



Autores: **Achaval, Carolina y Olivieri, Alfredo Luis**

Libro

## Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de COVID-19): ¿hay lugar para la inclusión?

Año: 2021

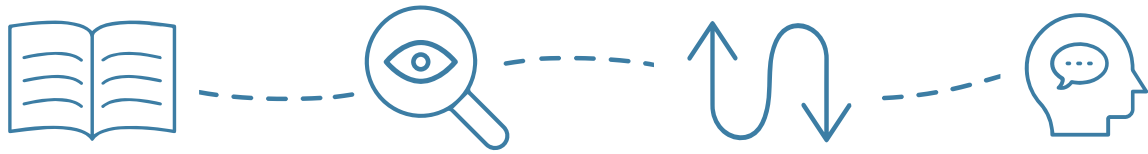
Achaval, C. y Olivieri, A. L. (2021). Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de COVID19): ¿hay lugar para la inclusión? Universidad Provincial de Córdoba, Editorial Universitaria. Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/379>

# Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de COVID-19): ¿hay lugar para la inclusión?

Carolina Achával

Alfredo L. Olivieri





# Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de COVID-19):

¿hay lugar para la inclusión?

Carolina Achával

Alfredo L. Olivieri

Facultad de Educación y Salud.

Universidad Provincial de Córdoba



Colección *Cuadernos*





### **Coordinación editorial**

Pía Reynoso

### **Equipo editorial**

Nicolás Ponsone

Javier Frontera

Milena Barbeito

### **Colección *Cuadernos***

### **Directores de la colección**

Fernanda Levis

Mateo Paganini

### **Edición**

Silvia Loyola

### **Ilustración**

Facundo Colombino

Córdoba 2021

**ISBN: 978-987-48125-1-3**

Las opiniones expresadas en las publicaciones de la **Colección *Cuadernos*** de la Editorial Universitaria UPC son responsabilidad de sus autores. La Editorial, en nombre de su directora, coordinadora, editores y diseñadores, no necesariamente acuerda o adhiere a la posición o punto de vista en ellas expresadas.



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

## Dedicatoria

*Queremos dedicar este Cuaderno Crítico a las instituciones educativas con las que hemos trabajado desde las prácticas de psicopedagogía, a sus docentes, estudiantes y familias, por permitirnos conocer algo de su ser y hacer en la escuela.*

*A los/las estudiantes de la carrera, por atreverse a la aventura de aprender en una experiencia compartida, y por su respeto por el otro:  
“sujeto de la psicopedagogía”.*

*También a los/las colegas, por la construcción de la profesión que busca renovarse en un compromiso con lo social y el propio deseo.*

# ÍNDICE

## Prólogo

Mariana Etchegorry

## Interludio de traducción de la práctica: ¡podemos escribir!

Silvia Loyola

## Introducción

Carolina Achával y Alfredo L. Olivieri

## Capítulo 1

### Posicionamiento sociopolítico de una psicopedagogía clínico-crítica

*Alfredo L. Olivieri*

Lectura histórica de la realidad sociopolítica y educativa en el contexto del COVID-19

El currículum escolar como gramática a descifrar

Problematización de las perspectivas socioeducativas en la intervención profesional

## Capítulo 2

### Pensar los lazos en las escuelas y la posibilidad de la inclusión

*Carolina Achával*

Enlaces y desenlaces con los otros en la trama escolar

Fracaso escolar y exclusión educativa: "una pareja poco feliz"

El aula como hábitat humano vincular y el valor del reconocimiento a los/las estudiantes.

Sobre la pregunta del qué hacer y la posibilidad de ser creadores de las propias intervenciones

## Capítulo 3

### 8 Modos críticos en la intervención psicopedagógica

*Alfredo L. Olivieri*

12

Cuestionamientos al mito de la neutralidad escolar

42

43

Concepciones sobre "los problemas del aprender" en la escuela

47

16

Modos de transitar la alteración como antídoto de la desubjetivación

50

## Capítulo 4

### ¿Y si con-versamos? Una invitación a escuchar- nos en el confinamiento

*Carolina Achával*

53

20

21

La escucha atenta del otro

54

24

¿Cómo relacionarnos y aprender hoy? ¿Más es mejor escuela?

57

27

Una pedagogía y una psicopedagogía que no interrumpen las infancias

60

### Palabras finales: "collages subjetivantes" para generar nuevos comienzos

*Carolina Achával y Alfredo L. Olivieri*

62

## Referencias

67



## CAROLINA ACHÁVAL

Es profesora y licenciada en Psicopedagogía (Universidad Blas Pascal), licenciada en Psicología (Universidad Nacional de Córdoba), Psicopedagoga y profesora en Psicopedagogía (IES Dr. Domingo Cabred) y Esp. en Psicopedagogía Escolar (Universidad Nacional de Córdoba). Actualmente ejerce la clínica psicopedagógica con niñas y niños y adolescentes en dificultades de aprendizaje, y con jóvenes y adultos en búsquedas vocacionales y acompañamiento de su trayectoria académica, en el espacio público y privado. Pertenece al DIFPES: Dpto. Interdisciplinario de Formación Profesional en Educación y Salud, de la FES-UPC; profesora de Práctica IV de la Lic. en Psicopedagogía de la FES; parte de los equipos de investigación: "La estigmatización del docente como barrera social hacia niñas y niños en procesos de inclusión en la escuela común" y "Escritura acompañada en la elaboración del trabajo final de las carreras de grado de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba", como así también contenidista de trabajos finales de licenciatura en Psicopedagogía. Es miembro del Programa OVOE: Orientación Vocacional Ocupacional y Educativa de la UPC. Ha escrito artículos referidos al campo de intervención psicopedagógica, participado como expositora en congresos y como docente invitada en cátedras de la UPC y la UCC.

## ALFREDO LUIS OLIVIERI

Es licenciado en Psicopedagogía (Universidad Nacional de Río Cuarto), Psicopedagogo y profesor en Psicopedagogía (IES Dr. Domingo Cabred), Especialista en Conducción del Sistema Educativo y Diplomado en Ciencias Sociales en Currículum, Prácticas Escolares y Gestión Educativa (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales). Es Maestrando en Investigación e Intervención Psicosocial (Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como profesor de Prácticas Pre-Profesionales, Políticas Públicas y Seminario de Psicopedagogía Jurídico-Forense de la carrera de Psicopedagogía de la FES-Universidad Provincial de Córdoba desde el año 2008. Es integrante del Programa de Prácticas Discursivas "Lectura, escritura y oralidad mientras se enseña y se aprende" en la misma institución. En eventos científicos y/o de divulgación participa como autor de ponencias y artículos referidos al campo de la investigación e intervención psicopedagógica. Forma parte del Equipo Técnico de Educación en Contextos de Encierro que depende de la Dirección General de Jóvenes y Adultos de la provincia de Córdoba. Integra la comisión Psicopedagogía Forense. Auxiliares en Justicia (CPPC). Es director y co-director de proyectos de investigación aprobados y financiados por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de la provincia de Córdoba. Ejerce la clínica psicopedagógica en Centros de Rehabilitación e Integración Escolar.



## Prólogo

La psicopedagogía a veces parece más que una disciplina. En muchos sentidos, es articuladora de lazos que posibilitan el crecimiento de los sujetos que la encarnan, la transitan, la piensan. Hoy me invitan a construir el prólogo de este libro, y es necesario explicitar mi intención de transformarlo en celebración por el encuentro y por el enriquecimiento disciplinar que cristaliza en estas páginas, en las que la escritura permite dejar huella de pensamiento psicopedagógico. Reconozco los lazos que promueve la disciplina al pensar en estos dos profesionales de la psicopedagogía que ya forman parte de una historia común, y dejan rastros en el papel de los intercambios que constituyen las trayectorias profesionales.

Ellos tuvieron la suerte de transitar juntos la formación y la profesión, en encuentros y desencuentros; porque si hay algo que la psicopedagogía posibilita es alojar la diversidad. En el mismo sentido, ya hace algunos años me encontré con los dos en la institución que aún hoy nos reúne por distintos temas: lo socio-comunitario y el diagnóstico psicopedagógico, por un lado, y por otro las prácticas profesionales como desafío, desvelo y construcción cotidiana con equipos docentes y estudiantes. Compartimos la pasión y la “ocupación” de enriquecer marcos teóricos en diálogo permanente con la práctica. Tal como se expresa en el texto del subcomandante Marcos (2009), pudimos reconocer nuestros “pensamientos que sentimos”, sabernos diferentes y respetarnos en esas diferencias que nos hacen únicos. No obstante, tal vez anudados en la psicopedagogía, identificamos también algo común e identitario: la capacidad de interpelar, de preguntar, de ser capaces de compartir, disentir, acordar y cuestionar siempre con respeto —los modos de hacer psicopedagogía.

En estos encuentros profesionales, se produce una paradoja: construimos “prácticas del conocimiento” (Guyot, 2011), es decir conocimiento en acción, pero nos faltan los tiempos en la vida profesional para compartirlas, tarea que deviene en intenciones casi nunca concretadas, especialmente con relación a la escritura. Muchas veces hemos intercambiado con ambos sobre la importancia de

escribir, de socializar conceptos y construcciones teóricas. Hoy la pandemia —un tiempo casi de “no tiempo”, de aislamiento y/o distanciamiento social— interpela el deseo, y la crisis posibilita otras maneras de hacer psicopedagogía, de hacer escuela. Tal como expresa Morín (2020), “La crisis en una sociedad suscita dos procesos contradictorios. El primero estimula la imaginación y la creatividad en la investigación de soluciones nuevas. El segundo es, o bien la búsqueda del retorno a una estabilidad del pasado, o bien la adhesión a una salvación providencial, así como la denuncia o la inmolación de un culpable” (p.7).

Carolina y Alfredo eligieron la primera opción, y se lanzaron a la experiencia en términos de Larrosa (2002). Se dejaron atravesar por eso que “nos pasa”, y de manera creativa construyeron escritura que se transformó en un interesante catalizador de la subjetividad y el pensamiento. De esta manera reinventaron la crisis, la subvirtieron y la transformaron en potencia innovadora. En primer lugar, concretaron el ansiado plan de escribir con otros y para otros, poniendo en juego las dimensiones que entran en el aprender en el mismo proceso creativo: subjetividad, inteligibilidad, lo social y la corporeidad. Así, hasta el cuerpo aislado encontró otras maneras de tener presencia en el mundo. En segundo lugar, buscaron otros modos, nuevas soluciones a viejos problemas a partir de la lectura crítica de los mismos. Este trabajo de sistematizar experiencias resulta un paso inicial en pos de elaborar preguntas genuinas de investigación que nutran los marcos teóricos disciplinares.

Desde diferentes lugares, la convocatoria es pensar la escuela, y las ideas que el autor y la autora construyeron a lo largo de sus trayectorias profesionales se hacen palabras en este libro *Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de COVID-19): ¿hay lugar para la inclusión?* Infaltable la pregunta psicopedagógica que pone en situación un principio fundamental de la educación hoy: la inclusión. Esta pregunta se enriquece y profundiza a lo largo de los capítulos. Se constituyen en eje transversal del libro el posicionamiento clínico, crítico y situado en perspectiva sociohistórica, articulado con la mirada de la práctica profesional del psicopedagogo. En esta línea se plantea la pregunta sobre la escuela en tanto institución, los sujetos que la transitan y, especialmente, el lugar del profesional que repiensa su práctica desde las dimensiones ética, política, teórica, epistemológica. Es una invitación a pensar la psicopedagogía y al psicopedagogo y psicopedagoga en la escuela, con la inclusión como horizonte y marco.

En el capítulo 1, “Posicionamiento sociopolítico de una psicopedagogía clínico-crítica”, Alfredo reflexiona desde una lectura sociohistórica del contexto generado por la pandemia. Analiza la configuración de las particularidades de la realidad sociopolítica y en especial la educativa. Al respecto, busca develar los sentidos que adquiere la gramática escolar a partir de la problematización de la intervención profesional. Se propone una mirada que, sin perder la perspectiva de análisis propuesta, hace foco a modo de zoom en lo micro, en el cotidiano. Podríamos decir que rompe con la perspectiva de una gramática escolar que agota la manera de pensar la cultura institucional. El autor la interpela en el sentido de Rockwell (2000), cuando plantea los niveles de la cultura escolar: la de

“larga duración”, eso que al modo de gramática se sostiene en el tiempo, la de “media duración”, la cultura que se construye en función de las políticas de turno —e incluso de situaciones como la de la pandemia—, y la cultura de “co-construcción cotidiana”, eso único, singular que se genera en trama de relaciones vinculares concretas, intersubjetivas entre docentes y estudiantes.

En este sentido, Carolina, en el capítulo 2: “Pensar los lazos en las escuelas y la posibilidad de la inclusión”, continúa el análisis al profundizar en lo que implica la construcción con otros en la trama escolar allí donde advienen el fracaso escolar a partir de procesos de exclusión y segregación. Se hace particular foco en el encuentro, en las tramas institucionales y en los vínculos como potentes articuladores en términos de subjetivación, en tanto base fundante para pensar la inclusión.

Se pone entonces sobre relieve la importancia de analizar las representaciones que advienen desde el “mito de la neutralidad escolar”, y las concepciones sobre los problemas del aprender. Esta idea que desarrolla Alfredo en el capítulo 3, “Modos críticos en la intervención psicopedagógica”, remite a las maneras de transitar la experiencia escolar que implican, especialmente para el profesional, reconocer cómo el lugar de la “alteración” se constituye en “antídoto de la desubjetivación”.

Estos *modos críticos* de hacer psicopedagogía implican asumir, como expresa Carolina en el capítulo 4, una escucha atenta al otro. Desde el nombre del texto, “¿Y si con-versamos? Una invitación a escuchar- nos en el confinamiento”, se trata de construir interrogantes que pongan en cuestión la tarea profesional respetuosa de las infancias. El desafío es co-pensar y co-operar como profesionales, lo que requiere el desarrollo de un oficio de artesano, tal como expresa Sennett (2009). El psicopedagogo demandado como docente y profesional se constituye en “enseña” de los saberes psicopedagógicos, mucho más que de conocimientos e información práctica.

Este libro es una invitación a nuevas preguntas, a reflexiones en torno al rol de el/la profesional psicopedagogo/ga frente a las infancias y adolescencias que transitan los espacios/ no espacios escolares en tiempos de virtualidad. La desigualdad y la continuidad pedagógica en perspectiva de posibilidad real de aprendizaje, recuperadas en un interesante diálogo con los discursos socializados en este momento, retomados y resignificados con cuidadosos análisis.

El conocimiento no es el que “queda” en los libros, sino aquel que cristaliza en las prácticas profesionales, que lo resignifican e interpelan. No obstante, solo en tanto el pensamiento se vuelve escritura es posible socializarlo, volver a pensarlo, trascender tiempo-espacio e invitar a otros al encuentro intersubjetivo entre autor y lector. Estoy segura de que este es el objetivo de Alfredo y Carolina y, en este punto, la invitación que les hago después de haber transitado la lectura de la producción que hoy se constituye en “presente” (obsequio y actualidad) para la psicopedagogía.

Mariana Etchegorry

## Referencias

- Guyot, V. (2011). Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, Investigación, Subjetividad. Lugar Editorial.
- Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión. En Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel (pp. 165-178). Laertes.
- Morin, E. (21 de abril 2020). Festival de incertidumbres. Tracts de crise N°54. Tracts Gallimard. [https://kipschool.org/usr\\_files/generic\\_pdf/EdgarMorin2020-%20ESP.pdf](https://kipschool.org/usr_files/generic_pdf/EdgarMorin2020-%20ESP.pdf)
- Red en Solidaridad con Chiapas. (2009). Los otros cuentos: Relatos del subcomandante Marcos. Red en Solidaridad con Chiapas.
- Rockwell, E. (2000). Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. Interações, Vol. 9, 11-25.
- Sennett, R. (2009). El artesano. Cultura libre.

## **Interludio de traducción de la práctica**

### **¡Podemos escribir!**

Alfredo y Carolina me invitan a escribir en su Cuaderno Crítico. Me dicen que tengo libertad para expresarme. Confían en mí. Ese es, sin dudas, el impulso para escribir: la confianza. Sobre todo en el mundo académico, donde la palabra escrita es sinónimo de autoridad. Una autoridad que se sustenta en el conocimiento de los códigos —o de la racionalidad, en sentido foucaultiano— y la aprobación de los pares. Pretende ser un diálogo, pero en realidad es una prueba; pretende ser un aporte, pero en realidad es una exigencia. Pretende ser un disfrute, pero en realidad es una competencia. Sin embargo, siempre hay un *interludio* donde es posible escribir desde el placer. Es el caso de Alfredo y Carolina, quienes, despojados de prejuicios, se zambulleron en el aprendizaje de traducir su experiencia como profesionales de la psicopedagogía al lenguaje académico. Sí, se trata de una traducción.

El ingreso a la universidad es una experiencia inmigrante, plantea Carlino (2011). Todos hemos tenido la sensación de ser extranjeros que desconocen el idioma del país de destino al traspasar la frontera que separa el mundo del sentido común, del mundo del conocimiento científico. Todos nos hemos reconocido ignorantes, perdidos, aturdidos entre nativos (¿?) que dan por sentado que sabes de qué te hablan. Pero todos, también, hacemos de cuenta que entendemos, porque algo sí se comprende rápidamente: el hecho de que no se puede preguntar, porque al hacerlo se estaría blanqueando la ignorancia. En el mundo universitario, donde el saber es el capital más valioso, nadie puede descubrirse en esa pobreza. Pero no todos podrán mantenerse en la mentira porque, además, el campo es pequeño y la competencia se da, precisamente, en el plano de la circulación, la posesión y la *comunicación* de ese capital (Bourdieu, 2007 [1980]). Luego, solo sobrevivirán los más hábiles, que en este mundo son aquellos que logran aprender el idioma académico: leer y escribir ciencia. Lo universal de la universidad es bastante particular y, por ende, exclusivo.

Hablo de traducción en el sentido en que lo hace Romano Sued (2014), como “diáspora”, es decir como diseminación, semilla dispersada y germinada,

como se metaforiza el mundo, ya que *metaphoreim*, proveniente también del griego, significa trasladar (...) una circulación deseante entre pasajes de la subjetividad en torno del objeto, la cura, la visión de lo que consiste, y que ha de realizar una travesía. Desde esta perspectiva (...) la traducción [es entendida] como realización utópica y ucrónica de obras de arte, literatura, pensamiento, leyes y credos, y de sociedad. (p. 65)

Podemos decir que la traducción es también una forma de escritura subjetiva; de allí que los derroteros que siga el escritor-traductor, nos dice Romano Sued, pueden darnos alguna clave sobre “los derroteros del deseo —el deseo de letra, de escritura—, que enfrenta dilemas, interrogantes y urgencias” (p. 66). En el caso de Alfredo y Carolina, implica la traducción de su práctica psicopedagógica la que se inscribe, ciertamente, en el orden del deseo y también en el de la necesidad de crear un espacio “institucionalizado” que los subjetive, generando una distancia discursiva entre lo que dicen —en tanto traductores de las teorías que los subyacen en sus prácticas— y lo que hacen —interventores comprometidos con las realidades que los demandan.

Al mismo tiempo, responden al impulso coyuntural que supone el proceso de institucionalización de la psicopedagogía como disciplina académica-universitaria, lo que los provoca a contribuir, desde esa traducción, en la construcción del campo epistemológico de la psicopedagogía. Es sobre todo en este último aspecto donde su traducción —observación, revisión, reflexión sobre esa “otra cultura” que es la del ejercicio profesional— supone correrse más allá de los limitantes reales naturalizados que se resisten a cualquier transformación y posibilidad de mejorar las intervenciones. Por eso, la escritura que presentan en estos Cuadernos se constituye en realización utópica y ucrónica, como define Romano Sued a la traducción, fenómeno y práctica, que permite la supervivencia de lo que se traduce fuera de su espacio lingüístico de origen, en este caso los espacios de intervención.

Carolina ha sostenido en el transcurso de esta traducción colectiva que el texto originario, aquel que nació de una invitación de Alfredo a recuperar uno viejo que aún circula por las cátedras de Prácticas Preprofesionales, se parecía demasiado a un carbón en bruto que fue puliéndose con cada lectura que permitió ir despejando, recortando, re-diciendo *en un durante* (tiempo sin tiempo) nutrido de la alegría de dialogar de igual a igual con los autores que lo habitan. Esos mismos autores que los hacen hacer en las intervenciones, a la vez que los invisten de la autoridad del *nosotros-homo academicus* (Bourdieu, 1984), habilitándolos y legitimándolos en la osadía de hacer teoría. Alfredo y Carolina son, además de todo lo dicho, valientes y osados subversivos del orden del discurso (Foucault, 1970). Los veo deslizarse subrepticamente, como expresa Foucault que le hubiese gustado llegar a él mismo a su discurso y, en vez de tomar la palabra, haberse visto envuelto en ella. Pues Alfredo y Carolina tienen esa ventaja: están tomando el cielo por asalto, siendo transportados más allá de todo lo posible, envueltos por sus palabras.



