
Reflexiones sobre el campo psicopedagógico

La psicopedagogía escolar

Elisa Azar ¹

A lo largo de este artículo se esboza una posible conceptualización del campo psicopedagógico, a partir de la delimitación del concepto desde la teoría de P. Bourdieu. Caracterizado el campo disciplinar, desde su objeto de estudio y su bidimensionalidad -en tanto teoría y práctica-, se plantea su composición (subcampos). Finalmente, se aborda el sub-campo denominado psicopedagogía escolar.

Disciplina - Psicología de la educación - Psicopedagogía

This paper outlines a possible conceptualization of the psychopedagogic field based on the concept definition formulated by P. Bourdieu in his theory.

Once the discipline field has been defined from its theoretical and practical perspectives, its subfields are considered.

Finally, the psychopedagogic field is discussed.

Discipline - Educational psychology - Psychopedagogy

¹ Magíster en Planificación y Gestión Educacional. Licenciada y profesora en Psicopedagogía. Docente de la Universidad Católica de Córdoba y del Instituto Católico Superior. Córdoba, Argentina.
E-mail: eazar2002@yahoo.com.ar

Introducción

La psicopedagogía como disciplina registra una corta historia de formación, la misma cuenta aproximadamente con unos sesenta años; iniciada como una práctica profesional que conjugaba saberes en especial de la psicología y la pedagogía para intervenir ante problemas en los aprendizajes de los alumnos en la escuela, fue extendiendo sus ámbitos de intervención. La práctica generó interrogantes, sobre todo a partir del paradigma de la complejidad, en este siglo XXI, que cuestionaron las teorías que eran fundamento de dichas prácticas, y es así que comienza a delimitarse un objeto de estudio propio y a construirse un cuerpo de conocimientos que no respondiendo a ninguna teoría de fundamento es producto de interrogantes *a* y *desde* la práctica, pudiendo denominarse psicopedagógico.

Superada la mera práctica profesional, se comienza a construir una nueva disciplina que, en tanto humana y social, posee límites difusos. Reconocemos la existencia de tres momentos históricos: el reeducativo, el clínico y el clínico-relacional. En el actual momento, el clínico-relacional, prima un modelo en el que desde un posicionamiento clínico frente al sujeto aprendiente reconoce su complejidad y desde allí la necesaria relación y la mutua implicancia con otras disciplinas.

Por ello, creemos es ineludible que la psicopedagogía *defina su identidad a partir de la definición de su propio campo* para poder entablar el necesario diálogo con otras disciplinas, que le demanda la complejidad de su objeto.

A lo largo de este artículo intentaremos esbozar una posible conceptualización de la noción de campo psicopedagógico. Para ello, en primer lugar, proponemos una explicitación de la posición teórica que sostiene las reflexiones que nos permiten avanzar en dicha propuesta. A partir de allí, en segundo lugar, intentaremos delimitar lo que entendemos como el campo psicopedagógico. Finalmente se realizará una breve referencia a lo que concebimos un sub-campo en el campo de la intervención psicopedagógica: la psicopedagogía escolar.

Entendemos el campo psicopedagógico como parcela del campo científico dedicado a la construcción de conocimientos sobre el sujeto en situación de aprendizajes así como al diseño y la intervención desde acciones al servicio de posibilitar y optimizar el aprendizaje de las personas; es decir, reconocemos la bi-dimensionalidad del campo construido históricamente, como campo de construcción de conocimiento sobre su objeto y como campo de intervención profesional.

El campo psicopedagógico: una posible delimitación/definición

a. La noción de campo según la teoría de P. Bourdieu

Utilizaremos el concepto de campo desde el soporte teórico brindado por la teoría de Pierre Bourdieu; teoría que piensa lo real en términos de relaciones. Sostiene el autor,

un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones.

Estas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) -cuya posesión implica acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo- y, de paso, por sus relaciones objetivas con las demás posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 64)

Así, la sociedad puede pensarse como un campo conformado por micro campos relativamente independientes unos de otros.

Desde su concepción del mundo social, Bourdieu compara el campo social a un campo de juego que obedece a regularidades no explícitas; la estructura de los campos se conforma por "el estado de las relaciones de fuerzas entre los jugadores" (Bourdieu & Wacquant, 1995, p. 65), relaciones que corresponden al volumen y especie de capital que posee cada uno de ellos, ya que dicho capital define tanto la posición como la fuerza relativa y las estrategias que pone cada agente (jugador) en el juego. Esta referencia al campo como juego se completa con la de campo de batalla, es decir *espacio de conflicto y competición*, que propuesta por Bourdieu permite mostrar el carácter dinámico del mismo y dar cuenta de que en tanto movimiento, "luchas", que realizan los agentes sociales según las regularidades y las reglas propias del juego (del campo), comporta una dimensión histórica.

El campo es un campo de lucha en la medida en que se compite por la posesión de un capital. Así, en el campo científico, tal como expresa el sociólogo francés

Contra la teoría de la autonomía del mundo de las ideas o del "conocimiento objetivo sin sujeto conocedor" y "de los procesos sin sujetos" [...] es preciso recordar que el capital cultural objetivado no existe y no subsiste como capital cultural material y simbólicamente actuante más que en y por las luchas que se desarrollan en el terreno de los campos de producción cultural (campo artístico, campo científico, etc.) y, más allá, en el campo de las clases sociales, y en las que los agentes comprometen unas fuerzas y obtienen unos beneficios proporcionados al dominio que ellos tienen de ese capital objetivado, y por tanto a la medida de su capital incorporado. (Bourdieu, 1988, p. 225)

Podemos inferir en esta afirmación cierta coincidencia con la postura epistemológica constructivista de Piaget (1979a, pp. 315-320), para la cual el objeto de conocimiento no existe independientemente del sujeto que conoce, en tanto su existencia es producto de la construcción mental que realiza dicho sujeto. Esto no implica la negación de la existencia independiente de lo real, sino que en tanto conocido es producto del proceso cognoscitivo. Aún más, diremos que Piaget no sólo postula la existencia del objeto independiente de un sujeto y/o un proceso cognoscitivo, sino que dicha existencia independiente la considera necesaria

para el avance del conocimiento (Piaget, 1979b, p. 106).

Hasta allí la coincidencia entre estos dos autores, sin embargo, Bourdieu (1988) avanza un paso más al señalar que el sentido, el valor de la existencia y la existencia misma del conocimiento objetivado dependen de que éste sea un elemento por el cual los agentes, los sujetos, luchan en el campo cultural.

b. Una posible construcción de la noción de campo psicopedagógico

Las anteriores referencias al concepto de campo bourdiano nos ofrecen un sustento desde el cual reflexionar sobre la constitución y las características del campo psicopedagógico. Así, entendemos que el mismo se define por la especificidad de su juego y de los *capitales específicos* que son necesarios para jugarlo. Más allá de las particularidades de cada agente, sujeto profesional, el juego en el campo psicopedagógico en tanto campo científico o disciplinar puede definirse como el esfuerzo por construir conocimientos que brinden un sustento teórico desde el cual planear e intervenir realizando acciones al servicio de posibilitar y optimizar el aprendizaje de las personas. A su vez, el juego en este campo se conforma por la proyección hacia la práctica y la práctica misma (in-

tervención específica). De este modo, el juego es posible y se sostiene en transformar el conocimiento, la planificación y la práctica en capital simbólico incorporado.

Definido el juego, restaría precisar cuáles son los capitales específicos, en este caso saberes, conocimientos, informaciones, procedimientos, estrategias, etc. que otorgan las competencias necesarias para jugarlo, cuestión que desarrollaremos más adelante.

Como puede observarse, aquí se hace explícita la bi-dimensionalidad del campo psicopedagógico, como campo disciplinar en tanto campo cultural-científico de construcción de conocimientos con sus características específicas, así como campo de prácticas profesionales. Ello implica reconocimiento de la delimitación y construcción de un objeto de conocimiento propio, que entendemos como el *sujeto aprendiente*.

