográfico en la zona y un progresivo cambio en el paisaje del barrio. Las nuevas familias llegan atraídas por el imaginario “vivir en las sierras” que se presenta como alternativa a la vorágine de la ciudad, si bien mantienen sus fuentes laborales en Córdoba. Estas nuevas familias encarnan e instalan un modo de transitar su vida en el barrio que, muchas veces, desconoce y descalifica las prácticas y formas de vivir de las familias históricas de la zona, en muchos casos, invisibilizándolas. Se generan así, circuitos de vida diferenciados que dan lugar a la construcción de sendos sistemas de representación con relación al espacio social.

La representación del espacio social se refleja en el espacio físico, vivido y significado de maneras diferentes por quienes lo habitan. En este sentido, comienzan a aparecer nuevas prácticas y objetos que no formaban parte de la cotidianidad del barrio: servicios de delivery, transporte escolar, piletas de natación, paredones y alambrados olímpicos, etc.,



que imponen modos de circulación para la vida cotidiana antes desconocidos. Las organizaciones barriales también cobran sentidos diferentes para cada uno de estos grupos.

La fractura se hace evidente en la escuela del barrio a la que asisten mayoritariamente los hijos e hijas de las familias históricas, aquellas que no tienen posibilidades de asistir a las escuelas del centro de la ciudad que gozan de mayor prestigio. Es llamativo que un número muy pequeño de las familias llegadas en los últimos 15 años haya elegido esta escuela. Se reproducen de esta manera las desigualdades, en una espiral negativa que se retroalimenta: progresiva disminución de la matrícula de la escuela, consiguiente pérdida de cargos docentes, dirección con grado a cargo, movilidad docente, imposibilidad de formar un plantel estable, precaria oferta educativa, nula participación de las familias, escasa vinculación con la red de instituciones barriales, vínculos violentos, violencia institucional, disminución de la matrícula y la espiral vuelve a empezar<sup>2</sup>.

Esta experiencia se llevó a cabo en el año 2016 y tuvo como objetivo visibilizar significados, valores y prácticas en relación con el territorio a través de una experiencia de mapeo colectivo.

---

2. Al momento de la producción de este escrito, la escuela cuenta con un plantel estable y un proyecto institucional con participación de las organizaciones barriales, como consecuencia de decisiones ministeriales. Su matrícula creció y aumentó la asistencia de estudiantes que provienen de las familias nuevas del barrio.



## La experiencia de producción de un juego de la oca

Para Carballada (2007) uno de los horizontes de la intervención en lo social se relaciona con “hacer visible aquello que diferentes velos, máscaras o incertidumbres no dejan ver, tal vez porque esa visualización implica el temor de estar de ese otro lado, producto de la sumatoria de inseguridades e inquietudes” (p. 76). La psicopedagogía sociocomunitaria trabaja para que aquello que permanece invisibilizado salga a la luz y se ofrezca como espacio de discusión democrática a quienes están implicados. Se enfoca en las singularidades de cada escenario desde intervenciones que ponen en valor lo identitario. Así, ensaya diferentes dispositivos -siempre complejos, siempre situados-, para actuar en espacios microsociales a partir de la construcción de una mirada sobre lo local que surja de la trama entre los marcos conceptuales y los discursos de los participantes, en fin, de un entramado en el que tenga lugar el pensamiento, la ludicidad, el ejercicio de derechos y que promueva el surgimiento de una conciencia crítica en los actores, en un proceso de producción de lazo social. Todo lo anterior genera condiciones para la construcción de los diversos aprendizajes que se juegan en las experiencias comunitarias.

La experiencia que se va a compartir puede pensarse como un instrumento de diagnóstico participativo comunitario en tanto produce conocimiento tanto para los/as profesionales como para las comunidades. Pero también, transitar esta



instancia constituye una intervención en la medida en que produce transformaciones en los sujetos, grupos y comunidades: la relación con el mundo ya no es la misma cuando media el pensamiento, la toma de conciencia, la discusión argumentada, la creatividad. Por esto decimos que la construcción del juego de la oca fue una intervención en tanto permitió explicitar sentidos, desnaturalizar posiciones, pensar en lo común, generando condiciones para la inauguración de procesos instituyentes.

La propuesta que se llevó adelante con este grupo de niños y niñas, fue la construcción cooperativa de un juego de la oca que incluía la producción de postas -positivas y negativas- y el diseño de un tablero que representara un recorrido posible por el espacio geográfico del barrio. Lo lúdico permite formas nuevas de vinculación con los otros, con el mundo y con la trama de relaciones de la vida social diferentes de las habituales, es decir, persigue el ejercicio de la expresividad en libertad. En esta instancia lo lúdico “se presenta como una manera de alterar el orden de lo cotidiano, demostrando la posibilidad de resignificar o reconstruir situaciones” (Carballeda, 2007, p 132). Desde una mirada psicopedagógica, esta propuesta de juego como instrumento de diagnóstico e intervención se presenta como una manera de aproximación cualitativa a la dinámica cultural de lo microsocial y permite la puesta en juego de una mirada clínica.



Durante el proceso de producción de *El juego del hornerito*. *Voy y vengo* ( nombre que finalmente le dieron los niños y niñas), el grupo tuvo que enfrentarse a un proceso de toma de decisiones que implicó reflexión, diálogo y argumentación para, por ejemplo, consensuar sobre los lugares del barrio elegidos como importantes, merecedores de una marca y sobre los significados asociados a ellos. En este punto, el espacio geográfico representado en el tablero se transforma en territorio.

En los mapas [en la oca] se cuentan las nuevas fronteras. Las que se rehacen y redibujan a partir de las disputas por conquistar espacio y recursos y por producir el sentido de esas nuevas divisiones y repartos. Son fronteras móviles, en tensión permanente. No obedecen necesariamente a trazados institucionales ni a lógicas catastrales. Son más bien las que están hechas de percepciones, tramadas con hilos invisibles pero poderosos, que hacen de un barrio una zona de altísima complejidad con laberintos en su interior y decenas de bordes internos zonas delimitadas y espacios superpuestos (Risler, 2013, p. 59).

Durante el proceso de producción del tablero, quienes participaron seleccionaron instituciones, lugares del barrio y situaciones de la vida cotidiana que les resultaban significativas (Figura 1).







Figura 1  
Segunda prueba del tablero

NOTA: En la imagen se puede observar las postas positivas en color verde y las postas negativas en rojo, además de los dibujos de las instituciones. A la izquierda se ve una hoja que contiene las postas escritas.



En el barrio existe una variedad de instituciones que tienen una importante presencia en la vida cotidiana de las familias de estos niños y niñas. Es así como en el tablero decidieron incluir el dispensario, la escuela, la cooperativa de agua, la biblioteca popular y el centro vecinal. Particularmente, este último constituye un fuerte símbolo identitario que construye comunidad entre el sector histórico de la población, con relación a la cultura del caballo. La particular forma de vivir la doma y los símbolos y eventos que la rodean, está atravesada por los procesos de invisibilización a los que hacíamos referencia más arriba, que implican la folclorización de las prácticas rurales de los habitantes tradicionales del barrio, esencializados como *gauchos*. De esta manera, un sector con jerarquía económica y cultural define y subalterniza las prácticas de los habitantes históricos de la zona. El dispositivo implementado permitió reconocer parte de las resistencias a ese proceso, en los relatos y los dibujos sobre las vivencias y los significados asociados al espacio del centro vecinal.

El juego permitió, además, recuperar la memoria colectiva y la historia de sectores, instituciones y personajes del barrio. La historia es, también, un saber que significa poder para quienes la guardan. “El mapeo colectivo es un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianas de los participantes” (Risler, 2013, p.12).



En relación con lo anterior, muchas de las postas que surgieron al construir el juego explicitan, y de esta manera reivindican, la relación de este sector de la población con el caballo y, por añadidura, con la cultura de la doma que se encuentra altamente cuestionada y valorada negativamente por otro sector de la comunidad, el de las nuevas familias. Apelamos a la mirada clínica y a una perspectiva de intervención situada para dar sentido a ese dato que podría parecer superfluo. Estamos ante las formas que adopta la circulación del poder entre sectores de la población que conviven en un espacio geográfico, circulación que da origen a un desigual acceso a los recursos simbólicos y a prácticas culturales jerarquizadas desde el punto de vista de lo establecido. Desde este posicionamiento ninguna dinámica comunitaria puede ser calificada de superflua si esta genera malestar y tensiona el lazo social.

### **Las postas del juego del hornerito: lugares seleccionados y sentidos expresados**

En las postas que elaboraron los niños y niñas para incluir en el tablero del juego podemos reconocer tres clases. Por un lado, aquellas que referencian personajes, lugares del barrio y prácticas cotidianas. En esta clase se encuentran: *“Estabas cansado y de camino a la Ch.<sup>3</sup> te alza el papá de M. en*

---

3. “La Ch.” es el nombre de una mujer que tiene un almacén muy antiguo y concurrido de la zona.



*caballo avanzás hasta el casillero 4*”; *“Vas a comprar a la Ch. Tarda mucho en atenderte. Perdés 1 turno”*; *“Te olvidaste el caballo en el casillero 20. Volvés a buscarlo”* (Figura 2).

El contenido de estas postas nos hace conocer –y a los niños y niñas les permite reconocer– las prácticas cotidianas que tienen lugar en el barrio y que conforman el lazo social y la identidad grupal. Los enunciados recuperan prácticas solidarias que se sostienen en estas comunidades y que develan modalidades de vinculación compartidas: *“Venís caminando y te encontraste a la mamá de S. en moto. Te lleva al casillero 17”*. Así como brindan información sobre aquello que es valorado, como puede leerse en las postas anteriores, también ponen sobre la mesa lo que no es aceptado por el grupo: *“Matás un pájaro. Retrocedes 3 casilleros”*.





Figura 2  
Dibujo que acompaña una de las pistas

NOTA: Este dibujo corresponde a la pista: “Te olvidaste el caballo en el casillero 20.  
Volvés a buscarlo”



Otro conjunto de postas expone las particularidades que presenta vivir en ese barrio para el sector social que es usuario de los servicios públicos. Quedan explicitados los obstáculos que enfrentan estas familias para transitar la cotidianidad en un barrio semi rural de las sierras de Córdoba. Son ejemplo de esta clase de postas: *“Llegaste al río y está crecido. Perdés un turno”;* *“Llegás a la parada y justo viene el colectivo. Te lleva al casillero 12.”;* *“Vas en el colectivo y se engancha en la rama de un árbol. Pierdes 1 turno.”;* *“Llegaste al río y cruzás por el puente. Saltás al casillero 10.”*

Para comprender el alcance de la información que brindan estas postas, debemos tener en cuenta que las comunidades rurales se relacionan con los fenómenos naturales de manera muy distinta a como lo hacen quienes viven en un entorno urbano. El régimen de lluvias, la forma en que éstas se presentan, el relieve, las características del suelo, los vientos, la temperatura, la disponibilidad de agua para uso doméstico, las distancias, la presencia de animales silvestres, la infraestructura, los cursos de agua condicionan la cotidianidad, influyen en la construcción de la identidad comunitaria y en la posición que se asume respecto a otros sectores de la ciudad y al ejercicio de la ciudadanía.

Finalmente, hay postas en las que se recuperan los vínculos que mantienen estos niños y niñas con organizaciones del barrio, vínculos que aparecen representados en personas, generalmente, mujeres. La cooperativa de agua y el



centro vecinal fueron asociados en el juego con acciones que permitían avanzar en el tablero: *“Vas al dispensario, te atienden S. y la doctora J. Te sentís mejor y avanzás hasta el casillero 20”*; *“Llegás cansado a la cooperativa de agua y J. te convida con un vaso de agua. Avanzás dos casilleros”*. Una posta que hace avanzar en el juego denota una situación valorada, un vínculo identificado como positivo, en este caso, con la organización.

En el contexto de un diagnóstico comunitario, lo anterior constituye una información valiosa en vistas a la planificación de intervenciones que tomen en cuenta los recursos con los que cuenta una comunidad. Dice Maritza Montero (2012) *“Nunca hay que hacer énfasis en las carencias sin hacer énfasis (...) en las potencialidades y capacidades de las personas que integran la comunidad. No se trata de ocultar las carencias sino de atacarlas desde sus fortalezas (...)”* (p. 91). La autora reconoce varias características comunitarias como recursos: la inteligencia, la creatividad y el ingenio, la fe, los conocimientos tradicionales, la identidad social son para ella muy valiosos a la hora de pensar intervenciones ya que la satisfacción de las necesidades se logrará a partir de estos recursos comunitarios. En este caso, conocer la significación que otorgan los agentes comunitarios a cada organización del barrio permitirá considerar su participación en planificaciones participativas construyendo así legitimidad.



Durante la experiencia surgieron dos casos paradigmáticos que dan fuerza a la idea que presentamos en este escrito, relacionada con que la construcción de un juego de la oca puede constituir una estrategia válida para el diagnóstico comunitario dada la información que permite construir. Por un lado, encontramos el caso de la posta asignada a la escuela. En un principio, los niños y niñas sólo proponían acciones que tenían una consecuencia negativa, que hacían retroceder en el tablero, hecho que permitió conocer las características del vínculo construido con esa institución y las personas con las que allí interactuaban. El grupo transitó un proceso mediante el cual intentó reconocer en la escuela algo del orden del placer y, finalmente, se la asoció con una prenda positiva. Lo interesante fue que para ese proceso de “reconversión” los niños y niñas pusieron en juego lo lúdico. La distancia en el tiempo con las situaciones vividas permitió tratarlas con humor: imitaban personajes, sobreactuaban, recordaban escenas vividas, pudieron reírse de aquello que en un primer momento solo aparecía como negativo. Así pudieron reconocer que los momentos de educación física podían transformarse en una posta positiva.

En el otro polo se encuentra el caso de la posta asignada a la biblioteca popular. Además de visibilizar la relación de pertenencia que tienen estos niños y niñas con la institución, muestra, a quienes quieran leerla, la marca del contexto his-





tórico y social de producción<sup>4</sup>. Originalmente la prenda decía “Llegaste a la biblioteca ‘C’. y V. te dice que está cerrada por falta de fondos. Perdés el juego”, lo cual denota una altísima valoración del espacio. Luego, y por cuestiones netamente de distribución de las postas en el tablero, fue reformulada por: “*Llegaste a la biblioteca ‘C.’ y V. te dice que está cerrada por falta de fondos. Perdés 2 turnos*”, que igualmente mantiene el sentido negativo sobre la situación (Figura 3).

---

4. Esta experiencia se desarrolló entre marzo y agosto de 2016, cuando la Comisión Nacional de Bibliotecas Populares demoró el envío de fondos para el funcionamiento de estas organizaciones.





Figura 3  
Tablero definitivo



## Aprendizajes construidos

Cuando se pierda toda la poesía  
Cuando la gente solo sobreviva  
Cuando el cansancio mate la alegría  
Seremos una máquina de trabajar  
Si globalizan nuestro pensamiento  
Solo habrá un libro con el mismo cuento  
Sin esa magia de la fantasía  
La música del mundo no tendrá lugar  
Pregunto yo  
¿Quién va a cantar?  
¿Quién va a soñar?  
¿Quién va a pedir para que no calle el cantor?  
("Quién va a cantar", Rubén Rada)

El tradicional juego de la oca se transforma, en contextos de trabajo con comunidades, en un dispositivo lúdico clínico que permite conocer representaciones sociales en relación al territorio. Se constituye como herramienta para realizar una cartografía social de manera colectiva. En el caso analizado los niños y niñas se hicieron productores y reproductores de una forma de cultura popular que era a su vez una forma de resistencia a la invisibilización. Las marcas en el territorio no son sólo geográficas, son marcas de prácticas que habilitan la producción, transmisión y reproducción de la cultura.



Los niños y niñas mostraron una -la suya- particular manera de habitar los espacios públicos. Esa posibilidad de simbolizar los espacios cotidianos, de representarlos y de construir una breve historia en torno a ellos, implica una forma de apropiación. Es posible que ese diálogo constituya una forma de arraigo que es importante rescatar, en la medida en que significa una forma de resistencia. Usamos esta palabra porque se visibilizan, antes que nada, los valores y prácticas que son importantes para sí mismos y su comunidad. Se trata de un proceso que es, además, de reconocimiento hacia el colectivo. Partir de ese reconocimiento es una instancia necesaria para que otros sectores sociales que conviven en el espacio consideren -y, si es posible, valoren- las marcas del territorio.

Pero además, creemos que es necesario no relativizar la importancia de las vías a través de las cuales este dispositivo se aplica, en el sentido de su difusión. El dispositivo -estas postas y su tablero- tiene también como desafío poner en juego las tensiones alrededor del espacio compartido y las formas de habitarlo. Visibilizar es desnaturalizar, y el proceso no termina en la elaboración, sino que continúa en su circulación<sup>5</sup> y en los gestos que a partir de ella se producen. El juego es

---

5. Diversos ejemplares de *El juego del hornerito*. *Voy y vengo* fueron donados a distintas causas sociales y también vendidos para generar ingresos monetarios para el espacio socioeducativo.



una excelente manera de dismantelar la violencia sutil y difusa que se da en la convivencia entre los diferentes sectores sociales, marcados por las diversas trayectorias de clase y por las dificultades para encontrar un lenguaje común entre estos sectores al momento de referirse al territorio.