Bourdieu (1984) plantea al comienzo de *Homo academicus* que uno de los mayores obstáculos al conocimiento científico lo constituye “tanto el exceso de proximidad como el exceso de distancia”, lo que supone trabajar tanto sobre el objeto como sobre el mismo investigador, ya que de esa forma se “permite integrar todo aquello que no se puede saber a menos que uno lo sea y todo aquello que no se puede o no se quiere saber porque uno lo es” (p. 11). Esta es, precisamente, la razón de la valentía de Alfredo y Carolina, quienes desafiando los procedimientos externos de exclusión del discurso, sobre todo el de la voluntad de verdad encarnado en el discurso científico, se hicieron fuertes también en el control de los procedimientos de exclusión internos al discurso académico (Foucault, 1970), y salieron triunfantes, ya que tomaron del canon lo que les servía y como noveles impetuosos se atrevieron a romper con aquellos que ya no servían.

Subversivos del orden del discurso, se animaron a escribir y decir su propia palabra “para que haya disciplina”, es decir para que “haya posibilidad de formular (...) nuevas proposiciones que estén inscritas ‘en cierto tipo de horizonte teórico’” (Foucault, 1970, p.35). De alguna manera, Alfredo y Carolina están creando “las reglas de una *policía* discursiva que se debe reactivar en cada uno de sus discursos” (p. 38), asumiendo que con la creación/institucionalización de la disciplina se está creando también el principio de control de la producción de los discursos. Sin embargo, la subversión puede entenderse como el primer paso a la institucionalización disciplinar pero también su sustancia esencial, la que se sustenta en una vigilancia epistemológica, tal como la concibe Bourdieu (2002) en el *Oficio del sociólogo*. Allí plantea que para superar las discusiones académicas estériles —y también los formatos rígidos y las competencias irracionales, digo yo— es necesario someter la práctica científica a una reflexión que se aplique a la ciencia que *se está haciendo*, puesto que “va de suyo” dice Bourdieu, que hay que cuidarse de los “automatismos adquiridos” y “la creencia de que el sujeto de la creación científica es un *automaton spirituale* que obedece a los organizados mecanismos de una programación metodológica constituida de una vez para siempre” (p.18).

No tengo dudas de que la vigilancia epistemológica como forma colectiva de atenta subversión es un condimento propio de estos/as cientistas psicopedagogos/as que hoy nos toman de la mano y nos sacan a pasear por su cuaderno, haciendo gala de la didáctica que vehiculiza, traslada, disemina, la traducción de sus prácticas psicopedagógicas al lenguaje académico. Yo confío en su decir haciendo.

Silvia Loyola

## Referencias

- Bourdieu, P. (2002). El oficio del Sociólogo Chamboredon y Jean-Claude Passeron.- l a . ed.- Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina. Recuperado de: [http://www.op-edu.eu/media/El\\_oficio\\_de\\_sociologo\\_Bourdieu\\_Passeron.pdf](http://www.op-edu.eu/media/El_oficio_de_sociologo_Bourdieu_Passeron.pdf)
- Bourdieu, P. (2007 [1980]). *El sentido práctico*. Editorial Siglo XXI Recuperado de: <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/bourdieu-el-sentido-prc3a1ctico.pdf> (2008 [1984]) Homo Academicus la ed. - Buenos Aires, Siglo XXI Editores Argentina. Recuperado de: [http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-academico/temasdediscusion/2014/Documentos\\_de\\_interes\\_general/BOURDIEU,Pierre\\_Homo%20academicus.pdf](http://proxse16.univalle.edu.co/~secretariageneral/consejo-academico/temasdediscusion/2014/Documentos_de_interes_general/BOURDIEU,Pierre_Homo%20academicus.pdf)
- Carlino, P. (2011). Ingresar y permanecer en la Universidad Pública. *En El Eco de Tandil*. Suplemento de Educación. IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano sobre ingreso a la Universidad Pública. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/ponencia/paula-carlino-ingresar-y-permanecer-en-la-universidad-2011pdf-pcH4U-articulo.pdf>
- Foucault, M. (2005 [1970]). El orden del Discurso Buenos Aires, Argentina, Tusquets Editores. Recuperado de: [https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault\\_Michel\\_El\\_orden\\_del\\_discurso\\_2005.pdf](https://monoskop.org/images/5/5d/Foucault_Michel_El_orden_del_discurso_2005.pdf)
- Romano Sued, S. (2014). “El dilema de la traducción. El viaje y la diáspora de la escritura” en: *Transfer IX*: 1-2 pp 64-97 Recuperado de: <https://revistes.ub.edu/index.php/transfer/article/view/17531/20297>

## Introducción

El origen de este trabajo compartido se remonta a la época de estudiantes en el viejo Cabred —aquel que funcionaba en la calle Rioja—, como compañeros de clases que aprendíamos sobre psicopedagogía. Luego la vida nos encontró trabajando en el nuevo espacio Cabred, hoy Facultad de Educación y Salud, un anhelo también compartido desde nuestros inicios en la carrera terciaria, concretizado en la Universidad Provincial de Córdoba (FES-UPC). En este marco histórico que es personal, social y académico, la escritura de este cuaderno recupera tanto nuestro recorrido profesional en los ámbitos educativo y clínico, como la experiencia docente en el acompañamiento de las prácticas profesionalizantes en la Licenciatura en Psicopedagogía<sup>1</sup>. Apelamos a nuestros procesos reflexivos con la intención de “pensar la escuela” junto a todos los que se sientan ligados a ella, atentos a que constituye un tema nodal tanto para la psicopedagogía como para el compromiso social como ciudadanos.

Los Cuadernos Críticos se nos presentaron como la oportunidad para poner en común algunas ideas que aporten a la reflexión colectiva, y a la vez como una apuesta al lazo con otros para seguir tejiendo tramas a partir del intercambio y la discusión desde perspectivas diversas. Tienen que ver con la intención de conmover, movilizar, alterar el lenguaje con el que se piensa, dice y hace eso que se llama educación (Skliar y Téllez, 2008), enfocados en las escuelas y en los debates que podamos abrir como psicopedagogos/as. La praxis nos 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 mismas 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.

Garay (2018) plantea que intervenir en el campo humano, social e institucional implica investigar y analizar. Se trata de acciones de sujetos con sujetos, praxis que se sustentan en cuerpos teóricos y

---

1. Práctica III: Diagnóstico Psicopedagógico y Práctica: IV Intervenciones Psicopedagógicas, en la FES-UPC.

técnicos interdisciplinarios y complejos. Esto implica también un compromiso ético para responder a las necesidades y demandas de los sujetos desde una escucha calificada. Las intervenciones psicopedagógicas parten así de una posición que involucra principios éticos y teóricos.

Consideramos pertinente el abordaje de la problemática desde una perspectiva clínico-crítica, que constituye nuestro posicionamiento como profesionales e investigadores en el campo educativo escolar. Allí “las situaciones de aprendizaje debieran ser procesos de escucha y acontecer en el marco de un vínculo” (Fusca, 2019, p.106) en el que la escuela puede transformarse en un espacio de oportunidades subjetivantes donde se produzcan procesos de habla y de escucha a partir de prácticas pedagógicas alternativas, creativas, con lazos que habiliten las posibilidades de los estudiantes en un contexto sociohistórico particular.

Nos interesa considerar la singularidad de las y los estudiantes y, aunque hay quienes sostienen que el dispositivo escolar está en crisis, apuntamos a la idea de transformarlo, con las complejidades y tensiones que ello implica, atentos a no caer en la patologización de las conductas en la lógica medicalizante que ve en la infancia desviaciones del modelo considerado normal, ideal, universal. La apuesta es poder escuchar a los niños, niñas y jóvenes en las escuelas, procurando que el dispositivo propuesto no aplane la dimensión subjetiva ni de los que aprenden ni de los que enseñan. El desafío es mantenerse cerca de las necesidades e intereses de las y los estudiantes, acortando las distancias entre lo que se enseña, cómo se lo enseña y cómo es aprendido en cada escuela.

A modo de interpelación para quienes transitamos el ámbito escolar nos parece atinado y necesario preguntarnos si podremos suspender nuestros prejuicios, las ideas anticipadas sobre las imposibilidades de los otros/as, y apuntar a lo que podamos hacer juntos/as, desplegando vínculos que habiliten y aumenten nuestras potencias.

Como sostiene Filidoro (2011), creemos que la clínica se relaciona con lo incalculable, lo impredecible, lo singular. Parados/das desde allí, no sabemos cómo debe ser la escuela para todas y todos, ni qué debe hacer la escuela inclusiva considerando la diversidad de modos de ser y estar en ella. Pero sí sabemos que las y los estudiantes se constituyen como tales a partir de sus posibilidades y necesidades, en situación y contexto; y que cada escuela tendrá que recorrer caminos propios para la creación o invención de las intervenciones que faciliten la inclusión de su población. Desde la ética del psicoanálisis privilegiamos lo singular, lo que alude a lo bueno para cada uno/a, en cada momento. Se trata de ubicar la verdad en relación al deseo de los sujetos, y esto implica dar cabida a esas verdades en las que nos enunciamos, lo cual nos lleva a considerar las variadas maneras de ser y estar en la escuela así como también la multiplicidad de prácticas escolares.

Por su parte, la perspectiva crítica busca la problematización de ideales desde una mirada macro y micro, abordando la relación sociedad-educación desde lo relativo a la cultura institucional a través del estudio de casos y de la investigación etnográfica. De esta manera, el análisis situado desde los propios sujetos permite develar contradicciones y tomar conciencia, por medio de la ob-

jetivación del conocimiento, de los espacios de construcción de propuestas alternativas tanto a las arbitrariedades culturales como a la violencia simbólica (Laino, 2012). Esto representa un aspecto fundamental de la perspectiva crítica por lo liberador y transformador.

Los planteos críticos proponen la valoración de los procesos, acciones, conocimientos, materialidades, que según Freire (1974) se definen desde una concepción de sociedad humanizada y libre colectivamente. En esa línea, Giroux (1992) y Tadeu da Silva (2001) sugieren repensar los planteos críticos en función de las transformaciones culturales y sociales, impulsándonos a redefinir, en el marco de estas, al sujeto que enseña, al sujeto que aprende, el currículum, la institución escolar y las comunidades. Desde esta perspectiva, la contextualización colabora en desmitificar la función de la escuela como hecho social que promueve y garantiza la inclusión social bajo la acción que una generación ejerce sobre otra, transmitiendo normas y valores, para incorporarse al sistema social y mantenerlo.

Es así que nuestra reflexión se realiza en torno a los siguientes objetivos:

(a) replantearnos —como psicopedagogos/os— la función ético-política para actuar sobre los efectos de una matriz escolar única y poco flexible; para (b) resignificar el mandato original de la psicopedagogía, desde una mirada que convoque a la escuela al análisis en función de las singularidades de las situaciones y de los contextos particulares, con la intención de (c) revisar los modos de intervención psicopedagógica en los procesos de escolarización, para finalmente, (d) mirar críticamente, en la medida de lo posible dado el dinamismo que se experimenta, las vivencias de las escuelas y las intervenciones psicopedagógicas en el contexto pandémico del COVID-19.

Para abordar estos objetivos y respondiendo también a los propios de esta colección de Cuadernos Críticos que se proponen servir a “la articulación y despliegue de problemáticas actuales que se suscitan en distintos campos del conocimiento”, poniendo “a disposición de las y los estudiantes o egresados la profundización (...) de las discusiones actuales”<sup>2</sup>, comenzaremos explicitando algunas decisiones teóricas coherentes con el posicionamiento descrito en párrafos anteriores.

En ese sentido, siendo la nuestra una convocatoria a pensar la escuela, cuya principal función es la de transmitir los conocimientos socialmente válidos, consideramos adecuado hablar de escuelas en plural. Asumimos de esta forma las particularidades de cada una de las instituciones educativas, reconociendo que si bien “perduran cuestiones que las atraviesan a todas, no podemos pensar el sistema educativo como una totalidad homogénea. Las escuelas, cada escuela, no están hechas y educar consiste, justamente, en hacerlas, en ir haciéndolas” (Duschatzky y Skliar, 2014, p. 6). Desde esta perspectiva, cuando planteamos pensar las escuelas nos estamos refiriendo principalmente a poder preguntarnos por las condiciones que hacen a las situaciones escolares: ¿cómo suceden las cosas? Indagamos acerca de las condiciones de posibilidad, ya que esto nos posiciona dentro de la situación, como protagonistas con posibilidad de decir, actuar, tomar decisiones, intervenir, según lo que allí acontece.

---

2. Conf. <http://upc.edu.ar/coleccion-cuadernos/>

Por otra parte, la opción por la nominación enseñante y aprendiente, que utilizamos básicamente al hablar de docentes y estudiantes, también tiene una intencionalidad que se comprende en el devenir histórico de la institucionalización de nuestra disciplina. Enseñante y aprendiente no son equivalentes a profesor/a y alumno/a, categorías que remiten a un lugar objetivo dentro del dispositivo escolar, sino más bien a un modo subjetivo de situarse, como plantea Fernández (2007), es decir, posiciones subjetivas coexistentes y simultáneas con otra posición subjetiva. En este sentido, un proceso intersubjetivo y dialógico, no siempre armónico, donde mira, precisamente, la psicopedagogía: en el interludio entre conocer y saber.

Pensado en ese sentido de interludio entre el conocer y el saber, este cuaderno se organiza en cuatro capítulos que, si bien tienen una autoría individual originaria, luego de las revisiones conjuntas y las reflexiones compartidas a partir de la lectura común, devinieron en un texto como coro donde las dos voces, las palabras individuales, se sienten como una. No obstante, quisimos mantener la autoría en un acto de reconocimiento del proceso de diálogo (en clave freiriana) que posee este cuaderno. En tal sentido, estos capítulos se corresponden con los objetivos planteados (ver p. 16), que constituyen, también, una lógica articuladora y argumentativa de la narración de cada uno, otorgando coherencia y cohesión al cuaderno en general y a cada capítulo en particular. Es por esto que invitamos a tenerlos presentes como guía de lectura.





# CAPÍTULO 1

## **Posicionamiento sociopolítico de una psicopedagogía clínico-crítica**

Alfredo Olivieri

“¿Adónde va la humanidad sobre escaleras mecánicas propulsadas por el ansia de un poder que no puede hacer al hombre feliz? Pero igual va sin meditar que no va a ninguna parte a codazos y empujones con la bomba de neutrones para defender la paz. ¿Qué paz? Dame la mano amigo quiero sentir que vivo, bajémonos de un salto para viajar por dentro, para volar en alto, para crecer en serio, para vivir, para morir, en paz”.

Marilina Ross, Escaleras Mecánicas<sup>3</sup>

## Lectura histórica de la realidad sociopolítica y educativa en el contexto de COVID-19

Podríamos decir que la incertidumbre, el miedo, la conmoción, la perplejidad son los signos evidentes de nuestro tiempo. Una escalera mecánica puede ser peligrosa, pero sabemos cuánto más puede ser el deslizarnos por los márgenes que como fronteras marca la baranda de la escalera. La responsabilidad es nuestra, nos dicen, y nos concentramos en no perder lugar en ella, consumiendo nuestras energías mientras avanzamos, así como nos salga, pero siempre dentro de la opción pausada por el mecanismo.

He aquí la implicancia que tiene ese poder homogeneizante en la humanidad. Todos sobre la misma escalera, ¿integrados? Detrás de esta vorágine que no lleva a ningún lado, entre empujones y codazos, la realidad que se pone en evidencia es la que expone que aquella, aquel, que avanza en el mecanismo lo hace porque miles van quedando atrás, muy atrás. El sistema es exitoso. Ese éxito radica, precisamente, en el convencimiento de la propia responsabilidad del que quedó atrás, culpándose por su falta de destreza, sin poder reconocer la ausencia de opciones para avanzar, puesto que de la escalera nadie se puede escapar: “vos que te quedaste atrás, repensá, busca tu forma y el mejor codazo, porque si vos “querés podés...” (Herrera, 2011, p. 3).

La indagación psicopedagógica sobre las condiciones de habitabilidad en la escuela de hoy supone desarrollar un pensamiento crítico, en el marco de un contexto sociopolítico donde la comunidad educativa está sujeta a la promesa de un Estado que, pretendiendo restituir en bienes educativos, se mezcla con la promesa del mercado que traduce todo en términos de mercancía. Al respecto, creemos necesario detenernos a analizar la base de posibilidades para la inclusión socioeducativa a través de interrogantes que puedan acompañar la intervención psicopedagógica en condiciones de globalización. Cabe interrogarnos, en esta perspectiva, sobre las posibilidades subjetivantes de la experiencia escolar en situaciones de profunda alteración como las que vive el mundo contemporáneo.

Para ello, recuperamos la idea de lo singular en el sentido literal otorgado por la Real Academia Española, de reconocer “lo único, lo original en su especie” para dar cuenta de los espacios escolares en los que intervenimos, reconociendo en ellos una gramática que resulta de esas singularida-

---

3. Ross, M. (1982). Escaleras Mecánicas [Canción]. En *Soles*. Sello CBS.

des propias de cada escuela, las que dan sentido y dirección a una posible práctica de intervención psicopedagógica en los contextos escolares. Esta gramática posee un carácter histórico —su historicidad— otorgado por el contexto de la interacción entre aprendientes y enseñantes, así como por las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas en las que dichas relaciones se configuran dentro de la experiencia escolar.

Entendemos por gramática escolar a la trama singular de relaciones que se dan en el marco institucional de una escuela. Estas se desarrollan en determinadas coordenadas de tiempo y lugar, de modo que para poder comprenderlas se necesita historizarlas e interpretarlas y desde allí componer una explicación de los fenómenos, asumiendo la memoria histórica reconstruida en pos de entender el presente. Ello implica considerar lo histórico como un proceso complejo de edificación de voluntades sociales, y no pensarlo como una serie de situaciones lineales que se suceden progresivamente (Zemelman, 1998).

La configuración social de la última mitad de siglo XX en Argentina, caracterizada por la agudización de la recesión económica y el consiguiente incremento del desempleo y la dificultad para satisfacer las necesidades básicas, el descreimiento en las instituciones del Estado, y los fenómenos de desintegración de los lazos colectivos, exclusión y violencia social (Duschatzky y Corea, 2011), que provocó falta de perspectivas e invisibilidad de nuevos sentidos en todos los niveles, afectó también a las escuelas. En ellas se agravó la situación de exclusión de muchos sectores de la población ya que adoptaron como base las lógicas de la globalización y del mercado promovidas desde la clase política, reproduciendo desigualdades en la vida cotidiana e introduciendo significaciones tales como: apetecer lo mismo, no pensar distinto, tener las mismas expectativas, el mismo mundo de necesidades y las mismas exigencias satisfactorias, lo que afectó, además, el desarrollo de un pensamiento crítico.

El pensamiento crítico, construido y concebido como un subproducto del entrenamiento escolar en cada ser humano, es a la vez producto de consumo masivo, sujeto por su naturaleza a las dinámicas propias de su espacio de producción, reproducción y uso (Ibarra García, como se citó en Alarcón Jiménez, 2019, p. 22). Es de allí que los efectos de la globalización y la aplicación de políticas públicas neoliberales han propendido a clausurar la posibilidad de pensar de forma alternativa y divergente a una lectura de realidad que se impone como un lavado de cerebro colectivo (Boron, 1999).

La gramática escolar, atravesada por la ideología neoliberal hegemónica, debe ser abordada psicopedagógicamente como un proceso histórico que, como tal, se construye a partir de tendencias y realidades. Es preciso, además, reconocernos como parte de esa histórica lógica totalizante, integradora y globalizadora, que también nos pasa desapercibida a nosotros porque han resentido el mundo de los valores y los deseos que posibilitan la capacidad de significar el mundo, inhibiendo la potencia de los sujetos de la escuela (aprendientes y enseñantes) al obturar o valla r las posibilidades de ser creativos, críticos y reflexivos.

En este marco, existe la necesidad de analizar el contexto sociohistórico en el que vivimos, porque observamos, como lo plantea Laino (2012) que

cuando se implementan políticas neoliberales —como ocurrió en nuestro país en la crisis del 2001— se multiplican las situaciones de desamparo físico y psíquico. Ese desamparo incide en el entendimiento de los sujetos, tanto en sus posibilidades de inteligibilidad como en las relaciones intersubjetivas para posibilitar acuerdos (p.5).

El entendimiento, ciertamente, se ve afectado al ser condicionado por las formas de pensar y sentir en una única perspectiva posible de construcción de la realidad. Coincidimos con Zemelman (1998), quien sugiere que la realidad se construye en un proceso dialéctico mientras los sujetos se constituyen a sí mismos en el vínculo con otros. Por esto, se hace necesario develar las lógicas del poder encriptadas en las situaciones cotidianas de la intervención psicopedagógica, pues estas lógicas de poder —efectos de un control mayor y globalizado— funcionan como parámetros en los que el pensamiento está inmerso. En el trabajo de develar esas lógicas, los /las profesionales psicopedagogos/as desarrollamos acciones sobre procesos de autonomía y crítica que pueden entenderse como parte de las llamadas políticas públicas del cuidado (Esquivel, 2011), colaborando así en ampliar las posibilidades del entendimiento en un contexto donde se dé prioridad a las necesidades (sentidas, como lo entiende Fraser (1991)) de los ciudadanos por encima de los intereses económicos-financieros (Laino, 2012).