Desde aquí, nos proponemos a continuación caracterizar el campo psicopedagógico² desde su consideración en tanto:

- Especificado por la delimitación de un objeto de estudio propio.
- Constituido bidimensional e históricamente, como campo de construcción de conocimiento sobre su objeto y como campo de intervención profesional.

² La caracterización propuesta en estas reflexiones no desconoce la posible delimitación del campo psicopedagógico desde las competencias necesaria de sus agentes para jugar el juego propio de la disciplina.

b.1 Una posible lectura del campo psicopedagógico a partir de la delimitación conceptual de su objeto de estudio

En relación a la delimitación del objeto de estudio de la psicopedagogía, es posible realizar un recorrido por las definiciones que diferentes autoras ofrecen, como resultado de sus búsquedas teóricas y en relación con las especificidades de sus cuerpos teóricos. Consideramos oportuno recuperar el valor de algunas de las múltiples referencias que sobre este objeto se realizan en tanto que permiten configuraciones que, lejos de oponerse, habilitan una mirada más aguda, dan cuenta de su complejidad y simultáneamente evidencian los movimientos (dimensión histórica), en el campo disciplinar psicopedagógico. En primer lugar, nos referiremos a las posturas de las doctoras Paín (1975, 1977, 1985, 2003) y Müller (1989, 1997, 2008), pioneras, junto a otros, en la delimitación del campo psicopedagógico en nuestro país.

Sara Paín³ al publicar sus primeros textos en este campo ofrece sustentos teóricos a una práctica profesional aún no constituida en disciplina, de allí que no identificamos en sus trabajos la intención de delimitar un campo disciplinar, con la explicitación de un objeto de estudio, sí un campo de prácticas:

El especialista en Ciencia de la Educación [...] se preocupa principal-

mente de construir las situaciones enseñantes que hagan posible el aprendizaje, implementando los medios, las técnicas y las consignas adecuadas para favorecer la corrección de la dificultad que presenta el educando. El psicólogo, (dedicado al aprendizaje) en cambio, se interesa por los factores que determinan el no aprender en el sujeto y la significación que la actividad cognitiva tiene para él; de esta manera la *actividad psicopedagógica se vuelca a descubrir la articulación que justifica el síntoma y a construir las condiciones de ubicación del sujeto en el lugar desde el cual el comportamiento patológico sea prescindible* [cursivas agregadas]. (Paín, 1975, p. 12)

Años después, la autora, en el texto *La psicopedagogía en la actualidad*, en el capítulo homónimo al libro compilado por Laino (Paín, 2003, pp. 23-32) realiza un recorrido por la corta historia de la disciplina y nos recuerda que ésta aparece en los años 60 como una psicoterapia de los problemas de aprendizaje de los sujetos, abordados desde una mirada clínica-individual. Luego, en la década del 70 el reconocimiento de la incidencia de los padres, la escuela, los medios de comunicación lleva a los psicopedagogos a incorporarse en las instituciones educativas con un rol preventivo, esclarecedor y orientador.

³ Sara Paín es argentina, nacida en 1931, Doctora en Filosofía (UBA) y en Psicología (Instituto de Epistemología Genética de Ginebra). Pionera en dar origen a publicaciones propias al campo psicopedagógico, comienza su labor como psicopedagoga alrededor del año 1960, en la ciudad de Buenos Aires, desde 1977 vive en París, lugar donde se exilió por causas políticas. Desde allí continúa con sus producciones teóricas y labor profesional.

Desde sus primeros trabajos, Paín efectúa una diferenciación diagnóstica entre fracaso escolar y problema de aprendizaje que la lleva a señalar la incidencia de factores sociales, políticos e institucionales en el devenir de los aprendizajes de los sujetos, en especial los pertenecientes a clases sociales más desfavorecidas. En la actualidad, sostiene la autora, el reconocimiento de las desventajas socioculturales de estos grupos sociales, profundizadas por la mundialización de la economía y la política, junto a las actuales problemáticas ligadas a los cambios en los medios de comunicación, la pobreza, la degradación del lenguaje, la violencia, etc., demanda al psicopedagogo trabajar para "dar sentido a la transmisión de la cultura" (Paín, 2003, p. 29).

Por su parte, Marina Müller⁴ sostiene que una particularidad de la psicopedagogía es que su "objeto es subjetivo" y está tratado por otro "sujeto subjetivo". Define al objeto de estudio psicopedagógico como *sujeto aprendiente* (1984, p. 8) y sostiene que sus posibilidades de aprendizaje se sitúan a nivel inconsciente en la articulación del sujeto de deseo y el sujeto de conocimiento; a la vez que reconoce que en el aprendizaje interjuegan el deseo de conocer y el de ignorar. Cabe señalar que otros autores, en especial aquellos cuya primera formación la realiza-

ron en el ámbito de la Universidad del Salvador, pionera en la formación universitaria del psicopedagogo, designan de igual modo al objeto de estudio de la psicopedagogía. Al respecto puede consultarse la revista de actualidad psicopedagógica *Aprendizaje hoy*.

A su vez, en relación al tema de nuestro interés, la delimitación del objeto de estudio psicopedagógico, cabe reconocer los aportes de dos autoras que se sitúan en la misma línea de estudio de las anteriores; me refiero aquí a Alicia Fernández (1987, 1994, 2000a, 2000b, entre otros) y Dora Laino (2000a, 2000b, 2003, entre otros), ambas discípulas de Paín y que retoman sus trabajos y les imprimen un sello propio.

Fernández considera objeto de estudio de la psicopedagogía al *sujeto aprendiente o sujeto autor de pensamiento*, el que se constituye en la articulación del sujeto enseñante y el sujeto aprendiente que habita potencialmente en cada ser humano, y que requiere de un vínculo con otro sujeto para su despliegue. Al respecto, reconoce que el "sujeto Aprendiente [...] articula al sujeto deseante, con el sujeto cognoscente, haciéndose cuerpo, en un organismo individual y haciéndose cuerpo-instituyente en un organismo-sistema social instituido. [Así] la psicopedagogía se dirige al sujeto aprendiente" (Fernández, 1994, p. 14).

⁴ Marina Müller es Doctora en Psicología, Licenciada en Psicología y Licenciada en Psicopedagogía, docente universitaria de grado, posgrado y perfeccionamiento docente en diversas universidades públicas y privadas del país. Supervisora, asesora y disertante en distintos eventos y servicios de salud y educación. Miembro fundador y directora de la revista *Aprendizaje Hoy*. Hasta el momento ha publicado 18 libros en el campo de la psicopedagogía.

La autora identifica al sujeto aprendiente con el sujeto autor; sostiene que "la autoría de pensamiento, posible y necesaria para que un ser humano se contacte con su condición humana más parecida a la libertad, constituye el objeto de nuestra psicopedagogía clínica" (Fernández, 2000b, p. 121).

Fernández en coincidencia con Paín señala que el aprendizaje ocurre en una escena en la que se distinguen dos personajes en relación vincular y lúdica. Sostiene que:

Para aprender se necesitan dos personajes (enseñante y aprendiente) y un vínculo que se establece entre ambos [...] nos hallamos ante una escena en la que hay dos lugares: uno donde está el sujeto que aprende, y otro donde ubicamos al personaje que enseña. Un polo donde está el portador de conocimiento, y otro polo que es el lugar donde alguien va a devenir un sujeto. (Fernández, 1987, pp. 53-57)

Por su parte, Dora Laino⁵ (2000a, 2000b, 2003) elabora un constructo teórico, la sociopsicogénesis del entendimiento escolar, y propone como objeto de estudio tanto de la pedagogía como de la psicopedagogía a *la comunicación educativa*, diferenciando perspectivas en los enfoques, y campos de acción. Le corresponde al psicopedagogo, según

su propuesta, la prevención primaria, secundaria y terciaria relacionada con el proceso de aprendizaje, a partir de la consideración de la relación educativa. Y al pedagogo la preparación de los mecanismos pedagógico-didácticos para los procesos de enseñanza-aprendizaje (Laino, 2000b, pp. 21-28).