El juego de la oca, en tanto dispositivo de diagnóstico participativo comunitario, puede ser desarrollado en otra multiplicidad de contextos, situaciones y escenarios porque, en definitiva, se trata de un artefacto que representa acciones en un tiempo y un espacio. Si bien en el caso compartido la experiencia se realizó con niños y niñas y el espacio a mapear fue el propio barrio, este mismo dispositivo se puso en práctica en otras situaciones: con estudiantes de una carrera universitaria para pensar sus necesidades respecto a la cursada, con docentes para pensar “la escuela que queremos”, con practicantes de psicopedagogía durante el cursado de la práctica preprofesional en pandemia, con un grupo de madres de un espacio socioeducativo para pensar la relación con la escuela, entre otras. En todos los casos, la puesta en práctica de la construcción colectiva de un juego de la oca permitió conocer las representaciones de quienes participaban sobre la situación dada, las prácticas sociales habituales que tenían lugar en cada escenario y sus sentidos, y permitió, entre otras cosas, construir estrategias de intervención participativa.



Por ejemplo, construir un juego de la oca con estudiantes de psicopedagogía que cursaban en el turno mañana permitió conocer las estrategias que ponían en juego para llegar a la facultad (el establecimiento estaba rodeado de un bosque y la cursada comenzaba media hora antes del amanecer) y les permitió a ellas construir estrategias colectivas de cuidado que disminuyeran su sensación de peligro al transitar de noche por una zona solitaria.

Por su parte, construir un juego de la oca con madres cuyos hijos asistían a un proyecto socioeducativo municipal permitió conocer y tensionar las representaciones sobre la escuela, su relación con las docentes y también poner sobre la mesa cómo ellas creían ser vistas por la institución y, a partir de allí, pensar modos de comunicación que les permitieran sostener un diálogo horizontal y libre de violencias con las docentes.

Finalmente, la construcción de un juego de la oca con practicantes en pandemia dejó al descubierto no solamente la brecha tecnológica y la necesidad de la alfabetización digital sino que se puso en duda la misma elección de la carrera y, para el profesorado, implicó la revisión de las estrategias pedagógicas que se llevaban adelante.

En todas las experiencias se observó que la potencia del juego de la oca como dispositivo lúdico clínico de diagnóstico e intervención radica en que promueve el despliegue de la di-



mención de lo lúdico y genera condiciones para la participación y la construcción de aprendizajes. Desde la perspectiva de los jugadores (sujetos, grupos y comunidades), permite hacer oír la propia voz, tensionar sentidos con quienes están participando, abordar distorsiones en la comunicación, enunciar y denunciar, y generar acciones para transformar situaciones que generan malestar. Desde la perspectiva del/la profesional de la psicopedagogía, permite conocer tales sentidos y representaciones, observar las dinámicas grupales, la circulación del poder, las significaciones otorgadas a instituciones, organizaciones y prácticas, tomar conocimiento de los recursos existentes en las comunidades, etc., en vistas a acompañar acciones de transformación.



## Referencias bibliográficas

- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ariel.
- Bettolli Albornoz, I., Ruíz, M., Testagrossa, S. (2020). Más allá del control: algunos elementos para deconstruir la naturalización control-transgresión en las prácticas lúdicas. *Investiga+*, 3(3), 197-209. Disponible en: [http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga\\_mas\\_a3n3.pdf](http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_mas_a3n3.pdf)
- Carballada, A. (2010) La intervención en lo social como dispositivo. Una mirada desde los escenarios actuales. *Revista TRABAJO SOCIAL UNAM VI Época*, Número 1. Disponible en: <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ents/article/view/23881/22460>
- Carballada, A. (2007). *La intervención en lo social. Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales*. Paidós.
- Griffa, M., Olivieri, A., Nakayama, L., Far, L., Cópola, G. (2018) A desalambrar. Un pensar indisciplinado y transdisciplinario sobre territorios lúdicos. *Investiga+*, 1(1), 108-111. Disponible en: <https://revistas.upc.edu.ar/investiga-mas/issue/view/1/2>
- Lesbegueris, M. (2014). *¡Niñas jugando! Ni tan quietas ni tan activas*. Biblos.





Montero, M. (2012) *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Paidós.

Risler, J. y Ares, P. (2013) *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. 1º Ed- Bs. As.: Tinta Limón. Disponible en: <http://www.iconoclasistas.net/mapeo-colectivo/>

Torres Secchi, A.M. (2016) *Reinvención de lo comunitario. Hacia una ciencia domiciliada en América latina*. El Ágora.



# Capítulo 4



**Acompañamiento  
a las trayectorias estudiantiles.  
Una propuesta de diagnóstico  
psicopedagógico en  
la universidad**

**Rosana Carina Enrico**

**María Victoria Liendo**



## Rosana Carina Enrico



Doctora en Educación (UCC). Magíster en Investigación Educativa (UCC). Licenciada en Psicopedagogía (UCC). Psicopedagoga y Profesora en Psicopedagogía (Instituto Dr. Domingo Cabred). Secretaria de Pedagogía Universitaria (UCC). Profesora ordinaria de Diagnóstico psicopedagógico I (UPC). Profesora adjunta de las cátedras Intervención en instituciones educativas y Clínica psicopedagógica (UCC). Directora del proyecto de investigación: La entrevista psicopedagógica en el marco de las prácticas profesionales en diferentes ámbitos (UPC). Co-directora del proyecto de investigación: Psicopedagogía escolar: representaciones, registro y tipificaciones de las intervenciones (UCC). Co-directora del Proyecto de Responsabilidad Social Universitaria “Un puente de doble mano” (UCC).

## María Victoria Liendo



Licenciada y Profesora en Psicopedagogía (UCC). Profesora de Nivel Inicial (Escuela Normal Superior “Dr. Alejandro Carbó”). Profesora Asesora del Gabinete Psicopedagógico (Escuela de Aviación Militar). Profesora adjunta de la cátedra Psicología del desarrollo II y Profesora titular interina de Seminario de Orientación escolar, vocacional y profesional (UCC). Directora del proyecto de Responsabilidad Social Universitaria: “acompañar la elección vocacional” (UCC).

## Introducción

En el presente escrito nos proponemos compartir algunas apreciaciones en torno al diagnóstico psicopedagógico realizado a estudiantes universitarios; construidas en nuestra trayectoria profesional en equipos técnicos de instituciones superiores de nivel universitario y no universitario.

Suele suceder con frecuencia que surja la pregunta ¿Qué hace un profesional de la psicopedagogía en la universidad? Circula en el imaginario social que los y las estudiantes que inician un proyecto universitario o se encuentran cursando una carrera en la facultad, no pueden tener dificultades vinculadas al aprender. Incluso se asume que cuentan con un habitus universitario y estrategias de estudio totalmente desarrolladas para las exigencias de la universidad. Quienes trabajamos en el acompañamiento a las trayectorias estudiantiles sabemos que surgen en el proceso diagnóstico múltiples motivos por los cuales el estudiantado consulta al servicio psicopedagógico.

En este escrito presentaremos algunas de las consultas que se reciben con mayor frecuencia en los espacios psicopedagógicos, que desarrollaremos de manera articulada con referentes teóricos que comparten nuestro posicionamiento respecto a la necesidad de realizar un proceso diagnóstico para el abordaje profesional.



A los fines de contextualizar, iniciaremos con una breve referencia a los equipos técnicos en las instituciones educativas, luego, desarrollaremos nuestro posicionamiento teórico respecto al diagnóstico psicopedagógico para finalizar con la presentación de algunas viñetas clínicas que nos permiten ilustrar las problemáticas que encontramos con mayor frecuencia.

## **Psicopedagogía en la universidad**

En la universidad los y las profesionales de la psicopedagogía ejercen su rol en equipos técnicos interdisciplinarios conformados generalmente por profesionales de diferentes disciplinas: psicólogos/as, trabajadores/as sociales, pedagogos/as, entre otros. Es decir, la tarea profesional se encuentra enmarcada en “entrecruzamientos institucionales (educación, salud), sistémicos (sistema educativo, sistema de salud, servicios sociales) y disciplinares (ciencias de la educación, psicología, psicopedagogía), [que] en la actualidad se enfrentan a una compleja realidad que tiene múltiples líneas de análisis e indagación” (Korinfeld, 2003, p. 7).

Las situaciones que nos interpelan diariamente en el quehacer institucional, en muchas oportunidades, revisten una complejidad que supone una tarea artesanal que no puede reducirse a una disciplina, sino a un “campo de problemas abordables desde una lógica transdisciplinaria” (Korinfeld, Levy, Rascovan, 2017, p. 193). Esto implica un trabajo en equi-



po, colaborativo, respetuoso de la palabra del otro, donde se ponen en juego los “saberes, las técnicas y los recursos de los profesionales [que] están al servicio del abordaje y la resolución de las problemáticas particulares y singulares de cada institución, revalorizando las capacidades instituyentes de los sujetos que la componen” (Korinfeld et. al., 2017, p. 193).

Asimismo, el ejercicio profesional adquiere características particulares según la institución educativa en la cual se encuentre inserto el/la psicopedagogo/a. El lugar que ocupa el equipo de orientación en el entramado de la estructura organizacional establece los modos de relacionarse, las disposiciones de roles y la designación de actividades. La cultura institucional construida a lo largo de la historia por quienes transitaron y habitaron los espacios cumpliendo diferentes roles (equipos de gestión, docentes, estudiantes, personal de apoyo), consolidaron un estilo de funcionamiento, un sistema de valores, ideales, normas, un modo de enfrentar y resolver los problemas o situaciones conflictivas, aspectos que forman parte de la identidad de la institución.

En el organigrama institucional, el equipo de trabajo puede tener diferentes denominaciones según la institución: gabinete psicopedagógico, área de orientación y asesoramiento, equipos técnicos, entre otras. Korinfeld et. al. (2017) expresan que más allá de las denominaciones, los dispositivos de acompañamiento se enmarcan en el campo de la orientación educativa y los definen como el “conjunto de acciones en dis-



tintos niveles y ciclos del sistema educativo que abordan un amplio espectro de problemáticas y de conflictos que atraviesan dimensiones pedagógicas, institucionales, sociales y subjetivas” (p. 188). En el mismo sentido, Müller propone entender la orientación “como acompañamiento, en este caso, de los procesos de aprendizaje y de sus vicisitudes (actividades favorecedoras del aprendizaje, dificultades del aprendizaje y posibles intervenciones tutoriales o de orientación para promover la calidad educativa)” (2007, p. 33).

En concordancia con lo que venimos desarrollando, Coronado y Gómez Boulin entienden que el principal destinatario de las intervenciones del equipo de orientación es el estudiantado. En palabras de las autoras,

(...) la orientación apunta, por lo tanto, a sumar protagonismo al alumnado, como destinatario de todos los esfuerzos del sistema. Asimismo a darle voz a sus inquietudes y problemáticas, implicando a los miembros de la organización para su análisis, reflexión y búsqueda cooperativa de soluciones. (2015, p. 129)

En suma, en la universidad se realizan acciones de promoción, prevención y asistencia vinculadas a la orientación y acompañamiento de las trayectorias estudiantiles a los fines de favorecer la construcción del oficio de estudiante universitario, así como promover procesos de aprendizaje saludables.



## Acerca del Diagnóstico Psicopedagógico en la universidad

Cuando pensamos en el diagnóstico psicopedagógico en una institución educativa, lo primero que nos surgen son dos preguntas: ¿Se puede diagnosticar en una institución? ¿Qué características adquiere el diagnóstico en este contexto? En este apartado intentaremos dar respuesta a estos interrogantes a partir de visibilizar nuestro posicionamiento respecto al proceso diagnóstico.

En primera instancia, entendemos que para poder realizar una intervención psicopedagógica de acompañamiento u orientación individual o un abordaje grupal, es necesario realizar una aproximación diagnóstica para reconocer la singularidad del aprendiente, entendido a éste como sujeto individual, grupo o institución. Acordamos con Najmanovich (2019) en que

(...) una persona, un grupo, una institución, no “son” sino que “advienen” y “devienen” en y por lo intercambios en los que participan. Pensar las dinámicas implica abandonar los territorios fijos del “sujeto” y atreverse a recorrer cartografías móviles en las que podamos ver las variaciones de la singularidad, así como la subjetividad que se da en los encuentros. (p. 158)

En este marco, el diagnóstico es un proceso de búsqueda de información, un encuentro para conocer cómo aprende





el sujeto, un “modo de producir conocimiento acerca de lo singular y, como proceso de conocimiento” (Filidoro, 2005, p. 41). Ese conocimiento le permite al profesional reconocer la situación actual para elaborar un plan de acción y diseñar las intervenciones adecuadas.

Cuando un o una estudiante se acerca a consultar al servicio de orientación en la universidad, generalmente acude de manera voluntaria. La primera intervención consiste en realizar una entrevista para escuchar el motivo de consulta por el cual realiza la demanda. En esta instancia, podemos describir tres escenarios que encontramos con recurrencia

El primero, estudiantes que pueden anticiparse y reconocer durante el transcurso del cursado que presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, generalmente referido a la situación de examen *“se vienen los parciales y no llego”*. Este grupo de estudiantes, al referir el motivo de consulta suelen describirse como parte de la situación problemática: *“no engancho con el ritmo de cursado”*, *“Nunca tuve tanto que estudiar en el secundario y no sé cómo organizarme”*.

En el segundo escenario, estudiantes que realizan la consulta luego de haber experimentado reiterados fracasos o dificultades en las instancias evaluativas. Es decir, no han podido anticiparse a los acontecimientos y aceptar previamente que requieren un acompañamiento en su trayectoria. La demanda gira en torno a la asistencia de un problema de



aprendizaje, con la frustración que genera no haber logrado el rendimiento esperado en la universidad.

Por último, con menor frecuencia, encontramos estudiantes que llegan derivados por docentes o el equipo de gestión, quienes han detectado alguna dificultad en la trayectoria académica. De igual modo, esto suele suceder luego de reiterados aplazos en las instancias evaluativas. Es decir, las calificaciones son la evidencia de una dificultad y la reiteración de aplazos o bajas notas son el indicador de derivación.

Cuando indagamos sobre la historia de aprendizaje del o la consultante, intentamos conocer la modalidad y vínculo con el aprendizaje en la trayectoria previa a partir de interrogantes tales como: ¿Te llevaste materias en el secundario? ¿Estas asignaturas siempre te resultaron difíciles? ¿Cómo te preparabas antes para este tipo de exámenes? Luego, para acercarnos a una comprensión de su situación actual realizamos, entre otras preguntas, las siguientes: ¿Cómo pensás que llegaste a quedar en condición de libre? ¿Podés describir los pasos que realizás para estudiar? ¿En qué materias tuviste mejores calificaciones y en cuáles las notas no fueron las esperadas? ¿Por qué creés que fue así? Estas preguntas ofician de guía para abrir la posibilidad del diálogo, para favorecer en el y la estudiante la construcción de interrogantes a partir de pensar y reflexionar sobre su propio aprender. Es decir, la intervención no solo nos acerca a la realidad del consultante, sino que favorece un proceso metacognitivo. “La psicopeda-



gogía tiene como propósito abrir *espacios objetivos y subjetivos de autoría de pensamiento*. Hacer pensables las situaciones” (Fernández, 2000, p. 68, el destacado es del original). En este marco, comprender los acontecimientos pasados y actuales que nos aportan información para conocer cómo aprende y a partir de allí orientar nuestras intervenciones.

### **Aspectos a indagar en el proceso diagnóstico**

Expondremos a continuación tres líneas de análisis que contienen las temáticas que se presentan con mayor frecuencia cuando se realiza un diagnóstico psicopedagógico en el nivel universitario. A saber: Trayectoria educativa, vínculo con el aprendizaje y motivos vocacionales.

#### ***Trayectoria educativa***

Para comenzar a interiorizarnos acerca de las trayectorias estudiantiles universitarias, consideramos oportuno recuperar a Grecco y Nicastro (2012) quienes proponen pensar las trayectorias como “un camino en construcción permanente” (p. 23). En este sentido, si bien podemos referirnos a trayectorias educativas de manera general, entendemos que las mismas son heterogéneas y particulares, ya que cada estudiante transita de manera singular su modo de incorporarse y ser parte de la cultura académica.



Cuando el estudiantado ingresa a la universidad comienza a construir el oficio de estudiante universitario, este proceso le permitirá interiorizar de manera paulatina las normas y reglas propias del ámbito, así como desplegar las estrategias y disposiciones para permanecer en el sistema. Al respecto, Cervini expresa:

El oficio de estudiante universitario implica un doble proceso de aprendizaje: por un lado, el aprendizaje de los códigos del saber del campo disciplinar correspondiente a la carrera elegida, y por otro, el aprendizaje de los códigos y reglas institucionales. Esta aprehensión del encuadre propio de la vida universitaria guarda efectos significativos en los logros de desempeño. (2012, p. 108)

De igual modo, Coulón (2005) plantea que la construcción del oficio de estudiante universitario se da en tres etapas: *el tiempo de extrañamiento* en el cual el estudiante siente nostalgia por la etapa escolar anterior y comienza a reconocer las particularidades del nuevo ámbito educativo; *el tiempo de aprendizaje* en el cual pone en juego los recursos y disposiciones con las que cuenta para responder a las demandas académicas y *el tiempo de afiliación* en el cual se siente parte de la institución porque ha logrado la afiliación intelectual e institucional. En términos de Carlino (2005), se encuentra alfabetizado académicamente, ya que “participa de la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades



de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (p. 13).

En suma, cuando pensamos el diagnóstico en la universidad, entendemos que es necesario situar el aprendizaje del y la estudiante en el momento actual para reconocer la etapa en la cual se encuentra con respecto a la construcción del oficio de estudiante. Es decir, recorrer el camino de aprendizaje construido en este nuevo contexto, las prácticas incorporadas a partir de las demandas académicas; así como, recuperar su historia de aprendizaje anterior al ingreso universitario.