En este sentido, la intervención psicopedagógica, como develadora de esas lógicas de poder en la escuela, debe centrar su atención en el aspecto político-social del currículo y de las prácticas escolares con la intención de aprehenderlas y con conciencia de la historicidad del momento, e intervenir, sobre todo, en esas concepciones e ideologías a través de las cuales representamos la realidad, reforzadas en este contexto pandémico por la ideología capitalista hegemónica. Intervenir las gramáticas escolares supone, entonces, poner en evidencia los mecanismos contradictorios de los dispositivos discursivos y prácticos para reconocer las trayectorias singulares y necesidades particulares. La formulación misma de esta intención se percibe como una interpelación al currículo escolar vigente, impulsado y sostenido por modelos pedagógicos neoliberales, constituyendo la propia intervención psicopedagógica un acto político.

La expresión “sujeto ante el contexto” de Zemelman (1998), que pondera la idea de un sujeto activo que contrarresta desde un nivel micrológico —espacios donde el sujeto puede desplegar su potencial creativo frente a los límites de la lógica de control neoliberal—, puede ser recuperada para la definición de la intervención como acto político promotor de la emancipación de los sujetos que se alojan en los espacios escolares. La intervención entendida de este modo busca permitirles recrear sus identidades a partir de la inclusión de las diferencias en los modos de enseñar y aprender, operando desde la construcción misma de la historia del sujeto y su cotidianeidad, y efectivizando, en ese sentido, su potencia crítica.

Hasta aquí detectamos la necesidad de una mirada sobre las gramáticas escolares para develar mecanismos simbólicos y culturales que responden a las lógicas ideológicas dominantes, y en ese sentido, consideramos que el análisis del currículo resulta central, ya que este, además de expresar contenidos de enseñanza, tiene capacidad reguladora de la práctica escolar al percibirse como una especie de partitura interpretable, flexible pero determinante en cualquier caso de la acción educativa (Sacristán, 2010). Por esta razón, su intervención se vuelve propicia en la reconstrucción de significados que puedan efectivizar la producción de subjetividad crítica en el actual contexto.

Una crisis sanitaria humanitaria como la que estamos atravesando pone en evidencia la incapacidad de un Estado para regular la economía, la cultura, la educación, y legitima tendencias flexibilizadoras que degradan las políticas públicas a favor de las políticas de la austeridad —focalizadas y/o compensatorias— con el pretexto de la crisis financiera que trajo aparejada la pandemia. De Sousa Santos (2020), en su lección N° 3 de *La cruel pedagogía del virus*, expone que como modelo social el capitalismo no tiene futuro. Si bien subsiste como uno de los modelos económicos de producción, distribución y consumo, entre otros, no es el único. Este modelo deja de lado cualquier lógica de servicio público e ignora los principios de ciudadanía y derechos humanos (p. 67). El Estado, así, pierde capacidad de arbitrio y promueve el despliegue de nuevas y viejas formas de irracionalismo —acríticas, cargadas de temor e incertidumbre—, que plantean problemas nuevos a las instituciones encargadas de la formación de la subjetividad, en este caso la escuela y la familia. Haciendo una crítica a este tipo de modelo, el autor expresa que en el contexto de la pandemia los gobiernos con menos lealtad a las ideas neoliberales son aquellos que actúan de manera más efectiva contra ella (p. 68).

## El currículum escolar como gramática a descifrar

Dentro de la particularidad, o de lo que es propio de las escuelas, encontramos la complejidad que implica la organización del conocimiento escolar a través del llamado currículo. Esta complejidad se hace tangible en su producción, en la que se contemplan al menos tres dimensiones: la institucional, la pedagógico-didáctica, y la comunitaria. Al respecto, para Edelstein (1995) las prácticas pedagógicas y escolares no son ajenas a los signos que las definen como altamente complejas. El contexto sociohistórico las marca, las condiciona, y por la misma razón, la multiplicidad de dimensiones que las conforman hace que los resultados de estas prácticas adquieran un estatus de imprevisibilidad que nos obliga a buscar y aprehender lo propio en cada una de ellas. Para Duschatzky (2007), lo propio deviene de un movimiento *ad hoc* del pensamiento en tanto solo sabremos si estamos experimentando una buena práctica si las intervenciones del pensar que tienen lugar en ella producen alteración en la experiencia de los que están involucrados. Desde esta posición, las y los psicopedagogos/as nos involucramos con las demandas de las escuelas, tratando de definir los problemas conjuntamente, colaborativamente (Solé, 1998) para construir visiones y significados compartidos dentro de un contexto interaccional, relacional, cognitivo y metacognitivo deseante.

El currículum escolar es para los/las psicopedagogos/as un instrumento analizador de la experiencia en la escuela ya que, con diversos matices de acuerdo a la disciplina que lo aborde y al paradigma desde el cual se lo defina, dará cuenta de los procesos de selección, formulación de contenidos y elaboración de estrategias metodológicas, así como también de las concepciones de aprendiente-enseñante, de niñez, adolescencia, juventud, tarea escolar, entre otras. Caruso y Dussel (1999) exponen que el currículo como texto opera como una matriz abierta —siempre por escribir y completar— y que se apoya en una concepción de sentido no como algo trascendente sino como algo vinculado a la subjetividad. Sin embargo posee, al mismo tiempo, una cierta capacidad reguladora de la práctica (Gvirtz y Palamidessi, 1998). Las escuelas —a pesar de la pérdida de sentido epocal que sufren las instituciones heredadas de la Modernidad en el contexto de crisis del sistema— siguen siendo un lugar privilegiado tanto en la transmisión cultural como en la construcción de igualdad de oportunidades. Dado el carácter político de la intervención, la psicopedagogía debería indagar sobre las posibilidades subjetivadoras de la experiencia escolar, poniendo sus saberes a disposición del colectivo de los enseñantes que estén dispuestos —desde su tarea— a enfrentar el desasosiego que implica el empobrecimiento generalizado de nuestras sociedades.

En este sentido, la psicopedagogía estaría aportando en la construcción del currículo de la escuela real, orientando en la toma de decisiones adecuadas a los sujetos reales que la misma aloja, suponiendo acciones de tensión-tracción en las estrategias de contención-retención que las políticas públicas promueven, tensando lo prescriptivo, que deviene de un nivel macropolítico, con los saberes y experiencias de enseñantes y aprendientes en sus contextos reales-particulares. Contribuiría, además, al proceso sistemático de reflexión crítica por parte de los/las profesionales enseñantes (Reis et al., 2020) en torno a la eficacia del trabajo y la búsqueda de las respuestas que mejor sirvan no solo al perfeccionamiento continuo de sus prácticas sino también, y por encima de todo, a los intereses y necesidades de los estudiantes y sus comunidades de referencia. Esto lograría promover “un saber situado que se interesa por las cuestiones de género, la corporalidad, las prácticas de sujeción, el valor de lo afectivo, la división social del espacio público” (Vidiella y Larrain, 2015, p. 1285), colaborando así con la capacidad de la escuela para tomar decisiones pertinentes, significativas y relevantes en el ejercicio de la tarea de acuerdo con los problemas sociales a los que hoy se enfrenta.

Según Dussel (2014), el currículo involucra un proceso social absolutamente público y político; es la síntesis de una propuesta cultural, expresada en términos educativos, sobre cómo y quién define la autoridad cultural en una sociedad dada. Argumenta que el currículo todavía conserva relevancia como documento público que busca organizar experiencias educativas en las escuelas, y que procesa de manera peculiar las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, los desarrollos científicos, tomando elementos de estas esferas y (re)colocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos, materiales:



Quizás es ahí, en ese espacio de los cuerpos, de las voces, de la escucha, de la acción premeditada de enseñar, donde se encuentre la fortaleza mayor de la escuela y del currículum en esta época. Frente a la proliferación de los archivos, frente a la individualización de las pantallas, frente al reinado del yo, y también —en tono más optimista— frente al enorme despliegue de energías creativas, de canales de comunicación y de posibilidades de expresión, el currículum escolar podría seguir operando como un nodo de encuentro y de organización de ese mundo, no ya centrado en los contenidos más votados por la presión de las industrias culturales o por fugaces climas sociales, sino mediado —y asumiendo los riesgos de toda mediación— por decisiones éticas y políticas con otros plazos y otros alcances. La escuela sigue siendo uno de los pocos espacios donde la idea de “lo público” es central, y sospecho que esa idea no debería ser abandonada tan rápidamente sin tener más en claro qué viene a reemplazarla. (p. 17)

Carusso y Dussel (1999) anticiparon que para lograr una mirada distinta sobre las escuelas es necesario que los ídolos caigan y por lo tanto hoy podemos hablar de la caída de la neutralidad escolar. Decían que las escuelas no son imparciales, porque ellas mismas no están por fuera de las relaciones de poder social y cultural. En ese sentido, creemos que este tiempo invita a revisar los criterios de base con los que las escuelas llevan a cabo su tarea, haciéndose necesario revisar la formación enciclopedista y acumulativa, así como la racionalidad instrumental-neoliberal que históricamente la sostiene y que deviene de los planteos propios de la modernidad.

Nuestra propuesta se funda en la necesidad de mudar la mirada hacia una lectura que tenga como marco el enfoque sociocultural de los planteos vigotskianos y postvigotskianos, y que signifi que a los enseñantes, aprendientes y comunidades partícipes, más que en otro momento, en la construcción del currículo. Esto implica recontextualizar lo prescriptivo del mismo de acuerdo con los condicionamientos del histórico momento sociopolítico, cultural y económico en el que hoy se inscribe. Al respecto, los múltiples debates concernientes al acompañamiento de la escuela de acuerdo con las necesidades educativas de la población en tiempos de COVID-19 ponen en evidencia las dificultades de implementación de decisiones político-educativas en opciones alternativas al sostenimiento de las mismas en un carácter ahistórico. Esa característica, que supone la ausencia de historicidad, es decir, de la comprensión de los fenómenos en un momento dado con toda su carga histórica, roza con una mirada que atiende a la superficialidad del problema y desconoce lo que subyace a su reproducción (racionalidad neoliberal), ignorando principalmente aquello que se impone hoy en la gramática escolar para ser descifrado.

No nos extraña que la racionalidad neoliberal, en particular en tiempos de pandemia, busque colarse en las formas de hacer una escuela que acompaña las decisiones que se toman desde la esfera sociopolítica. Esta cuestión es percibida en las estrategias utilizadas hasta el momento, las cuales ponen de relieve la contundente preocupación por el rendimiento escolar y su evaluación. El incremento del tiempo de instrucción como variable fundamental que implica más tiempo de dedicación

diaria a la escuela —con su concomitante más tiempo de estudio en casa (tareas escolares, por citar, entre) otros— nos recuerda a las características de otras reformas educativas (como por ejemplo las de los años noventa). Tyack y Cuban (como se citó en Chamorro Smircic et al., 2010) expresan que la gramática escolar se encuentra en ese conjunto de estructuras, reglas y prácticas que no se ponen en entredicho y que tradicionalmente han organizado la vida escolar. La instrucción que ha signado los modos de hacer y de pensar la transmisión cultural permite llevar a cabo la enseñanza, y adaptar la sucesión de reformas planteadas desde el poder político y administrativo a las exigencias que se derivan de dicha "gramática" y transformarlas. Como vemos, la gramática escolar se desarrolla en determinadas coordenadas de tiempo y lugar, y para poder comprenderla necesitamos historizarla, componiendo una explicación de los fenómenos de un momento dado con el peso de la memoria histórica que debe ser reconstruida para poder entender el presente.

Para Vain (2018), la cultura se tramita, y en la tensión propia de la transmisión de la escuela siempre hay un rompimiento donde se hacen presentes los rituales que otorgan la posibilidad de fundar un sujeto, pues producen sentido en tanto son instancias esencialmente dramáticas a partir de las cuales una sociedad comunica algo importante acerca de sí misma. Quizás antes haya que entender que las formas-rituales son maneras de vinculación de lo colectivo heredadas, pero no las únicas posibles y esto nos permitiría abrirnos a otras formas-rituales en estos tiempos alterados por la pandemia del coronavirus, dando lugar para otras identidades más democráticas y para subjetividades más creativas. El concepto de gramática guarda semejanzas con el de cultura escolar que se emplea para entender la mezcla de continuidades y cambios, de tradiciones e invenciones de la vida cotidiana, las prácticas y la realidad de las escuelas en su confrontación con la igualdad educativa. Así, la gramática o frece a los/las estudiantes numerosas y variadas formas de representación, lenguajes, maneras de pensar, de decir, de hacer (Augustowsky, 2001).

## Problematización de las perspectivas socioeducativas en la intervención profesional

Si en una sociedad, la teoría pedagógica vigente es una práctica de la dominación ejercida desde una dinámica estructural, se hace necesario redescubrir el proceso histórico a través del cual se constituyen las relaciones entre el mundo y la conciencia.  
(Freire, 1988, p. 91)

Este tiempo de pandemia, si bien presenta un panorama poco alentador, puede colaborar en la comprensión sobre cómo se fue configurando el contexto en el que hoy se encuentra la relación escuela-comunidad, agravando la exclusión de muchos sectores de la población al establecerse en base a procesos de globalización y lógicas de mercado. Es precisamente en esa instancia en la que las y los psicopedagogos/as intervenimos para la toma de conciencia y la acción, proponiendo la problema-

tización de los modelos internalizados, en nuestro caso, a partir de las categorías de análisis de las teorías socioeducativas, que nos permiten analizar los espacios sociales y sus efectos en los vínculos entre los sujetos de la escuela. Para ello, consideraremos a las escuelas, los sujetos que allí interactúan y el conocimiento que surge de esa interacción tratando de interpelar el mito de la neutralidad escolar. Al respecto, Freire (1985) expresa que cuando en una práctica educativa el modelo considera que el desarrollo del pensamiento es posible al margen de la realidad, jamás se discuten las condiciones sociales como problemas a ser develados, poniendo en evidencia cómo las clases sociales dominantes desarrollan un tipo de educación que no permite a las clases sometidas percibir críticamente las injusticias sociales, eludiendo así la posibilidad del conflicto como fuente de transformación.

En este sentido, Freire (1985) nos llama a reflexionar sobre la capacidad política que tiene una clase social o sector de ella para ejercer la función de dirección sobre el conjunto de la sociedad. Es lo que Gramsci (1975) dio en llamar hegemonía —marco de la dominación de poder de la sociedad capitalista— siendo ésta la combinación de acciones para el consenso y la coerción. El primero se ejercita a través de políticas culturales e instituciones sociales, la segunda, a través de la represión de las instituciones que tienen esta función. Esta es la concepción más instalada y veamos por qué. Este modelo se presenta dentro de las llamadas “teorías del consenso”, donde algunos autores señalan aquellas que tomaron como referente epistemológico la filosofía positivista de Augusto Comte, que dominó el pensamiento del siglo XIX. El positivismo sostenía que las Ciencias Sociales solo podían adquirir el estatus de ciencia adoptando el modelo de las Ciencias Naturales. Por otro lado, tenían una visión optimista de los efectos de la ciencia sobre el bienestar humano. Este modelo observará que los problemas sociales pueden provocar anomia —alteración de la normalidad, un desequilibrio de la organización—, la cual se resuelve con el ajuste necesario de las partes para la conservación del orden social. En este modelo la educación es un hecho social, capaz de ser abordado al igual que otros fenómenos en forma científica.

En contraposición a este modelo, las “teorías del conflicto” o “teorías críticas” parten de los postulados del marxismo, pretendiendo repensar algunas categorías ligadas a la dominación y a la emancipación. Se (re)piensan críticamente los efectos de la razón instrumental positivista, recuperando la categoría de sujeto desde su complejidad multidisciplinar. La noción de estructura social se constituye en la relación dialéctica entre las partes. Por esto, es estructurada, estructurante, dinámica y reconoce la contradicción y el conflicto como el motor de la dinámica. Así, el conflicto social transforma la estructura y esa transformación es deseable. Dentro de estas teorías se encuentran las “teorías críticas no reproductivistas”, que incorporan el análisis microsociedad relativo a la cultura institucional —el que nos interesa especialmente— a través de los estudios de casos y de la investigación de tipo etnográfica.

Resulta necesario que los enseñantes —y los que trabajamos con ellos— tomemos conciencia de los mecanismos internos de las escuelas porque, aunque algunos discursos se ocupen de cómo la dominación y la hegemonía se cuelan en los proyectos escolares, por lo general sigue existiendo un

silencio con relación a cómo los actores viven su vida cotidiana dentro de ella. En consecuencia, se ha puesto un énfasis exagerado en el modo en que las determinantes estructurales promueven las desigualdades económicas y culturales, y se ha subestimado la manera en que los sujetos se acomodan, median y resisten a las lógicas uniformizantes de las prácticas socioeducativas dominantes.

En esta línea, la producción teórica de Foucault (1979) sobre la noción del poder, al que asume como relacional y generalizado más allá de las relaciones específicamente políticas, la familia, la escuela y todos los ámbitos de interacción, nos permite aseverar que el supuesto extendido sobre la neutralidad de la escuela y su validez para todos no es veraz. La idea de que la escuela distribuye un saber neutro del que cada cual se sirve de acuerdo con sus dones y aptitudes está lejos de ser cierta. Por lo tanto, adoptar una u otra posición dentro del debate sobre la neutralidad u objetividad escolar derivará en distintos posicionamientos de las escuelas frente a la construcción del conocimiento y su capacidad para incidir en el fenómeno de la desigualdad para revertirla o reproducirla.

Ahora bien, posicionándonos política y éticamente desde el modelo pedagógico crítico, entendemos que la emergencia social requiere definir el rumbo de los cambios y, en ese sentido, el horizonte recesivo que se avizora prevé escasez de recursos. Como suele suceder en esta parte del planeta en tiempos de economía globalizada, y más aún en pandemia, las crisis son sobrevividas por los sujetos con recortes en salud y educación como la cara más avara de las políticas públicas. Desde nuestra perspectiva, la pandemia está generando la oportunidad de desarrollar *crítica* sobre lo que en las escuelas se produce y la posibilidad de revisar los paradigmas en los que se apoyan las prácticas escolares, atentos/as a ver cuánto de la apertura y flexibilidad que se les demanda están dispuestas a ofrecer en la virtualidad. Sabemos que el conflicto sanitario pone al sujeto multidimensionado en el centro de la cuestión no solo por la necesidad de desarrollar estrategias de prevención de la vida, sino también de promover aquellas que hacen al desarrollo de prácticas de intercambio y solidaridad: “Los codazos así serán reemplazados por el “codo a codo” que hace que seamos mucho más que dos en palabras del poeta Benedetti” (Herrera, 2011, p. 6). En este aspecto, revisar el mito histórico de la neutralidad escolar implica necesariamente observar la función de la escuela ligada a una comprensión crítico-reflexiva sobre las vicisitudes del mundo que nos rodea. A continuación, Carolina Achával nos propone revisar la constitución de los lazos vinculares en las tramas escolares.



## CAPÍTULO 2

# **Pensar los lazos en las escuelas y la posibilidad de la inclusión**

Carolina Achával

“Si consideramos por un momento que regla es mundo y excepción es vida se percibe, entonces, la infinita tensión entre ambos términos, su posible resquebrajamiento y hasta la inversión del asunto en cuestión: son las excepciones, y no las reglas, las que hacen, crean y reinventan el mundo”.

(Skliar, 2019)

## Enlaces y desenlaces con los otros en la trama escolar

Si en tiempos de solidez se sufría por sujeción, encierro y vigilancia, en la era de la “Modernidad líquida” (Bauman, 2016) se sufre por la dispersión, el empobrecimiento simbólico y el desamparo. Tanto el exceso de institución como su ausencia son desubjetivantes, ya que una coarta todo deseo y la otra lo convierte en obligatorio. Una genera obediencia ciega y alienación (soy aquello que el otro quiere que sea); la otra deja a la intemperie. No quiere decir que las instituciones hayan muerto, como afirman ciertos planteos que hablan del fin de la historia (Fukuyama, 1992), de la infancia (Potsman, 1982), o de la muerte de la escuela (Illich, 1971), pero se enfrentan problemas inéditos, y las nuevas condiciones de época son al mismo tiempo desafíos a asumir por el mundo adulto para legar horizontes más prometedores a los que vienen llegando.

En este contexto, las escuelas continúan siendo instituciones de gran significatividad en la vida de los sujetos y sus familias, por lo que el fracaso escolar tiene una carga simbólica y social sustantiva tanto a nivel individual y familiar como para la sociedad en su conjunto. El mandato fundante de la psicopedagogía se entronca al nacimiento del Sistema Educativo Argentino con su impronta normalizadora y homogeneizante, que colocó en el plano del fracaso escolar a todos aquellos que no alcanzaran las metas estandarizadas propuestas. En este marco histórico, surge la psicopedagogía como disciplina en 1958, heredando la tarea de las maestras recuperadoras, quienes sentaron las bases de nuestra disciplina (Baravalle, 1995). En línea con esa herencia, el desafío es pensar la clínica psicopedagógica desde dispositivos que enriquezcan el análisis de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje a partir de la consideración de las dificultades para el acceso al conocimiento escolar, tanto en lo referido a los contenidos curriculares como a la convivencia entre pares, atentos a los metaobjetivos de la educación en nuestro país que nos insta a formar ciudadanos críticos y responsables de su vida individual y colectiva (Filidoro et al., 2016).