Con la intención de diferenciar campos de acción e investigación entre la pedagogía, la psicopedagogía y el psicoanálisis, señala Laino que en referencia a los procesos psicológicos, "el psicopedagogo está atento al proceso secundario y, también, a las manifestaciones del proceso primario que pueden vincularse con el aprendizaje" (2000b, p. 28).

En relación al recorrido trazado por los trabajos de estas cuatro autoras y desde la perspectiva desde la que escribimos, es posible concluir que la elaboración teórica de Laino nos habilita vincular y conciliar la nominación del objeto de estudio de la psicopedagogía en tanto "sujeto en situación de aprendizaje" y la dada por Paín en trabajos más recientes (1985, 2005), en los que se refiere a la "trasmisión de conocimiento" como objeto de la psicopedagogía, cuando define al aprendizaje como "el proceso de trasmisión de conocimiento" (1985, p. 108). Paín enuncia esta concepción del objeto y sostiene que "no hay propiamente hablando, autoaprendizaje, pues las estructuras

⁵ La doctora Dora Laino, psicóloga argentina que comenzó su tarea profesional siendo discípula y colaboradora directa de Sara Paín, entre sus variados desempeños profesionales tanto en el ámbito privado como público, ha trabajado e investigado en el campo psicopedagógico realizando numerosos aportes teóricos.

mentales no actúan en el vacío [...] se entiende aquí esa ausencia del otro, [...] puede haber en cambio, autodidactismo" (1985, p. 108).

Ahora bien, estos dos modos de construir al objeto, ya sea como sujeto en situación de aprendizaje o la transmisión de conocimiento, si bien responden a dos focos desde los cuales se mira y escucha al objeto, lejos de oponerse se superponen, en el sentido de ser suplementarios uno de otro y no complementarios. Queremos decir que si el haz de luz de Paín es amplio al incluir la totalidad de la escena, el de quienes lo nombran como sujeto aprendiente es intenso al recaer sobre uno de sus componentes para mirarlo en su especificidad sin negar que él es en la medida de la presencia de los otros ocupando otros lugares de la escena. Es en este sentido que entendemos que Laino concilia ambas posturas al denominar al objeto como "la comunicación educativa" y especificar las diferentes miradas que sobre la misma realizan el pedagogo y el psicopedagogo.

Así, la especificidad de la disciplina psicopedagógica, sostenemos, está dada por su objeto formal de estudio, el que ha sido construido en un continuo proceso de interacción con la realidad social e histórica como también de múltiples diálogos y relaciones con otros campos del saber.

De este modo, se presenta como objeto de conocimiento, núcleo central, fundamental y diferenciador del campo psicopedagógico *el sujeto en situación de aprendizaje*. Este objeto-sujeto lo es (aprendiente) en tanto partícipe de una escena que lo significa como tal en rela-

ción a otro significado como enseñante. Implica una realidad compleja, donde se entraman de manera diversa y singular aspectos sociales, culturales, orgánicos, corporales, afectivos, cognitivos, económicos, políticos, institucionales, etc.

La complejidad constituyente de este objeto demanda al psicopedagogo el desafío de no perder su especificidad, a través del continuo diálogo con otras disciplinas, necesario para comprenderlo. La teoría psicopedagógica clínica ha tomado el concepto de sujeto de la teoría psicoanalítica, la que ha elaborado el concepto de sujeto psicoanalítico, entendiéndolo por este, a un sujeto singular que se manifiesta por medio de una subjetividad variable.

La subjetividad es comprendida como la calidad de lo subjetivo, lo relativo al yo, aquello que dependiendo de la vicisitudes de la trayectoria de cada sujeto, funda un modo de ser particular y da significación propia e incluso destinos psicopatológicos particulares (Rotemberg, 2006, pp. 9-12). Esta subjetividad no es *a priori* sino que se constituye desde un organismo heredado y en relaciones vinculares con otros sujetos, a partir de las cuales el *cachorro humano* se sujeta al inconsciente, al lenguaje y a la cultura, proceso que simultáneamente conforma su estructuración cognoscitiva (inteligibilidad), su corporalidad y su sociabilidad. Hablar de comunicación educativa desde la psicopedagogía (Laino, 2000a, 2000b), es hacerlo sobre un proceso humano que tiene rasgos estructurales específicos y supone la vinculación e interacción entre sujetos que con sus posibilidades de entendimiento ocupan posiciones de enseñantes y/o apren-

dientes. La comunicación educativa supone la presencia de "dos personajes, un enseñante y un aprendiente" (Fernández, 1987), que realizan un proceso de comunicación con el fin de entendimiento a través de la trasmisión de un capital cultural desde uno, el enseñante, poseedor del conocimiento y reconocimiento, a otro, el aprendiente con posibilidades de acción y deseos de conocer.

Quien ocupa la posición de enseñante lo hace por poseer ciertos capitales simbólicos y culturales, tiene intenciones y competencias para transmitirlos, (conocimiento, autoridad, derecho a enseñar, etc.) y ha depositado cierta fiducia⁶ en el otro personaje, el aprendiente, (entendida como credibilidad, confianza), en tanto lo cree capaz de construir conocimiento a partir de los dispositivos pedagógico-didácticos que él ha construido para transmitir las señales de su conocimiento.

El otro personaje es quien ocupa la posición de aprendiente, quien reconociendo su falta desea construir conocimientos, en tanto significantes con significación social, así a partir de las señales ofrecidas por el enseñante activa procesos cognoscitivos. Para que se produzca la comunicación educativa, es decir una comunicación cuya finalidad es la transmisión de conocimiento, se requiere que el aprendiente reconozca en el enseñante un saber y a la vez lo considere merecedor del derecho a enseñar.

Esta comunicación encaminada principalmente a la reproducción simbólica del mundo de la vida de los sujetos intervinientes se realiza en la trayectoria de procesos, que ponen en juego cuatro dimensiones de los sujetos intervinientes: la subjetividad, la corporalidad, la inteligibilidad y la sociabilidad (Laino, 2000a, 2000b).

Laino nombra el objeto de estudio como la comunicación educativa y especifica el campo de intervención psicopedagógico refiriendo a este, tal como ya lo señalamos, como el de la prevención primaria, secundaria y terciaria relacionada con el proceso de aprendizaje de los sujetos. En esta definición se observa claramente cómo funciona el principio fundamental expresado por el lingüista Ferdinand De Saussure (1980) de que "el punto de vista crea al objeto" y retomado por Bourdieu cuando analiza que es este el mismo principio epistemológico que lleva a Max Weber a romper con el realismo ingenuo, y sostener que "no son las relaciones reales entre las cosas lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre los problemas" (Weber, s/f, citado por Bourdieu, Chamboredon & Passeron 1975, p. 51). Así, un objeto de investigación debe construirse en función de una problemática teórica, que permita el análisis sistemático de los aspectos de la realidad asociados a los problemas planteados.

⁶ Concepto de Spinosa citado por Algirdas Julien Greimas, lingüista y semiólogo franco-lituano (ver Greimas & Fontaille, 1994, p. 27).

De este modo, el punto de vista psicopedagógico, es decir, la mirada sobre la comunicación educativa, la que se construye como objeto de estudio según la postura de Laino (2000b), hará foco en el proceso de aprendizaje del sujeto aprendiente, para intervenir procurando la promoción de los aspectos más sanos, la prevención de los factores de riesgo y la asistencia ante los problemas de aprendizajes o fracasos escolares productos de disonancias educativas. El punto de vista crea el objeto.

De lo dicho confirmamos una postura constructivista interaccionista, que supera el dualismo entre sujeto y objeto o realidad a conocer. Así es que el sujeto de conocimiento, en nuestro caso, el psicopedagogo, es quien construye al objeto de conocimiento disciplinar, y se construye asimismo como agente del campo. Desde la perspectiva de un realismo crítico en el que nos situamos, reconocemos que si bien el objeto de conocimiento es una construcción, ésta no agota al objeto, quien tiene una existencia, una realidad independiente de la intervención del sujeto. En esta misma línea de pensamiento, sostenemos, se dará un cierto acercamiento paulatino entre el objeto de conocimiento y lo real, a pesar de que de ningún modo pueda lo real ser agotado (al respecto, véase Castorina, 1989).