### *Vínculo con el aprendizaje*

Sara Paín (1983) propone la Hora de juego diagnóstica como estrategia para reconocer la vinculación del sujeto con los objetos de conocimiento. Según la autora, es posible diferenciar tres momentos: inventario, postulación del juego y el aprendizaje propiamente dicho o la integración. Alicia Bergonzo, a partir de la propuesta de Paín, plantea tres momentos vinculados a las prácticas de estudio:

- **Inventario:** Se trata de identificar los recursos con los que cuenta.
- **Organización:** se postula un diseño en el que los recursos comienzan a formar parte de la organización simbólica.



- **Integración:** se articula un esquema único, la conclusión, lo que permite la disponibilidad de interiorizar lo vivido como experiencia. (2016, p. 9)

Podemos reconocer las mismas fases propuestas por Bergonzo, contextualizadas en este caso a las prácticas de estudio en el nivel superior. Durante la primera fase, que denominamos de inventario, el y la estudiante organiza todos los recursos, medios y materiales disponibles para iniciar el estudio. Es decir, organiza agenda, genera objetivos de aprendizaje, organiza el lugar para realizar la tarea, reúne los materiales necesarios para estudiar (programas, bibliografía, etc.). Los recursos con los que el sujeto dispone no son solo externos sino también internos y subjetivos, por lo cual, es necesario un proceso de reconocimiento de factores distractores, motivación, habilidades propias o dificultades en el estudio, entre otros. (Bergonzo, 2016).

Luego, en la fase siguiente, el estudiantado pone en juego las diferentes técnicas y estrategias de estudio para organizar la información que debe internalizar. Es decir, las prácticas de lectura para acceder al conocimiento disciplinar específico y de escritura, para interpretar y procesar la información, tales como: resúmenes, mapas conceptuales, cuadros, síntesis, entre otras.

En la fase de integración, como bien dice su nombre, el y la estudiante integran los nuevos conocimientos, lo que le



posibilita transferirlos al examen pero también vincularlos con otros aprendizajes. Para que esto sea posible, es necesario dedicar un tiempo al repaso, un momento de autoevaluación, de revisar y reflexionar sobre el propio aprendizaje y prepararse de este modo para la instancia evaluativa. Asimismo, entendemos el momento del examen como parte de este proceso, porque resulta para el estudiante una instancia de aprendizaje. En líneas generales, las dificultades que presentan los estudiantes pueden surgir en alguna de estas tres etapas. Es importante poder diagnosticar en cuál de ellas reside la mayor dificultad y cuáles son los factores externos e internos que inciden en la problemática.

A los fines de ilustrar las líneas de análisis explicitadas anteriormente presentamos el siguiente caso:

*Lucas tiene 21 años y está cursando segundo año de ingeniería. El año pasado no logró regularizar ninguna de las seis asignaturas, por lo que este año realiza nuevamente todas las materias de segundo. Se acerca al servicio de orientación porque vuelve a obtener bajas calificaciones en los primeros parciales. Cuando la psicopedagoga le pregunta su motivo de consulta el alumno expresa: “Creí que al haber cursado todo el año pasado me iba a ir bien porque ya conocía las materias pero estudio y no apruebo”. Cuando se le consulta sobre su trayectoria de aprendizaje comenta que cursó en un secundario técnico en el cual no había que estudiar muchas materias teóricas sino más bien resolver cuestiones prácticas en el taller. Durante el primer*



año de la universidad, asistió a profesores particulares y refiere que algunos compañeros le explicaron algunos temas que no comprendía. Estudió en varias ocasiones de memoria las fórmulas y pudo aprobar en primeras o segundas instancias.

Sus hábitos de estudio parecieran consolidados porque refiere que todos los días estudia un poco, y comenta: “así sea leo la carpeta o el power que dió el profe”. Sin embargo, cuando se le consulta sobre sus técnicas de estudio, comenta que lee los libros y hace resúmenes, que luego vuelve a leer y resolver ejercicios como los de clase.

Se muestra motivado pero preocupado por su rendimiento. Al solicitarle una autoevaluación de la situación y de su rendimiento, el registro personal es escaso, le cuesta considerar aspectos propios que puede modificar para potenciar su aprendizaje. Generalmente, termina justificando su rendimiento y depositando en otros los motivos de su problemática: “el docente explica muy rápido y es la cátedra más complicada”, “Mis compañeros el año pasado la promocionaron y no conozco a nadie que me ayude este año a estudiar”, “Estas materias son más específicas y no hay academias que preparen para ellas”.

El fragmento nos posibilita esbozar algunos interrogantes para pensar acerca de la situación que atraviesa el estudiante. Si bien aprobó todas las asignaturas el primer año, ¿Podríamos considerar que se encuentra integrado intelectualmente, es decir, alfabetizado académicamente? ¿Puede





organizar los recursos con los que cuenta para el estudio? Según refiere, parece que para estudiar utiliza la lectura y el resumen. Podríamos suponer que desplegar sólo estas estrategias de aprendizaje puede resultar insuficiente para responder a las diversas exigencias cognitivas que supone el nivel superior. De igual modo, ¿Reconoce sus recursos tanto internos como externos? Encontramos que todas las justificaciones a su rendimiento están en el orden de lo externo sin poder preguntarse qué hay de él en esto que le pasa y reconocer qué recursos subjetivos puede desarrollar para potenciar su aprendizaje.

### ***Elección profesional y motivos vocacionales***

Llega al Equipo de Orientación una estudiante que se encuentra cursando primer año de Ciencias de la Administración. Remite como motivo de consulta: *“no me puedo concentrar, vengo a que me ayuden a eso”*. Abriendo interrogantes en búsqueda de describir la situación, le preguntamos: ¿Que sería para vos la concentración? ¿En qué momentos notas que te desconcentrás? ¿Podrías describir qué sucede en el momento de “desconcentración”? Estas preguntas, entre otras, se realizaron en el marco de un intercambio fluido en el que la estudiante pudo explayarse y describir lo que le sucedía. A partir del diálogo podemos inferir que sus conductas vinculadas con el estudio tendían a evitarlo más que a continuarlo: *“y, si lo pienso, cualquier cosa me viene bien*



*antes que sentarme a estudiar... ya sea ir al gimnasio, escuchar música o cocinarme. Pero bueno, es algo que tengo que hacer*". Estudiar entonces, parecía una "obligación". Repreguntamos: "¿es lo que tenés que hacer?" Esto permite que comience a desplegar los sentidos y significados involucrados en el proceso de elección de carrera. Pareciera que estudiar es un mandato social, instituido, naturalizado desde su entorno pero sin reflexión. Respondió: "*Bueno, todos al terminar el secundario tenemos que estudiar y, generalmente, en mi escuela todos venimos a esta universidad (privada) y como siempre me fue fácil matemáticas, pensé en Administración.*"

Diferentes autores expresan cómo las representaciones sociales se evidencian al momento de elegir una carrera y deben ser explicitadas para lograr lo que se conoce como "elección personal"<sup>1</sup>. En este sentido, acordamos con Passera en entender la elección vocacional "como proceso en continuo desarrollo, no como hecho aislado; supone una serie de decisiones, no siempre esclarecidas, pero que mantienen relaciones precedentes y las posteriores" y continúa la autora en relación a esta elección apuntando que "intervienen motivos conocidos y no conocidos, aunque actuantes para el sujeto" (2014, p. 173).

---

1. Este concepto es recuperado de la propuesta de Marina Müller quien expresa que en la elección vocacional el sujeto participa de manera activa como protagonista de su propia vida, con posibilidad de realizar cambios, reflexionando sobre su situación actual y el futuro que desea. De igual modo, resignifica los medios disponibles con los que cuenta para lograrlo. Esta elección tiende a esclarecer representaciones sociales y personales (Muller, 2003).



Desde los aportes teóricos observamos que, si bien los y las estudiantes en su mundo de la vida (falta referencia) han construido representaciones acerca de lo que implica socialmente el acceso a un título universitario, es importante que las decisiones respecto a la elección vocacional se encuentren esclarecidas para que no generen inconvenientes en la trayectoria del estudiante. En ocasiones, como en el caso presentado, se manifiesta como síntoma de problemáticas en el estudio y puede visualizarse en el comienzo de la carrera. De igual modo, en los servicios de orientación encontramos estudiantes avanzados que ante la situación de las prácticas pre profesionales, o la finalización de la carrera y su futura inserción laboral, comienzan a evidenciar dificultades en el aprender vinculadas a los aspectos antes mencionados. También se advierten situaciones como la dilación de la producción de trabajos finales, dificultades para sostener las prácticas profesionales obligatorias y, en algunos casos, se presentan síntomas que dan cuenta de un padecimiento subjetivo, como por ejemplo, crisis de ansiedad por la conclusión de la carrera.

Cabe aclarar que consideramos pertinente en el ámbito universitario indagar acerca de la elección vocacional cuando se acerca un estudiante al servicio de orientación porque, a diferencia de los consultantes de otros niveles educativos, los estudiantes de nivel superior están insertos en el sistema por su propia elección.



## **A modo de cierre**

En estas líneas intentamos brindar una aproximación al proceso de diagnóstico psicopedagógico en los servicios de orientación en el nivel universitario. Sostenemos la importancia de realizar un proceso diagnóstico que permita precisar un plan de acción con intervenciones de acompañamiento y/u orientación para desarrollar o fortalecer aquellos aspectos del oficio de estudiante universitario que pueden estar obstaculizando la trayectoria académica. De igual modo, atender a la singularidad del estudiante que consulta situando la problemática particular en el contexto universitario con las características y demandas propias del nivel.

Cabe aclarar que el posicionamiento teórico y los modos de abordaje explicitados respecto a las prácticas profesionales son uno de los abordajes posibles en el marco de la intervención psicopedagógica en las instituciones educativas universitarias.



## Referencias bibliográficas

- Bergonzo, A. (2016). Estrategias de aprendizaje. Apuntes de cátedra. Facultad de Educación. UCC.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de cultura económica.
- Cervini, R. (Comp.) (2017). El fracaso escolar. Diferentes perspectivas disciplinarias (pp.103-110) Publicación de la secretaría de posgrado. Universidad Nacional de Quilmes.
- Coronado, M. y Gómez Boulin M.J. (2015). *Orientación, tutorías y acompañamiento en Educación Superior. Análisis de trayectorias estudiantiles. Los jóvenes ante sus encrucijadas*. Noveduc
- Coulon, A. (2005). *Le Métier d'Étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Economica.
- Fernández, A. (2000). *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión
- Filidoro, N (2005), Diagnóstico psicopedagógico. Una caracterización de la inteligencia. En Untoiglich, G (coord.), Diagnósticos en la infancia. En busca de la subjetividad perdida. *Ensayos y Experiencias* N°60, Noveduc.



- Korinfeld, D. Levy, D. Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Paidós.
- Korinfeld, D. (2003). La intervención de los equipos técnicos en la escuela y en el campo de la salud mental. “En discursos y prácticas educativas”. *Ensayos y Experiencias*. N° 47. Pág. 7 – 22. Noveduc.
- Müller, M. (2007). *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Bonum.
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Noveduc
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Passera, J. (Comp). (2014) *Orientación Vocacional. Una propuesta teórico-práctica*. Brujas.
- Paín, S. (1983) *Diagnóstico y Tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.



# Capítulo 5



**“Irreductible”. El nombre del malestar en el diagnóstico psicopedagógico. La función paterna como estructurante simbólico del deseo de conocer**

**María Gabriela Garró**



## María Gabriela Garró



Licenciada y Profesora en Psicopedagogía, egresada de la Universidad Blas Pascal. Realizó su formación de base como psicopedagoga en el Instituto Superior Dr. Domingo Cabred. Posgraduada en Psicopedagogía Clínica, y formada en Psicoanálisis de las configuraciones vinculares (APCVC). Especializada en Ciencias Sociales con Mención en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Egresada de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Doctoranda en Ciencias de la Salud UCC. Integrante del Equipo de Salud Mental del Hospital Pediátrico del Niño Jesús desde el 2009 a la actualidad. Supervisora y formadora de Psicopedagogía en Salud Mental en la Residencia Interdisciplinaria en Salud Mental infanto Juvenil, dependiente del Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba. Ex integrante del Programa de Intervención Socio Educativa, de la SENAF. Fue presidenta del Colegio Profesional de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba.



## **Ofrenda**

*Regálame tus días vacíos tus noches sin  
sueño  
tus cartas sin sobre.*

*Las juntaré  
y fabricaré un cántaro de crepúsculo.*

*Devuélveme el beso de la mañana  
el abrazo del mediodía la carpeta de dibujo  
la portada de los libros.*

*Quita tus manos de las mías se han hecho una sola y  
duelen demasiado.*

*Déjame mis ojos  
están bailando en fuego y me he vuelto ciega.*

**Isabel Gattarello, 2010, mi madre.**

Según la Real Academia Española, “irreductible” hace referencia a un adjetivo que se utiliza para calificar aquello que no puede ser reducido. El malestar en un sujeto de aprendizaje no puede ser reducido a un vocablo, concepto, significado o síntoma; va más allá de lo que puede ser diagnosticado. El malestar sólo puede ser pensado en términos de complejidad, en torno a la singularidad del ser humano, por su interior, su contexto y aquello que lo trasciende. Pensar en términos de complejidad, significa “soportar la incertidumbre” (Morin, 202, párr. 1). Según Schlemenson (2014), el diagnóstico psicopedagógico trata de encontrar el sentido histórico subjetivo de las fracturas simbólicas en los apren-



dizajes de un sujeto. “Aprender, es un trabajo complejo que incluye la curiosidad por aquello que se ignora y el deseo de búsqueda y conquista de novedades atractivas” (p. 28).

El presente escrito pretende formalizar una situación clínica que surge como resultado de transitar por la teoría y práctica socioeducativa. La misma se presentará en tres tiempos. La noción de “tiempo” traspasa toda la teoría del psicoanálisis lacaniano. Es un tiempo lógico y a la vez dialéctico que pretende resignificar una historia particular para poder transmitir un malestar.

El tiempo de nombrar el malestar implica mostrar el o los indicios, hacer foco allí donde la dificultad hace obstáculo, por tanto, se leerá la escena disparadora de un malestar propio del sujeto que hace escollo en su vida. El tiempo de comprender cernirá el recorrido desde el origen del sujeto en relación a otro, otro de la cultura, de la sociedad y de lo vincular. Un otro multidimensional. El tiempo de concluir, no es para cerrar, solo intenta mostrar el sentido de las desventuras que se suscitaron, las metas a seguir y la satisfacción de haber encontrado el significante perdido en el sujeto con el fin de devolverlo para que un nuevo futuro surja, es decir, un nuevo futuro de aprendizajes.



## Ver... Nombrar el malestar

En la sala de espera, se encuentra una mamá con su pequeño hijo, esperan a ser atendidos en el servicio de salud mental. En adelante: J.. (sujeto de aprendizaje), Sra. N. (madre), Sr D. (padre). Sra. R. (directora)

*J.- Mamá tengo hambre.*

*Sra. N.- (con auriculares puestos, sonrío)*

*J.- Mamá tengo hambre, quiero galletitas.*

*Sra. N. (no responde, tararea una canción)*

*J.- Mamá, quiero hacer pis.*

*Sra. N.- Ay, J., sos insostenible.*

Evidentemente, nombrar el malestar implica pensar en la complejidad de relacionarse con el otro, soportar lo que se impone, tolerar lo que del otro no se espera. En esa aceptación o rechazo aparece “el desconocimiento de mi propia existencia” (Berenstein, 2007, p. 128).

Inicia con esta escucha, que no es en el consultorio mismo, un proceso de diagnóstico psicopedagógico que permitiría comenzar a reflexionar sobre la constitución subjetiva, cognitiva, emocional y de los vínculos familiares del sujeto. ¿Qué sentido dar a este malestar que coloca al sujeto en el sufrimiento de vivir fuera de lugar en el otro primordial? ¿Será posible construir lazos que permitan organizar un espacio significativo para que el deseo de aprender ocupe lugar



y sentidos propios? Se advierte la necesidad de hacer un espacio para el surgimiento del deseo ordenador y productor de aprendizajes.

## **Comprender el malestar**

Se entenderá por subjetividad al producto de las experiencias e interacciones que tienen lugar desde los primeros años de vida; los que permiten el armado de modelos de integración social, tres espacios psíquicos en cada ser humano: inter, intra y transubjetivo, que corresponden a las relaciones internas en el sujeto mismo, con los otros de su entorno inmediato y otros del campo social - cultural. Así también, intervienen en la constitución subjetiva las características de la función materna y paterna.

El pequeño J, es un niño de 7 años. Su madre describe el motivo de consulta: es un niño “insostenible”, al que permanentemente hay que llamarle la atención para que se quede quieto y realice las tareas escolares como también otras actividades del hogar. Se interesa por jugar, es reacio a conversar sobre temas de su vida, evita socializar, es único hijo de una pareja de padres mayores y tiene una hermana de 21 años.

Respecto a los aspectos a) *conductuales*: se oponía a lo propuesto, trataba de transgredir las reglas, se enojaba muchísimo y se apartaba escondiéndose debajo de muebles, se escapaba de la casa y de la escuela, no diferenciaba riesgos para sí:



cruzaba la calle sin mirar, subía alambrados, se le dificultaba dormir y comía desmedidamente, b) *cognitivos*: no producía juego simbólico, solo juegos simples dejándolos rápidamente, su grafía no se consideraba acorde a su edad cronológica, la figura humana se representaba de forma incompleta, expresaba sus ideas cambiando los verbos en pasado por futuro o futuro por presente, se nombraba en tercera persona, por ejemplo, “J. juega con el camión”, c) *emocionales*: reaccionaba con enojos desmedidos, destrozaba cosas del hogar y objetos escolares cuando le ponían algún límite, no respondía cuando lo llamaban, d) *interpersonales*: evitaba socializar, jugaba con un amigo del barrio que se comportaba como él.