Por lo tanto, recuperar el mandato fundante de nuestra disciplina implica intervenir en los espacios escolares desde esta perspectiva interaccionista, la que supone mirar y prestar atención a las situaciones que acontecen en la complejidad del acto educativo, con la intención de crear condiciones y oportunidades de aprendizaje para las y los estudiantes. Tal como plantea Alfredo Olivieri en el capítulo anterior, esta intervención debe, necesariamente, ser contextualizada e involucrar a todos los actores para generar un movimiento ante los obstáculos e incidir sobre las posibilidades que habiliten la producción de subjetividad, la promoción del lazo social y la generación de propuestas inclusivas, considerando la singularidad de cada sujeto en el colectivo del que forma parte.

La práctica psicopedagógica siempre se trata de una praxis, de un conjunto de acciones dirigidas a otros para ayudarlos a acceder a su autonomía, para organizar sus propios modos de aprender, para recuperar la inteligencia perdida o inhibida a la vez que el sentido y los derechos a una escolarización sin repitencias ni fracasos. Entendemos que en el campo humano y social la vía de intervención es el conocimiento. Este es, por lo tanto, el fundamento axiomático de todo diagnóstico, análisis e intervención con sujetos e instituciones (Garay, 2010), pero no como un asunto de un/a especialista o analista cuya formación lo/la inviste de poder, sino más bien como generador de un proceso colectivo que procure modificar los modos de pensar, de relacionarse, de organizarse y de luchar.

Esta postura ética y política del psicopedagogo/a debe, entonces, focalizarse en: (a) por un lado, desentrañar las tramas vinculares intersubjetivas, que se comprenden en la causalidad social e institucional de su constitución y modos de funcionamiento en las dinámicas escolares; (b) por otro lado, centrar el análisis en las relaciones, los vínculos y sus efectos sobre las funciones educativas e institucionales, teniendo en cuenta que la acción educativa nace y se sostiene en las relaciones pedagógicas y vínculos intersubjetivos en los que circulan sentimientos que aportan sentidos a las prácticas educativas (Garay, 2010). El fracaso escolar entendido como fractura en los procesos educativos se convierte en objeto específico de la psicopedagogía, y desde la clínica psicopedagógica se apunta a favorecer la construcción de subjetividad en la escuela (Filidoro y otros, 2016). Es desde esta línea de pensamiento que sostenemos que la acción educativa, fundada y sostenida en relaciones pedagógicas y vínculos intersubjetivos debe ser necesaria y urgentemente reconsiderada (Garay, 2015), partiendo del reconocimiento del otro en lo vincular y promoviendo el acompañamiento de las trayectorias escolares de las y los estudiantes. Es necesario, además, aceptar que su concreción se encuentra condicionada por la mirada de los adultos, la que puede —muchas veces— resultar desubjetivante y creadora de representaciones que limitan el aprender.

Cuando Garay (2015) enuncia que la crisis de la escuela como institución es una crisis esencialmente simbólica, que da cuenta de la pérdida de capacidad para constituirse como fuente de sentido y pertenencia para todos los que la habitan, nos habilita e incita a los/las psicopedagogos/as a intervenir para reconstruir las tramas de relaciones y vínculos en las instituciones educativas hasta lograr un tejido fuerte y firme, un entramado capaz de apuntalar las dificultades de los procesos de enseñar y aprender, ofreciendo un encuadre que oficie de referencia a los procesos de socialización y que facilite la inclusión, que permita una escuela que sea para todos y todas. Desde la psicopedagogía deberíamos poder invitar a los/las docentes a elaborar un “diagnóstico pedagógico” (Garay, 2015) que ponga nombre a lo que les sucede y de esa manera darle existencia al problema y hacer posible la intervención. Al mismo tiempo, también tendríamos que contribuir en la recuperación de la dimensión deseante del enseñante, sin la cual resulta imposible motivar a la apropiación de aquello que ni siquiera da sentido a su propio vivir.

En este punto cabe que nos preguntemos en qué consiste estar juntos con otros en las escuelas, una pregunta que nos coloca en el cotidiano escolar, donde el estar juntos no es solo contigüidad o continuidad entre personas, sino también fricción, conflictos, dificultades para conversar, para comprendernos. El estar juntos, plantea Skliar (2018), no supone una virtud en sí misma sino más bien una descripción del cotidiano de las comunidades, que oscila entre la potencia del encuentro y la capacidad de desarrollar un proyecto común, y la impotencia por el desencuentro y “el descubrimiento de las mutuas fragilidades” (p.75). Por lo tanto, el educar debiera entenderse como una travesía hacia el mundo —no como una representación o duplicación o selección de cierto tipo de mundo particular o privado—, que muestre sus signos diversos, ayudando a construir tramas para que el tiempo no pase tan deprisa.

Podemos pensar el hábitat de la escuela desde la idea de hospitalidad: recibir y ser recibido como miembro pleno, como un huésped (Garay, 2015). En este sentido, la hospitalidad se entiende como un componente esencial de la calidad de la escuela en su función de recibir al otro diferente como ocupación permanente. Esta función supone disposición cognitiva y emocional para aceptar que el trabajo escolar está atravesado por una alteridad radical: estar juntos, trabajar con otros. Esto no es algo dado, ni románticamente sin conflictos, sino que necesita ser construido, producido, para hacerle un lugar al otro y, a la vez, reclamarle que nos dé lugar para enseñar acordando reglas y normas en un encuadre ético que enmarque las prácticas y las despoje de contenidos agresivos y hostiles.

Coincidimos con Garay (2015) en que la misma organización pedagógica del aula debiera poner en palabras estas cuestiones, analizarlas, revisarlas y acordar un marco compartido y respetado. Mientras tanto, nosotros/as, como psicopedagogos/as debiéramos contribuir a evidenciar estas situaciones preguntando como lo hace Skliar (2018) “¿qué nos pasa con la inclusión —con la convivencia, la diferencia, etc. —?” (p. 82). ¿Qué nos pasa con eso? Esta pregunta interpela a cada uno de los que están juntos en la cotidianeidad de la escuela e invita a alojarse mutuamente: los enseñantes alojar a los aprendientes, los aprendientes alojar a los enseñantes, docentes y estudiantes alojarse entre sí. Sabemos que la escuela no es lo que era y no se trata de una cuestión melancólica, pero la seguimos necesitando como lugar de encuentro con otros, mediado por el conocimiento; ahí reside el sentido prioritario de la institución escuela, anudado a su origen fundacional y al de nuestra disciplina en esta historicidad, acompañando el aprender.



## Fracaso escolar y exclusión educativa: “una pareja poco feliz”

“El fracaso escolar es una construcción social, que se dramatiza en el sujeto que fracasa, en la que intervienen la escuela, la familia y el sujeto mismo”.

(Garay, 2015, p. 37)

Desde la perspectiva clínico-crítica, tal como lo venimos planteando, el fracaso escolar es la principal causa de los procesos de exclusión educativa. Por lo tanto, si la intervención psicopedagógica tiene por objeto considerar al fracaso escolar, esta debiera focalizar su análisis, en primer lugar, en los sujetos que no aprenden para —a partir de ellos— poner la atención en los educadores que no logran enseñarles, en los procesos institucionales y áulicos de trabajo escolar y en los vínculos que les sirven de soporte, así como también, en las prácticas familiares de crianza en tensión con los modelos escolares instituidos (Garay, 2015). Somos conscientes de que las escuelas son “instituciones de existencia” en las sociedades y, en cuanto tales, operan —o deberían hacerlo— como contenedores, garantes y soportes del sujeto en su identidad social, en sus necesidades básicas y en la provisión de vínculos, en un proceso complementario y dialéctico en el que los sujetos son constructores, a su vez, de las instituciones.

En este marco, aún cuando las escuelas son reconocidas como instituciones de existencia de sujetos para sujetos, resulta llamativo que la cuestión de la subjetividad esté ausente tanto en la reflexión como en las estrategias de acción y en la capacitación docente, lo que pondría en evidencia que, si bien la escuela trabaja en la transmisión de conocimientos, estaría fracasando en el plano afectivo y social. Frente a este supuesto, se hace necesario atender a la instancia subjetiva vincular de aprendientes y enseñantes en tanto constructores de las tramas de relaciones y vínculos, puesto que en ellas se encuentra el potencial de contener y resolver las dificultades de los estudiantes para aprender y de los/las docentes para enseñar (Garay, 2015).

Si tal como venimos expresando la inclusión se juega en las relaciones pedagógicas, donde la propia subjetividad opera de modo no consciente, y la alteridad situacional puede vivirse como padecimiento o como oportunidad —o un poco de ambos—, cobra particular importancia pensar la escuela a partir del análisis del impacto de las prácticas de los enseñantes y de otros/as profesionales encargados de categorizar, clasificar e imputar identidad “de excluidos” a millones de niños, niñas y jóvenes. Debemos estar atentos/as a esto para no signar su futuro escolar y educativo en un contexto cada vez más complejo, en el que nuevos sujetos y nuevas problemáticas deben ser reconocidos para poder aprehenderlos. Podemos enumerar los problemas socioeconómicos que perjudican la constitución familiar, la violencia presente en la sociedad, la soledad en la crianza de los niños y niñas, problemáticas ligadas a cubrir la falta a través del consumo, el no reconocimiento

del lugar de autoridad en los referentes adultos. A estos se suman la pandemia del COVID-19 y las posibilidades reales de conectividad, problemáticas que dan lugar a nuevas subjetividades ligadas al momento histórico y características de la época que exceden a las escuelas en sus posibilidades de dar respuestas. En este contexto resulta insuficiente la transmisión y planificación de contenidos curriculares, que claramente fueron pensados para sujetos que no son los que hoy habitan las aulas, tanto en los establecimientos escolares como en la virtualidad actual.

Considerando a la institución escolar como espacio entre la familia y la cultura, mediadora entre lo privado y lo público, se entiende el papel privilegiado y determinante que desempeña en la constitución psicosocial de las infancias y las juventudes, ya que afecta tanto a los procesos de constitución subjetiva y social como a los de construcción cognoscente.

Sin embargo, en los nuevos escenarios, altamente dinámicos y tecnologizados, este soporte institucional presenta una distancia creciente entre las representaciones docentes y los modos de ser niños, niñas o jóvenes, generando desencuentros permanentes y facilitando lecturas patologizantes y estigmatizantes. Estas son fomentadas por neuropediatras, neuropsicólogos/as y también psicopedagogos/as que, por ejemplo, analizan los mundos contemporáneos sólo desde lo neurológico, acelerando los procesos de medicalización de la vida cotidiana, de la escuela y de las infancias y juventudes. Frente a esta tendencia patologizante y medicalizada, desde nuestra perspectiva clínico-crítica creemos que es necesario crear dispositivos analíticos que reconozcan los variados y singulares modos actuales de subjetivación y que proporcionen a los adultos de hoy —permisivos, claudicantes, juvenilizados, neutros, light, que ponen en riesgo los procesos de subjetivación al cumplir su función de manera deficitaria, y dejan a niños y jóvenes en la intemperie del sinsentido— recursos para que recuperen su función de adultos, y a la vez les permita comprender a los nuevos sujetos (López Molina, 2012).

Las escuelas, en este contexto, corren el riesgo de dejar de ser el lugar público de la formación de los individuos frente a otros ámbitos como la televisión y la internet, instalados por un discurso neoliberal que, además, convierte a las escuelas en empresas cuyo principal objetivo es la producción de habilidades eficientes y adecuadas para la reproducción del sistema. Tal como lo plantea Recalcati (2016): “garantizar la eficiencia del rendimiento cognitivo se ha convertido en una exigencia prioritaria que succiona esos necesarios nichos de tiempos muertos, de pausas, de desviaciones” (p.22), que podemos ubicar en el núcleo de todo proceso formativo.

De esta manera, la intervención psicopedagógica colabora con los niños, niñas y jóvenes que tienen que elaborar experiencias de rupturas en la continuidad de las cosas, de sí mismos y de las relaciones con el medio, proponiendo situaciones y acciones que los ayuden a sostener ese trabajo de elaboración subjetiva, que es a la vez grupal e intersubjetivo, posibilitando la circulación de la palabra. Al mismo tiempo, acompaña al enseñante —que no necesariamente cuenta con experiencia o herramientas psicológicas terapéuticas para contener las problemáticas críticas de los aprendientes— a pensarse

en un lugar activo, con curiosidad y preguntas. Se crea así, también para ellos/as, un espacio para aprender y comunicar sus experiencias con aciertos y errores, que los impulse a construir un hábitat escolar —material, social y afectivo— que garantice seguridad, permanencia y posibilidad de realizar una escolarización que incluya (Garay, 2015).

Podemos plantear que en la dupla poco feliz “fracaso escolar-exclusión” enunciada en este apartado, lo que entendemos como fracaso escolar se puede comprender como una fábrica de exclusión, por lo que trabajar para evitarlo implica proponer modos diversos de acompañar las trayectorias escolares tanto de los grupos como de cada sujeto. Pero debemos ser conscientes de que con la voluntad de los enseñantes y profesionales psicopedagogos/as no alcanza; es indispensable que las políticas públicas favorezcan la construcción de nuevos sentidos para tender puentes entre las inscripciones que los sujetos portan, sus experiencias cotidianas y los procesos de transmisión que intentan las escuelas, dando cabida a la palabra de los propios niños, niñas y jóvenes que la transitan, porque si no, como plantea Recalcati (2016):

Tomar la palabra como gesto singular con el que el alumno se autoriza a manifestarse como singularidad en el proceso de aprendizaje es sustituido por la verificación de la asimilación pasiva de la información. Así, el sujeto de la palabra queda eliminado o, como dice Lacan, solo es dicho persecutoriamente por el lenguaje del Otro. (p. 25)

## El aula como hábitat humano vincular y el valor del reconocimiento a los /las estudiantes

La relación pedagógica es un proceso vincular entre un sujeto que aprende y otro que enseña, mediado por el conocimiento. En este sentido, esta relación depende, a su vez, de la que se establece entre el que enseña y el saber que se enseña (Vairo, 2016). Cabe aclarar que la actividad de enseñar proviene del vocablo “enseña” o “emblema”, que hace referencia a la idea de señal, y, en este sentido, los/las docentes como enseñantes desarrollan diferentes comportamientos con respecto al conocimiento que enseñan. Por otro lado, la realidad muestra que no todo lo que se enseña se aprende. Por lo tanto, cualquier intento de comprender la acción de enseñar debe partir del reconocimiento del carácter de *influencer* del enseñante, que se sostiene en la hipótesis de que existe un otro que es educable, influenciado, aunque haya en esta relación una parte de incalculable, ya que “la intervención sobre el otro se ejecuta a condición de no saber nada, a priori del resultado final”, como plantea Antelo (2015, p. 174). En este sentido, lo incalculable es también inherente a la relación pedagógica que estamos describiendo, en la que se percibe una doble significación: por un lado, vínculo es atar, ligar, reunir, juntar, y, por el otro, intervenir es implicarse en el comportamiento del otro, que siguiendo a Antelo es “una forma de meterse con el otro, una imposición, una intromisión y una invitación a las libertades y miserias” (p. 175).

En esta perspectiva, la labor psicopedagógica de intervenir en el espacio escolar supone una intervención sobre otra intervención —la del docente—, en la que tendrá que poner en evidencia que tanto el docente como enseñante y los/las estudiantes como aprendientes son sujetos de deseos, de afecto, con historias y saberes que los singularizan (Vairo, C. et al., 2000). A la vez, ayuda a los enseñantes a comprender la importancia de la implicación y compromiso con el otro que aprende, lo que supone el desarrollo de una actitud de escucha, de análisis, de búsqueda de alternativas y estrategias de aprendizaje para no caer en un reduccionismo de transponer el concepto de niño/niña/joven al de alumno, lo que sería una versión simplista del sujeto de aprendizaje.

En esta línea, coincidimos con Garay (2015), quien considera que es importante satisfacer las necesidades de alimentación, agua, energía, espacio, sueño, descanso, juegos, vida íntima de niños, niñas y jóvenes, pero también son determinantes —como oportunidades de aprendizajes significativos— los vínculos afectivos, su continuidad y las experiencias vitales, que en nuestro sistema educativo tienen como hábitat vincular el espacio y el tiempo del aula, donde aprendientes y enseñantes pasan muchas horas juntos. De este modo, la calidad educativa de los vínculos está anudada a los objetivos y la organización pedagógica del trabajo áulico (también las aulas virtuales en la pandemia que actualmente atravesamos), constituyéndose en un doble desafío para los enseñantes: garantizar vínculos que sostengan e integren, y a su vez desarrollar capacidades cognitivas que posibiliten la apropiación de los saberes necesarios.

Las escuelas, como instituciones del campo simbólico: del conocimiento y la cultura, se constituyen en un lugar donde es posible reflexionar sobre las necesidades humanas de subsistencia y seguridad y los modos más avanzados y educativos para resolverlas, creando así dispositivos pedagógicos concretos con gran impacto formativo. La intervención psicopedagógica sobre la intervención pedagógica, entonces, tendría que contribuir en la construcción de esos dispositivos que permitan a los aprendientes modos otros de resolver sus necesidades de subsistencia y de existencia. Dispositivos pedagógicos que les enseñen sobre el cuidado de sí mismos, de su seguridad y, también, la seguridad de sus pares y adultos de los que dependen para la satisfacción de sus necesidades. Dispositivos que les permitan comprender que, como individuos, no pueden desarrollarse independientemente de las instituciones, porque la pertenencia a estos grupos organizados les posibilita que se constituyan como sujetos socioafectivamente productivos.

La realidad vista desde esta perspectiva nos muestra que el hábitat humano vincular que estamos ofreciendo a nuestras infancias y juventudes para aprender y desarrollar sus necesidades de subsistencia como de existencia está lleno de carencias y malestares, y que, por más doloroso que resulte, para transformarlo tenemos que analizarlo en la escuela, porque aunque parezca un aporte pequeño es necesario y trascendente (Garay, 2015), ya que en el nivel subjetivo, este reconocimiento significa apoyo y ayuda tanto para los chicos como para los adultos. La intervención psicopedagógica, recuperando el mandato fundante, tiene la responsabilidad de clarificar en los/las estudiantes

las categorías de clasificación que circulan por las escuelas y que son interpretadas por ellos como enfermedad o carencias que padecen. Cuando el propio enseñante al conocerlo le pone nombre a lo que le pasa al estudiante en la escuela, el problema toma una existencia concreta y entonces es posible hacer algo con ello en el marco de las relaciones pedagógicas.

Ese hacer algo comienza, precisamente, con ponerle un nombre al fantasma que rodea a las dificultades; lo siguiente será enfrentar la frustración como principal factor emocional ligado a “problemas de aprendizaje y éxito escolar”, no reconocida por los otros significativos ni por el mundo mismo. En los niños, niñas y jóvenes, las repetidas frustraciones y la falta de ayuda llevan a que se vean como incapaces o inútiles, sin posibilidad de ser reconocidos por nadie, ni por sí mismos, razón por la cual urge crear dispositivos que nos permitan comprender que “la frustración, inevitable para vivir, producir e integrarse sin desmoronarse o enfermarse, es uno de los organizadores esenciales” (Garay, 2015, p. 305). Se trata de darles la oportunidad de que reconozcan que tienen aspectos de sí mismos en los que pueden apoyarse para cambiar a pesar de sentirse carenciados y dañados. La confianza en ellos/as y en los vínculos entre aprendientes y enseñantes, es una “llave maestra”, dice Garay, la que como psicopedagogos/as debemos ayudar a encontrar en las aulas para que, como hábitat humano, los educadores puedan reconocer a sus estudiantes y promover vínculos que sostengan y promuevan el aprender. Tal vez al desentrañar las telarañas de las tramas en las gramáticas escolares contribuyamos a ello.

## **Sobre la pregunta de qué hacer y la posibilidad de ser creadores de las propias intervenciones**

La praxis psicopedagógica tal como la venimos desarrollando puede ser entendida entonces desde un posicionamiento ético-epistemológico que llamamos “clínico-crítico”. Este tiene incidencia en instituciones de salud, educación, justicia, y comunidades, atendiendo a una demanda creciente referida a las “problemáticas del aprendizaje”, pero también a las exclusiones devenidas de las prácticas institucionales y sociales de referencia para con los niños, niñas y jóvenes y las tramas de las que son parte.