La psicopedagogía, si bien nació como un campo de prácticas que procuraba producir efectos en los procesos de aprendizajes de los sujetos aprendientes en la escuela, en tanto práctica fue dejando sus huellas, metaforizando lo real, lo que le permite al psicopedagogo no quedar reducido a la inmediatez de éstas, pudiendo el-

borar y organizar interrogantes, y, desde su práctica, construir significantes, es decir, un objeto de conocimiento propio y significaciones para dicho objeto.

Si bien en la actualidad hay acuerdo de que no hay observación que no implique una hipótesis, es necesario recordar que lo real sólo tiene la capacidad de dar respuestas a interrogantes, nunca tiene la iniciativa. Son los problemas planteados, la racionalidad cuestionada, la búsqueda de entendimiento lo que nos lleva a reconocer indicios que nos permiten construir respuestas, restablecer equilibrios momentáneos.

Con respecto a la relación entre sujeto y objeto de conocimiento, señala J. A. Castorina que

el objeto de conocimiento se constituye en virtud del compromiso del sujeto, al ser objeto de una actividad significativa. Pero también se constituye el sujeto, al modificarse sus sistemas de asimilación, su propia organización cognoscitiva, en la medida de su interacción con el objeto. En tal sentido se puede postular una interacción constitutiva, de un movimiento dialéctico entre el sujeto y el objeto, ninguno de los cuales es algo ya dado (1989, p. 40).

El psicopedagogo ha actuado sobre lo real, y en un doble movimiento, lo ha transformado y se ha transformado en tanto ha reorganizado sus propios sistemas conceptuales según los efectos de su práctica, así ha construido un objeto de conocimiento y se ha construido sujeto de conocimiento de dicho objeto, dicho de otro modo, ha creado un campo disciplinar.

b.2. El campo psicopedagógico en su doble dimensión

Nos referimos aquí, al campo psicopedagógico como campo cultural-disciplinar, delimitado por la construcción de un objeto formal de estudio. En este campo reconocemos dos dimensiones construidas históricamente, la teórica explicativa y la proyectiva y práctica.

b.2.1. La dimensión teórica-explicativa

La referencia a esta dimensión obliga a realizar algunas aclaraciones que sirvan de acuerdos de partida. Los primeros trazos de la construcción del campo psicopedagógico se dan en las prácticas, es decir, surgen como un efecto de, por un lado, la intervención de profesionales de distintas disciplinas en sujetos con perturbaciones en los aprendizajes y, por otro, como respuesta a preguntas que se inician en el campo escolar frente a la realidad de niños que no aprenden. Así, se van configurando unas prácticas, que en un inicio, sin identidad definida se nutren de cuerpos teóricos y técnicas provenientes de distintas disciplinas; y en cuya organización prevalecen los ejes médico, psicológico y pedagógico. De este modo, reconocemos un inicio del campo en prácticas y propuestas conceptuales de psicólogos, psiquiatras, psicoanalistas y pedagogos referidas a los trastornos en el aprendizaje escolar, dando cuenta de diferentes perspectivas y enfoques que se tejen y diversifican construyendo un ha-

cer, así como una temática teórica. Recordemos que nos referimos a un campo disciplinar y rol profesional que registra su inicio en poco más de cincuenta años atrás, que reconoce como una de las principales pioneras del campo a la docente y psicoanalista Blanca Tarnopolsky, como también, que es en el año 1956 que se crea en nuestro país (y en el mundo, entendemos), la primera carrera de Psicopedagogía en la Universidad del Salvador, en la que era un requisito de ingreso la formación docente.⁷

Con esto queremos dar cuenta de que la dimensión teórica del campo en sus orígenes no es más que la confluencia singular de conocimientos provenientes de otros campos disciplinares. Tal como ya referimos, en el devenir temporal signado por las cambiantes características sociales, culturales, tecnológicas y económicas, la práctica dio lugar al surgimiento de interrogantes propios que interpelando lo dado comienza a cimentar un cuerpo teórico propio sobre el que hoy se sigue construyendo.

Dicho de otro modo, la dimensión teórica se configura ligada a la práctica que desde una determinada posición metaboliza singularmente, con la complejidad propia de esta acción, los aportes de campos disciplinares junto a /con desarrollos propios.

Las prácticas en esta dimensión del campo, en tanto trabajo de construcción de conocimiento, demandan una actitud dialógica con el objeto, así como la con-

⁷ Puede consultarse al respecto Laborde & Cassini (2000).

creción de operaciones lógicas y de estrategias procedimentales. Es necesario advertir que así como las técnicas utilizadas no son neutras, tampoco lo es el registro de datos. En este sentido, al interior de la psicopedagogía clínica, es importante rescatar al psicopedagogo en tanto sujeto investigador, como constructor de realidades, en el que se dan los fenómenos de implicancia y transferencia.

Reconocemos que nuestros propios sistemas simbólicos son instrumentos de conocimiento y de construcción de lo real, en tanto desde ellos percibimos, comprendemos y construimos el mundo, acordando que un estímulo no queda definido como tal hasta tanto no se aplique un esquema asimilativo-interpretativo que dé cuenta de él. En este sentido, el "indicio" es una construcción, el "dato"⁸ nunca es ni será "realidad pura", en tanto constituye un material simbólico, es una estructuración de lo real producto de un proceso de síntesis, de atribución de sentido, de interpretación. De esta manera, implica la aprensión cognitiva-afectiva por parte del sujeto cognoscente, en este caso, nosotros en posición de psicopedagogos constructores de conocimientos, investigadores de los aprendizajes de los sujetos o de los sujetos aprendiendo.

En tanto sujetos sociales no somos neutrales; contrariamente, nuestra va-

loración, prejuicios y pre concepciones son el punto de partida que debemos controlar, por medio, entre otras cosas, de su explicitación, a la vez de utilizarlos como punto de fuga que se modificará en la medida en que alcancemos el conocimiento y podamos comprender y captar las cualidades singulares de nuestro objeto. Una estrategia que nos permite alcanzar la necesaria rigurosidad metodológica, "cierta objetividad" se basa en la intersubjetividad y la acción comunicativa.

Las mismas se sustentan en el proceso de abstracción reflexiva y la actividad dialógica. En la medida en que, por una parte, dicha comunicación requiere procesos de simbolización y establecimiento de operaciones lógicas que permitan encontrar las relaciones y las relaciones entre las relaciones; y, por otra, en tanto la acción dialógica implica la constante descentración del pensamiento que permite atender al punto de vista del otro, en un esfuerzo comprensivo, para ofrecerle una respuesta, es decir, dialogar, hacer posible el diálogo. Este esfuerzo comprensivo supone abandonar momentáneamente mi propia estructuración comprensiva, atender a la del otro para comprenderlo, lo que produce, al mismo tiempo, un enriquecimiento de mis propias cogniciones.

Ahora bien, esta construcción teórica se hace conforme a una historia, en

⁸ Sobre el dato, señala Guber (2004, p. 85) "el mundo social es un mundo preinterpretado por los actores, el investigador necesita desentrañar los sentidos y relaciones que construyen la objetividad social, el acceso a ello no es neutro ni contemplativo, pues el campo no provee datos sino información [...] lo que se releva es información sobre hechos que recién en el proceso de recolección se transforman en datos. Esto quiere decir que los datos son ya una elaboración del investigador sobre lo real".

una doble dimensión, en tanto historia de la disciplina, que da cuenta de una trayectoria particular y en tanto ésta transcurre en una historia socio-cultural que se filtra y se internaliza en dicha disciplina. Es así que los hombres desarrollan su actividad científica en un contexto que lleva la impronta de la realidad social e histórica en la cual aquella se realiza. La disciplina se constituye en tanto un campo que reconoce una filiación con su propia historia, con su origen y su devenir, en tanto implica continuidad, construcción y cambio, posibles por la existencia de sujetos profesionales en tanto agentes sociales que tienen cierta *illusio*, invierten en el juego y construyen capital.