De acuerdo a lo compartido por su madre, el embarazo de J. fue riesgoso debido a “situaciones difíciles de la vida”. Nació por cesárea, con complicaciones. Debió permanecer en incubadora hasta los tres meses, se encontró por unas horas en estado de coma y no le daban buen pronóstico de vida. Su mamá refirió que se salvó de morir gracias a ella, quien lo sostuvo “muy fuerte” entre sus brazos. Los médicos le pidieron que se despidiera del bebé pero aquella acción, de un abrazo cargado de amor, produjo un cambio sustancial comenzando una pequeña mejoría.



## ***Yo le salvé la vida, lo abracé tan fuerte... le rogué que viviera y así fue***

Desde el nacimiento, la madre o quien ocupe la función materna, asiste al niño en sus necesidades ofreciendo el sostén adecuado, alrededor del cual se irá constituyendo su psiquismo, “esta red representa una suerte de urdimbre de significaciones que sostienen y singularizan al sujeto (...) Para existir es necesario la presencia del otro” (Schlemenson, 2004, p. 22).

Si leemos con atención el relato del nacimiento de J., el acto de aferrarse a la vida lo funda como sujeto, sólo la inscripción materna produce que el niño pueda vivir y convivir. De tal manera, no se deja interpelar por nadie, permanece sentado y copia al lado de su madre, solo aprende con ella, no se hace pis si duerme con ella, es decir, la unión simbiótica con su madre otorga vida a los hechos cotidianos.

Analizando las características de la función materna, se puede reconocer que existe una madre presente y preocupada por su hijo, que atiende sus necesidades, se ocupa de que reciba los tratamientos indicados. Dicen en la escuela: “es una mamá que siempre viene, siempre está”, mientras “otras mamás dejan a sus hijos en la esquina para no conversar con nosotras”.

El Psicoanálisis nos enseñó que la función materna tiene una misión, además de dar alimento y sostén a las necesidades básicas, también, debe poder ausentarse, *faltar* para que surja el deseo del hijo. Dice Bleichmar (2019) que “en



los comienzos de la vida psíquica el Otro, el semejante, hace circular algo que no se reduce meramente a lo autoconservativo, el Otro humano propiciará mediante una serie de actos un exceso, un plus de excitación que no encontrará derivaciones y que obligará al aparato psíquico a realizar un trabajo de religazón, de organización de metabolización” (p. 14).

Con respecto a la inscripción de la identidad, ¿cómo opera la función materna? Su padre refirió no estar seguro si era hijo de él. Una fuerte discusión entre ambos llevó a su madre a inscribirlo con un nombre elegido por ella y con su apellido. Más tarde, su padre, “a escondidas”, le realizó un estudio de ADN. Si se piensa esta escena a la luz de los conceptos del psicoanálisis se puede vislumbrar que la función actuó inicialmente como completud, no existía ningún excedente que permita la metabolización necesaria para que la ausencia no se sienta como abandono. A partir de los primeros alejamientos de la madre respecto del padre, comenzó una interdicción necesaria y fundante del psiquismo: la función paterna se constituyó como operador clave de la posibilidad de simbolizar (Zelmanovich, 2008). Por lo expuesto, se hizo necesario trabajar el vacío de significación, de corte y ligazón que se encontraba desconocida en la subjetividad: la función paterna.

El concepto de función paterna fue acuñado por Lacan (1957 - 1958), para designar aquella función que tiene por misión ordenar significados, operar como ley, establecer



lo prohibido, lo permitido y lo posible (Zafiroopoulos, 2018). Esta función anuda al sujeto con el lenguaje, produce marcas simbólicas, alude a un lugar a ser ocupado. En el caso de J. el lugar se encontraba inicialmente destituido. El Sr. D. no tenía certeza de que J. fuera su hijo, realizó a escondidas un estudio de ADN, su madre lo había destituido como padre y decidió ponerle su apellido. ¿Cómo actúa la negación de la madre al padre en la constitución subjetiva de J.?, ¿se puede pensar que existe un espacio de separación para ser ocupado por un deseo propio?, ¿cómo podría el padre ocupar la función que le fuera denegada? Estas preguntas e hipótesis diagnósticas orientaron todo el proceso.

Janin (2019) nos enseña que existen determinadas intervenciones “estructurantes” que se pueden aplicar desde el proceso diagnóstico. Son intervenciones que apuntan a articular lo desarticulado, armar lo disgregado, armonizar lo disarmónico para poder proponer sentidos a los síntomas en el sujeto. Estas intervenciones tienden a dar lugar a la palabra, motorizar lazos sociales e intrafamiliares con el fin de comprender significados encubiertos: “intervenciones que motorizan la estructuración psíquica” (p. 106).

A partir de una intervención precisa el Sr. D. comenzó a involucrarse, estableció día de visitas, se ofreció a llevar a J. a su trabajo para que la Sra. N. pudiera hacer trámites u otras actividades. El Sr. D. fue comprendiendo la relación que existía entre su propia infancia y la de su hijo. Este reconocimiento le





permitió realizar algunos cambios: modificó ciertas acciones que realizaba a fin de controlar la ansiedad del pequeño cada vez que J., lo llamaba para que le llevara algo de comer. Hasta ese momento, el padre interrumpía su trabajo para acercarle lo solicitado. Luego de algunas sesiones, pudo reconocer que hasta ese momento consideraba que de esa manera debía resolverse el pedido, de inmediato, del mismo modo que lo hacía su propia madre cuando él era niño.

Es pertinente aclarar que el Sr. D. advierte que el niño lo convoca con una excusa. Cabe señalar que el padre presenta una obesidad mórbida de importancia. Por tanto, su valoración respecto de la comida, como algo que “no debe faltar”. Se propuso una intervención que instauró un límite con afecto que permitió desplazar el acento que hasta ese momento se colocaba en la comida, para proponer un encuentro con una finalidad de otro tipo, deportiva, como fútbol, que luego podría derivar en una comida como la merienda. La relación padre – hijo permitió la presencia de un corte y viraje de posición: “la función paterna anuda al sujeto con el lenguaje” (Lacan, 1957 – 1958, como se citó en Zelmanovich 2018).

Se evidenció con el padre la diferenciación entre su infancia y la de su hijo. Surgieron interrogantes que le permitieron al padre indagar su propia historia: ¿cómo se sentía él cuando su madre lo calmaba con comida?, ¿pensó que J. podía sentir lo mismo que sentía él?, ¿quiere esto mismo para su hijo?, ¿cómo desea que sea la vida de su hijo? A partir



de la circulación de la palabra, se consolidó el vínculo entre ellos. Así, calmar con exceso de comida y actuar sin cuestionar el propio hacer, progresivamente dio lugar a la reflexión, la comunicación y a otro hacer en común, compartiendo en torno al juego, por ejemplo.

Por su parte, el lugar de la madre se reubicó de un modo más beneficioso para el vínculo. Para la Sra. N., el niño era identificado inicialmente como “insostenible”. En un nuevo encuentro con la madre, se recordó aquel episodio en el cual ella había abrazado a su hijo pidiéndole que viva cuando, a pocos días de su nacimiento, el bebé corría peligro de muerte. Se le propuso ahora que abrazara nuevamente un deseo como aquel día, un deseo que pudiera concretar la posibilidad de convivir, de sostener a su hijo en ella, quizá con más abrazos, más demostraciones cotidianas de afecto. Para esto, ella debía preguntarse ¿Cómo se siente así?, ¿es posible no convivir con un hijo?, ¿es posible quitarle el sostén? De este modo se apostaba a que pudiera correr su mirada de aquello que J. no hacía o hacía mal, y reflexionar en torno a nuevos modos de estar juntos y “hacernos bien”.

A pesar de que en los encuentros posteriores ella repetía una valoración negativa sobre sí misma, refiriéndose a sus infructuosos intentos de hacer que J. responda en la primera instancia a sus indicaciones como cambiarse la ropa, sentarse a comer, etc., poco a poco fue reconociendo positivamente el hacer de su hijo, quien ya había dejado de



salir descontroladamente a la calle sino que, en cambio, se sentaba en el porche, miraba a su alrededor y se comenzaba a incorporar paulatinamente a juegos con niños del lugar. Además, comenzó a detener el juego para dirigirse al baño y, luego, podía retomar dicha actividad; mientras que antes realizaba sus necesidades en el mismo lugar del juego.

Siguiendo en la línea de las mediaciones y a fin de asentar la función paterna, circularon algunas intervenciones diagnósticas con el niño. Janín (2019), describe como intervención estructurante a “pasar del impulso al pensamiento” (p. 107), en este caso, a fin de generar la posibilidad de que el conocimiento circule.

Los cuentos infantiles se instauraron como elementos intermediarios entre la realidad psíquica y el espacio escolar. Para esto, fue importante trabajar el sentido de la transferencia, la que se conformó a lo largo del proceso diagnóstico a través del juego. J, fue marcando las pautas: jugar con canicas y leer cuentos. Esta modalidad se instauró en cada encuentro, juego que armaba con sus propias reglas, las cuales eran muy pertinentes. El tiempo para leer cuentos facilitó valorar procesos representacionales y simbólicos, enunciados parentales identificatorios (Schlemenson, 2009): “es chico, de adulto cambiará”, “los otros niños no lo aceptan por cómo es él, es insostenible”.



“El pibe piola”, de Ziraldo, “Oliverio Junta preguntas”, de Silvia Schujer, “Gustavo y los miedos”, de Ricardo Alcántara, “Doña desastre”, de Andreu y Piérola, “Palabras, palabritas y palabrotas”, de Ana María Machado, abordaron diferentes temáticas: buenos tratos, sentimientos positivos, creación de relaciones afectuosas, conceptos que se asignan a las personas y que dañan, construcción de preguntas e interés en obtener respuestas, colaboración, respeto por el otro. Asimismo, las estrategias permitieron al niño interesarse por saber cómo se escriben las palabras, reproducirlas, dar a conocer a sus docentes lo que podía leer, escribir y comprender.

### **De la función paterna al vínculo educativo**

Cuando el sujeto ingresa al campo de lo social, necesariamente, toma contacto con la autoridad, herencia de la función paterna. El vínculo educativo en relación a la función paterna, pretende continuar con la misión de orientar, mediar, instrumentar un lugar del sujeto en el mundo. Se trata de una autorización que lo incluirá en el universo de los ideales, creencias, metas personales que lo acompañarán toda la vida.

En este sentido, el término autoridad no alude a un sistema de poder o de gobierno lineal de arriba hacia abajo, sino a “autorizar”, función legalizadora, función de hacer presente la ley de la crianza. Esta autorización es un acto amoroso, protector “un acto de amor condicional, acceso



a la tridimensionalidad, desplazamiento al centro de gravedad, regulación de la expansividad del hijo” (Esber, 2021 como se citó en Wolfberg y Marrone, 2021 p. 340).

Retomando el trabajo con J., con el objetivo de conformar un trabajo articulado en el ámbito institucional, se formularon cinco reuniones con modalidad taller para trabajar estrategias a fin de lograr habilidades sociales básicas. El compromiso apuntó a realizar intervenciones concretas: relación con él mismo, relación con los otros y relación con la institución.

En una primera escuela a la que había asistido J., docentes y directivos lo describían como el “niño que no permitía la convivencia escolar”, “salía del aula sin autorización”, “se escondía en aulas vacías o en el patio detrás de las plantas”, la docente debía recomenzar varias veces el tema de ese día, conductas señaladas como perturbadoras del proceso de enseñanza aprendizaje,

*En cuanto al aprendizaje, tiene habilidad para sentarse con una nena que es muy capaz, pero es en realidad para poder copiarle, ya que él no hace nada solo. Si tiene que copiar del pizarrón él se sienta y lo hace rápido, pero no produce por sí mismo. Su problema es poder compartir, todo es a golpes. Se levanta o camina por debajo de las mesas y les saca las cosas de las mochilas a los otros chicos. “Le decimos que eso no se hace, que lo devuelva. Pero él se enoja, no le gusta que lo retes”, me expresa la docente. (Registro de observación)*



Los repetidos señalamientos por parte de los docentes de aquello que J. no producía, no permitían la organización de la tarea. El vínculo docente - alumno se encontraba afectado por el rechazo expreso de las conductas del niño, lo que no permitía la circulación del conocimiento. La docente no podía realizar ningún viraje hacia sus potencialidades, sino que el sentido estaba ubicado en el “producto”. Luego de varios encuentros la escuela aceptó no encontrarse preparados para llevar adelante este complejo proceso de incluirlo en la institución. La idea era poder encontrar un espacio significativo que lo aloje y reconozca como estudiante en su singularidad.

J. comenzó a asistir a una nueva escuela. Lo hizo contento y de buen ánimo. Sus docentes decidieron darle una bienvenida desde la puerta, entregarle un regalo en conjunto con sus compañeros de grado. Durante algunos días, permaneció siguiendo las indicaciones y reglas institucionales. A partir de algunas jornadas comenzaron a aparecer conductas disruptivas (así las definían): salía del aula sin autorización para comprarse comida en el kiosco de la escuela, caminaba por los pasillos, irrumpía en la dirección y se sentaba en el escritorio de la directora.

En ocasiones, se producían ciertos episodios de violencia entre J. y otros compañeros, al pasar frente al grupo le decían por lo bajo “gordo”, “sucio”, “orejudo”, lo cual desataba en él ataques de ira muy importantes. Se inició así una nueva intervención con todos los actores (directivos, docentes



y padres). La Sra. R. generó una reunión con las madres de los otros niños donde remarcaron la posibilidad de saludar, darse la mano, convidar alguna bebida antes de entrar y así organizar la calma para el inicio de la clase. Estas y otras acciones tomaron efecto. J, fue integrándose al grupo aceptando a sus compañeros y docentes. Por su parte, la Sra. R, procedió a invitar a ingresar con su sándwich a la dirección y ella lo acompañaba con un té. Mientras tanto, simulaba hablar por el celular a su maestra donde le decía: “Srta. M., aquí se encuentra su mejor alumno J., por favor no se preocupe por no verlo pues él está bien y pronto se reincorporará al aula, sintió la necesidad de ir al baño”.

Estas y otras intervenciones le permitieron a J. sentirse querido y tenido en cuenta . El cariño y el afecto originaron la integración del niño a la escuela, adquirió sentimientos de pertenencia y poco a poco se transformaron sus conductas disruptivas en potenciales aprendizajes. Más adelante, se incorporó una docente de apoyo a la integración quien realizó adaptaciones de acceso que trajeron cambios radicales en lo cognitivo y conductual. La docente de apoyo comenzó a informar las mejoras observadas: no salía del aula sin autorización, controlaba esfínteres sin inconvenientes, presentaba la carpeta completa, se mostraba cariñoso y manifestaba muchas ganas de aprender. Poco a poco y con la inclusión de todos los que hacen a la función de la educabilidad, J. fue



teniendo un lugar propio cargado de sentidos singulares que le permitieron posicionarse de manera diferente.

Berenstein (2004) nos enseña sobre la importancia de la presencia del otro como fuente de dolor o motor de novedad, de descubrimiento y de armado de vínculos: “la presencia es una cualidad, suerte de evidencia del otro que incide fuertemente en el sujeto y a la vez la mía incide en el otro, me y te impone una marca modificándonos” (p. 35). A partir de un encuentro en el juego de la transferencia, el pequeño comienza a ubicarse en una cadena de sentidos y significaciones autónomas: del lado del sujeto, el niño es capaz de acercarse a la dirección y comentar que existe una injusticia en el patio, algo a reparar. El patio ya no es para esconderse y/o huir, sino un lugar de existencia de él y “con” los otros. Del lado del aprendizaje, salir del aula, se convirtió en apertura a lo institucional. Integrantes de la dirección escolar, idearon un plan en donde se convocó a todos los docentes a recibirlo, sin sancionar, a compartir los conocimientos que se estuvieran desarrollando en ese momento, un “entre”: entre deseo y sujeto, entre sujeto y conocimiento (Fernández, 2004, p. 64).

De esta manera, una apertura diferente se dió en el vínculo pedagógico, punto de encuentro entre el agente y el sujeto de la educación, espacio que se instaura entre el vínculo educativo y la cultura. A partir de este momento se requerirá el trabajo de transmisión y apropiación de ambos, puestos para seguir construyendo el lazo social necesario que instituye la subjetividad.





## Tiempo de concluir

El malestar infantil como el sufrimiento por dificultades en el aprendizaje no siempre tiene que ver con aspectos cognitivos y/o intelectuales. La conducta y el aprendizaje son los medios apropiados para conocer las verdaderas dolencias en niños y adolescentes. El aprendizaje supone un trabajo psíquico donde se entrelazan factores cognitivos, subjetivos y socioculturales: “el aprendizaje de habilidades sociales ayuda afrontar las demandas del entorno, construir determinados fines, obtener una necesidad de bienestar en sus relaciones interpersonales, establecer vínculos satisfactorios y ser capaz de comunicarse en forma eficaz (Guerrero, et al. 2015, Roca Villanueva, 2005, Zabala Berbena, Valdez Sierra y Vargas Vivero, 2008 como se citó en Genise, Genise y Crocamo, 2019 pág. 142).

La estructuración psíquica se va adquiriendo a través de la interacción del niño con sus padres y/o representante/es, de tal manera, las manifestaciones patológicas de los niños pueden focalizarse como efecto del psiquismo infantil pero también como efecto de la identificación conductual con sus padres, abuelos, hermanos.

El ejercicio de las funciones parentales se relaciona con la posibilidad del niño de construir un espacio independiente y autónomo diferenciado de aquel originario inicial y estructurante. Gracias al corte y ruptura de la relación primaria con



la madre se produjo en el sujeto la necesidad de encuentro con los objetos que en el espacio extra familiar permitieron reeditar y reencontrar aspectos gratificantes de aquella relación imaginaria original (Schlemenson, 2001). La separación simbólica puede ser “un cántaro a la vida” o el silencio de un “nuevo crepúsculo”.