El adjetivo ‘clínico’ en este enfoque no hace referencia a un ámbito de trabajo ni se restringe a un hacer determinado, sino que más bien alude a un modo de praxis caracterizado por un tipo particular de mirada y de escucha ante el sujeto que aprende, sin distinción de edad, género, condición sociocultural y económica, ni del ámbito en que nos encontremos con ese sujeto. La clínica plantea a la psicopedagogía una concepción de sujeto que asume la complejidad del psiquismo que construye conocimientos de modo absolutamente singular, porque atendemos a un sujeto singular, en un contexto singular, que no encaja en moldes preestablecidos y se resiste a ser etiquetado. Y una dimensión básica de la clínica es el reconocimiento de los fenómenos inconscientes que no pueden desconocerse; así, será nodal el concepto psicoanalítico de la transferencia para abordar el vínculo

con el otro y las posibilidades de transformación. La consideración de esta dimensión significó un giro en la praxis psicopedagógica al cuestionar la perspectiva tradicional dominante de la reeducación psicopedagógica, pensada para corregir síntomas en el aprendizaje en los llamados “chicos problema”. La perspectiva clínico-crítica considerará al síntoma como un mensaje del sujeto a descifrar en el código de las gramáticas institucionales, y al psicopedagogo como un posible acompañante en las travesías del desentrañar los mensajes cifrados.

El aprendizaje, en este marco, es concebido como un proceso de construcción que se lleva a cabo en una situación vincular con otro que muestra el objeto de conocimiento y le otorga significaciones. El modo que tiene cada sujeto de aprender será, entonces, condicionado por las diferentes situaciones de encuentro con las figuras enseñantes (padres, docentes, otros) a lo largo de su vida, las que irán conformando un modo particular de acercamiento a los objetos de conocimiento. Evitando visiones parciales, reduccionismos y concepciones dogmáticas, los corpus teóricos nos permiten hacer pie y desde allí crear modos de intervención en la práctica. Es preciso poner en tensión el interrogante ¿qué tengo que hacer?, que más de una vez surge ante la posibilidad de una intervención, expresando que no contribuye ni a nuestra propia construcción teórica ni tampoco a la de quienes pretendemos ayudar dado que la praxis es más bien el producto de un posicionamiento puesto de manifiesto en el interrogante ¿qué he venido haciendo?. Esta nueva pregunta abre al análisis y a la reflexión de lo que venimos haciendo, en tanto crea la posibilidad de pensarnos desde un sitio de autoría en que se necesita del otro, pero sobre todo de uno mismo como un otro de la propia pregunta. La pregunta sobre qué debo hacer no nos incluye como autores y nos coloca en una posición de dependencia. Necesitamos hacer pensables las situaciones, entendiendo que el pensamiento no es solamente producción cognitiva sino que es un entrelazamiento de inteligencia-deseo, dramatizado, representado, mostrado y producido en un cuerpo. Por eso, mucho más importante que los contenidos o acciones pensados es el espacio que posibilita hacer pensable un determinado contenido o acción. A ese lugar dirigimos nuestra mirada.

La posición de preguntar(se) se da en la relación, en el “entre” que toda pregunta incluye, entre aquello que se conoce y aquello que no se conoce. Preguntar es situarse (espacio de circulación del deseo) entre lo que se conoce y no se conoce, y construir un propio aprendizaje. Estamos *entramados* en una enseñanza dicotómica o binaria donde todo aparece separado: cuerpo-mente, teoría-práctica, salud-enfermedad, recreo-hora de clase; lo binario aparece incluso cuando se piensan/toman separadamente la perspectiva clínica y la perspectiva crítica. En relación con los sujetos que aprenden, se trata de pararnos desde la consideración de las múltiples dimensiones que los atraviesan: biológica, psicológica, social, cultural, y analizar las situaciones en las que estas se ponen en juego desde la complejidad que caracteriza el escenario de las intervenciones.

Intervenir, palabra que en su literalidad habla de “venir entre”, conduce a la pregunta: ¿entre qué o entre quiénes? La respuesta, que parece obvia, necesita sin embargo ser explicitada: entre quién

interviene (nosotros) y el otro (niño, niña, joven, docente, padre). La intervención psicopedagógica creativa surgirá de desarrollar la escucha con un posicionamiento que posibilite la toma de decisiones estratégicas acorde a las situaciones, apostando a la concreción de los objetivos planteados pero sin esperar que resulte como se previó. Más bien, se trata de contar con un plan sostenedor y orientador desde los primeros pasos del trabajo, que dé cuenta claramente de la intención de lo que queremos hacer reconociendo que cada uno/a tiene su propio repertorio, con el que como en un juego de cartas, tenemos que jugar-jugarnos. El conocimiento de nuestras cartas nos permite considerar nuevas disposiciones y pautas.

Metafóricamente y tomando la referencia de Alicia Fernandez (2009), podemos decir que la teoría cumple la misma función que la red para un equilibrista. El equilibrista necesita tener como sustento la red para poder inventar nuevas piruetas en el hilo donde camina. ¿Por qué? Porque si no tuviera esa red que le asegura que cuando caiga no va a lastimarse, no podría entregarse al desafío de hacer equilibrio en el hilo por donde tiene que caminar. En nuestra praxis, tal como el equilibrista, tenemos que ir haciendo equilibrio e ir descubriendo cada día nuevas piruetas. La teoría es esa red que soporta y que de algún modo nos alienta a transitar por ese hilo riesgoso que es el camino de nuestro accionar profesional, en el que no conviene *meter la pata*. Contar con ella colabora para trabajar con autonomía y autoría haciéndonos cargo del hacer, permitiendo inventar recursos e incluso dar curso a nuevas teorías.

No hay respuestas acabadas que otro (profesor /a, compañeros /as) puedan darnos sobre qué hacer; estas se van construyendo sobre la marcha: las vamos ensayando y revisando mientras transitamos la experiencia. Pensar antes de hacer y reflexionar luego de que se hizo resultan ser las operaciones necesarias en las prácticas psicopedagógicas, las que le otorgan el sentido ético-político que conllevan. Porque nada se hace porque sí, porque se trabaja con sujetos, porque se hace en nombre de un saber disciplinar, porque tenemos un compromiso social en el afán de acompañar a otros que lo demandan. La diferencia entre la red del equilibrista y nuestra red teórica es que a esta la construimos nosotros usando también los hilos (conocimientos) que proveen los otros y armando trama con ellos, en particular si se trabaja en equipo. Por lo tanto, se trata de pensar y reflexionar a partir del sostén que nos aportan la teoría y nuestras propias representaciones, recordando que toda situación de aprendizaje es intersubjetiva, aun la solitaria construcción teórica.

Los/as psicopedagogos/as también somos sujetos aprendientes, y la formación produce subjetividad para cada uno/a y para el colectivo profesional. En el devenir de la formación, uno/a se ve compelido/a a producir sentido, construir un posicionamiento, elegir desde dónde intervenir, con qué recursos, con qué modalidad y objetivos, qué red de sostén usar. No es un tránsito fácil porque nos enfrenta a la angustia por nuestras carencias, herramienta privilegiada de acceso al enriquecimiento simbólico, como una operación que tramita el malestar produciendo conocimiento (Cambursano, 2011). Y como propone Fernández, se tratará de “pensar y reflexionar; a partir de la seguri-

dad-sostén que nos da la teoría para ir descubriendo, inventando qué hacer en cada circunstancia”. (Fernández, 2009, p.71).

Por su parte Mayorga (2011), pensando en la creatividad y la subjetividad, nos dice que como psicopedagogos/as tenemos la responsabilidad de interrogarnos por nuestra creatividad profesional. El aprendizaje, como búsqueda y encuentro de sentido, nos interpela en su complejidad como condición de posibilidad para pensar en nuestra propia representación simbólica de la realidad y de la heterogeneidad de nuestros procesos de pensamiento. La creatividad implica producción, observación e interrogación, y conjuga fluidez, inventiva, improvisación, espontaneidad, intuición, esfuerzo, trabajo y pensamiento. El pensar creativo combina la lógica y la fantasía. A continuación, Alfredo Olivieri nos propone seguir pensando los modos de intervenir desde la psicopedagogía y el carácter político de las intervenciones que se plantean.





## CAPÍTULO 3

# Modos críticos en la intervención psicopedagógica

Alfredo Olivieri

“Imagina que no existe el cielo  
es fácil si lo intentas  
sin el infierno debajo nuestro  
arriba nuestro, solo el cielo.  
Imagina a toda la gente  
viviendo el hoy...  
Puedes decir que soy un soñador  
pero no soy el único  
espero que algún día te unas a nosotros  
y el mundo vivirá como uno.”  
Imagine, John Lennon.<sup>4</sup>

## Cuestionamientos al mito de la neutralidad escolar

El advenimiento de identidades mundializadas plantea que la esfera de las políticas públicas continúa siendo una práctica demarcada por imposiciones internacionales y nacionales. En ese sentido, los autores con los que venimos dialogando abonan la idea de que el capitalismo neoliberal impone su lógica mercantil hegemónica, pasando por alto la dimensión sociocultural de los sujetos a los que de esa forma cosifica. Esta dimensión es, precisamente, en la que se inscribe la gramática escolar, la que como venimos diciendo no es ajena al dominio ideológico globalizante que convierte a las escuelas en un dispositivo tendiente a racionalizar los intereses de los sujetos como universales y válidos desde un sentido claramente funcionalista y fundamentalista.

La intervención psicopedagógica como develadora de significados y contenidos condensados en las gramáticas escolares debe contribuir a desmitificar estos dispositivos, denunciando que en tanto formadoras de sujetos que a su vez conforman sociedades constituyen dispositivos que materializan y reproducen desigualdades. Entendiendo el carácter político de la intervención psicopedagógica, es necesario que valoremos las posibilidades de que las escuelas contemplen los intereses y las diferencias de los grupos que aloja, teniendo en cuenta el marco histórico de la institucionalización del Sistema Educativo Argentino, que naciendo del seno de la élite oligárquica promovió desde sus orígenes (1884, Ley Nacional 1420) una dinámica de inclusión-exclusión cuya lógica de socialización fue (y en muchos sentidos aún es) la homogeneización escolar, creando así una pedagogía normalizadora que estableció las bases y los parámetros ideales desde donde se medía y corregía al que no se adecuaba a los cánones educativos establecidos por dichas normativas. Finalmente, el *desviado*, el *díscolo*, el *deficiente* e *insuficiente* era (y sigue siendo) excluido porque escapaba a los cánones de la normalidad definida. Esta concepción de individuo normal era/es, además, legitimada por prejuicios de orden social vinculados a estructuras de clase, raza y género, que se siguen reproduciendo amparados en la supuesta neutralidad de las escuelas, las que invisibilizan la cristalización de rela-

---

4. Lennon, J. (1971). “Imagine”[canción]. Álbum Imagine. Sello Parlophone/EMI/Apple/Capitol.

ciones sociales jerárquicas y autoritarias. En este dispositivo de neutralidad escolar lo conflictivo se disimula, haciéndole un flaco favor a la vida democrática y al enriquecimiento cultural y social de los sujetos que enseñan y aprenden.

En esta línea, una posición profesional clínico-crítica, que abreva de las nociones marxistas de conflicto de clases, dominación y hegemonía, debe asirse de las herramientas teóricas que le permitan develar las formas sociales y políticas de control a través de las cuales opera el poder. En ese sentido, Foucault (1979) nos advierte sobre las dificultades de develar las lógicas del poder en prácticas en las que no aparece como malo en sí mismo, cuyos efectos de dominación hacen que un sujeto se encuentre atado a una autoridad arbitraria. Para este autor, el poder del sistema dominante está incorporado en las formas en las que los individuos construyen límites para sí mismos, definiendo sus propias categorías de lo bueno y lo malo e imaginando posibilidades. El poder, plantea Foucault (1979), se ejerce a través de una forma de razonamiento instituida para la clasificación de los comportamientos en normales y anormales, generando principios que incluyen o excluyen a los sujetos de la participación y la acción de manera absolutamente autoritaria y violenta. Esto cobra peso en la práctica psicopedagógica, puesto que la intervención emerge en la relación entre el profesional y los sujetos que la demandan, siendo estos partícipes necesarios para que el propio sujeto sea el artífice de su transformación a partir de la conciencia de su lugar en las jerarquías de la estructura escolar.

Es en esa perspectiva que normalizar pedagógicamente ha implicado crear la norma (o cuadrícula general) para medir a cada uno de los individuos e identificar tanto a los que cumplen con ella como a los que se desvían del parámetro común. La función de esta cuadrícula es la de organizar a la población en torno a un parámetro ideal que clasifique y regule tanto a aprendientes como a enseñantes. La importancia de tomar conciencia de esta matriz a través de la lectura crítica de las bases de nuestro Sistema Educativo nos permite observar en qué medida esta sigue sosteniendo la mirada normativa de corregir al desviado —vía castigo o la adopción de estrategias de refuerzo—, intentando evitar que vuelvan a repetirse las transgresiones. Es importante, entonces, construir otros parámetros en base a perspectivas contemporáneas —el constructivismo, entre otras—, pero con la conciencia de que también ellas pueden establecer, de una u otra manera, prescripciones que podrían promover nuevas exclusiones al esperar una determinada *conducta* por parte del sujeto y, por lo tanto, crear transgresiones otras.

Desde el análisis de la realidad escolar en clave clínico-crítica, adquiere importancia la titánica tarea de desnaturalizar la herencia social y los mecanismos que reproducen la desigualdad. Bourdieu (1994) sostiene que las distintas formas culturales de distribución, apropiación, producción de bienes materiales y simbólicos constituyen identidades que marcan las formas de habitar el mundo, las que se ordenan colectivamente creando, a su vez, los espacios sociales. Estos espacios sociales se perciben como una red de relaciones objetivas entre posiciones, donde las distintas fuerzas que los componen se disputan la tenencia de un tipo específico de capital. En esa línea, Pérez Gómez (1998)

nos llama a recontextualizar el conocimiento que se produce en las escuelas dentro del marco de la cultura experiencial de los/las estudiantes, reconociendo que es en esa red de relaciones objetivas y simbólicas donde como psicopedagogos/as debiéramos apuntar a la identificación de las lógicas exclusoras del poder que se reproducen en ellas.

Así, como psicopedagogos/as que trabajamos con enseñantes y aprendientes, estamos habituados a que se nos consulte por estudiantes que, a criterio de las escuelas, necesitan un apoyo integrador o un tratamiento. A su vez, desde el campo disciplinar psicopedagógico se suelen emplear manuales clasificatorios (DSM, CIE10)<sup>5</sup> que, en el marco de las trayectorias escolares de los sujetos, claramente responden a los modelos exclusores de los que venimos dando cuenta. En estas circunstancias, al considerar las trayectorias escolares, lo sensato es reflexionar sobre la relación entre los atributos otorgados por las escuelas a los sujetos (malo, se porta mal, es revoltoso, inquieto, lento, vago, etc.) y su biografía escolar, así como el contexto sociocultural de referencia. Este reconocimiento mitiga el efecto desubjetivante de la clasificación, proponiendo de este modo desnaturalizar el mito de la neutralidad de las escuelas, que genera autoimagen sobre las capacidades y posibilidades —a modo de marcas que operan en la maquinaria escolar— y evita que esas diferenciaciones impacten en sus subjetividades otorgándoles o negándoles oportunidades para su desarrollo. De este modo, adquieren sentido emancipador las (re)interpretaciones de aquello que la escuela denomina fracaso ya que, desde nuestro punto de vista, este se encuentra supeditado a las concepciones, perspectivas y ajustes que las escuelas realizan en base al modelo escolar que proponen para los sujetos que alojan, tensando los intereses, las motivaciones y las posibilidades reales de seguir esos modelos por parte de esos sujetos.

La hipótesis que sostenemos, en este contexto marcado por la desigualdad social y profundizado por la pandemia, es que el desajuste entre las propuestas escolares y los sujetos reales en cuanto a intereses, posibilidades y recursos refieren, cuestiona seriamente la posibilidad de aprendizaje. En consecuencia, la pregunta por las escuelas de hoy es una pregunta por la autoridad pedagógica en la experiencia de los sujetos. Siguiendo la línea de nuestros argumentos, diremos que el sujeto en las escuelas busca elementos que lo ayuden al desarrollo de su subjetividad y, en este sentido, buscará mediante la experiencia escolar sostener en términos propios la escena del mundo cuyos procesos constitutivos habrán sido condicionados por la mirada del otro, en este caso las escuelas. Para que el sujeto pueda posicionarse con un deseo propio y en otros términos frente al mundo necesitará ensayar diferentes personajes.

Para Romero (1998), las representaciones que los sujetos construyen de su propia experiencia en la escuela tienen sus orígenes en lo que denominamos proceso de sujetación del individuo en un

---

5. El DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) es el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría y el CIE-10 es la décima revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades y Trastornos relacionados con la Salud Mental realizada por la Organización Mundial de la Salud.

doble sentido: el de su constitución evolutiva e identidad y el de subjetivar-se, es decir, su atadura o incorporación a la instancia ideológica que lo une a la cultura escolar y a su serie de normas y sistemas jerárquicos de organización social y cultural. Estas representaciones funcionan como un modelo en el que los sujetos categorizan, jerarquizan y organizan su propio universo y el de las relaciones con otros. Esta producción de subjetividad incluye todos los aspectos que hacen a la construcción social del sujeto en términos de producción y reproducción ideológica, social y cultural, que lo inscriben en un espacio y tiempo singular (Bleichmar, 2004; Carpintero, 2004). En este sentido, constatamos que en nuestro trabajo resulta necesario historizar permanentemente la relación del sujeto con las marcas que dejan los encuentros con otros —las escuelas y en las escuelas— en tanto experiencias socioculturales que se producen a lo largo de la vida y que funcionan como determinantes en la constitución/producción de subjetividad, conscientes de que su conocimiento nos permite identificar aquello que colabora u obtura el proceso de aprender.

Según Zemelman (1998), cuando los patrones culturales de un grupo se imponen al resto generan un proceso de sometimiento que inhibe las subjetividades, minimizando las potencias creativas de los sujetos. En este caso, el discurso escolar imperante puede llegar a comprimir las posibilidades de expresión de los grupos que no coincidan con ese patrón (bueno, calladito, obediente, inteligente, colaborador, etc.). Es una visión que busca adecuar toda la realidad a su matriz inclusiva; entonces, lo que se ajusta a ella es aceptable, mientras que aquello que se separa de la misma es erróneo y conlleva al fracaso. En cambio, cuando los patrones/parámetros culturales valorados socialmente por la escuela son construidos desde el respeto por la heterogeneidad, se apuesta a la producción de subjetividad y al despliegue de las potencialidades. La toma de conciencia de los procesos escolares supeditados al momento histórico, político, social y cultural, así como a los discursos pedagógicos en boga (funcionalistas/alternativos, entre otros) debe ser, a la vez, toma de conciencia para accionar en las realidades educativas a las que, como profesionales psicopedagogos/as estamos expuestos cotidianamente.

Finalmente, esa conciencia va al rescate de los sujetos y sus grupos sociales frente a procesos de enajenación constante, al tratarse de una conciencia de lo cotidiano, de los significados que puedan mover la realidad construida por la relación sujeto-escuela-posibilidad de éxito o fracaso por un lado, y por otro una conciencia de los espacios desde donde reconstruir esa relación. Volvemos conscientes de nuestros entornos, nuestras realidades, nuestras prácticas es una empresa difícil, pero avanzar en el sentido crítico de lo que nos sucede —movilizando nuestros deseos, nuestras pasiones, en fin, nuestras subjetividades en relación con ello— es buscar la reconstrucción creativa de la relación de conocimiento sujeto-escuela, objeto de la psicopedagogía.

## Concepciones de “los problemas del aprender” en la escuela

Volvamos a la hipótesis que venimos proponiendo. Si el modelo escolar es una construcción histórica ordenada y normalizadora, el fracaso escolar podría situarse en el desajuste entre el modelo y las posibilidades reales de los sujetos de seguirlo. La revisión de la relación entre el modelo escolar y las posibilidades de los sujetos puede hacerse desde una posición que permita observar la pérdida de sentido o de eficacia simbólica sin dejar de identificar los intereses de los distintos sectores de la comunidad.

Mediante la reflexión de la selección de bienes y prácticas culturales que hace la escuela en su relación con la comunidad, podremos identificar qué tipo de conocimiento esta considera socialmente valorable de ser transmitido. Estamos en condiciones de afirmar que no existe una lectura o mirada ingenua, neutra, en los procesos de selección y transmisión cultural, sino que estos están tamizadas por las concepciones y creencias que forman parte de la lectura de la realidad. La importancia de reconocer perspectivas o paradigmas radica en que modelan, delinean, forman y conforman, creando y recreando realidades en la escuela; a partir de ello, queremos que la tarea de los/las profesionales de la psicopedagogía sea explicitar intencionalidades y supuestos que sostienen las estrategias de intervención para atender la problemática del fracaso escolar.

Para comprender cómo se estructuró este orden normalizador en las escuelas, debemos dar cuenta de la propia institucionalización, que es parte de la institucionalización de la ciencia y su método de conocimiento, partiendo de la comprensión de lo que significa en este orden la idea de paradigma. Esta palabra proviene del griego *paradeima*, que quiere decir modelo, constituyendo la forma de hacer ciencia aceptada por la comunidad científica en un determinado momento histórico (Kuhn, 1970). Los paradigmas instauran orden, regulan usos y creencias, y a la vez subjetivan; sin embargo, el paradigma empírico analítico o positivista, que es el que ha dominado el pensamiento científico durante mucho tiempo, sostiene que la teoría es universal y no depende de contextos sociales o históricos, por lo que la ciencia es objetiva, neutral y desinteresada, orientada a la descripción de los hechos a través del modelo de variables e hipótesis a priori de la investigación, que produce conocimiento cuantificable. De esta manera, se reducen o eliminan ambigüedades o contradicciones (Inche et al., 2003). Las escuelas, desde estas premisas científicas, tienen la función de garantizar la integración a expensas de regular los problemas que se presenten, contribuyendo al mantenimiento del orden social instituido a través de los modelos normalizadores que regulan los problemas y generan exclusiones. Mientras tanto, los /las psicopedagogos/as, en este esquema, apuntamos a contribuir con los actores escolares a identificar —en sí y para sí<sup>6</sup>— las fallas del sistema a través de las estrategias que permitan seguir sosteniendo la apariencia de la vocación integradora y neutral de la escuela.