Dicho de otra forma, reconocemos una historia disciplinar, una trayectoria de prácticas y de construcciones teóricas que a pesar de sus transformaciones tienen continuidad. Continuidad dada por la existencia de problemas comunes en las sucesivas generaciones, y que es la que permite sea posible realizar encadenamientos de teorías.

En la actualidad a partir de trabajos investigativos que responden a diferentes líneas teóricas dentro del campo psicopedagógico se da cuenta de distintos elementos que acreditan la construcción de cuerpos teóricos.

Desde la postura clínica en psicopedagogía se viene elaborando una trama teórica que da cuenta de la interrelación y/o articulación de la situación intra-subjetiva (los niveles orgánico, corporal, intelectual y deseante) implicados en los procesos de aprendizaje y de la situación inter-subjetiva (contexto social-cultural) necesaria para que estos ocurran. Concepción relacional, que atiende

a lo contextual y se sustenta en las prácticas de los sujetos sociales. Por ello, los procesos de investigación se caracterizan por realizarse en situaciones naturales, focalizarse en los procesos y el contexto, procurar interpretar los procesos y las prácticas sociales, poner interés en el significado y la interpretación así como por el uso de estrategias inductivas y hermenéuticas.

Finalmente, y sin intención de agotar el recorrido por las muchas aportaciones realizadas por diferentes autoras, quisiéramos referirnos brevemente, como reconocimiento a la labor que vienen realizando desde la docencia y la investigación y por la riqueza de sus aportaciones al campo psicopedagógico, a la doctora en Psicología Silvia Schlemenson (1996, 2003, 2004; Schlemenson & Percia, 1997) y a la licenciada en Educación Norma Filidoro (2002).

Estas autoras, realizan hoy, valiosos aportes al campo teórico de nuestra disciplina, ambas desde distintas formaciones, desarrollan su actividad profesional en el campo de la psicopedagogía, produciendo excelentes elaboraciones teóricas en especial para lo que desde las categorías que presentamos se referiría a la realización de actividades asistenciales en distintos subcampos.

Ahora bien, ambas autoras proponen una definición de campo psicopedagógico que entendemos es más acotado en referencia al aquí desarrollado. No es intención de este trabajo realizar una comparación, por lo que nos limitaremos a presentar lo expresado por estas autoras, en torno al campo psicopedagógico.

Sostiene Schlemenson en relación al campo psicopedagógico:

La relación entre las marcas, los signos y los sentidos, aplicada a la comprensión de las fracturas e inhibiciones representativas que presentan niños con problemas en la construcción de sus conocimientos escolares, define un campo de intervención específica: el de la clínica psicopedagógica.

La clínica psicopedagógica no trabaja con la totalidad de las producciones psíquicas del niño, sino exclusivamente con aquellas que están comprometidas en la construcción de los conocimientos. (Schlemenson & Percia, 1997, p. 19)

Al respecto, nos permitimos sostener que la autora, entendemos, define el campo de la clínica psicopedagógica como una extensión del campo de la clínica psicoanalítica.

Por su parte, Filidoro expresa:

¿Cuáles son los problemas que ocupan a los psicopedagogos? Intentaré delimitar uno: se trata de la intervención clínica con niños y adolescentes con problemas en el aprendizaje escolar [...] un problema y no el problema. Por ello nos referimos a niños y adolescentes (excluyendo la temática de los adultos) en edad escolar exclusivamente. (Filidoro, 2004, pp. 13-14)

La autora aclara que escribe desde el campo de sus prácticas, limitándose a sólo uno de los problemas a los que la psicopedagogía debe procurar dar respuesta, dando cuenta de que este no agota el campo problemático (teórico-práctico) de la psicopedagogía.

b.2.2. La dimensión proyectiva y práctica: el campo como espacio de intervención

La dimensión proyectiva y práctica se refiere a la planificación y ejecución de intervenciones profesionales cuyo propósito general puede enunciarse como la realización de acciones al servicio de posibilitar y optimizar el aprendizaje de las personas. Comprendemos a la intervención psicopedagógica como intervención *clínica*, pues da importancia a la *original convergencia* de factores implicados y considera al profesional psicopedagogo como participante comprometido, cualquiera sea el ámbito de trabajo (consultorio, escuela, etc.), reconociendo los fenómenos de transferencia e implicancia.

Es claro el aspecto relacional entre las dimensiones teórico-explicativa y la proyectiva-práctica, en tanto la teoría es sustento de las prácticas y es en éstas donde surgen los interrogantes que pondrán en marcha la producción de nuevos conocimientos teóricos. Dicho de otro modo, las teorías posibilitan la elaboración de hipótesis para el acercamiento al objeto así como la interpretación de los indicios, pero al mismo tiempo éstas pueden ser ampliadas y corregidas a partir del trabajo de campo.

Nuestro objeto, en tanto realidad social y humana, es complejo, está en movimiento y transformación y sólo puede ser comprendido a través de sus relaciones y en su evolución.

Reflexionar sobre la delimitación del campo psicopedagógico desde la especificidad de las intervenciones en el campo social nos permite reconocer: en primer lugar, la existencia de agentes

(psicopedagogos) actuando, interviniendo con actitudes, competencias, intereses, fiducia, y diferentes tipos de conocimientos, de acciones y estrategias en distintos contextos sociales; y en segundo lugar, poder identificar las parcelas que en dicho campo conforman las diferentes acciones de promoción, prevención o asistencia al sujeto aprendiente, realizadas por dichos agentes psicopedagogos. Ello nos lleva a comprender al campo de intervención psicopedagógica conformando por subcampos.

Ahora bien, una primera parcelación del campo de intervención la realiza el Estado, en tanto agente de poder, prescribe y legitima las prácticas profesionales del psicopedagogo en la Resolución 2473/89 del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, cuando establece sus incumbencias y resuelve en primer lugar que es incumbencia del psicopedagogo: "Asesorar con respecto a la caracterización del proceso de aprendizaje, sus perturbaciones y/o anomalías para favorecer las condiciones óptimas del mismo en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal, en el ámbito de la educación y de la salud

mental" (Anexo de Resolución antes citada). De aquí se desprende que el *ámbito* en el que se desenvuelve el psicopedagogo está establecido por las parcelas del campo social definido por las instituciones educativas y de la salud mental.

Desde allí identificamos primeramente dos ámbitos⁹ de intervención, el educativo y el de la salud de los agentes sociales en tanto aprendientes. Dentro de dichos ámbitos, reconocemos diferentes *campos*, como espacios posibles de intervención psicopedagógica, como lugares definidos en cuanto, "totalidad dinámica de hechos y fenómenos biológicos, culturales, sociales, psicológicos"¹⁰ donde el psicopedagogo configura su comportamiento. Ellos son:

- Institucional:¹¹ se refiere al análisis, planeamiento y asesoramiento en esferas educativas y sanitarias sobre el aprendizaje de los individuos, grupos, organizaciones, y la comunidad, en los ámbitos de las *instituciones* oficiales o privadas de salud y educación (nivel macro).
- Organizacional: se refiere a la colaboración del profesional psicopedagogo en la elaboración de análisis: planes,

⁹ Se hace uso de este término cuyo significado en el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española (2001), refiere, entre otras acepciones, a espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí. Recordemos que el espacio social no es un campo entero sino recortado, las instituciones son resultantes de dicho parcelamiento.

¹⁰ Según Kart Lewin citado por *Enciclopedia Salvat* (1972).

¹¹ Marina Müller, reconocida psicopedagoga argentina, denomina a este campo sistemático. Para evitar confusiones hemos optado por darle el nombre de institucional haciendo referencia al ámbito de las instituciones sociales entendidas como "aquellos cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas de intercambio social" (Schvarstein, 1999, p. 26). Objetivados en los ámbitos socio-políticos por los ministerios públicos.

proyectos, programas educativos y sanitarios en el *ámbito de las organizaciones*, oficiales o privadas (escuelas, hospitales, empresas, organizaciones comunitarias, etc.).