La propuesta de dar valor a la palabra en las dificultades de aprendizaje tiene directa relación con la incorporación del sujeto como “supuesto a un saber” (Lacan, 1956, como se citó en Otaegui, 2016), la palabra del otro encausa para bien o para mal los destinos del conocimiento, se trata de encontrar el sentido de lo dicho.

Suponer un saber al sujeto produce la circulación de los significantes en la cadena, de “inconvivable” a “convivable”, de “insostenible” a “sostenible” en diferentes espacios de aprendizaje. La función paterna autoriza al hijo a convertirse en sujeto de deseo, da lugar a la transformación de lo irreductible del malestar.



## Referencias Bibliográficas

- Altieri M., Balbi C. y Velizan. I. (2018) A cerca de la autoridad. Una reflexión sobre el término en las prácticas Socioeducativas. Un abordaje a partir de la idea de función paterna (parr. 4 – 6). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Berenstein, I. (2004) *Devenir Otro con Otros(s)*. Paidós.
- Bleichmar, S. (2019) *Inteligencia y Simbolización*. Paidós.
- Esber, M (2021) Función materna y función paterna. En *Parentalidad y Teoría del apego. Aspectos teóricos, roles y funciones*. Psimática. PP. 329 – 350.
- Fernández, A. (2003) *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión.
- Genise G., Genise N. y Crocamo L. (2019) *Manual, de Psicoterapia y Psicopatología de niños y adolescentes*. Alkidia.
- Janin, B. (2019) *Intervenciones en la Clínica Psicoanalítica con niños*. Noveduc.
- Kiel, L. y Zelmanovich P. (2015) Una mirada sobre los discursos de la declinación de la autoridad y su incidencia en el malestar educativo [Archivo PDF] <https://docs.google.com/document/d/1MZiAkD5CYexiO1-KlQJMuXhHL-gpxF3CXrKzggMq28tQ/edit>



- Lacan, J. (1957 - 1958) *Seminario 5. Las Formaciones del Inconsciente*. Paidós.
- Otaegui, A. L. (2016) *El fundamento real del Sujeto Supuesto Saber en distintos momentos de la enseñanza de Lacan* (Tesis de maestría no publicada) Instituto de Altos Estudios - Universidad Nacional de San Martín.
- Schlemenson, Silvia (2004) *Subjetividad y lenguaje en la Clínica Psicopedagógica*. Paidós Educador.
- Schlemenson, S (2009) *La Clínica en el Tratamiento Psicopedagógico*. Paidós
- Zafropoulos, M. (2002) *Lacan y las ciencias sociales. La declinación del padre (1938-1953)*. Buenos Aires: Nueva Visión. Colección Freud /Lacan.
- Zelmanovich, P. (2018) El vínculo educativo.  
<https://cdn.continuemosestudiando.abc.gob.ar/uploads/2a6430ea-faab-41b8-bc1e2c2adac1e30a.pdf>



# Capítulo 6



**La clínica psicopedagógica del  
consultorio en el trabajo con  
las infancias**

**Carolina Achával**



## Carolina Achával



Psicopedagoga y Prof. en Psicopedagogía (Instituto Cabred), Prof. y Lic. en Psicopedagogía (UBP), Lic. en Psicología (UNC), Especialista en Psicopedagogía Escolar (UNC), Diplomada en Psicoanálisis y Prácticas socioeducativas (FLACSO). Profesora de Diagnóstico Psicopedagógico 2016-2017 de la Lic. en Psicopedagogía FES-UPC. Profesora del DIFPES (Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud) con tareas de docencia, extensión e investigación: Práctica 4 Intervenciones psicopedagógicas en clínica terapéutica y clínica educativa; integrante del PiiJ (Programa de intervenciones con Infancias y Juventudes) y del Programa de Vinculación territorial participando del Proyecto de Extensión de Acompañamiento de las trayectorias escolares de las infancias, y del Proyecto de Investigación de Escritura Acompañada; codirectora del Proyecto de Investigación sobre Vínculo Educativo. Profesional del Programa OVOE (Orientación Vocacional Ocupacional y Educativa) para estudiantes UPC. Consultorio particular de atención clínica de niños/as y jóvenes, como también orientación vocacional, en la ciudad de Córdoba - Argentina.

*Hay acciones minúsculas  
prometidas a un incalculable porvenir.*

**María Zambrano, 2000.**

### **Josefina, ¿“chiquitina” de papá? Recorte de una situación clínica psicopedagógica**

Josefina tiene cabello largo, sonrisa pícaro, modo tímido de acercarse al otro. Cumplió 7 años y está haciendo 2° grado en un colegio público. Tiene una hermana dos años mayor en el mismo colegio, con la que se disputa los juguetes, entre otras cosas. La niña lleva el nombre del padre en femenino y presume con su ropa, las botas, la corona que trae puesta para el encuentro. ¿Ella es princesa...? ¿Reina, tal vez ?

Sus padres son docentes en el nivel secundario y les preocupa que Josefina “no arranque” y no alcance el rendimiento académico esperado. Se quejan porque suelen renegar mucho cuando hacen los deberes ya que ella se dispersa y los evita, le cuesta hacerse cargo de lo que no le sale: ¿Cómo podría pasarle esto a ellos? ¿“En casa de herrero, cuchillo de palo”?

La maestra de plástica les manda notas porque Josefina charla en clases, sobre lo cual el padre señala que lo que pasa es que sus dos hijas son “muy charlatanas”. En el consultorio ella suelta la lengua y se ocupa de manifestar que si



fuera por ella, volvería al jardín, un día que trae una foto de esa época reciente. Sus amigas del grado eran compañeras del jardín y señala que extraña a su seño. Habla de las peleas con las amigas, son cuatro sus más cercanas y sufre cuando siente que no la siguen en lo que plantea y dice “al parecer, yo no les importo...”, dificultades en el reinado en el grupo de chicas... ¿puede delegarse el lugar central en la atención del otro?, ¿existe un temor a que se diluya su lugar entre los lugares de otras?

Entra al consultorio con la mochila del colegio, muestra un libro de actividades, cuadernos de clase, tiene dos cartucheras, va sacando muchas cosas. Dice que ella se aburre en el aula entonces se hace la que escribe, pero juega con los billetes que le hacen llevar para aprender a dar vuelto (maneja bien el como sí). En su cuaderno de clase la maestra le escribe cuando no completa la tarea, eso a ella parece no importarle demasiado, es una nota que se dirige a los padres... ¿En qué lugar ha puesto ella a su seño?, ¿está autorizada como maestra para Josefina?

Por momentos se hace “la chiquita”, con caras, expresiones, actitudes como colgarse de la pierna del padre. En conversación conmigo él la nombra “bebé” y comenta que a veces “se les pasa a la cama grande”. Le señalo este modo de referirse a ella y se queda pensando.





A la niña le gusta jugar. Elige la lotería de objetos, un rompecabezas de letras y es capaz de reconocer vocales y palabras que empiezan con cada una, se ocupa de seriar y clasificar las tarjetas que ofrezco. Jugamos a completar palabras con las sílabas que le faltan: Au-to, tor-ta, bo-te... Movimientos transferenciales: ¿la psicopedagoga está habilitada en el lugar de enseñante?, ¿la psicopedagoga está mediando para que se acerque a los objetos y descubra su interés?

La invito a dibujar lo que quiera y me dice: “No sé dibujar, me gusta pintar”. Me pide que yo le dibuje una gata, Tini se llama la suya. Después de que hago un intento de gata, ella se anima a hacer a Tini, la pinta e incluso escribe su nombre como le sale, entre sus trazos y los míos. Está construyendo la escritura, en una etapa presilábica. Cuando le presento cuentos, se esfuerza en leer. Las imágenes son su apoyatura para narrar la historia pero además comienza a ligar sílabas y repetirlas, si la aliento. Cuando descalifica lo que hace le hago saber que está leyendo, que así se empieza... El impulso, el sostén le funcionan.

En el transcurso del trabajo con Josefina, el padre que es quien la trae al consultorio, me cuenta: “el otro día se puso a dibujar y a escribir”. Le sugiero acompañar ese entusiasmo, también se lo planteo a su mamá, que viene en una oportunidad y me comenta de sus avances. Desde el colegio, la maestra pide un informe psicopedagógico y le envío algunas líneas apuntando a que puedan acompañarla en sus posibi-



lidades -tanto la escuela como sus padres- haciendo lugar a su modalidad de aprendizaje, que se despliega cuando siente confianza y algo del “chiquitina” se aloja, permitiéndole construir conocimientos que la ayudan a crecer.

### **Algunos lineamientos teóricos en la construcción de una posición clínica**

Agradezco la invitación a este convite hecho libro, luego de mi paso por la cátedra de Diagnóstico Psicopedagógico 1 en la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía en la Facultad de Educación y Salud “Dr. Domingo Cabred” (FES), de la Universidad Provincial de Córdoba. El diálogo de saberes nos invita a la conversación y al intercambio de planteos en pluralidad, pensando el diagnóstico y también el tratamiento psicopedagógico -diremos la clínica psicopedagógica- en el trabajo con las infancias, considerando la diversidad de abordajes y perspectivas.

Desde hace tiempo me ocupo de la atención clínica psicopedagógica de niños, niñas y adolescentes en la consulta particular (25 años), y en el espacio público (15 años) en el actual Departamento Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud (DIFPES), de la FES. Allí, desde el Programa de Intervenciones con Infancias y Juventudes (PiiJ), proponemos dispositivos clínicos e interdisciplinarios para recibir a los niños/as y familias que se acercan a consultarnos en el marco de una institución educativa referencial. Este



trabajo clínico terapéutico se pone a disposición de las y los estudiantes de Psicopedagogía y de otras carreras, desde los espacios de prácticas profesionalizantes y otras propuestas.

Sabemos que la transmisión educativa toma de la experiencia del docente o la docente en su recorrido, su trayectoria -no puede hacerse desde otro lugar- y, en ese sentido, incluye la escucha de situaciones clínicas en el consultorio particular, en donde la referencia es mi propio nombre. De ese espacio es el recorte del trabajo con Josefina.

Podemos llevar muchos años de escucha a las infancias en espacios clínicos y no negaremos que algo de eso “afina el oído”, en tanto muchas escuchas en el haber, pero por la operación repetida de la escucha, no por la suma de lo escuchado. De todos modos, considero recomendable y necesario subrayar que cada situación trae lo suyo, en cada época y lugar, y darle cabida como nuevo, como algo diferente cada vez, sería lo distintivo de la clínica del caso por caso o del uno por uno en el entramado de la subjetividad y el aprender en los modos posibles para cada quien.

En este texto se compartirán algunos fundamentos teóricos de una escucha clínica psicopedagógica en consonancia con las situaciones del consultorio, recuperando aportes psicoanalíticos y subrayando lo necesario del trabajo con los padres o adultos responsables. El escrito se presenta también con intención de no olvidar que antes de la pandemia del COVID-19,



los chicos y chicas -como Josefina- “ya nos traían problemas”, y lo continuarán haciendo, ya que de eso se trata cuando les habilitamos la palabra. Y se manifestarán los efectos de la pandemia y de otras contingencias para cada quien, como parte de la vida de las infancias y de su atravesamiento de la escolaridad, en manifestaciones que enlazan lo singular y lo colectivo, y en síntomas que anudan lo subjetivo, lo institucional y lo socio-histórico, como refiere Zelmanovich (2022).

Janín (2012) nos dice que intervenir en la clínica es tomar parte en el asunto, involucrarse, tener un lugar ante el sufrimiento o padecimiento del otro. Para los/as psicopedagogos/as las prácticas de intervención están vinculadas a demandas relacionadas con las llamadas dificultades en el aprendizaje, el malestar docente, la violencia escolar, los procesos de inclusión, la relación escuela - familia - comunidad - políticas públicas. Intervenir, venir entre, resulta interesante en tanto idea de plantear la intervención psicopedagógica como un modo de “inter-versión” (Fernández, 2000, p. 34), para propiciar otras versiones ante un mismo hecho, incluso hacerlas pensables entre varios, desde sus múltiples dimensiones, en diálogo con otros saberes. De allí el valor de lo interdisciplinario en el trabajo psicopedagógico.

Hay opciones epistemológicas y metodológicas que sostienen nuestras intervenciones, desde una perspectiva clínica psicopedagógica que contempla lo complejo pero mira la singularidad, en una modalidad individual de abordaje con



niños/as, adolescentes entendidos como sujetos sociales, sujetos de derecho, sujetos de deseo. Las intervenciones se dirigen a acompañar los procesos de investidura libidinal del mundo del conocimiento, en el contexto familiar, educativo, social, partiendo de los vínculos con sus otros significativos y abordando los aspectos subjetivos, institucionales y socio-históricos que cimientan el aprender.

Aprendemos a partir de un organismo, un cuerpo, la inteligencia, la racionalidad, los procesos inconscientes, el deseo, en el marco de una historia que nos sitúa en espacio y tiempo; siendo necesaria una relación primaria dadora de sentido que favorezca la posibilidad de las representaciones y otros significativos que nos lancen al mundo de la cultura, suponiendo la ligazón entre saber y conocer (proceso primario y proceso secundario), así como un espacio intersubjetivo que permita una desadaptación creativa (proceso terciario). Aprendemos en relación con otros que nos invitan a ello y nos transmiten su conocimiento a través de las enseñanzas y confianza en nuestro aprender (Azar, 2017). Diremos que en la construcción de una modalidad de aprendizaje hay avatares, recorridos, circunstancias particulares y sociales ya que se produce en un contexto, a partir de los intercambios de los niños/as con los adultos/as, la riqueza y la variedad de las experiencias, desde y con las posibilidades de construcción del aparato psíquico (Luque, 2019).



El deseo de conocer supone el contacto con la carencia, la salida de la omnipotencia. Hay niños/as a los que se les dificulta tomar contacto con la propia carencia y fragilidad, soportar el error, hacer-se preguntas, sujetos varados en el trayecto de apropiarse del conocimiento. Por esto, los/as psicopedagogos/as estamos convocados/as a realizar intervenciones al servicio de posibilitar el aprendizaje de los sujetos, tarea que demanda ofertar espacios en los que se promueva, se mantenga o restituya el placer de aprender. Nos cabe una responsabilidad social, nos recuerda Luque (2019), que nos involucra como agentes de salud. Entonces, se tratará de escuchar a quienes nos consultan, darles la palabra que les permita la elaboración y reelaboración de lo acontecido y lo que acontece en sus vidas... como en la situación de Josefina, recorte clínico aquí presentado.

Fernández (2014) propone encontrarnos con el placer de trabajar, de investigar, de aprender de nuestro trabajo. Esta búsqueda creativa es la que actúa como llave para encontrar en nosotros esa zona de juego, espacio lúdico y creativo, único lugar desde donde trabajar con el síntoma del sujeto que nos ocupa, que no es otra cosa que la inteligencia atrapada, la creatividad encapsulada, la curiosidad anulada, la renuncia a pensar, conocer y crecer. Como plantea Mayorga (2011), es responsabilidad subjetiva del psicopedagogo/a interrogarnos por nuestra creatividad profesional, la propia representación simbólica de la realidad y la heterogeneidad de nuestros pro-



cesos de pensamiento, porque construimos dispositivos de abordaje singulares para cada niño/a, grupo o institución, y porque la cuestión de la simbolización se relaciona con la problemática del aprendizaje y es importante que la propia intervención psicopedagógica dinamice la oferta simbólica, creando y/o restituyendo espacios de subjetivación.

En nuestra tarea clínica abordamos a las infancias y, si bien apostamos a la búsqueda de lo más singular de cada quien, hay algo común a todas ellas que se funda en la extrema indefensión del humano, la necesidad de cuidado como condición vital en las edades tempranas. Sobre ello se han montado distintas formas de dominación y posesión de los niños/as y, en nombre del cuidado, en más de una oportunidad se ha ejercido incluso la crueldad. Pese a esas formas socialmente instituidas, debemos reconocer que hay una sola asimetría ineludible entre adultos y niños, la que establece el cuidado (Stolkiner, 2019).

La mayoría de los niños, niñas (también jóvenes y adultos) que acuden a consulta psicopedagógica no logran reconocerse autores de su producción, hablamos de un texto escrito, un relato, un dibujo o un ejercicio de matemática. No confían en que su capacidad pensante pueda producir algún efecto. Entre las intervenciones más necesarias en la práctica clínica psicopedagógica se encuentran aquellas dirigidas a devolverle al sujeto algo de reconocimiento de su autoría, que podría definirse como el proceso y el acto de producción de



sentidos, y el reconocimiento de sí mismo/a como protagonista o partícipe de tal producción, de ahí que la intervención del psicopedagogo/a, en la mayoría de los tratamientos se direcciona a proporcionar (en la transferencia, con y hacia el objeto de conocimiento y con y hacia el psicopedagogo/a) un espacio donde ese reconocimiento sea posible.

Schlemenson (2011) señala que el proceso de producción de conocimientos se define como la incorporación de novedades en relación con una riqueza simbólica heredada, aliada a una ductilidad (maleabilidad) psíquica asociada a la atracción por lo desconocido, desde lo cual el sujeto trata de hallar nuevos modos de satisfacción de sus carencias. Las situaciones de aprendizaje satisfactorias son, entonces, aquellas que parten de lo desconocido, hacia la conquista de un mundo abierto a sucesivos y selectivos procesos de investimento de objetos sociales, sostenidos por una movilidad libidinal suficiente. Así, la clínica psicopedagógica pone en marcha un dispositivo que atiende a las restricciones comprometidas en el desarrollo de una trayectoria y las relaciona con los factores psíquicos que motivaron y limitaron el deseo por la invención imaginativa de situaciones de intercambio y aprendizaje creativos, cuestión clave para pensar los aprendizajes escolares.