---

6. Tal como venimos planteando, el “en sí” es el reconocimiento de ser parte del sistema naturalizado y por eso mismo invisibilizado. Mientras tanto, el “para sí” es precisamente el acto de hacerlo evidente.

Continuando nuestro desarrollo, la concepción de “problemas en el aprender” se apoya en este paradigma (educación) y en el modelo médico-psiquiátrico (salud) con perspectiva organicista, psicopatológica y psicométrica. Para Elichiry (2000), como los problemas emergen desde una categorización ambigua que alude a problemáticas individuales o a déficit, la intervención psicopedagógica, desde esta perspectiva, prioriza aspectos individuales sin vincular estos problemas de aprendizaje con las condiciones de escolarización, concentrándose en erradicar lo disruptivo y utilizando para ello dispositivos de homogeneización y exclusión. Asimismo, las disciplinas que puedan colaborar en el tratamiento de estas dificultades funcionan como contralores al asumir a la normalidad como noción neutral y objetiva. La concepción positivista que subyace a esta postura considera que la media sería “la normalidad”. En contraposición, el paradigma crítico considera a la ciencia como una construcción social e históricamente determinada en la que participan factores políticos, éticos, ideológicos, y se orienta a la intervención y transformación. Considera posible conocer y comprender la realidad como praxis, y orientar el conocimiento hacia la liberación y el empoderamiento social a partir de la implicación de los participantes en la adopción de decisiones consensuadas para la transformación desde el interior (Alvarado y García, 2008).

Este paradigma asume la complejidad del mundo social, que es dinámico, contradictorio y con un papel activo del ser humano, por lo que el conflicto es parte de la vida social y necesario para su funcionamiento (Bourdieu, 1988). Esto hace que el conocimiento sea cualitativo, porque incorpora la ambigüedad y las contradicciones de su objeto de estudio y también del sujeto que estudia (Popkewitz, 1988). En esta línea, la educación como constructo social inculca “habitus” (Bourdieu, 2007) que genera arbitrariedades culturales y violencia simbólica, reforzando la dominación a través de los mecanismos del poder que se ejercen en los vínculos autoritarios. No obstante, también puede ser espacio de conflicto social y resistencia, ya que no sólo reproduce sino que también produce, siendo este un aspecto de transformación que connota denuncia y, a la vez, posibilidad (Habermas, 1994).

De este modo, los sujetos enseñantes y aprendientes como agentes de transformación pueden tomar conciencia mediante la objetivación del conocimiento, elaborando sus propios significados con relación a la situación, concibiendo a la realidad en su dinamismo, en su dialéctica, en sus contradicciones, articulando contextos en una construcción cotidiana y por ende, inacabada (Zemelman, 1998). La intervención psicopedagógica desde el paradigma crítico favorece la problematización a través de la reflexión de los sujetos sobre sus propias situaciones y vicisitudes, lo que permite develar contradicciones tomando conciencia de los espacios de construcción y reconstrucción de significados. El currículo, entonces, se comprende como una herramienta de transformación social, asumiendo tanto sus aspectos intelectuales como todos los componentes interactivos en relación con la diversidad de experiencias y bagajes socioculturales de los participantes (Boggino, 2010, p. 52), ya que facilita el diálogo entre familias y escuela, y promueve un posicionamiento ante la diferencia, la diversidad y la inclusión. Vinculamos a este paradigma una concepción de problemas en el aprendizaje donde la epistemología subyacente es recursiva, circular, lo que permite capturar “lo

complejo”, el entramado de relaciones, la complejidad de las interacciones (Boggino, 2010). De este modo, las disciplinas como la psicopedagogía, que colaboran en el diagnóstico y tratamiento de las aparentes dificultades, migran de la consideración de los supuestos atributos subjetivos a la delimitación de las características de sistemas de interacción social.

Al respecto, se entiende que si un sujeto fracasa en la escuela, hay una necesidad de explicar el fracaso en estrecha vinculación con la situación que se produce y significa, utilizando estrategias que impliquen la comprensión y análisis del funcionamiento en el aula, de los pequeños grupos, los recreos, la relación con los pares y los adultos maestros, directivos y las relaciones escuela-familia, entre otras. De acuerdo con este paradigma, la concepción de problema en el aprender impactará en la subjetividad comprometiendo el desarrollo, la potenciación o inhibición del pensamiento y el grado en la dinamización de las expectativas, intereses y deseos de los sujetos en los procesos de aprendizaje, en los que la complejidad de la red o entramado vincular no es independiente de las categorías de conocimiento ni de la historicidad, ni tampoco estas de las experiencias y emociones que el sujeto construye en su trayectoria escolar.

Al mirar con más atención, la complejidad es para Morín (2005) el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares —*la trama*—, que constituyen nuestro mundo fenoménico, que frente al conocimiento normalizado y normalizador de las escuelas se presenta con rasgos inquietantes debido a la enredada, inextricable, desordenada, ambigua e incierta realidad escolar, crea la necesidad de poner orden en los fenómenos, rechaza precisamente, estos aspectos de la complejidad, selecciona aquellos elementos de orden y de certidumbre, que les permita quitar o reducir la ambigüedad, por ello clarifica, distingue, jerarquiza. Estas operaciones —necesarias para hacer legible la complejidad— suponen, no obstante, el riesgo de producir ceguera al eliminar a los otros caracteres de lo complejo, lo que, efectivamente, nos vuelve ciegos (Morín, 1998a).

Desde el paradigma de la complejidad, Morín (1993) sostiene que el sujeto es considerado un observador que se encuentra en lo observado y está abierto al intercambio. También es considerado un emergente de la emoción, la cognición, la acción, y adviene en la trama relacional de su sociedad. Por lo tanto, los hechos “no son tales”, sino que devienen en la interacción. El conocimiento se construye desde las experiencias cognitivas, subjetivas y sociales que filtran la información que viene del mundo, y se expresa en un lenguaje simbólico producto de la vida cultural y del intercambio con el medio ambiente, como forma de comprender el mundo a través de la construcción colectiva-compartida.

En esta línea, podemos hablar de una epistemología circular de los problemas en el campo escolar. Si bien los fracasos pueden ser comprendidos en términos de la linealidad y la explicación causal, es necesario dar cuenta de los factores que se asocian a este fenómeno. Por lo tanto, si atendemos al sujeto “en interacción con” en el marco de su cotidianidad, estaremos tomando contacto con la red o contexto dentro del cual este se mueve y que condiciona la expresión de su comportamiento (Dabas, 1998). Por su parte, los contextos tampoco son ámbitos separados o inertes, sino



que más bien constituyen el espacio/tiempo donde suceden los intercambios. En ese sentido, son un fenómeno en sí mismo: momento y lugar que influye en el comportamiento de los sujetos, determinando el campo de visión de una persona a través de la articulación de juego de planos sociales, políticos, ideológicos, culturales, económicos. Por lo tanto, poseen su propia dinámica compleja (Zemelman, 1998; Certau, 2000).

Conforme lo que venimos sosteniendo, una intervención psicopedagógica que intente una lectura sin tener en cuenta la compleja relación del sujeto con lo escolar estaría reduciendo la totalidad a lo dado. En oposición a ello, intentamos descomponer las nociones sobre el fracaso mirando la relación sujeto–escuela–fracaso<sup>7</sup> en diversas alternativas de construcción, profundizar en *lo dándose* de esa totalidad (Zemelman, 1998) en el marco de la red de relaciones que se dan entre los aprendientes y sus familias y estos con las escuelas. Dabas (1998) considera a esta red como una metáfora que permite hablar de relaciones sociales aportando los atributos de contención, sostén, tejido, fortaleza y estructura. Los paradigmas, posiciones o creencias se cuelan en esa red a través de todas las interacciones que pueden lograrse entre la escuela, enseñantes, aprendientes, familias y profesionales que intervienen en esas relaciones.

Trabajar al interior de la red para descomponer nociones nos permite optar por una perspectiva que evite reducir los problemas a ciertos factores. Esto puede verse a través de expresiones recuperadas en el trabajo de campo de los procesos de las prácticas profesionalizantes en psicopedagogía tales como: “y bueno, qué se puede esperar de ellos, mirá el medio en que viven”, poniendo el acento en peyorativas diferenciaciones socioculturales. O también en cuestiones de herencia familiar tales como: “se inscribieron los hermanos Mengano; vayamos poniéndonos los botines de punta”. La inclusión de una mirada que contempla la red hace cambiar el posicionamiento de poner como eje central a los sujetos alumnos y solo a ellos como únicos “portadores” de los fracasos y/o éxitos. Asimismo, descomponer las nociones de la relación sujeto–escuela–fracaso, es descomponer a su vez, las nociones en relación con los parámetros de normalidad e inteligencia que prevalecen tanto dentro de la institución como en el contexto social donde ella se inscribe.

## Modos de transitar la alteración como antídoto de la desubjetivación

Recuperando el concepto de gramática, podemos entender cómo se aplican y adaptan los cambios, cómo y por qué determinadas propuestas pueden ser introducidas a la vida escolar, cómo otras son rechazadas, modificadas, reformuladas o distorsionadas a partir de modos de hacer y pensar lo escolar cristalizados a lo largo del tiempo: ¿cómo puede generarse una nueva mirada sobre lo escolar en tiempos de virtualidad, barbijos y pantuflas? y ¿cómo esta, en definitiva, es una combinación de continuidades y rupturas? A los efectos de arengar nuevos modos de hacer y pensar lo escolar, consideramos necesario llevar a cabo una especie de método-antídoto a la alteración —perspectiva

---

7. La relación a la que aludimos se entiende como una relación de conocimiento en el sentido que Zemelman propone. Para ampliar, leer *La construcción como desafío posible* (1998). Editorial Educo.

clínico-crítica— que nos permita dar lugar a la potencia que entrañan nuestras subjetividades en tiempos de crisis sanitaria, dando lugar a la queja, a la desnudez y a la perplejidad, ofertando, creando espacios para que nuestras subjetividades se expresen en este tiempo histórico —sin correlatos ni modelos— donde aparecen los fantasmas ante la posibilidad de fracaso escolar.

La primera cuestión puede significarse como un momento potencial para expresar la condición vulnerable a la que nos encontramos sometidos de acuerdo con variables de distinto orden: de salud, educativas, laborales, familiares, comunitarias, entre otras. La intención es dar lugar a la queja para que aparezcan las representaciones que tenemos de lo que es ser un aprendiente, un enseñante y una escuela en un tiempo de pandemia, cuestión que lleva a poner en tensión las afirmaciones imaginarias que inhiben el pensar a través de la condolencia. Lo interesante sería experimentar el paso, como plantea Fernández (1998), de la queja-lamento a la queja-reclamo. En la primera, dice Fernández, quien escucha es llamado a conmiserarse, inhibiendo así el pensar; en cambio en la segunda, quien la enuncia y quien la escucha pueden acceder a una reflexión crítica. Las percepciones de quienes miramos la escuela se fundan en representaciones, significados, símbolos que interpretan su autoridad pedagógica en este tiempo de alteración; por ello, al trabajar la queja puede aparecer la evidencia de la actual tensión entre la investidura simbólica y la necesidad de reconocer la desnudez de ese ropaje para revisar, ver, porque si no hay conciencia del necesario despojamiento de las certezas en un tiempo tan especial como este, se sigue en la ficción incuestionable del saber.

En el cuento “El traje nuevo del emperador” escrito por Hans Christian Andersen (1837), un emperador encarga un vestido nuevo a dos estafadores que prometen hacerle un traje con una tela tan especial y maravillosa que solo podrán ver quienes no sean tontos o indignos de su cargo. Cuando el traje está “listo” el emperador va a un desfile con sus invisibles telas, que son alabadas por su personal y el pueblo. Por temor a ser “indignos” nadie, ni siquiera el emperador, se atreve a expresar que no ve tal vestimenta hasta que un niño grita entre risas: ¡el emperador está desnudo!

En “La tiranía de los ojos”, Blejmar (2013) expresa que la percepción no es otra cosa que aquello que vemos en un determinado espacio y tiempo, y donde el punto de vista siempre es el nuestro. Para la autora, ver supone ser capaces de pensar nuestras sensaciones evitando que la potencia que encierran sea opacada por un conjunto de representaciones incapaces de alojar las diferencias. Ver implica siempre ver desde un punto concreto espacio-temporal y en este sentido, ver supone seleccionar un fragmento de nuestra experiencia, cargada de prejuicios y de juicios valorativos, aislarlo de la totalidad que nos rodea y preguntarnos qué nos llama la atención de ese fragmento. Como en el cuento, hoy la verdad probablemente sea dicha a través de los ojos de estudiantes, familias y educadores que se ven forzados a entender la presión que genera, en este caso, el sistema educativo en el intento de garantizar y certificar trayectorias, cuestionando el ropaje de la autoridad pedagógica ante la estrategia de la virtualidad. Es así como muchas situaciones se nos presentan ininteligibles y nos dejan perplejos casualmente porque cuando echamos mano a nuestras representaciones pre-

téritas, estas se revelan anacrónicas, sumiéndonos en una profunda vulnerabilidad. En este sentido, a la perplejidad la entendemos como un estado anestésico de las situaciones que son difíciles de comprender, de intelectualizar, pero también como sensación de vacío lleno de potencia.

En un contexto de profunda crisis en nuestras sociedades, nos ocupa que la institución-escuela, siendo cara del Estado, pueda problematizar(se) para lograr representar a aquellos que aloja, sobre todo en tiempos de pandemia. Al respecto, creemos que las cuestiones que se tensan para este objetivo hoy pueden visualizarse en la elaboración de estrategias de parte de las escuela y familias para garantizar permanencia y egreso del sistema educativo, en las expectativas de los educadores/as sobre las posibilidades de aprendizaje de los aprendientes de acuerdo a las dificultades que plantea la enseñanza en la virtualidad, en los modos de comunicación importunada por el aislamiento social, preventivo y obligatorio mediante las redes sociales u otros facilitadores tecnológicos, entre otros. Ni los aprendientes ni los enseñantes que hoy asistimos en la virtualidad respondemos al perfil de la subjetividad pedagógica que otrora nos definía como sujetos de la escuela. Por ello, las intervenciones psicopedagógicas debieran invitar a repensar de forma crítica la posibilidad de los éxitos y los fracasos, considerando posible que el tiempo de la pandemia pueda conducirnos a pensar en qué tipo de acciones pedagógicas, institucionales —y su grado de eficacia simbólica y cultural— colaboran para ver las potencialidades que pueden surgir de este escenario social, movilizándolo los estados de perplejidad que nos genera el contacto con el fantasma del fracaso escolar hacia estados más creativos para afrontar los singulares desafíos del aprender. Retomando los sentidos complejos de las tramas que se construyen alrededor de los espacios escolares, en el último capítulo Carolina Achával nos invita a con-versar sobre ellas en el contexto de la pandemia COVID-19.



## CAPÍTULO 4

# ¿Y si con-versamos? Una invitación a escuchar-nos en el confinamiento

Carolina Achával

“Hay una generación que no sale al aire libre, que no sale al encuentro con otros, y esto es uno de los problemas más trascendentes que tenemos que analizar. El mundo está imponiendo una suerte de éxito, de capacidad y de talento individual que choca con una contradicción necesaria que plantea la escuela, y que es la de tener otros puntos de vista, otra gente, otros mundos y otros contenidos. Por lo tanto, entiendo el aburrimiento, porque si puedo estar solo con mi computadora y la escuela reproduce ese mundo, no hay exterioridad y ahí se pierde su función que es, justamente, la de presentar otros mundos que no son solamente los exitosos que una determinada época quiere mostrar”.

(Skliar, 2020a)

## La escucha atenta del otro

Pensando la intervención psicopedagógica basada en un modo de mirar y escuchar al otro, recuperamos a Carlos Skliar, quien nos propone entender la educación como una conversación: la conversación como una forma de relacionarnos con *otros*, pero también con uno/a mismo/a. A partir de la irrupción del COVID-19 esa conversación se vio mediada por la computadora, que se convirtió en el nexo entre la escuela y los/las estudiantes, corriendo el riesgo de afectar el posible enlace con el mundo en sus diversas variantes y provocando la pérdida respecto de lo que el encuentro escolar en la presencialidad posibilita. En esta coyuntura, Skliar (2020a) señala que estamos frente a nuevas formas de mirar, de estar y de hacer, lo que genera otra relación con el tiempo, poniendo en evidencia que estar presente no es lo mismo que “estar existente y estar sensible a la existencia de otro”. Como si el estar tuviera dos preguntas, dos dimensiones: ¿Estás? ¿Existes?

Esta coyuntura, sigue diciendo, nos coloca frente a un problema inesperado y radical que nos interpela a pensar la existencia y cuidarla más allá de la presencia. Se pregunta y nos invita a preguntarnos sobre cuántos niños, niñas y educadores están, pero no están, y no sabemos nada de su existencia. Por lo tanto, sin responder a estos interrogantes, se construirá un relato de la potencia del momento pero este estará desprovisto de la impotencia o, por el contrario, habrá un relato de la impotencia pero estará desprovisto de la potencia. Este tiempo, con todos sus bemoles, entonces, nos obliga a encontrar la potencia en la impotencia y lo impotente en lo que se muestra potente, habilitando a que decidamos qué hacer en este tiempo, e incluso abriéndonos a la posibilidad de decir no.

En esta perspectiva de habilitaciones potentes e impotentes, podríamos recuperar para nuestra praxis psicopedagógica su invitación al ejercicio de narrar, contar historias, testimonios, asumiendo que se trata de un ejercicio que se aprende escuchando, leyendo, algo que, de hecho, estamos haciendo en la escritura de este cuaderno. Se narra para contar algo de lo que nos pasa por dentro a un otro y, a la vez, mientras se narra, se identifican potencias e impotencias sobre la vida y, sobre todo, la vida en común: “Mientras cuento contigo estoy vivo”. En este sentido, narrar puede ser concebido como

un sinónimo de percibir y de pensar la vida y reelaborarla. El acto narrativo, entonces, también es ese “inter” que invita a que uno se dirija a otro e interjuegue en ese espacio de proximidad identitario tanto para el que narra como para el que escucha: un “inter” de intimidad e identidad (Skliar, 2020c).

En el inter del diálogo global que creó la pandemia, cabe preguntarnos sobre qué se aprende en este contexto, a sabiendas de que la potencia, como plantea Skliar, está precisamente en la excepcionalidad entendida como totalidad (el caso), invitando a tomar conciencia de que nos cabe acompañar la excepcionalidad. Esta invitación tiene como principio rector, desde nuestra perspectiva, el sostenimiento del mandato de igualdad sobre el que se asienta el derecho a la educación, convicción ética y política que da sentido a las prácticas docentes, ya que de esa forma se garantiza la posibilidad de que todos piensen y todos pueden pensar (Frigerio, 2020), entendiéndose como algo de la inscripción en una semejanza que nos permita identificarnos como pares y, al mismo tiempo, como partes: no idénticos, pero sí semejantes. Se trata de un necesario acto político de reconocimiento del que advienen políticas que aseguran la consideración de las diferencias, “en esta lucha de sentidos y de prácticas se construyen realidades y se trazan cursos de institucionalización”. (Ávila, 2016, p.27)

Este sustento ético y político es el que subyace también en nuestras praxis psicopedagógicas, ya que como venimos planteando, nuestra perspectiva pone de manifiesto que los problemas de aprendizaje y su consecuente fracaso escolar son el resultado de mandatos excluyentes de un paradigma normalizador y homogeneizante en franca contradicción con el derecho a la educación para todos y todas. Y en referencia a esto, la escucha atenta en las escuelas se presenta como parte fundamental del derecho que tienen las infancias (Fusca, 2019). La escucha en los entornos escolares en tiempos de pandemia debe más que nunca lograr el alojamiento de los procesos singulares de subjetivación y aprendizaje de las y los estudiantes, con conciencia de que al quedarnos sin edificio —espacio físico del encuentro— debemos aprender a *estar* y *existir*, en el sentido que lo plantea Skliar (2020c), en la virtualidad, asumiendo las desigualdades que existían previamente y las nuevas que van surgiendo e, incluso, asumiendo aquellas que ya existiendo en el pasado eran invisibilizadas por la naturalización ideológica de las mismas. Aceptar que ya no es lo mismo y no se puede enseñar igual es, para nosotros/as psicopedagogos/as, el punto de partida en un tiempo de gran desafío, que nos obliga a pensar e intervenir con propuestas creativas para los aprendientes y también los enseñantes, sobre todo en este nuevo contexto pandémico. Se trata de sumarle al desafío habitual que implican los procesos de inclusión en las escuelas —diversos en sus particularidades y complejidades—, la posibilidad de sostenerlos, darles existencia más allá del simple estar en la escolaridad virtualizada.