- Privado: realizando actividades de diagnóstico, orientación (educativa, vocacional, ocupacional, etc.), derivación o tratamiento del sujeto aprendiente.
- Interdisciplinario: se refiere a la participación del psicopedagogo *en* equipos interdisciplinarios con el propósito de promover, prevenir y asistir al sujeto de aprendizaje de manera individual, grupal, organizacional o institucional, pudiendo insertarse en instituciones u organizaciones públicas o privadas (organismos ministeriales o inter-ministeriales, inter-organizacionales, ONGs, equipos educacionales o sanitarios, etc.). Entendemos que decir interdisciplina es decir relación entre disciplinas, trabajo grupal, colectivo de diversos profesionales conocedores y estudiosos del campo en el que se han formado de manera sistemática. No existen interdisciplinas *a priori*, lo que existe son planteos de problemas complejos que reclaman para su comprensión intervenciones de diferentes disciplinas reunidas con el propósito de dar solución a dichos problemas concretos.
- Investigación: de manera individual o conformando equipos disciplinarios o interdisciplinarios en relación a temáticas de su interés en los ámbitos de las ciencias humanas y sociales.

Ahora bien, en dichos campos profesionales el psicopedagogo realizará *acciones* de:

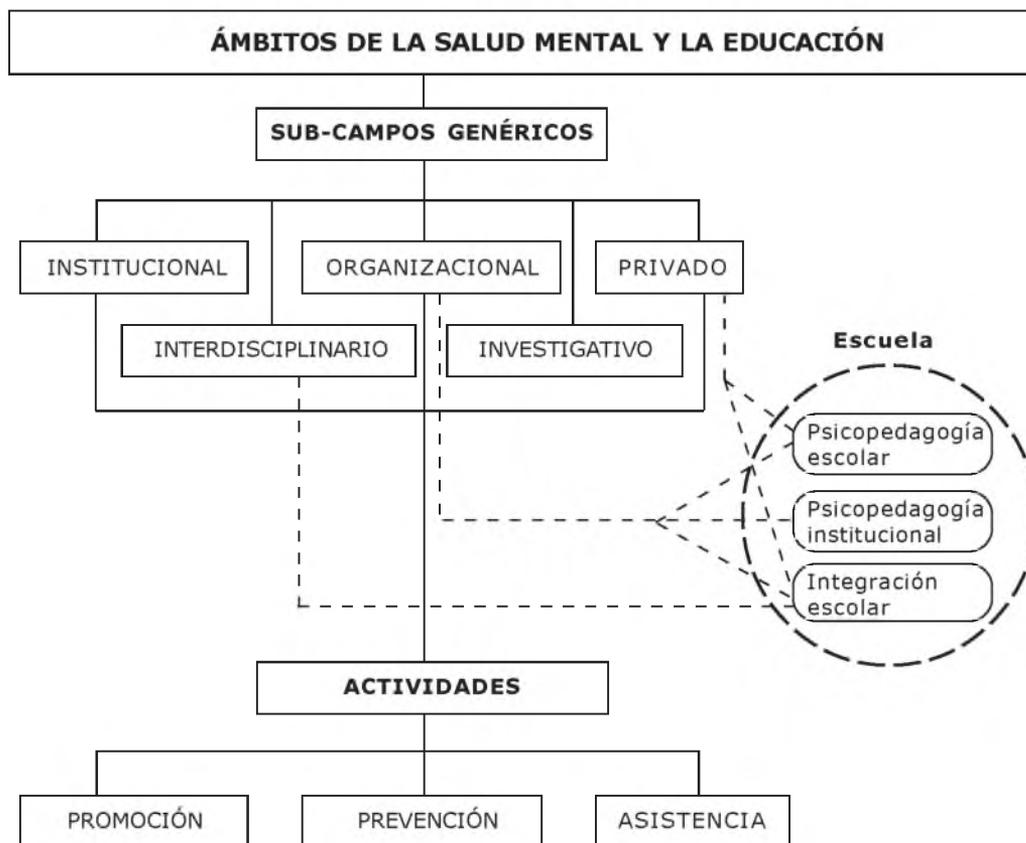
- Promoción: referidas a promover la salud en el aprendizaje de las personas posibilitando el pleno desarrollo de sus potencialidades.
- Prevención: referidas a actividades de detección de factores de riesgo e implementación de aquellas que los contrarresten evitando la enfermedad en el aprender.
- Asistencia: realización de diagnósticos y tratamientos de dificultades en el proceso de aprendizaje de los sujetos.

Propuesta esta estructura del campo psicopedagógico, que nos permite reconocer distintos ámbitos y la conformación de sub-campos dentro del campo psicopedagógico, el devenir disciplinar nos obliga a identificar a estos sub-campos como *genéricos*, en tanto desde ellos se originan otros sub-campos de *especialización* a partir de la relación entre los primeros y cuerpos teóricos específicos, así como de la interrelación entre ellos (ver Cuadro 1).

En síntesis, el psicopedagogo es un profesional capacitado para desarrollar su tarea en el ámbito de la salud y la educación en esferas privadas u oficiales en las instituciones, organizaciones, lugares de trabajos privados, en equipos disciplinares o interdisciplinares, donde se haga necesaria su intervención para analizar, promover, prevenir, recuperar, orientar, asistir, favorecer las condiciones óptimas del aprendizaje en el ser humano, a lo largo de todas sus etapas evolutivas en forma individual y grupal.

En relación al ejercicio profesional del psicopedagogo, la Ley 7619/84 de

Cuadro 1: El campo psicopedagógico: ámbitos, subcampos y actividades de intervención



la provincia de Córdoba en su Capítulo V artículo 14 prevé el ejercicio acorde a las incumbencias establecidas a nivel nacional *sin perjuicio* de que posteriores alcances científicos aconsejen revisión de las incumbencias a nivel nacional.

Intervención psicopedagógica en la escuela

La actividad profesional y la docencia en la formación de psicopedagogos nos han llevado a reflexionar sobre la intervención del psicopedagogo en la

escuela. Así, diferenciamos dos sub-campos posibles de especialización de intervenciones psicopedagógicas en la escuela. Ellos son, por un lado, el campo de la *psicopedagogía institucional*, como una especialización del análisis institucional en el ámbito de lo educativo en la que reconocemos los valiosos trabajos de autoras como Ida Butelman (1996, 1998) y Lucía Garay (1996, 2000); y por otro, el campo de la intervención que hemos denominado la *psicopedagogía escolar*.¹² Entendemos que las demandas actuales y la realidad de la práctica profesional de muchos colegas nos habilitan a pensar en la existencia de una tercera modalidad de intervención en la escuela: la *integración escolar*, de la que, en esta oportunidad, no nos ocuparemos dada la necesidad de un planteo profundo y particular sobre la cuestión en relación a sus múltiples aspectos y a las aspiraciones de una educación inclusiva; planteo que escapa a los objetivos de este artículo.

En el primer caso, la psicopedagogía institucional, el psicopedagogo trabaja como *profesional externo* que interviene según demandas específicas, cuya estrategia prioritaria es el análisis institucional, realizando análisis psicopedagógico de la institución educativa.

Sostiene Butelman (1996) que la psicopedagogía institucional responde

a un "modelo teórico-práctico que permite una indagación, un diagnóstico y una elaboración de recursos para la solución de problemas en situaciones de carencia, conflicto, crisis en instituciones educativas" (p. 13).

Siendo la escuela producto del interjuego de tres instancias: lo social, lo institucional y el sujeto, es una realidad compleja que nos reclama una mirada compleja que revele las contradicciones, los quiebres de los procesos regulatorios, y permita el despliegue e integración de instituyentes.

Asimismo, las escuelas en tanto instituciones sociales constituyen una trama que articula dos niveles de significados: el psico-emocional, vinculado a significaciones que provienen del mundo interno del agente social (sujeto aprendiente), que se activan en la interacción; y el relacionado con significaciones políticas que derivan de la ubicación del agente (sujeto aprendiente) en la trama relacional del poder dentro del campo social y de las particularidades del mismo.