Como reflexiona González (2001), los psicopedagogos/as conocemos de la teoría de la constitución subjetiva y de la construcción del conocimiento, pero desconocemos las ra-





zonas del malestar de quien consulta, de ese niño/a que no está pudiendo leer, escribir, resolver cálculos, permanecer en el aula, jugar con los compañeros en la escuela. Será necesario conocer la modalidad de aprendizaje del sujeto para guiar las intervenciones y acompañarlo desde un proceso diagnóstico psicopedagógico abierto y revisable, que nos permita acercarnos a comprender su relación con el conocimiento y la significación del aprender para él y su familia. Así, diagnosticar es entendido como interpretar, poner en juego una construcción simbólica, contar con supuestos para decidir intervenciones.

Asimismo, la relación entre diagnóstico y lo que llamamos tratamiento puede asumirse metafóricamente -propone Azar (2017)-, como una cinta de Moebius, en la que no podemos reconocer de forma diferenciada el inicio y el final de cada uno de los lados. Los rasgos distintivos de la acción profesional psicopedagógica, posición clínica y crítica como señala Etchegorry (2022) desde perspectivas de derechos, que consideran lo subjetivo, institucional y lo social, “remiten a la construcción permanente de preguntas para orientar la búsqueda y la construcción de conocimiento” (p. 34), y recuperan el valor del diagnóstico en su carácter de investigación. Un desafío, un imperativo ético en el trabajo psicopedagógico: no dejar atrapados a los sujetos en diagnósticos invalidantes que anulen sus posibilidades de aprender y ser.



## **¿Con quiénes trabajamos en la clínica psicopedagógica de los consultorios?**

Aludiendo a consultorios como lugar de consultas -que en el mejor de los casos se constituyen en demandas al implicarse los sujetos en sus preguntas- nos referimos a esos espacios que se abren para la escucha del que llega con alguna inquietud, y se lo invita a hablar.

La palabra vuelve posible mantener una relación con el mundo sin cargar con su materialidad; nombrarnos para reconocernos como semejantes y diferenciados, y nombrar las cosas sin requerir de su presencia. La palabra permite ausencias y distancias, es la que instituye representaciones de sí y de las cosas, la que vuelve posible el juego entre presencia y ausencia sobre lo cual se despliega el pensar (Frigerio, 2017).

Cualquier cosa que se diga, en cualquier circunstancia, da lugar al malentendido, y aunque eso genera malestares, podemos pensar que también abre oportunidades. Sabemos que no se puede predecir el destino de un niño o niña, porque nada nos puede asegurar qué los determinó, tampoco qué lugar ocupan en la red del lenguaje y mucho menos qué caminos recorrerán en esa red. Su inscripción los lanza, desde el terreno de las significaciones en las que están situados, a buscar un sentido para sus vidas. Y me refiero a la búsqueda de los significantes que lo nombran de parte del propio niño o niña, lo cual los ubica en un lugar protagónico en el



trabajo clínico que los implica, en un rol activo en el reconocimiento de esos significantes y la producción de nuevos nombres para sí.

Flesler (2014) nos aporta que un niño/a llega al consultorio por las resonancias que genera en un adulto, en sus adultos, y no siempre son los padres de quienes proviene la inquietud. En muchas ocasiones, es el pediatra o docente de la escuela, quienes prestan atención al síntoma del niño/a referido al no aprender. Señalo aquí que una de las problemáticas de nuestra práctica clínica psicopedagógica está ocasionada por el hecho de que los/as niños/as nunca llegan por sí mismos al consultorio, son traídos/as. Y no ha resultado sencillo resolver qué lugar darle a quien los trae y formalizar su injerencia, siendo algo que sigue produciendo polémicas y divergentes posiciones.

Escuchar el motivo de consulta en el inicio de un proceso diagnóstico abona herramientas para ubicar por qué traen al niño/a, nos ubica en las coordenadas de la transferencia y anuncia por dónde se perfilarán las inevitables resistencias. Ahondando en distinciones, es posible constatar que en algunas ocasiones los padres buscan saber, por lo tanto, preguntan o se preguntan el por qué del síntoma del niño, la niña. Son padres que se acercan con preguntas y, con ellas, abren aquella vertiente de la transferencia que resulta ser la más apta para nuestras intervenciones, ya que habla de una



disponibilidad altamente productiva. Es la vertiente simbólica de la transferencia.

Otras veces los padres no llegan en busca de saber sino de legítimo alivio, y esperan que nosotros les devolvamos el niño dócil o soñado que ellos anhelan. Vienen con una demanda de amor, siendo imaginaria la vertiente predominante de la transferencia, que tiene un alto contenido de expectativas, y esto acentúa un perfil idealizado para con nosotros/as. Estos padres no vienen con preguntas, sino con pedidos y esperan verlos satisfechos gracias a las buenas artes profesionales.

Sin embargo, los casos más complicados suelen ser aquellos en los cuales los padres no solo no consultan sino que tampoco demandan, pero los mandan. En este caso vienen a vernos para cumplir el requerimiento, ya sea de la escuela que pide un diagnóstico o una consulta como condición para admitir al hijo/a en la institución, o como solicitud del pediatra o neurólogo. Se trata de la vertiente real de la transferencia, con su fuerte contenido pulsional. En este caso, pretenden cumplimentar un trámite de un modo rápido y formal, haciendo casi imposible introducir una pregunta en el modo en que se expresan.

Como sugiere Peusner (2009) en su texto acerca de la constelación familiar, del libro *El sufrimiento de los niños*, podemos recordar lo que dice Freud en la clásica definición



en la Conferencia 23°: Los caminos de formación de síntoma (1916-17): “Los síntomas (...) son actos perjudiciales, o al menos, inútiles para la vida en su conjunto; a menudo la persona se queja de que los realiza contra su voluntad, y conllevan displacer o sufrimiento para ella”. En las “Dos notas sobre el niño” (1969), Lacan expresa que “(...) el síntoma en el niño está en posición de responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar. El síntoma, y este es el hecho fundamental de la experiencia analítica, se define en este contexto como representante de la verdad, el síntoma puede representar la verdad de la pareja familiar. Este es el caso más complejo, pero también el más abierto a nuestras intervenciones”. Los padres quedan divididos entre lo que pueden decir y lo que observan en su hijo/a, entre lo que dicen entre ellos, cada uno con sus versiones, etc. Allí Peusner señala que en la constelación familiar circula una verdad y que se tratará de hacerla advenir, buscarla, leerla, tomar de ella porque allí se teje el niño/a. El impacto sobre un sujeto humano hablante recién nacido (pero también antes de eso), no es producido por el hecho de la lactancia, ni por el modo en que lo abriguen o no lo abriguen; sino que está dado por el modo en que las palabras trabajaron en él, autenticando la nada de su existencia o el grado de desesperanza que él representa para alguien.

En la clínica con niños, niñas y adolescentes, el trabajo con padres o adultos responsables en dichas funciones, es in-



eludible. Tratar de evitarlo es negar la presencia de los mismos, tanto en un sentido fenomenológico como estructural. Fenomenológicamente: ellos demandan, asisten, reclaman, pagan, exigen, preguntan, relatan, etc. Estructuralmente: están implicados en la constitución subjetiva del sujeto por quien consultan. Fueron y son sus otros significativos, que lo inscribieron o no en la cadena familiar, que sostienen o no las funciones materna y paterna (González, 2001).

El síntoma, el malestar del hijo o hija en relación al aprender, en ocasiones es una pregunta al deseo del Otro. ¿Qué quieren de mí? ¿Qué soy? ¿Qué tengo que ser? Desde un enfoque psicoanalítico, sabemos que para entender a un sujeto hay que retroceder hasta donde él no estaba aún, a su prehistoria. ¿Cómo no escuchar, entonces, la trama de significantes, la cuna simbólica que lo espera, el mito familiar al que adviene? ¿Qué lugar se le otorga? El psicoanálisis nos enseña a alejarnos de cualquier esquema causal lineal (causa-efecto), ya que para el inconsciente no existe un solo itinerario posible. Si así fuera, no habría modo de pensar una terapéutica porque se estaría negando o dejando sin margen al acontecimiento, los avatares de la historia personal, el dinamismo de las nuevas inscripciones.

Toda la dinámica de la “cura psicopedagógica” (González, 2001, p.79) tiene que ver por un lado, con lo que cada quien puede hacer con los significantes que lo atraviesan; por el otro, con la movilización de estructuras de pensamiento



que, por alguna razón, aparecen bloqueadas, inhibidas, detenidas... la inteligencia atrapada, decimos, y sumamos la necesidad de la oferta de los bienes sociales, del capital simbólico y cultural como derecho de todas las infancias.

En las vicisitudes, las posibilidades son tan variadas como único y particular es el sujeto, por ello es imposible generalizar, pautar, programar. Debemos abordar caso por caso y en esa singularidad habrá transferencias múltiples (verdaderas encrucijadas transferenciales), nuevos síntomas, otras demandas, resistencias, progresos, detenciones. Habrá que trabajar paralelamente con los padres (juntos y/o separados), con otros familiares, cada uno de los avatares. En la medida en que los posicionemos como más que “informantes”, podremos permitirles “pensarse”, “escucharse”, “descubrirse” en lo que al hijo/a le pasa para poder re-descubrirlo, re-significarlo... pensando el espacio clínico psicopedagógico como un lugar de nuevas oportunidades.

Al mismo tiempo, habrá que recordar y dar lugar a la palabra del maestro/a que tiene peso para el niño, la niña. Su apoyo al trabajo terapéutico es un elemento facilitador del mismo. Se tratará de entrevistas donde lo que se juegue sea un verdadero intercambio de “saberes” y “preguntas”. Cómo el/la docente mira y valora las posibilidades del niño/a, cómo lo/la nombra, cómo se vincula con él/ella y sus fallas, cómo le enseña, nos darán la pauta de cuestiones que afectan las construcciones de los aprendizajes y los puntos señalados



como problemáticos... ¿De qué manera se despliega el vínculo educativo y cómo se juega lo transferencial en el mismo?, ¿cuán posibilitador del acercamiento a los contenidos educativos, objetos de la cultura, resulta ese/a docente y sus métodos para ese niño/a?, ¿la escuela está allí pudiendo mediar la transmisión cultural?, ¿el síntoma en el aprendizaje es sólo cuestión del niño/a por quien nos consultan...?

El otro resulta afectado imperceptiblemente, diremos de inconsciente a inconsciente, en un proceso invisible que opera vía la transferencia. Así, el saber comunicado, por ejemplo, una interpretación, no se vuelve efectiva si no encuentra su lugar en una transformación silenciosa. ¿Cómo se desarrolla la influencia? Se pone en marcha en las preguntas, en las asociaciones que pedimos, en lo que señalamos porque no entendemos. Cabe recordar en este punto que el ser hablante se constituye por el anudamiento de las tres dimensiones, imaginario, simbólico y real, a partir de una cuarta cuerda, la del síntoma que anuda a las otras tres. Y los diferentes estados del ser hablante deben ser considerados con respecto a su posición discursiva – relación entre el decir y el cuerpo – y no en relación con etapas de “desarrollo” cronológico.

Asimismo, vale aclarar que mientras el analista no quiere nada del que viene a hablar -salvo que hable- el educador y los padres quieren siempre algo del niño: que aprenda, que se porte bien, que sea bueno, que triunfe, que sea feliz, etc. No hay que olvidar que el resorte principal de la educación





es el amor, es decir, la demanda de amor del niño a los padres y educadores. El proceso educativo descansa sobre esta relación imaginaria, narcisista, alienante. Cabe aquí la pregunta: ¿qué quiere el psicopedagogo/a desde una perspectiva clínica de trabajo con un niño/a?

La ética del psicoanálisis que cimienta las intervenciones clínicas planteadas, atañe a hacer surgir y responder a la singularidad del uno por uno de los seres hablantes. Así, teniendo en cuenta el modo en que cada quien se las arregla con la norma o significante amo -este entendido como el significante que representa al sujeto y le da un nombre o identidad- se tratará de situar en cada caso la función que tiene la estructura subjetiva, lo que denominamos trastornos: del aprendizaje, de la conducta, de la alimentación, las adicciones, etc., lo que desde ya supone que estos trastornos no ocupan necesariamente el lugar de síntoma para un sujeto singular.

La tendencia es comparativa, es regulada y medida por los parámetros de lo conocido, dando fuerza a eso. ¿No sería posible movernos por otros caminos sin nominación? se pregunta Delfino (2019, p. 106). “No es lo mismo una vida sin diagnóstico que con alguno” (p. 107). Se asignan nuevos nombres y con ello determinan la propia antropología, los modos en que se espera resolver la vida. Lo peligroso es que resulta fácil que un diagnóstico se mezcle con el ser y el estar de un humano (es un asperger, él es ADD, etc.). “A veces



se corren riesgos de perder la humanidad en nombre de un diagnóstico”, continúa (p. 107).

Hay que pensar y decir sobre los diagnósticos de tal manera que los padres no se olviden de criar en lugar de contemplar un diagnóstico y sus supuestas implicaciones en el desarrollo y evolución. En definitiva, “no hay que criar diagnósticos” (Delfino, 2019, p. 176). Hay que confiar en lo humano y su grandeza, hay que tener libertad de recepción de otro que está enteramente vivo, en movimiento... un potencial esperando expandirse. Cambursano nos ayuda a reflexionar también en un sentido subjetivante en torno al diagnóstico, entendido como clave por la lectura que arroja y porque “del modo en que se lo planteo dependerá que nuestro ingreso en la escena opere como una llave hacia un futuro mejor: el que el sujeto sea capaz de lograr con nuestro acompañamiento.” (Cambursano, 2019, p. 21).

El Otro del lenguaje no es nadie, pero no por eso deja de tener existencia: es lo simbólico mismo, el Otro de los significantes. Se trata de que se ponga en juego una pregunta del sujeto que puede formularse de diversas maneras, sin dejar de considerar en nuestra tarea, que dicha pregunta implica un desgarramiento, la angustia, una división con la que tiene que vérselas el sujeto para hacer con eso. Se trata de devolverle al niño, niña el carácter de tal, es decir, de alguien en crecimiento, siendo un sujeto de la palabra, un sujeto de



derechos y de cultura, enmarcado en un tiempo de transformaciones, con historia y con futuro.

Si un niño/a siente que se confía en él/ella, que se lo/a escucha, que hay posibilidad de otra cosa con lo que le pasa, que otros lo/a miran como alguien que crece... seguramente podrá ir construyendo una representación de sí que le permita desplegar sus posibilidades, aprender y sostenerse en los momentos difíciles, como ilustra aquí la viñeta de Josefina.

La psicopedagogía como la espera, como un intervalo posibilitador, de promoción y acompañamiento del aprendizaje de cada quien. Vasen propone escuchar a las infancias, recuperar la potenciación del decir, producir en el análisis concreto de cada situación, sin estereotipos, los instrumentos para afrontar lo particular de las dificultades que somos llamados a resolver (Vasen, 2019, p. 52).

Concluyo aquí dejando abierta la posibilidad para el diálogo de saberes, y proponiendo pensar la clínica psicopedagógica en el trabajo con las infancias como un modo de: “Intentar (tentar), una y otra vez ... Insistir, una y otra vez... Habilitar la oportunidad, una y otra vez... Proporcionar ocasiones (una y otra vez)...” (Frigerio, 2017, p. 88).



## Referencias bibliográficas

- Achával, C. (2013). *PSICOPEDAGOGÍA... Esperando el aprendizaje*. Texto de cátedra.
- Azar, E. (2017) *Reflexiones sobre el diagnóstico e intervención psicopedagógica en la escuela: la psicopedagogía escolar*. Psicopedagogía Indagaciones e Intervenciones. Editorial Brujas.
- Delfino, V. (2019) *Pensar y hacer psicopedagogía. Reflexiones desde la práctica clínica*. Ediciones del Boulevard, p. 106-107; 176.
- Etchegorry, M. comp. (2021). *Diálogo de saberes en torno al diagnóstico psicopedagógico*. Editorial Brujas, p.34
- Fernández, A. (2014). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva Visión, p.34-35.
- Fernández, A. (2012) *Curso a distancia: Autorías Vocacionales*. E.Psi.B.A. Alicia Fernández y Jorge Goncalves da Cruz.
- Frigerio, A, Korinfeld, D, Rodríguez, C. (2017) *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc. Ensayos y Experiencias. Cap. II.
- Flesler, A. (2014) *Niños en análisis. Presentaciones clínicas*. Paidós. Cap. 2



- Flesler, A. (2007). El niño en análisis y el lugar de los padres. Paidós. Cap. 1 y 2.
- Gómez, S. (2017). *Aproximaciones sobre las intervenciones psicopedagógicas en educación y salud*. Psicopedagogía Investigaciones e intervenciones. Editorial Brujas.
- González, L. (2001). *Acerca del trabajo con padres*. Aprender. Psicopedagogía antes y después del síntoma. Ediciones del Boulevard.
- Janín, B. (2012). El sufrimiento psíquico en los niños. Noveduc. Cap 3 y 5.
- Jerusalinsky, A. y colaboradores (2005). *Hablar un niño*. Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil. Una clínica transdisciplinaria. Nueva Visión.
- Luque, C. y Cambursano, M. (2019). *Psicopedagogía Clínica*. Experiencias en escena. Editorial Brujas. p. 21 y 79.
- Mayorga, A (2011). *Creatividad, subjetividad y aprendizaje*. Revista Psicopedagógica. Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba.
- Najles, A. (2008). Problemas de aprendizaje y psicoanálisis. Grama Ediciones, p. 40.
- Peusner P. y Lutereau L. (2013). Configuraciones del síntoma en la infancia. ¿Quién teme a lo infantil? La forma-



ción del psicoanalista en la clínica con niños. *Letra Viva*, pp.123-128.