Fusca (2020) plantea que en esta coyuntura se observan propuestas pedagógicas interesantes con uso de lo lúdico; sin embargo, no constituyen la generalidad, siendo lo más habitual encontrar propuestas exigentes y complicadas con sobrecarga de tareas y actividades en el marco del aborda-

je de nuevos contenidos para que los niños y niñas resuelvan solos/as. En este tiempo de excepcionalidad, la escuela en casa no puede ser la escuela que conocíamos, ya que la escuela debe representar el afuera de la casa. Por lo tanto, se pregunta sobre qué es posible sostener de la escuela en casa, respondiéndose que es prioritario abrir espacios de escucha como sostén de los aprendizajes y del vínculo entre estudiantes y docentes, que constituye la base de los aprendizajes. El vínculo de enseñar y aprender, nos dice, es el vínculo con la cultura y el encuentro con los otros.

Como psicopedagoga, Fusca propone entonces pensar otras maneras de enseñar y aprender, alentando a diseñar propuestas desafiantes con sentido para los chicos/as, que sean realizables por ellos/as y sus familias, y también por los/as mismos/as docentes. Estas maneras otras suponen desacelerar los tiempos de la escuela a partir de la palabra y la escucha para posibilitar los encuentros, con más lazos de ternura que ayuden a desarrollar el placer de los niños y niñas por aprender. Esto debe ocurrir más allá de los contenidos más ritualizados de la escuela porque, como expresa Skliar (2020b), “no se trata de contenidos sino de continentes”.

Por otro lado, en tiempos pandémicos, la posibilidad de mantener los vínculos pedagógicos más allá del espacio físico de la escuela supone el uso y la mediación de las nuevas tecnologías, cuyo dinamismo y versatilidad crea temporalidades que no se corresponden con las de las escuelas del pasado reciente. En este nuevo contexto se experimentan nuevas formas de ser y existir en la vida cotidiana, en las relaciones de trabajo, y también en las familias y en las instituciones educativas, en las que los dispositivos y herramientas tecnológicas (computadora, celular, tableta, etc.) son los que posibilitan la conexión con el mundo exterior. A pesar de que estas herramientas ya habitaban los espacios cotidianos, en la vieja normalidad encontraban resistencia tanto en la sociedad como en las escuelas, escuchándose por doquier a especialistas abogando por la necesidad de reducir “las horas pantalla”; paradójicamente, se han vuelto imprescindibles no solo para la continuidad pedagógica sino de todos los lazos sociales, obligando a un replanteo respecto a su uso y los aportes a la humanidad, innegables en un momento de encierro preventivo y obligatorio como el que nos impuso la pandemia de COVID-19. Vemos en este aspecto la dimensión de potencia-impotencia como herramienta analítica, que enunciamos en párrafos anteriores.

Con respecto al proceso de enseñar y aprender en la modalidad virtual, consideramos, atendiendo a su dimensión de potencia, que se percibe más flexible a los ritmos de estudio de cada estudiante, lo que genera avances en el desarrollo de contenidos (¡los tan preciados contenidos!); sin embargo, al mismo tiempo, reconocemos que se pierde el valioso intercambio y debate cara a cara con profesores/as y compañeros/as (impotencia). En este marco coyuntural vuelve a aparecer la pregunta recurrente sobre el *cómo* de la construcción de conocimientos significativos. Skliar plantea que no es cuestión de formatos sino de urgencias y coincidimos, por lo que como psicopedagogos/as debemos generar espacios de sociabilización e intercambio de saberes entre enseñantes y aprendientes para que no solo sea brindar contenidos para asimilar, sino también espacios para la

comunicación de devoluciones y conversaciones que permitan sentir que se está cerca o, como lo expresa Gómez (2010), para lograr continuidades de intercambios que sostengan la transmisión de la cultura, la construcción de nuevas posibilidades de acción y de creaciones expresivas actuales que integren las históricas.

Nos encontramos ante un reto sin precedentes. Tenemos muchas preguntas y pocas respuestas. Sin embargo, desde el posicionamiento clínico-crítico en el que nos enmarcamos, no podemos ser indiferentes frente al contexto de vulnerabilidad exacerbada por la pandemia en los sectores históricamente más afectados de nuestra sociedad, urge poner en evidencia la preocupante desigualdad socio-económica y educativa que provocan las limitaciones de acceso a los recursos tecnológicos y materiales educativos, agudizada por el cuadro de emergencia alimentaria que constituye una de las causas de las dificultades en el aprender en nuestras escuelas. Las instituciones educativas —las escuelas públicas— deberían garantizar la continuidad pedagógica de los sectores más desfavorecidos de nuestra sociedad. Sin embargo, la realidad demuestra que gran número de nuestros/as estudiantes, en todos los niveles del sistema, carecen de lo elemental, incluyendo los indispensables dispositivos tecnológicos y la imprescindible conectividad. Si en el pasado prepándemico éramos interpelados y compelidos a cambiar la mirada, reconociendo al otro en su subjetividad y deseos —como sujeto atravesado por su contexto—, en el presente pandémico esa interpelación se transforma en una obligación ética, porque como expresa la antropóloga Margaret Mead, la primera señal de civilización en la cultura fue un fémur roto y cicatrizado: “un fémur roto que cicatrizó es evidencia de que alguien tuvo tiempo de quedarse con el que cayó, trató la herida, llevó a la persona a la seguridad y cuidó de ella hasta que se recuperó”<sup>8</sup> porque, a diferencia de los animales, los seres humanos desde que nacemos necesitamos de otro que nos alimente, nos asista, nos proteja y permita la constitución de nuestro psiquismo para que nos desarrollemos como sujetos. En este sentido, como profesionales psicopedagogos/as con compromiso social debemos fomentar el encuentro y tejer redes de contención, contextuales y complejas —como la red del equilibrista— para que estos cambios vertiginosos y profundos no contribuyan a realzar la desigualdad y el individualismo existente.

## ¿Cómo relacionarnos y aprender hoy? ¿Más es mejor escuela?

En esta crisis sanitaria global, toda la humanidad debe revisar y resignificar las maneras en que nos relacionamos y nos miramos en las diferencias, así como también comprometerse con la generación de esas redes de contención que venimos demandando, lo que supone el reconocimiento de que somos parte de la comunidad y que nuestras acciones repercuten en otros. Esto supone ser sujetos críticos, partícipes y pensadores de lo que nos sucede y nos implica. Los psicopedagogos/as podemos aportar a generar estos espacios de reflexión desde y para las comunidades en tanto que, como profesionales en el campo de la educación, estamos obligados a problematizar y sostener la

---

8. Cita de la antropóloga Margaret Mead (1901-1978) que se hizo viral en las redes sociales, al comienzo de la pandemia COVID-19. (17 de marzo 2020) Ayudar a alguien. [www.editorialsudestada.com.ar](http://www.editorialsudestada.com.ar) <https://www.facebook.com/sudestadarevista/posts/2825363407500853/>



escuela como espacio de encuentro, productora de subjetividades y generadora de conocimientos, propiciando el achicamiento de distancias entre todos los actores de los espacios escolares.

Siguiendo a Gómez (2010), cuando pensamos las situaciones de enseñanza y las de aprendizaje, nos referimos a sujetos que aprenden y a sujetos que enseñan enlazados en una relación educativa. Los procesos del aprender, como hemos explicado en capítulos anteriores, son propios y singulares en cada sujeto, dependientes de su trayectoria de vida, cuyos rasgos se combinan y expresan en cuatro dimensiones: la subjetiva, la social, la cognoscente y la corporal, donde la historia de las tramas familiar y escolar van generando significantes a los que el sujeto queda asido. Estos significantes poseen eficacia simbólica y pueden llegar a estigmatizar a ese sujeto (impotencia) o, por el contrario, ser creadores de posibilidades (potencia). Es en esas tramas simbólicas en donde la intervención psicopedagógica se afirma para que la mirada (como lectura) y la palabra (como acto) devengan en humanización.

Sabemos que el aprender es un proceso a través del cual el sujeto construye novedades en interrelación dialéctica con los objetos sociales disponibles, lo que permite decir que el discurso parental y la riqueza de las relaciones iniciales son los elementos distintivos que anticipan la manera en la cual un sujeto podrá apropiarse y dominar un campo social. Por esto, la intensidad libidinal de esas primeras relaciones será como una fuerza constitutiva del deseo de conquista del mundo. En ese sentido, las instituciones escolares tienen una importancia capital en la constitución psicosocial de los sujetos y cumplen un rol privilegiado y determinante, ya que son espacios con fines socializadores a partir de formas de vinculación, de trasmisión de normas, conocimientos, pautas y creación de sentidos a partir de la mediación de la palabra, lo que permite marcar huellas en las trayectorias de vida de sus estudiantes. Las escuelas tienen su razón de ser a partir del trabajo con niños, niñas y jóvenes: ese es en definitiva su motivo de existencia. Se trata de espacios situados entre la familia y la cultura, entre lo privado y lo público, cuya dinámica singular genera vínculos determinados y oficia de sostén de las prácticas, afectando los procesos de constitución subjetiva y social y los procesos de construcción cognoscente.

Cabe mencionar que los conflictos que aparecen son parte del funcionamiento educativo, pero cuando el malestar es reiterado, es necesario repensarlo esto para abordarlo a partir de un dispositivo que permita el análisis y la simbolización de los sujetos que están implicados. En las escuelas, mucho de lo que no se pone en palabras se pone en actos (gritos, amenazas, agresiones), y estas expresiones violentas pueden ser canalizadas según cómo se las aborde, o pueden ser potenciadas según el entorno y las interacciones intersubjetivas que allí se produzcan. Desde la escolarización, se deben pensar diversos modos de intervención dando relevancia al respeto de la singularidad, a la construcción de vínculos que considere la constitución psicosocial. Es importante dar lugar a la palabra, que permite el enlace entre los sujetos facilitando la expresión, siendo la escuela un lugar donde aparte de transmitir saberes se permita la construcción de sentidos, como conjuntos culturales y simbólicos que imprimen una marca en los sujetos (Gómez, 2010).

Las nuevas formas de subjetividad son producto de un nuevo ritmo social que demanda una constante actualización y conectividad. Generan un tipo de identidad de estos tiempos digitalizados, caracterizados por el desdibujamiento de las normas sociales, cuyo efecto es la pérdida de su capacidad orientadora y contenedora de las acciones de los sujetos. De esto deriva la pulsión por la búsqueda de la satisfacción inmediata, que genera dificultad para tolerar la espera o la satisfacción de esa necesidad; por ello, consideramos que es pertinente un aporte psicopedagógico en la iniciativa de repensar los modos de actuar para que los vínculos sociales favorezcan los procesos de constitución psicosocial, posibilitando la construcción cognoscente para que la palabra circule.

En esta línea, recuperamos los aportes de Dussel (2020), quien participó activamente de conversatorios que intentaban pensar colectivamente la escuela en pandemia, imaginando formas y estrategias para sostener la continuidad pedagógica en tiempos del COVID-19 con la intención de evitar el activismo puro alejado de las problemáticas que atraviesan a las infancias y juventudes en estas circunstancias. Esta pedagoga se refiere al concepto de aula entendido como espacio material vivenciado como estructura comunicativa, que en tiempos pandémicos ha perdido su soporte espacio-material pero no su potencial de estructura comunicativa. Por lo tanto, la escuela en pandemia y virtualidad supone sostener lo comunicativo sin el espacio material del aula. Esta realidad, sin embargo, plantea Dussel, visibiliza las desigualdades preexistentes en las escuelas y suma otras, vinculadas especialmente al acceso a la tecnología. Al mismo tiempo, la pérdida del espacio físico escuela puede entenderse como la pérdida del espacio vivenciado como lo heterogéneo, como umbral del afuera, y se confunde con la casa, con lo doméstico, evidenciándose resistencias tanto por parte de los aprendientes como de los enseñantes que no quieren dar clases en pantuflas.

Sucede, desde la perspectiva de Dussel, que se necesita una nueva economía de la atención. Una economía de crisis donde menos es más. Sobre todo con relación a los contenidos, entendiendo que los saberes valiosos no se reducen a lo que dicen los programas, y que los contenidos vitales y centrales en esta crisis son aquellos que sirven para la vida. Estos han sido siempre los significativos; sin embargo, en tiempos de normalidad prepandémica, no podíamos comprenderlo a pesar de la retórica. Esta economía de la atención tiene como centro la fragilidad humana. La escuela, en este contexto, da continuidad a la idea de futuro más allá de la pandemia al ser un espacio del pasado y del porvenir. Por lo tanto, coincidimos con Dussel en que, a pesar de haberse transformado la materialidad de las aulas habituales (de ladrillo), los procesos de escolarización siguen aportando a la transmisión de la experiencia —saberes— acumulada por la humanidad, lo cual permite hacer algo con la fragilidad humana.

Desde este punto de vista, la escuela como espacio diferenciado del mundo doméstico de la casa, como umbral, como experiencia intelectual, afectiva, política, sigue intacta, que es lo que más importa. Atravesamos, todos los que hacemos de una u otra forma las escuelas, un tiempo de pensar, de ensayar, de hipotetizar, de esperar y de documentar la espera. Se trata de repensar la cultura

desde el diálogo con las tecnologías, porque lo valioso de los espacios escolares sigue operando como una forma de encuentro para abrirse a mundos propios y mundos otros. Recordaremos, luego, que en este tiempo de excepción tan raro para la humanidad, estuvimos dispuestos/as a seguir aprendiendo y construyendo algo juntos/as, que aprovechamos la oportunidad para reflexionar sobre nuestras prácticas, reconociendo que más no implica mejor escuela y, como dice Frigerio (2020), los humanos somos herederos e intérpretes: si nos empeñamos, podemos reinventar las herencias, construir sobre las arquitecturas existentes nuevos sentidos, en nuestro caso, de la experiencia escolar. El educar, como derecho efectivo, es una obstinación duradera de la sociedad, siendo los educadores los obstinados, osados, corajudos, perseverantes, emancipadores; es el lazo de la relación triangular entre los enseñantes, el saber y los aprendientes. Por eso, recogemos el guante que nos deja Frigerio (2020) y nos atrevemos a visitar las escuelas y repensar las relaciones, sus resignificaciones, mirando con atención lo que los/as adultos/as podemos ofrecer traspasando las inhibiciones con relación al saber, y sosteniendo a viva voz que no hay sociedad sin Estado, ni instituciones: el Estado es a través de la escuela y es el garante del derecho a la educación.

En este punto, la revisita —al modo en que lo plantea Nicastro (2006)— psicopedagógica debe, necesariamente, discutir sobre la desigualdad, asumiendo que la educación es una cuestión política cuyo eje es saber si se trata de un sistema de enseñanza que tiene como propuesta una desigualdad a reducir o una igualdad a verificar, en palabras de Ranciere (2003). Por lo tanto, debemos considerar el desafío de lo pendiente: llegar a acompañar a todos y todas. Ciertamente, como psicopedagogos/as, desde la construcción de una perspectiva clínico-crítica, procuramos desarrollar herramientas para pensar junto a los demás actores escolares un dispositivo pedagógico renovado desde esta experiencia excepcional, y distribuir distinto en la escuela con el objetivo de dejar huellas subjetivantes en la vida de los aprendientes y enseñantes, contribuyendo en la construcción de una vida social más justa.

## Una pedagogía y una psicopedagogía que no interrumpen las infancias

Finalmente, no podemos abstraernos de los temores que nos aquejan como sociedad frente a la experiencia de los niños y niñas durante este tiempo de pandemia. Skliar (2012) plantea desde hace tiempo que la infancia que creó el Humanismo ya no existe, poniendo en duda si alguna vez pudo haber existido:

Esa alma sin lenguaje, afásica, vacilante, zozobrada, aturdida, desacomodada, coleccionadora, soñadora, ingenua, metida para sí misma en su propio mundo, enredada en sus propias sensaciones, corresponde a una época diferente a la de hoy. No sobrevivió a la globalización, a la escolarización cada vez más temprana, ni a las imágenes pervertidas de la publicidad, ni a las representaciones ingenuas que todos reproducimos. No sobrevi-

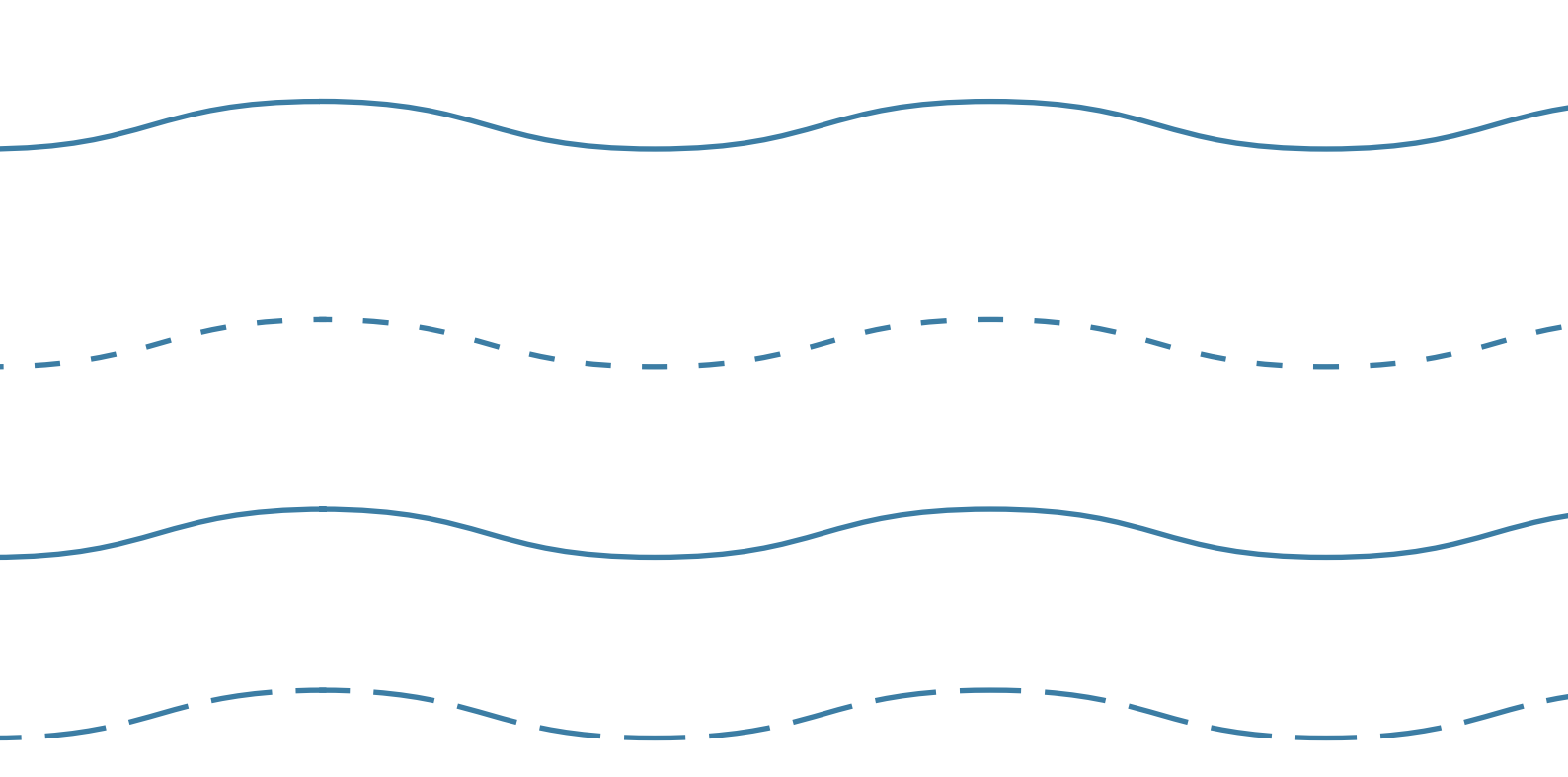
ve ni al hambre excesiva ni al consumo excesivo. Se convierte en otra cosa. Algo uniformemente informe. Algo que no es el niño actual en la escuela. (p. 2)

Esta descripción pesimista de las niñeces se amplifica fantasmagóricamente en la actualidad pandémica, y si ya parecía una amenaza que solo se viera a los/las niños/as por lo que podían llegar a ser en el futuro, el encierro y la computadora —como único medio de conexión con el afuera— hace que se percibe aún más aterrador. En este sentido, Skliar (2020a) reconoce la necesidad de que la niñez recupere su infancia, ya no solo por ellos sino en favor de la humanidad, alertando sobre las imposiciones que la acechan:

Las niñas y los niños ya no tienen esa experiencia de un tiempo liberado de la ocupación constante, de la exigencia de rendimiento, de la atención focalizada. Se impone el lenguaje avasallador de las imágenes, el reclamo para no perder el tiempo en cosas inútiles, la cada vez más temprana y urgente presión de prepararse para el futuro.