Evitando caracterizaciones *a priori* se procura levantar indicios a partir de captar las cualidades de la realidad fáctica analizada, desde una actitud de interrogación frente al objeto y el recorte teórico. La tarea es pues construir el entendimiento sobre las acciones intersubjetivas que sostienen la acción comunicativa de los sujetos sociales en

¹² Este concepto se propuso en una presentación hecha en el Colegio de Psicopedagogos en el año 2002, en el marco de una jornada de debates. La presentación se tituló, "Espacio y tiempo psicopedagógico en la escuela hoy. Psicopedagogía Escolar". Colegio de Psicopedagogos de la Provincia de Córdoba-Mesas Debates: Ámbitos Psicopedagógicos.

la escuela, acciones que les posibilitan construir el entendimiento al que llegan.

Nuestro objeto, la *institución educativa*, en la materialización de una organización particular, es expresión concreta de una particular realidad humana y social, a la que comprendemos como un todo relacional. Dicho de otro modo, entendemos cada escuela como una construcción de los sujetos sociales vinculados con la intención de prácticas educativas (intencionales que procuran la formación del ser humano); por lo tanto, no es algo dado, natural. A esta escuela, el psicopedagogo a su vez la reconstruye como objeto de estudio e intervención, realidad pensada desde el piso epistémico de cada profesional.

La tarea consiste en intervenir en la institución educativa entendida esta como sujeto aprendiente. Se procura comprender el contexto particular de cada escuela, y la influencia de este sobre las acciones y conductas de sus distintos colectivos. Intervención que busca entender los *procesos* por los cuales los conflictos, las crisis, tienen lugar, descubrir su significación. En este sentido, es una intervención de esclarecimiento, que procura promover procesos simbólicos, representacionales, en la institución y con los diferentes participantes de ella (alumnos, docentes, directivos, padres, etc.).

El segundo sub-campo diferenciado en las intervenciones psicopedagógicas en la escuela lo constituye lo que denominamos psicopedagogía escolar, en este caso el psicopedagogo interviene como *personal de la escuela* conformando el servicio psicopedagógico (los antes llamados *gabinetes*).

La psicopedagogía escolar como sub-campo de especialización psicopedagógica

Consideramos que para realizar la tarea psicopedagógica en el ámbito escolar se requiere del estudio de los múltiples factores que intervienen en los aprendizajes cognitivos-subjetivos en el aula, en el entramado de relaciones entre el docente, el alumno, los compañeros, el contenido a apropiar y los particulares contextos socio-culturales. Asimismo, siendo el psicopedagogo especialista en el aprendizaje de los sujetos, y refiriéndose este (el aprendizaje), al proceso de construcción de conocimiento, es imperativo para el psicopedagogo conocer la legalidad que posibilita el proceso de aprendizaje general así como la correspondiente a cada sector o área del conocimiento.

El psicopedagogo requiere para su desempeño el estudio de temáticas tales como:

- didáctica de la matemática,
- didáctica de la lengua escrita y oral,
- didácticas de las ciencias sociales,
- estrategias para el cambio cognitivo y la resolución de problemas,
- estrategias para el desarrollo de la creatividad,
- competencias para trabajar en talleres y otras dinámicas de grupo,
- conocimientos específicos referidos a educación sexual, trastornos alimentarios,
- conocimientos sobre las problemáticas acuciantes del desamparo, la violencia familiar y escolar, el suicidio, las adicciones, etc.

En relación a la multiplicidad de temáticas que demandan la intervención psicopedagógica sostiene Müller que

en psicopedagogía, los marcos de referencia teórica proponen varias líneas de sistematización. Cada una de ellas trata sobre algunos aspectos del sujeto y del aprendizaje, en tanto que se desinteresa sobre otras facetas del objeto de investigación. Ninguna de las posiciones teóricas es autosuficiente para explorar e intentar explicar este objeto de estudio, su compleja estructura, y los procesos que lo transforman (1984, p. 9).

La generalidad de la designación "gabinete psicopedagógico en la escuela" ha creado la idea de que el trabajo psicopedagógico está espacializado, asociado a la idea de "encierro", de "oculto", o lugar donde se escucha la voz de quien (alumno, familia, profesor) porta un problema, sin considerar las variables contextuales, en este caso, las de la institución en un determinado momento histórico-social. Creado este imaginario social sobre nuestra tarea en la escuela, es comprensible que se nos convoque, sólo, para ayudar a los alumnos con problemas.

Hoy se trata de escuchar todas las voces, las demandas de todos los protagonistas, tratar de escuchar y ver como los otros lo hacen, para desde allí a través del diálogo construir significaciones compartidas que recreen lazos entre unos y otros, rescatando, la relación educativa, en su aspecto de relación humana.

Sostenemos que, la *finalidad del servicio psicopedagógico* en la institución es-

colar es de *apoyar y favorecer las acciones de la comunidad educativa* en la que se encuentra, el rol ha sido resignificado, se procura *prevenir-orientando*, así lo establece el Anexo de la Resolución 537 del Gobierno de Córdoba.

En la escuela, el psicopedagogo realiza tareas de orientación (sostiene orientando) a los "principales agentes-actores" del proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnos, familia y docentes (directivos, profesores, preceptores).

La orientación incluye funciones tales como:

- Colaborar para la articulación de niveles.
- Diagnosticar y realizar seguimiento de situaciones escolares.
- Elaborar en forma conjunta (con docentes, padres, preceptores, etc.) estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Intervenir directamente o a través de reunir los recursos inter o extra escolares para prevenir situaciones que pueden transformarse en problemas o conflictos.
- Abordar problemáticas individuales y grupales.
- Construir espacios de trabajo en equipos para proponer alternativas y estrategias de crecimiento.
- Promover canales de comunicación en la institución y con otras instituciones.
- Crear "espacios" que favorezcan la inserción del psicopedagogo en los grupos para que desde la observación directa y participante pueda intervenir y pensar estrategias que permitan abordar la vida social de los grupos, su integración, sus conflictos, sus

proyectos, como son las problemáticas sociales actuales (bulimia, anorexia, sida, violencia).

Entendemos que la intervención psicopedagógica en el ámbito de la institución escolar hoy es: *espacio y tiempo de diálogo y quehacer compartido*, lo que implica escuchar, entender y comprender, las voces que están en la institución, que como institución de existencia, de crecimiento, convive con el conflicto, el que requiere ser identificado y caracterizado en cada momento y en la particularidad de cada institución, y ello se realiza desde una perspectiva *institucional-organizacional*, que privilegia el abordaje *preventivo y grupal*, sobre el asistencial-individual. Esto no significa dejar desamparados a quienes presentan problemáticas individuales. Frente a los conflictos individuales corresponden contener, escuchar la demanda y derivar a asistencia extra-escolar si fuera necesario. Prevenir tiene que ver con procurar salud más que con detectar enfermedad.

Reiteramos, el *núcleo integrador de todo desempeño psicopedagógico* debe ser la realización de *acciones al servicio de posibilitar y optimizar el aprendizaje de las personas*, desde la consideración de que el aprendizaje en su sentido amplio se vincula con la concreción del proyecto de vida y proyecto vocacional de cada uno.

Por ello, creemos, el trabajo psicopedagógico en la institución educativa debe ser principalmente de *promoción y prevención* de la salud en el aprendizaje de las personas; sin por ello descuidar la *asistencia* a quienes presentan fracaso escolar o problemas en

su aprender (entendiendo por asistencia en la institución escolar el procurar detectar factores que interfieran en las posibilidades de aprender, para lo que se realizarán intervenciones a través de entrevistas a padres, alumnos, docentes y, en caso necesario, derivaciones y comunicaciones con especialistas).