Peusner, P. (2009). *Acerca de la constelación familiar en la clínica psicoanalítica lacaniana con niños*. El sufrimiento de los niños. *Letra Viva*, pp. 99-100.

Schlemenson, S. (2011). La clínica en el tratamiento psicopedagógico. Paidós, p. 25 a 33. Tizio, H. (2005) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa editorial, p. 28 a 41.

Tollo, M. comp. (2019). *¿Qué es escuchar a un niño? Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud*, Alicia Stolkiner, p. 35. *Escuchar a/en las instituciones*, Juan Vasen, p. 52. *Escuchar a los niños, el arte de acompañar*, Mariana Wassner, p. 121. *Escuchar a las infancias*. Noveduc. Ensayos y Experiencias.

Zelmanovich, P. (2010) “Modalidades de intervención a favor de la producción del sujeto en el lazo social.” Clase 7, Módulo 2. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: [flacso.org.ar/flacso-virtual](http://flacso.org.ar/flacso-virtual)



# Capítulo 7



**Diagnóstico psicopedagógico en la  
institución escolar.  
Fundamentos de la práctica en la  
formación académica**

**Alfredo L. Olivieri**



## Alfredo L. Olivieri



Lic. en Psicopedagogía (UNRC), Esp. en Gestión Educativa y Diplomado Superior en Ciencias Sociales (FLACSO), Maestrando en Investigación e Intervención Psicosocial (UNC). Profesor concursado de Prácticas de Diagnóstico Psicopedagógico en la Licenciatura en Psicopedagogía (FES-UPC) e integrante del Programa de Intervenciones Interdisciplinarias con Infancias y Juventudes realizando acciones de docencia, extensión e investigación en psicopedagogía clínica (DIFPES-FES-UPC). Dirige el proyecto de investigación “Vínculo educativo” y “El juego, el jugar y lo lúdico en contextos socioeducativos”, aprobados por la Secretaría de Posgrado de la UPC. Es coautor del libro “Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de COVID-19): ¿hay lugar para la inclusión?”. 2021. Ed. Universidad Provincial de Córdoba.



*“... Si quieres construir un barco, no reúnas a tu gente para que busquen la madera, preparen las herramientas y distribuyan las tareas. Solo despierta en sus mentes el deseo irrefrenable por el mar infinito...”*

**Antoine de Saint Exupéry**

## **Introducción**

El presente trabajo da cuenta de la perspectiva trazada por el espacio curricular Práctica 3 -comisiones 1 y 3-, situada en el tercer año del plan de estudio de la carrera de Licenciatura de Psicopedagogía<sup>1</sup> en la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. La perspectiva clínico-crítica constituye nuestro posicionamiento como profesionales e investigadores en el campo educativo escolar. En este sentido, consideramos que la experiencia de la práctica profesionalizante puede aportar a la resignificación de una perspectiva teórica y metodológica que delimite la especificidad de la intervención diagnóstica psicopedagógica en el análisis de la dimensión estructural de las operaciones de subjetivación y cognición, abordadas en la complejidad del contexto escolar. Entendiendo que este contexto “(...) puede constituirse en un espacio de oportunidades subjetivantes, donde se produzcan

---

1. Resoluciones Rectorales N° 03/13 y 16/15. Universidad Provincial de Córdoba.



procesos de habla y de escucha a partir de prácticas pedagógicas alternativas, creativas, con lazos que habiliten las posibilidades de las y los estudiantes, en un contexto socio histórico particular (Achával y Olivieri, 2021, p. 17).

La propuesta del espacio curricular gira en torno a la enseñanza del diagnóstico psicopedagógico en la institución escolar desde un enfoque situacional con abordaje en el grupo clase, donde el objetivo es dar cuenta de las modalidades de aprendizaje que conforman los estudiantes y cómo éstos, a su vez, desarrollan una modalidad de aprendizaje -grupale que lo distingue de otros (Fernández, 2012). Asimismo, observamos que el grupo y su constitución, siempre plantea desafíos para el reconocimiento de las diferencias y es, en este sentido, que apoyamos la necesidad de pensar, desde el planteo de Meirieu (2005), en cómo hacer trabajar juntos a los diferentes generando un diálogo entre las diversidades. A tal fin, desde el espacio curricular proponemos la construcción de una mirada que se dirige a la relación entre la modalidad enseñante que ofrece la escuela y la modalidad de aprendizaje de cada estudiante, y a éste, como aprendiente y enseñante en su grupo de pares considerando la noción de aula como un espacio en el que las y los estudiantes pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social (Anijovich, 2014).

Optamos por un enfoque situacional del contenido de enseñanza del diagnóstico psicopedagógico para producir un in-



tercambio sobre las claves de pensamiento que puedan ligarnos a una actitud de investigación y creación en el espacio de la educación, es decir, comprender algo más de las condiciones contemporáneas y de las operaciones subjetivas a partir de las que es posible hacer escuela (Benasayag y Sztulwark, 2000). Este enfoque hace referencia a la definición en el proceso de toma de decisiones que establecen las demandas del enseñar y aprender en un contexto particular, y los tipos de intervención que puedan devenir del diálogo entre lo pedagógico y lo psicopedagógico, puesto que la construcción de hipótesis o elaboración de inferencias a la que se pretende arribar, tiene que contextualizarse en el marco de una propuesta pedagógica, didáctica e institucional-comunitaria.

En consideración con el enfoque que explicitamos, los fundamentos se estructuran en cuatro ejes temáticos que acompañan y complementan el desarrollo de la Práctica 3, a saber: (1) Acerca del campo de la psicopedagogía (explicación de su emergencia); (2) La psicopedagogía en los procesos educativos (aspectos socio históricos, políticos y epistemológicos); (3) Posible intervención diagnóstica psicopedagógica (modo de concebirla y ejercerla en la institución escolar); y, (4) El aporte de la Práctica 3 a la carrera de Psicopedagogía.



## **Acerca del campo de la psicopedagogía (explicación de su emergencia)**

El proceso de institucionalización de la Psicopedagogía como disciplina académica no ha sido homogéneo en nuestro país, poniendo en evidencia las diferentes maneras de intervenir, no solo en los ámbitos escolares, sino en cada espacio social donde se dan procesos de aprendizaje o vinculados a ellos. En este sentido, Castorina (1989) la definió -al referirse al status epistemológico de nuestra disciplina- como “la institucionalización de un conjunto de prácticas dirigidas al campo del aprendizaje” (p. 216). Si bien esta afirmación ha operado como ordenador del quehacer psicopedagógico, en la práctica, el análisis revela la multiplicidad y heterogeneidad a la que hacíamos referencia al inicio de este apartado, por lo que se hace indispensable que se dé cuenta de la concepción de aprendizaje que posea cada profesional o equipo de profesionales. En concreto, concebimos el aprender como una construcción que se juega en cada quién mediado por un encuentro que supone una trama vincular que oficia de sostén y que, al mismo tiempo, reclama un espacio desde el cual es posible un intercambio en un contexto natural, histórico, social y cultural (Cambursano, 2020; Azar, 2017).

El campo psicopedagógico, en ese sentido, oficia de vertebrador de las múltiples y diferentes actuaciones psicopedagógicas en las diversas situaciones de aprendizaje, al propiciar una convergencia conceptual para caracterizar tanto al



aprendizaje como al sujeto en situación contextualizada y a los procesos psicoeducativos como objetos de teorización y reflexión psicopedagógica (Matteoda, 1998). Esta vertebración se comprende, por un lado, a partir de una concepción del aprendizaje como proceso multidimensional y de carácter experiencial de apropiación cultural, que no puede ser escindido de la afectividad, la cognición y la acción, constituyendo una trama articulada al contexto de producción social, cultural, económica y política (Moyetta y Jakob, 2019). Por otro, a partir de la necesidad de leer teniendo en cuenta todo lo que se teje en la escena del aprendizaje. Y cuando hablamos de “escena”, estamos pensando “(...) en una representación que conjuga la presencia de diferentes personajes, marcados por la especificidad del contexto al que pertenecen (...) de una manera singular, porque hace a una modalidad construida históricamente” (Cambursano, 2019, p. 15).

Esta perspectiva del aprendizaje humano permite superar las asimilaciones simplistas, tanto de las posibilidades como de las dificultades que se presentan en el proceso de aprender, asociadas a lo escolar, a lo no escolar, o una etapa de la vida, y en variados contextos institucionales, corriendo el eje de la intervención hacia la praxis educativa y sus modificaciones necesarias, en vez de detenerse en el déficit de los sujetos. Desde esta concepción, en tanto objeto de intervención y teorización multidimensional y compleja, explicitamos que el marco epistémico del espacio curricular condensa una



concepción de mundo, de sujetos (incluyéndonos como profesionales, docentes, investigadores en relación con él), conscientes de su incidencia en el modo de intervenir y de producir conocimiento (Bertoldi y Vercellino, 2018). Ciertamente, desde esta perspectiva, la construcción y/o explicitación de las ideas que subyacen en las prácticas profesionalizantes, deben iniciarse en la formación de grado, siendo responsabilidad ética y política de los espacios curriculares.

### **La psicopedagogía en los procesos educativos (aspectos socio históricos, políticos y epistemológicos)**

En este apartado planteamos la necesidad de construir una mirada respecto del campo psicopedagógico, por consiguiente, resulta pertinente recortar el campo de actuación a lo escolar, espacio posible de intervenciones psicopedagógicas.

En relación a las instituciones educativas, Tiramonti (2011) sostiene que pueden ser concebidas como intervenciones formativas que suponen actividades deliberadas, planificadas, sistemáticas y artificiales, que les son encomendadas por la sociedad. Estas intervenciones formativas implican la selección de los saberes culturales que la sociedad a través de sus políticas educativas prescribe, y su transformación en contenidos escolares, generando así una organización y secuenciación de los mismos con la intención de que los sujetos los asimilen y logren su integración social y cultural:



Separar, clasificar, estandarizar, homogeneizar, diferenciar y excluir lo que no se adapta al molde, fueron los criterios a partir de los cuales se organizó la escuela moderna. Sostener este criterio ha generado una escuela que dialoga con una parcialidad cada vez menos significativa de la cultura, todas las otras manifestaciones culturales quedan fuera. (...) es necesario avanzar en la construcción de un ámbito escolar capaz de hacer de lo heterogéneo el elemento vertebrador de la práctica escolar (Tiramonti, 2011, p. 33).

En el marco de lo expuesto, reconocemos que la gramática escolar no es ajena al dominio ideológico globalizante, que convierte a las escuelas en un dispositivo, desde un sentido claramente funcionalista y fundamentalista, racionalizador de los intereses de los sujetos como universales y válidos para todo el mundo, por lo que, la intervención psicopedagógica puede actuar como develadora de significados y de contenidos desiguales, condensados en esas gramáticas escolares, procurando contribuir a desmitificarlos, denunciando que, en tanto formadores de sujetos que a su vez conforman sociedades, materializan y reproducen desigualdades (Olivieri, 2021). De manera que este tipo de intervención se pregunta por la autoridad pedagógica y su impacto en la experiencia de los sujetos en el desarrollo de su subjetividad.

Estas cuestiones, a menudo, son caldo de cultivo de males-tar educativo que suelen estar involucradas en las escenas



cotidianas de las escuelas. Las instituciones escolares se despliegan, con sus discursos y prácticas, en un escenario complejo e inducen a una intervención psicopedagógica que asuma una posición acorde a esas coordenadas contextuales sociales e históricas. Al respecto, la última década ha marcado un nuevo contexto político-cultural caracterizado por el reconocimiento de los derechos educativos (Ley Nacional de Educación N° 26.206), lo que supone la necesidad de generar un diálogo entre las diversidades, entendiendo, que las aulas -heterogéneas- se conforman en el encuentro de los diversos modos de aprender. Desde esta perspectiva, la intervención psicopedagógica en el ámbito escolar, se dirige a indagar la relación entre la modalidad enseñante de la escuela -con su dinámica y cultura institucional- y, la modalidad de aprendizaje de cada sujeto (sujeto del deseo, del conocimiento y social).

Nuestra línea de pensamiento se enmarca, tal como lo expresamos, dentro de las perspectivas contextualistas y constructivistas, que -sin pretender una lógica aplicacionista al área educativa- sostiene que la condición social del hombre, que hace posible la construcción del lenguaje y las formas de relación, no está determinada por mecanismos hereditarios que se ponen en funcionamiento cuando entran en contacto con los otros y con las cosas, sino que se construyen a partir de esa relación (sujeto-medio), particularmente a través de la transmisión cultural y generacional





facilitada por la educación “y solo se desarrollan en función de unas interacciones sociales múltiples y diferenciadas” (Piaget, 1983 [1948], p. 12). De modo que, en la construcción de conocimientos, la evolución interna del sujeto hace un aporte fundamental, pero son las interacciones sociales y educativas las que lo transformarán.

Para el constructivismo, el contexto institucional que favorece estos procesos es una escuela activa que, atendiendo básicamente a la interactividad social y a las potencialidades de las personas, alterna el trabajo individual con el trabajo colectivo porque entiende que la relación intersubjetiva es fundamental para el desarrollo de la personalidad, la autonomía y la reciprocidad. Así, la educación se constituye en un proceso social, formalizado e intencional que organiza situaciones y experiencias, que permiten la elaboración de significados, con ayuda de otros sobre conceptos, valores y procedimientos de la cultura institucional (Vogliotti, 2022).

En este sentido, consideramos que las posibilidades del aprendizaje no se circunscriben solo a las competencias individuales de los sujetos, sino que se inscriben dentro del contexto educativo generado, en la recursividad entre lo individual, lo colectivo y lo situacional. Precisamente por ello, una práctica psicopedagógica inscrita en estas teorías, se percibe como una actividad constructiva, factible de producir distintas lecturas de realidad, que puede reconocer su carácter pro-



visorio y mediatizado por los instrumentos de significación de las representaciones que circulan en torno a un problema.

Desde la Psicopedagogía de orientación constructivista, entonces, las intervenciones buscan promover el conflicto socio-cognitivo, ya que contrasta puntos de vista a partir de la explicitación y argumentación para producir modificaciones, considerando la Zona de Desarrollo Próximo (Vigotsky, 1988) e Institucional (Solé, 1998), y, a nivel contextual, observa las dificultades y los marcos en los que estas se inscriben, obteniendo así la información de los sujetos, su ambiente y las interacciones.

Es importante mencionar que esta propuesta pone especial atención en el proceso a través del cual se adquiere el conocimiento de la realidad. Desde esta perspectiva el conocimiento no es producto de la actividad del sujeto, como suponen las corrientes idealistas (que subrayan la importancia del sujeto en el acto de conocer), pero tampoco un efecto del objeto sobre el sujeto (como sostienen las perspectivas empiristas). En cambio, asumimos que depende tanto del sujeto como del objeto: del primero, porque todo conocimiento se produce según el estado del sujeto (dado que necesariamente el sujeto, para asimilar un objeto, ha de disponer de ciertas condiciones) y, del segundo, porque cada objeto tiene formas particulares de ser construido.



Según Watchlawick (1990), el plano subjetivo, caracterizado por la asignación de valoraciones y significados que los sujetos les otorgan a las cosas, constituye la realidad. En este aspecto, la realidad es entendida según el modo en que se da cuenta de la misma, por lo cual la comunicación pasa a tener un papel fundamental en el conocimiento. Asimismo, el conocimiento construido no se vincula a la situación o fenómeno al que se hace referencia de manera “correspondentista”, sino con una especie de “ajuste” o “adaptación” (no como un estado) móvil, dinámica, que se reconstruye permanentemente, implicando un proceso de representación de esa realidad y de una intersubjetividad.

### **Posible intervención diagnóstica psicopedagógica (modo de concebirla y ejercerla en la institución escolar)**

En el caso de la Práctica 3, se pondera la construcción de estrategias de reflexión, situadas, de manera que logren captar la magnitud de las causas de malestar tanto como las posibilidades de actuar en relación a ellas. Por lo tanto, se trata de una intervención psicopedagógica asumida como colaboración -práctica situada, contingente y contextualizada- que pone en juego los saberes de los convocados en la escena, de aquello que se considera como problema o dificultad, y que, a la luz de arrojar conocimiento de la situación posibilite alivio del malestar generando cambios cualitativos en su representación (Olivieri, 2021; Bourdieu y Wacquant, 2001).



Con la intención de promover modificaciones en aspectos vinculados a las prácticas educativas desde una perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje y, por ende, una interpelación al contexto desde el mismo contexto escolar, Filidoro (2008) subraya la importancia de que durante el proceso diagnóstico se obtenga información acerca de las características de la escuela en tanto piensa el contexto como constitutivo y no como medio externo que opera obstaculizando o facilitando el proceso de aprendizaje desde afuera (p. 47). Por el contrario, se asume a la intervención diagnóstica, sostenida en la participación de otros en la co-construcción cotidiana de la escuela, con la que comparte el propósito de la producción de una nueva cultura a partir de una cultura escolar heredada (Rockwell, 2010), pudiendo contribuir con patrones culturales y sociales sostenidos en el respeto por la heterogeneidad, la apuesta a la producción de subjetividad y al despliegue de las potencialidades.