Para concretar la promoción y prevención, el psicopedagogo, requiere desempeñar el rol de recurso dinamizador en la escuela, posibilitando desde su tarea de orientación que el docente se reconozca como enseñante y aprendiente, así como que cuente con espacios de trabajo compartidos donde crear estrategias para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizajes en el aula. Las investigaciones psicopedagógicas y de la psicología cognitiva requieren del psicopedagogo la traducción de sus resultados al aula.

Se hace imperativo no continuar con un modelo explicativo del fracaso, la deserción y la repitencia que pone el acento en los factores extraescolares, justificando que las diferencias de salida corresponden a diferencias de origen. Los factores de desventajas según la realidad social vivida existen pero ellos no justifican la falencia de la escuela para trabajar con las diferencias; es necesario generar estrategias acordes a los diferentes contextos escolares, de allí que no existan recetas, prescripciones, se requiere escuchar, comprender y desde allí elaborar propuestas en forma conjunta con el docente, quien al igual que el psicopedagogo y el alumno, "enseña-aprende".

Los estudios sobre las interacciones entre iguales y entre el adulto y el niño

han demostrado el rol decisivo de estas para la constitución subjetiva en los aspectos afectivos, cognitivos y sociales, y de la escuela como espacio social que posibilita la resignificación.

Refiriéndose a la escuela como campo social, como lugar de la terceridad, dice Silvia Schlemenson,

la instauración definitiva del campo social parecería vincularse a la posibilidad por parte del niño de estructurar un espacio independiente y de imaginar para sí una realidad distinta de la de sus progenitores, [...] Con la presencia de "los otros" en el aula, se instituye la diversidad, la duda, la ruptura de las certezas iniciales, la posibilidad de confrontación y puesta a prueba de múltiple pareceres (1996, p. 31).

La niñez y adolescencia son etapas de estructuración y desarrollo de la identidad, el psicopedagogo en la escuela debe promover construcción de espacios de confianza, para el establecimiento del triángulo intersubjetivo, espacios y tiempos simultáneamente subjetivantes y objetivantes, donde cada uno, niño o adolescente, *con otros y por otros* pueda construir su yo, relacionándose y reconociéndose miembro del grupo, en el que se expresa y es escuchado, para que sea posible, al decir de Alicia Fernández (1994, 2000b) el desarrollo de la autoría de pensamiento y palabra.

El ejercicio profesional del psicopedagogo se realiza desde la *propia formación profesional* y el *enquadre legal* dado por la Resolución N° 2473/84 del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación con sus anexos (Incumbencias

Profesionales) y por la Ley N° 7619/87 de la provincia de Córdoba (Reglamentación del Ejercicio de la Profesión).

A partir del encuadre de esta normativa, al psicopedagogo en la institución escolar, creemos, le corresponde *reconstruir de manera constante y creativa su rol*, ejerciendo el mismo desde:

- a- Un *marco legal*.
- b- Un *marco teórico-práctico referencial* desde donde posicionarse, entendiéndose por ello una concepción de hombre, de educación, de aprendizaje, de salud y de enfermedad, una formación académica, como también un cúmulo de experiencias profesionales y de sujeto aprendiente.
- c- Una *realidad social-educativa particularizada* por la institución escolar en la que se desempeña, que le exige la constante elaboración de dicho marco teórico-práctico.

La psicopedagogía, creemos, es un campo disciplinable. Como hemos planteado, se encuentra con la dificultad de que el objeto de estudio al decir de Müller (1984) es un objeto subjetivo "indagado por otro sujeto en proceso de conocimiento que deberá reconocer su propia subjetividad en la investigación y en la clínica" (p. 7). Entendemos que la intervención psicopedagógica es siempre una intervención *clínica*, en el sentido de reconocer su particularidad. El accionar del psicopedagogo debe permitir y posibilitar al sujeto aprendiente construir su autonomía moral e intelectual.

Reconocemos y valoramos el serio trabajo de los autores mencionados que han permitido iniciar la construcción de estructuras conceptuales organizadas a

partir del recorte de una problemática teórica, y han posibilitado el análisis sistemático de los aspectos de la realidad asociados a los problemas planteados. Lo real sólo tiene la capacidad de dar respuestas a interrogatorios, nunca tiene la iniciativa.

Hasta aquí hemos procurado comunicar algunas de nuestras reflexiones sobre la constitución del campo disciplinar en psicopedagogía a partir de su

objeto y reconociendo su doble dimensión explicativa y práctica, así como también dar cuenta de la necesidad de especialización para la conformación teórica y práctica del subcampo al que denominamos psicopedagogía escolar. Esperamos sirvan para nuevas reflexiones.

Original recibido: 18-07-2011

Original aceptado: 19-03-2012

Referencias bibliográficas

Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1989). *Resolución N° 2473/89*.

Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. & Passeron, J. C. (1975). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Butelman, I. (comp.). (1996). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Butelman, I. (1998). *Psicopedagogía institucional*. Buenos Aires: Paidós.

Castorina, J. C. (1989). La posición del objeto en el desarrollo del conocimiento. En J. A. Castorina, B. Aisenberg, C. Dibar Ure, D. Colinvaux, & G. Palau, *Problemas en psicología genética* (pp. 37-59). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Córdoba, Argentina. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. (1984). *Ley Provincial N° 7619/84 (Sobre el ejercicio de la profesión de psicopedagogos en el territorio de la República Argentina)*.

De Saussure, F. (1980). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española. Vigésimo segunda edición* [versión electrónica]. Recuperado el 14 de marzo de 2011, de <http://www.rae.es/rae.html>

Enciclopedia Salvat (1972). Tomo 3. Barcelona: Salvat.

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (1994). El por qué, para qué y cómo, de la insistencia de la pregunta: ¿qué es la psicopedagogía? *Revista E.PSI.B.A*, 0, 11-19.

Fernández, A. (2000a). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Fernández, A. (2000b). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Filidoro, N. (2004). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Biblos.

Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. En I. Butelman, *Pensando las instituciones* (pp. 126-158). Buenos Aires: Paidós.

Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar las instituciones*. Cuaderno de Posgrado [manuscrito sin publicar]. Córdoba: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Greimas, A. J. & Fontaille, J. (1994). *Semiótica de las pasiones: de los estados de cosas a los estados de ánimo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.

Laborde, S. & Cassini, M. (2000). La práctica clínica en psicopedagogía. En I. Espósito (comp.), *Psicopedagogía, entre aprender y enseñar* (pp.127-152). Buenos Aires: Miño y Dávila.

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

Laino, D. (2000b). Sobre pedagogía y psicopedagogía. En D. Laino (Comp.). *Aportes para una clínica del aprender* (pp. 21-29). Rosario: Homo Sapiens.

Laino, D. (Comp.) (2003). *La psicopedagogía en la actualidad*. Rosario: Homo Sapiens.

Müller, M. (1984). Psicología y psicopedagogos. *Anuario Temas de Psicopedagogía*, 1, 7-20.

Müller, M. (1989). *Aprender para ser*. Buenos Aires: El autor.

Müller, M. (1997). *Docentes tutores. Orientación educativa y tutoría*. Buenos Aires: Bonum.

Müller, M. (2008). *Formación docente y psicopedagogía*. Buenos Aires: Bonum.

Paín, S. (1975). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Paín, S. (1977). *Programación psicopedagógica para el primer ciclo escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Paín, S. (1985). *Génesis del inconsciente*. Tomo II. Buenos Aires: Nueva Visión.

Paín, S. (2003). La psicopedagogía en la actualidad. En D. Laino (Comp.), *La psicopedagogía en la actualidad* (pp. 23-32). Rosario: Homo Sapiens.

Piaget, J. (1979a). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Piaget, J. (1979b). *Tratado de lógica y conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.

Rotemberg, H. (2006). *Estructuración de la subjetividad. En busca de una integración teórica*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapeluz.

Schlemenson, S. (2004). *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires: Paidós.

Schlemenson, S. & Percia, M. (1997). *El tratamiento grupal en la clínica psicopedagógica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Schlemenson, S. (comp.) (2003). *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el diagnóstico psicopedagógico*. Buenos Aires: Paidós.

Schvarstein, L. (1999). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.