Desde esta perspectiva, la intervención psicopedagógica no solo contribuye a la toma de conciencia de los procesos escolares supeditados al momento histórico, político, social y cultural, y a los discursos pedagógicos (funcionalistas/alternativos, entre otros), sino -y, sobre todo- a la posibilidad de accionar frente a la institución educativa como sujeto aprendiente (Azar, 2017), que toma distancia de prácticas que conciben al saber psicopedagógico en términos de prescripción de soluciones (Solé, 1998). En este sentido, la inter-



vención diagnóstica forma parte de la dimensión pedagógica, didáctica, institucional comunitaria, y tiene implicancia en la gestión de los aprendizajes. Se trata de una implicación en la configuración de un contexto interaccional, [socio] cognitivo (Carretero, 1993), meta cognitivo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1980) y deseante (Deleuze, 1995, Schlemenson, 2007), en el que se construyen los significados compartidos sobre una determinada situación o problema desde el cual los sujetos interpretan y actúan en consonancia con el rol que el contexto escolar les plantea.

Para la construcción de un contexto de interpretación y toma de decisiones respecto de lo que es considerado problema en la escuela, nos proponemos los siguientes ejes, (a) el diagnóstico psicopedagógico, (b) lo individual/grupal, y, (c) el contexto institucional comunitario, para, reflexionar acerca de los objetivos y sentido del diagnóstico psicopedagógico desde un enfoque situacional y elaborar una conceptualización de grupo en el que se identifique la diversidad de modalidades de aprendizajes en su relación con las modalidades de enseñanza, como recurso para prácticas pedagógicas inclusivas. A la vez que, recortar observables para la elaboración diagnóstica, y, ensayar inferencias/hipótesis, articulando teoría y posición psicopedagógica.

A los efectos de recuperar las conceptualizaciones acerca del aprendizaje, los objetos de conocimiento y las representaciones acerca del problema por el que se consulta, el es-



pacio curricular propone realizar observaciones participantes, entrevistas y analizar documentación como el proyecto pedagógico institucional y las planificaciones áulicas, entre otros, “(...) desde una perspectiva etnográfica que reflexione y analice algunos aspectos concretos de esa cultura” (Serra, 2004, p. 165). El objeto de esta elección metodológica es construir los observables de situaciones de aprendizaje en las escuelas, mediante descripciones detalladas de eventos, interacciones, comportamientos, expresiones simbólicas y niveles de relaciones socioculturales, que irán variando junto con nuestros conocimientos, conceptualizaciones y experiencia, que inciden en la posición desde la que se mira y, por lo tanto, lo que esa mirada pueda “ver” (Filidoro, 2008, p. 19). Implica el trabajo de prestar atención en cómo educadoras/es y educandos enfatizan sus acciones con los propios saberes de referencia socio cultural.

El eje de la reflexividad está constituido por dimensiones de análisis que retoman y redefinen la conceptualización de problemas para la práctica psicopedagógica. La primera dimensión analiza cómo se introduce a las y los estudiantes en situaciones problemáticas donde el obstáculo que representa el punto de vista de un otro, hace que las y los estudiantes comiencen a tener en cuenta el saber construido en su experiencia. Esta dimensión refiere al análisis de conflictos sociocognitivos, es decir, elaboraciones cognitivas que puedan contener y ser superadoras de posiciones



individuales (Roselli, Castellaro, Peralta, 2022). La segunda dimensión de análisis se basa, siguiendo los lineamientos que plantea la obra de Jean Piaget, en las posibilidades que trae consigo la consideración del error constructivo. En este aspecto, las hipótesis que niños y niñas producen para interpretar los dominios del conocimiento, evidencian momentos en la construcción y testimonian la apertura del pensamiento hacia nuevos posibles (Civarolo, Amblard de Elías, Cartechini, 2010). Es por esto que, desde esta práctica de formación, se considera importante poder identificar aquellas situaciones potenciadoras de errores constructivos ya que constituyen prerequisites necesarios para la obtención del conocimiento. Se trata de respuestas que se apartan de las correctas, pero no impide alcanzarlas, sino que permite logros posteriores, entendiendo que el error es sinónimo de progreso, de búsqueda de coherencia interna y forma parte del proceso de cada estudiante. Por último, desde la dimensión que recupera a la evaluación en el aula en base a una concepción en términos de proceso y no de logros predefinidos, se pretende identificar dispositivos que tengan en cuenta, dentro de lo múltiple y lo diverso, lo singular de cada uno, permitiendo un espacio de reflexión para las y los educadoras/es y estudiantes a fin de comprender cómo se está enseñando y aprendiendo y cómo se interpreta lo que se enseña y aprende.



El trabajo de campo se desarrolla en el marco de lo que Rockwell (2009) denomina proceso de documentar lo no-documentado, durante un periodo importante de tiempo en las escuelas (mayo a noviembre), para reunir datos sobre la experiencia educativa y situarlos en el contexto en el que adquieren significación. A los efectos de dar cuenta de esta instancia diagnóstica con hipótesis sobre la situación de enseñanza-aprendizaje, se invita a elaborar un informe académico de la práctica donde se articulan los registros de campo, las conceptualizaciones psicopedagógicas y un análisis que da cuenta del proceso. Luego, se realiza un informe psicopedagógico para la institución donde se llevó a cabo la experiencia, proponiendo un espacio de devolución con las y los implicados en la Práctica de formación profesional.

### **El aporte de la Práctica 3 a la formación profesional en Psicopedagogía**

En Achával y Olivieri (2021) expusimos que, mientras hay quienes sostienen que el dispositivo escolar está en crisis debido a la lógica medicalizante que ve en las infancias desviaciones del modelo considerado normal, ideal, universal, la formación profesional debe tener por propósito la deconstrucción de la patologización de la conducta, teniendo en cuenta las complejidades y tensiones que implica el introducirse en el análisis situado de las prácticas formativas. En este sentido, hoy más que nunca, por la situación pandémi-





ca, la apuesta es poder escuchar a los actores sociales en las escuelas, procurando que el diagnóstico psicopedagógico recupere la dimensión subjetiva tanto de los que aprenden como de los que enseñan. El desafío será mantenerse cerca de las necesidades e intereses, indagando en las distancias entre lo que se enseña, cómo se lo enseña y cómo es aprendido en cada escuela.

En este sentido, la permanente vinculación de la carrera de Psicopedagogía con instituciones de educación formal del medio social y cultural, así como con aquellas que despliegan propuestas educativas no formales; constituye una tradición deseable de sostener, donde la Práctica profesionalizante -sensible a las demandas que se plantean en la formación- puede colaborar con un saber específico experiencial, que no es lo mismo que la aplicación de conocimientos técnico instrumentales. Ello supone, como hemos planteado ya, una actuación crítica y reflexiva, apoyada en la construcción de saberes contextualizados que suponen un diálogo permanente entre la teoría y la práctica (Filidoro, Enright, Volando, 2016).

La Práctica 3: Diagnóstico Psicopedagógico, comparte junto a las restantes materias del plan de estudio el hecho de configurar un contexto intencional de enseñanza y aprendizaje en el campo disciplinar psicopedagógico. En efecto, es posible reconocer en el desarrollo del ejercicio profesional, una diversificación de prácticas y áreas en las que los



aportes que devienen de éstos complementan su saber. Tal expansión -en lo relativo a los contextos educativos- se ve reflejada tanto en los ámbitos de educación formal como en los de educación no formal, constituyendo éstos últimos, un campo emergente y de estructuración para su intervención profesional. Esta situación profundiza, en parte, el desarrollo de los conocimientos que nutre la base conceptual y metodológica de la Psicopedagogía, respecto a las nuevas necesidades que plantea la sociedad actual.

La disponibilidad del conocimiento psicopedagógico, que subyace a la actuación profesional del/la licenciado/a en Psicopedagogía, lejos de propiciar derivaciones y dependencias técnicas, puede actuar a modo de soporte que posibilite la creación de modos novedosos de intervención en la práctica profesionalizante, respondiendo así a la demanda de las y los estudiantes que solicitan formación específica en torno a algunos campos particulares, como por ejemplo, educación de sujetos con discapacidad, fracaso escolar en jóvenes y adultos excluidos del sistema educativo, entre otros.

La práctica profesionalizante conduce inevitablemente por caminos que resultan ser significativos para la construcción de los aprendizajes en ámbitos escolares, donde una lectura de la inclusión, como temática demandada a partir de la interacción con las escuelas, otorga significados en relación con la problemática del aprender, el trabajo de las estrategias de enseñanza desplegadas y el conocimiento de



los contextos particulares donde estos se inscriben. Para Garay (2010), intervenir en el campo humano, social e institucional implica investigar y analizar. Se trata de acciones de sujetos con sujetos que se sustentan en cuerpos teóricos y técnicos interdisciplinarios y complejos. Esto implica también un compromiso ético para responder a las necesidades y demandas de los sujetos desde una escucha calificada.

Para finalizar, consideramos que nuestro aporte, desde la práctica conformada en la especificidad de la Psicopedagogía, constituye una riqueza que se suma a la apertura a la colaboración interdisciplinaria a la que se aspira desde el espacio curricular de la Práctica 3. Por lo tanto, nos proponemos contribuir a la construcción de un posicionamiento ético profesional sostenido en una mirada compleja y en una visión transformadora de las situaciones educativas en las que debe intervenir, aportando conceptual, metodológica y procedimentalmente desde la Psicopedagogía como disciplina del aprendizaje para la formación profesional de las y los estudiantes en psicopedagogía.



## Referencias Bibliográficas

- Achával, C., Olivieri, A. (2021). *Una mirada psicopedagógica a las escuelas (en tiempos de Covid-19): ¿hay lugar para la inclusión?* Colección Cuadernos Críticos. Secretaría de Extensión y Relaciones Institucionales. Universidad Provincial de Córdoba. Ed. Universitaria.
- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Voces de la Educación.
- Ausubel, D., Novak, J., Hanesian, H. (1980). *Psicología educativa*. Interamericana.
- Azar, E. (2017). Reflexiones sobre el diagnóstico e intervención psicopedagógica en la escuela: la psicopedagogía escolar. En Gómez, S. (comp). *Psicopedagogía. Indagaciones e intervenciones*. Universidad Siglo 21.
- Benasayag, M., Sztulwark, D. (2000). *Política y situación. De la potencia al contrapoder*. Ediciones De mano en mano.
- Bertoldi, S., Vercellino, S. (2018). La enseñanza de ciencia y conocimiento científico en psicopedagogía. En Bertoldi, S. [et al.]. *Formar investigadores en psicopedagogía: los desafíos para la enseñanza*. Biblos.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2001). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.



- Cambursano, M. (6 de octubre de 2020). Virtualidad. El aprendizaje es privilegio de todos los que se precien de ser aprendientes. En este contexto de pandemia y aislamiento social, qué espacios están siendo ofrecidos para transitarlo. *La Voz del Interior*. <https://www.lavoz.com.ar/espacio-institucional/encuentro-en-aprendizaje-como-convocarlo-en-contextos-virtuales/>
- Cambursano, M. (2019). El diagnóstico como Intervención. Una mirada a construir. En Cambursano, M., Luque, Disandro, C. *Psicopedagogía Clínica. Experiencias en escena*. Brujas.
- Cambursano, M. (2017). El abordaje con los padres en la escena psicopedagógica. Reflexiones acerca de una modalidad de intervención. En: Gómez, S. *Psicopedagogía. Indagaciones e Intervenciones*. Pp: 39 – 48. Universidad Empresarial Siglo 21.
- Carretero, M. (1993). Desarrollo cognitivo y procesamiento de la información. En *Constructivismo y Educación*. Pp. 52-61. Aique.
- Castorina, J.A. (1989). Obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. En Castorina, J. Aisemberg, B. Dibar Ure, C. Palu, G. y Colinvaux, C. *Problemas en psicología Genética*. Miño y Dávila.



- Civarolo, M., Amblard de Elías, S., Cartechini, S. (2010). La teoría genética de Piaget. Vigencia y actualidad de una teoría poderosa. En *Bleichmar, Gardner y Piaget. Apreciaciones sobre la inteligencia*. Editorial Eduvim.
- Deleuze, G. (1995). *Deseo y placer*. Letra e.
- Fernández, A. (2012). *El campo grupal. Notas para una genealogía*. Nueva Visión.
- Filidoro N., Enright P., Volando L. (2016). *Prácticas Psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad*. Biblos.
- Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Biblos.
- Garay, L. (2010). El silencio de la Pedagogía en las aulas. *Revista Diálogos Pedagógicos*, Año 8, N° 15, pp: 149 - 169.
- Matteoda, M.C. (1998). Consideraciones acerca de la Práctica, la formación y la investigación psicopedagógica. *Contextos de Educación*, 1, 112-121.
- Merieu, P. (2005). Philippe Meirieu: trayecto y formación del pedagogo. *Educere*, año 9, n° 30, 2005, pp. 431-442.



- Moyetta, L. Jakob, I. (2019). La intervención psicopedagógica en la escuela. Aportes para pensar la inclusión educativa de niños y adolescentes. En Ocampo Gonzalez, A., Verce llino, S., Van de Heuvel, R. *Ensayos críticos sobre Psicopeda gogía en Latinoamérica*. Pp: 188 – 214. Ediciones de CELEI.
- Olivieri, A. (2021). *Intervenciones Psicopedagógicas que (re) significan el lazo social en situaciones de vulneración de derechos*. Trayecto Formativo en Gestión Educativa con énfasis en inclusión educativa. Secretaría de Educación de SADO y Colegio Profesional de Psicopedagogos de la provincia de Córdoba.
- Piaget, J. (1948). El derecho a la educación en el mundo ac tual. En Piaget, J. (1983). *A dónde va la educación*. Teide.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós
- Rockwell, E. (2010). “Tres planos para el estudio de las cul turas escolares”. En Elichiry, N. *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Manantial.
- Roselli, N., Castellaro, M., Peralta, N. (2022). La teoría del conflicto sociocognitivo del desarrollo: Una mirada re trospectiva a partir de investigaciones propias. *Interdisci plinaria*, vol. 39, núm. 3, pp. 275-291.



- Schlemenson, S. (2007). *El aprendizaje. Un encuentro de sentidos*. Kapeluz.
- Serra, C. (2002). Etnografía escolar. Etnografía de la educación. *Revista de Educación*, núm. 334 (2004), pp. 165-176.
- Solé, I. (1998). *Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Ice-Horsori.
- Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En Tiramonti, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Homo Sapiens.
- Vigotsky, L. (1988). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Vogliotti, A. (2022). Construcción de conocimiento crítico en una investigación sobre la relación educación-salud. Erasmus. *Revista para el diálogo intercultural*, año 24, pp: 1-36. En línea agosto de 2022.
- Watzlawick, P. (1990). *La realidad inventada*. Gedisa.





## Colección Pensamiento clínico - crítico

### Fundamentación

Esta colección propone una serie de producciones para que en el marco de la Facultad de Educación y Salud Dr. Domingo Cabred, se alojen los desarrollos profesionales desde perspectivas que anudan con una ética y un compromiso social y político con el campo de trabajo y especialmente los sujetos destinatarios de las prácticas. El espíritu de la propuesta es contar con textos que permitan al profesional reflexivo, nutrir el desarrollo de un pensamiento que epistemológicamente se sostiene desde el paradigma de la complejidad.

¿Por qué pensamiento y por qué clínico crítico? El pensamiento como resultado de la acción de pensar constituye los procesos por los cuales modelamos el mundo, condensa lo reflexionado pero también la apropiación singular que anuda las ideas “entre” el sujeto y lo social, lo racional y la imaginación, el mundo y las palabras. En este caso particular hacemos referencia al pensamiento del profesional reflexivo, que se construye desde una trayectoria formativa y profesional. Da cuenta de una manera de entender al mundo y desde allí sostiene intervenciones que como praxis con sentido, buscan la transformación a partir de la especificidad disciplinar e interdisciplinar.

El desarrollar un pensamiento clínico por un lado, nos reconoce en la singularidad de los fenómenos que nos ocupan y especialmente en el reconocimiento de lo incomensurable e irreductible del sujeto, grupo,



institución, comunidad. Se trata de un modo de sostener una ética de la palabra, respetuosa del otro en el que la “escucha” se constituye en la estrategia que transversaliza la práctica.

Esa apertura a la escucha, por otro lado, anuda en la capacidad de elaborar preguntas, cuestionamientos que interpelan y que buscan desnaturalizar y desfamiliarizar para desarmar aquellos instituidos cristalizados, a-reflexivos y de esta manera habilitar nuevos modos de transitar el cotidiano. Justamente en esto radica el pensamiento crítico que no puede pensarse sino es desde el asumir una posición política en el marco del respeto a los derechos.

## **Objetivos**

Propiciar un espacio simbólico para la socialización del conocimiento disciplinar en perspectiva interdisciplinar desde el desarrollo de un posicionamiento ético, político y de derechos que anuden en pensamiento clínico y crítico.

Promover el diálogo de saberes entre profesionales a partir de los vínculos interinstitucionales que se sostienen desde la FES.

Fortalecer la producción del conocimiento a partir de incentivar la escritura como forma de dejar huella para la discusión y el crecimiento profesional.



## **a) Plan de acción**

Se propone el desarrollo de por lo menos un libro al año.

- 1) Diálogo de saberes en torno al diagnóstico psicopedagógico II. Entre instituciones, ámbitos y prácticas profesionales psicopedagógicas. (Finalizado)
- 2) Intervenciones entre instituciones y comunidades (Interdisciplinario). Preparando la convocatoria.
- 3) Texto en relación al diagnóstico psicomotor
- 4) Texto en relación al tratamiento psicopedagógico

## **b) Gestión:**

La facultad a partir de ahora constituirá un equipo editor coordinado por dos profesionales que entre otras tareas organizarán la recepción, compilación, evaluación a doble ciego y revisión de estilo.



Este libro se terminó de editar  
en el mes de septiembre de 2023.  
Córdoba, Argentina.

UC | editorial  
universitaria