Pero este peligro en la sociedad del conocimiento, sigue planteando Skliar, está asociado a otro, quizás más grave, que es el de la apertura de espacios de enseñanza y aprendizaje por doquier, que hace creer que se puede prescindir de la escuela y de los educadores. Sin embargo, sostiene, lo más importante de las escuelas es su carácter público, su composición múltiple y la esencialidad de la figura del educador.

Proponemos una psico-pedagogía que haga una lectura develadora de las condiciones de desigualdad y exclusión, y que a la vez sea una invitación a la intervención colectiva (de todos los actores de las escuelas) a pensar juntos las alternativas de construcción inclusiva. La intención es que los niños y niñas, en este contexto particular, no pierdan —también— esos espacios únicos de subjetivación que les ofrecen las escuelas: dejar que la infancia sea infancia todo el tiempo posible, también en los procesos de escolarización.



**Palabras finales: “*collages subjetivantes*”  
para generar nuevos comienzos**

Carolina Achával y Alfredo Olivieri

“Yo, a Juanito y a Ramona, los hice precisamente en collage, con materiales de rezago, porque era el entorno en que ellos vivían; y así no apelaba, justamente, a lo sentimentalista. Yo les puse nombre y apellido a una multitud de anónimos, desplazados, marginados niños y humilladas mujeres; y los convertí en un símbolo, por una cuestión, exactamente de sentimiento. Los rodeé de la materia en que se desenvolvían sus desventuras, para que de lo sentido brotara el testimonio. En ese testimonio está incluido (...) lo feo, lo cursi, lo que no queda bien, lo incómodo, la triste vulgaridad de lo cotidiano, la ilusión de lo bello reemplazada por un objeto de consumo”.

—Antonio Berni, El niño pobre en la pintura existencial de Antonio Berni<sup>9</sup>.

Bajo el título: “Una mirada psicopedagógica de las escuelas (en tiempos de COVID-19) ¿Hay lugar para la inclusión?” enunciamos un replanteamiento de nuestra función ético-política como profesionales de la psicopedagogía, procurando resignificar el mandato original de nuestra disciplina desde un posicionamiento que nos convoca a mirar políticamente las escuelas —desde ellas y con ellas—, atendiendo a sus singularidades y revisando nuestros modos de intervención en los procesos de escolarización con atención a la inclusión social, particularmente en estos tiempos de pandemia en los que la vulnerabilidad se hace evidente por doquier.

La perspectiva que aquí compartimos es el resultado del encuentro de nuestras trayectorias profesionales, que han tenido como objeto de intervención, durante más de 20 años, procesos de construcción de subjetividades en los que observamos la confluencia de los enfoques clínico y crítico, reconociendo en ellos la necesidad de cada uno con sus particularidades, y al mismo tiempo su necesidad de complementariedad tanto en el análisis de la compleja realidad social como en las singularidades de las historias de los sujetos que la significan. Lo clínico y lo crítico pueden pensarse, en este sentido, en planos de complejidad: el plano de la individualidad para constituirse como sujetos (individuación), el plano de lo colectivo donde los sujetos crean comunidad/es a partir de intereses comunes y proyectos vitales, y el plano de lo social, devenido de los planos anteriores, donde se anida el proyecto como horizonte de realización común o utopía de transformación de la realidad.

El sentido que toma lo clínico en este trabajo se relaciona con el rescate de lo singular de los/las estudiantes y de las escuelas en la construcción de la escuela inclusiva, para lo cual cada una/o deberá recorrer caminos que respondan a los propios deseos para la creación o invención de las intervenciones que tramiten el malestar y faciliten los lazos sociales. Lo crítico, por su parte, acompaña al sujeto a analizar su posición social y también su situación socioeducativa, permitiendo el reconocimiento de las contradicciones del sistema que lo dejan afuera del reparto justo de los bienes sociales. En el trabajo de develar esas lógicas de poder, los/las profesionales psicopedagogos/

---

9. Motta, C. (2005). Los monstruos de la angustia. Berni y su sujeto creador. *El sigma.com*. <https://www.elsigma.com/columnas/los-monstruos-de-la-angustia-berni-y-su-proceso-creador/7322>. Consultado: 26 de marzo de 2021. Entrevista realizada por Hebe Boyer.

as desarrollamos políticas de cuidado, entendiendo que actuamos en el espacio público e incidimos políticamente intentando ampliar la conciencia de la inclusión social. En este sentido, la praxis psicopedagógica como nosotros la encarnamos parte de un posicionamiento ético-político-epistemológico que llamamos “clínico-crítico”, atendiendo a la demanda referida a las problemáticas del aprender, que ya no son sustentadas en el déficit sino en el interjuego potencia-impotencia que tiene el vínculo entre los aprendientes y enseñantes, en el contexto sociohistórico y más allá de los espacios escolares.

Como sujetos políticos tenemos claro que las intervenciones psicopedagógicas inciden en la vida de los sujetos y nuestra apuesta es a contribuir en sus procesos emancipatorios. Dichos procesos implican la toma de conciencia como sujetos de derecho y de deseos. A partir de allí, el acto de conocimiento sobre los hechos económicos, sociales, afectivos/vinculares, ideológicos, históricos, devendrá en reconocimiento de las condiciones-condicionantes y las posibilidades de ser los principales protagonistas de las transformaciones *en nuestro ser y estar* en el mundo. Esta posición no solo no niega, sino que se sostiene en la afirmación de que todo acto consciente supone la existencia de lo inconsciente y las limitaciones de lo real. Tal como Antonio Berni utilizó retazos de Juanito y Ramona (su realidad, su territorio, su cotidiano) para dar cuenta de ellos, nosotros también realizamos *collages subjetivantes* a partir de nuestras intervenciones, recuperando *elementos* que nos permitan reconstruir —junto a los sujetos— nuevas versiones de sí. El collage contiene también aquello del orden de la intimidad, lo privado, lo desconocido, lo sufriente, el padecer, que tiene que alojarse, preservarse, hacerse lugar, para que algo de otro orden advenga.

Entonces la pregunta insiste a las escuelas: ¿hay lugar para la inclusión? El Juanito Laguna y la Ramona de Berni —a través de Berni— develan la desigualdad social y los efectos en la subjetividad de estos/as niños; del mismo modo, nosotros pretendemos mirar a las escuelas más allá de sus materialidades y junto con ellas. Las escuelas no son solo ladrillos, ni pizarras, ni computadoras conectadas en el ciberespacio. Se trata de instituciones de sujetos para sujetos, que los constituyen y sostienen también en tiempos de emergencia sanitaria y momentos “virulentos”, habitadas aún desde el puro simbólico que recrea la escuela en nuestro interior. Por ello, queremos resignificar su rol social de dadora de sentido, colaboradora en la construcción de los *collages de vida*, promotora de sublimación en los modos posibles, para que siga ejerciendo su función socializadora y subjetivadora desde el vínculo entre docentes y estudiantes/enseñantes y aprendientes significado como encuentro que resguarda la potencialidad de la escuela.

Los/as psicopedagogos/as estamos llamados a acompañar estos encuentros entre los/las docentes, los/las estudiantes y las familias, atentos a la doble dimensión que adquiere la preservación de la vida en tiempos de COVID-19: la preservación en tanto un cuerpo vivo y sentipensante, en lo individual y lo colectivo, y la preservación política de la vida que deviene del compromiso ético-político de los/as psicopedagogos/as como profesionales anclados en las difusas fronteras entre salud

y educación. Nos corremos del saber meramente técnico, es decir, nos humanizamos con el objeto de que la escuela vuelva a verse como espacio de posibilidad para “contagiar” sueños, creando un efecto de “inmunidad de rebaño” para desear otros mundos posibles, que no es otra cosa que pensarnos sujetos con una mirada adulta creadora de sentidos, conscientes de que

hay una mirada que habilita, que acompaña, que posibilita, que da la palabra, que permite el entre, que se manifiesta porosa al encuentro, y otra mirada que cierra, que obtura, que clasifica, que determina; y en el intermedio, las infinitas variables en el despliegue de todos los matices entre uno y otro extremo. (De Piano, 2019, pp. 35-36)

Esta propuesta nos aleja del mandato fundante de ser “maestros/as recuperadores/as” y nos coloca en el plano de la complejidad del acto educativo, donde el foco no se centra en el aprendiente por recuperar sino en el vínculo con el enseñante, en su consideración, implicación y compromiso con el que aprende o intenta aprender. La intervención apuesta a encontrar las estrategias más acordes para los procesos de enseñar y aprender, que promuevan la revalorización de los vínculos surgidos del espacio-tiempo aula como unidad de análisis, incluyendo las aulas virtuales, a sabiendas de que la dimensión afectiva es necesariamente social y por eso mismo humana.

Lo pedagógico entonces, está anudado a las relaciones, a las tramas con los otros, lo que nos incita a repensar las intervenciones en los dispositivos pedagógicos para que los educadores accedan —en dichos vínculos— a reconocer a sus estudiantes y en ese reconocimiento, como ejercicio de derechos, promuevan aprendizajes. Este proceso que implica, además, dar cabida a las carencias, fallas, fragilidades, frustraciones. Estos vínculos son instancias de subjetivación en tanto constructos de tramas que se tejen como contención del fracaso escolar y, por ende, posibilitadoras de la inclusión educativa al proponer modos diversos de acompañar las trayectorias reales de los sujetos en su escolaridad, destacando el poder subjetivante de la mirada que habilita la palabra y posibilita el encuentro en situaciones de fragilidad común.

Nuestra perspectiva clínico-crítica, que se propone como superadora del modelo del déficit, considerará al síntoma del sujeto como un mensaje a descifrar en el código de las gramáticas institucionales, y al/a la psicopedagogo/a como un/a posible acompañante en las travesías del desentrañar esos mensajes cifrados al ser parte de la red de sostén, interviniendo con autonomía y autoría de las invenciones que se requieran según las singularidades de los sujetos y escenarios. Se trata de intervenciones que responden a una necesidad de estar y existir con sensibilidad al otro y con el otro, desde la problematización y sostenimiento de la escuela como espacio de encuentro, productora de subjetividades y generadora de conocimientos, propiciando el achicamiento de distancias entre todos los actores que la conforman.

Podemos decir que los/as psicopedagogos/as nos movemos, participamos en el terreno difuso pero real del proceso de constitución de las tramas simbólicas en que las palabras devienen en humanización. Es en este punto donde la escuela tiene mucho aún por aportar, al dar continuidad a la idea de futuro más allá de la pandemia. Se la percibe como el espacio del pasado y del porvenir, lo que, sin dudas,



permite *hacer algo* con la fragilidad humana al visitar esos vínculos y resignificar su condición de institucionalizante en tanto representante del Estado, garante de los derechos de los sujetos y, por qué no, de sus deseos. La apuesta es desarrollar herramientas para pensar, junto a los demás actores escolares, dispositivos (psico)pedagógicos renovados desde esta experiencia de la excepción, que tengan por objetivo recuperar el carácter subjetivante de las escuelas en la vida de los aprendientes y enseñantes, contribuyendo así en la construcción de una vida social más justa.

Esperamos poder colaborar en develar las lógicas de reproducción social de la desigualdad, desde un posicionamiento en línea con las políticas públicas de cuidado que den prioridad a las necesidades de los ciudadanos por encima de los intereses económico-financieros. Para ello, es necesario que los/as enseñantes y los/as que trabajamos con ellos/as tomemos conciencia de los mecanismos internos de las escuelas porque, aunque algunos discursos se ocupen de cómo la dominación y hegemonía se cuele en los proyectos escolares, por lo general sigue existiendo un silencio con relación a cómo los actores viven su vida cotidiana dentro de ella.

Por todo lo dicho, creemos que debemos dejar de hablar de “escuela” —concepto generalizador y por ende invisibilizador de los procesos de exclusión, para hablar de escuelas—proyectos escolares, reconociendo y visibilizando las variadas realidades que constituyen el mapeo de lo escolar en nuestro país. La formación profesional universitaria nos interpela fuertemente en la particularidad del trabajo con las escuelas, y nos desafía a encontrar nuevos modos de vinculación escuela-universidad, de teorización y de práctica, que contemplen las nuevas excepcionalidades contemporáneas en materia de pandemias y otros fenómenos o dramas globales. La propia manera de la formación a través de las pantallas con nuestros/as estudiantes tiene un carácter de ensayo y estamos atentos /as a sus efectos; creemos que la misma debe estar a la altura de una revisión crítica paso a paso, y permitir la construcción de conocimientos acordes a los contextos educativos en estas nuevas formas de vivir en el mundo.

Para concluir, queremos expresar que escribir tiene que ver con un placer personal y se convirtió en un refugio en estas épocas de desolación e incertidumbre. Sin olvidar que uno también escribe para otro, nos motivó pensar en llegar a lectores interesados en estas temáticas y animar a otros a la escritura de sus experiencias y reflexiones. Elegimos realizar este trabajo en una propuesta de co-autoría psicopedagógica a partir de un vínculo y de aspectos transferenciales que se juegan en torno a un tema de interés común, desde las coincidencias y las diferencias que todo acto de discusión epistemológica conlleva, cuestión que queremos significar como un proceso gratificante, enseñante y enriquecedor. Creemos que este es un acto generoso de mutuo reconocimiento que nos da la posibilidad de socializar nuestras ideas, compartirlas y abrirlas al intercambio con otros, en una apuesta a la Universidad pública donde, por su condición de pública, esperamos haya lugar para la inclusión. Este Cuaderno Crítico, nacido en cuarentena, nos permitió mirarnos, reflexionar, debatir, escribir, enseñar y aprender motorizados por el deseo que no pudo ser encerrado ni aislado, impulsándonos a tejer-nos en las palabras y en la potencia de un decir para nosotros, y para quienes tomen la posta.

## Referencias

- Alarcón Jiménez, A. (2019). *La representación de la historia en dos historias. Ficción y pensamiento crítico. Escenarios para el desarrollo del pensamiento crítico*. Grupo de Trabajo Formación Docente y Pensamiento Crítico. CLACSO.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, Vol. 9 (2), pp. 187-202.
- Andersen, H. C. (1837). *Keiserens nye Klæder*. Eventyr og historier
- Antelo, E. (2015). *Pedagogías Silvestres: Los caminos de la formación*. Arandu, Goya.
- Augustowsky, G. (2001). Qué dicen las paredes. *El Monitor de la Educación*. Ministerio de Educación, República Argentina. Año 2 (4), pp. 42-45.
- Ávila, O., y otros (2016). Mundos de niñez/adolescencia. Condiciones, atravesamientos e intervenciones en la producción social de la experiencia educativa. En *Instituciones, sujetos y contextos: recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales*. UNC. 2da. edición (digital). Pp. 17 - 29. [https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2013/05/EBOOK\\_INSTITUCIONES\\_SUJETOS.pdf](https://ffyh.unc.edu.ar/editorial/wp-content/uploads/sites/5/2013/05/EBOOK_INSTITUCIONES_SUJETOS.pdf)
- Baravalle, L. (1995). “La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectivas como campo disciplinar” En: *Jornadas Latinoamericanas, Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, Universidad Nacional de Quilmes, pp. 18 - 20.
- Bauman, Z. (2016). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bleichmar, S. (2004). Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. *Revista Topía*. (40), pp . 6-7. <https://www.topia.com.ar/articulos/l%C3%ADmites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoan%C3%A1lisis>
- Blejmar, J. (2013). La tiranía de los ojos. Material elaborado para la Especialización en Gestión Educativa. En: Curso Postgrado “La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana”. Clase 7: Ley y cuerpo. Reflexiones en torno a cómo hacer posible inclusión, obligatoriedad, aprendizajes. FLACSO. [https://www.nuevofca.com.ar/wp-content/uploads/2010/12/Blejmar\\_La-tiran%C3%ADa-de-los-ojos.pdf](https://www.nuevofca.com.ar/wp-content/uploads/2010/12/Blejmar_La-tiran%C3%ADa-de-los-ojos.pdf)
- Boggino, N. (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Homo Sapiens.
- Boron, A. (1999). Tiempos violentos. Pensamiento único y resignación política: los límites de una falsa coartada. En *Tiempos violentos. Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*. CLACSO.

- Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Cambursano, M. (2011). El aprendizaje en los nuevos tiempos subjetivos. Dispersión versus pensamiento. *Revista Psicopedagógica*. Edición especial. Colegio Profesional de Psicopedagogos de Córdoba. Pp. 4-6.
- Carpintero, E. (2004). La subjetividad del idiota plantea la pregunta ¿Cómo inventamos lo que nos mantiene unidos? *Revista Topía* (40), pp. 2-3. <https://www.topia.com.ar/revista/%C2%BFde-qu%C3%A9-hablamos-cuando-hablamos-de-subjetividad>
- Carusso, M. y Dussel, I. (1999). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Kapelusz
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de Hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Chamorro Smircic, S.; Longobucco, H.; Ponce de León, M. (9-10 de diciembre de 2010). *¿La gramática escolar en cuestión? La materia Construcción de Ciudadanía en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.5550/ev.5550.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5550/ev.5550.pdf)
- Dabas, E. (1998). *Redes sociales, familia y escuela*. Paidós.
- De Piano, R. (2019). *Hacia una fragilidad común. Saberes profesionales-Saberes en situación*. Editorial Fundación La Hendija.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO.
- Duschatzky, S. (2007). *Maestros Errantes*. Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2011). *Chicos en banda: los cambios de subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Dussel, I. (2014). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (24). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>
- Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Elichiry, N. (2000). Evaluación y necesidades de aprendizaje de los docentes. En N. Elichiry (Comp.), *Aprendizaje de niños y maestros. Hacia la construcción del sujeto educativo*. Manantial, pp. 169-186.
- Esquivel, V. (2011). *La economía del cuidado en América Latina: Poniendo a los cuidados en el centro de la agenda*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Centro Regional de América Latina y el Caribe del PNUD – a través de su Área de Práctica de Género. Procesos Gráficos.

- Fernández, A. (1998). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje*. Nueva Visión. .
- Fernández, A. (2009). Para aprender, poner en juego el saber. En *Poner en juego el saber. Psicopedagogía clínica: propiciando autorías de pensamiento*. Nueva Visión. Pp. 70-71.
- Fernández, A. (2007). *Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades*. Biblos.
- Filidoro N., Enright P., Volando L. (2016). Prácticas Psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde/hacia la complejidad. Prólogo de Haidée Echeverría. Bs.As. Biblos. En Seminario: "Procesos Metodológicos de la Investigación Diagnóstica en Psicopedagogía". 2017. Patricia Vila y Cristina Vairo. Carrera de Especialización en Psicopedagogía Escolar. FFyH. UNC.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la piqueta.
- Fraser, N. (1991) La lucha por las necesidades. *Debate Feminista*, Vol. 3, pp. 3-40.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). *La naturaleza política de la educación*. Paidós.
- Freire, P. (1974). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- Fukuyama, F. (2015 [1989]) *El fin de la historia y otros ensayos*. Alianza.
- Fusca, C., (2019) La escucha en la escuela. Un desafío en estos tiempos. En *Escuchar las infancias*. Noveduc. Buenos Aires.
- Garay, L. (2010) El silencio de la Pedagogía en las aulas. *Revista Diálogos Pedagógicos*, Año 8, N° 15, pp: 149 - 169. Córdoba.
- Garay, L. (2010). La intervención Institucional en el campo de la educación. Cuaderno de Postgrado. Programa de Análisis Institucional. UNC. Seminario: "Encuadres teóricos y técnicos". 2018. Lucía Garay. Carrera de Especialización en Psicopedagogía Escolar. FFyH. UNC.
- Garay, L. (2015). *Así ¿quién quiere estar integrado? La cuestión de la inclusión en la escuela argentina*. Comunicarte.
- Gómez, S. (2010). Procesos de escolarización y nuevas subjetividades. En *Revista Diálogos Pedagógicos*. Año VIII, N° 16, pp. 40-55.
- Giroux, H. (1992). *Teoría de la resistencia en educación*. Siglo XXI.
- Gramsci, A. (1975). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Juan Pablos Editor.
- Gvirtz, S., Palamidessi, M. (1998). *EL ABC de la tarea docente: Currículum y Enseñanza*. Aique.
- Habermas, J. (1994). *La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. Cátedra.
- Herrera, M. (2011). *De escaleras y saltos al vacío*. [Trabajo presentado en curso: "Fracaso escolar. Lectura e intervención sociopedagógica", IES Dr Domingo Cabred].enlace? <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1Fb6Lg6C-00CQ7JCVmsySXKnv3pMRBxqx>

- Illich, Ivan. (1971). *Deschooling society*. New York, Harper & Row.
- Inche, J., Andía, J., Huamanchumo, H., López, M., Vizcarra, J. y Flores, G. (2003). Paradigma cuantitativo: un enfoque empírico y analítico. *Industrial Data*, Vol. 6 (1), pp. 23-37.
- ISEP. (23 de abril de 2020). *La clase en pantuflas. Conversatorio virtual con Inés Dussel*. [Archivo de video] Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Kuhn, T ( 1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica México.
- Laino, D. (2012). Una psicopedagogía crítica y situada en América Latina. *Revista Pilquen*. Año IV. Vol 9. N° 1. Pp. 1-8. <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/psico/article/view/2627>
- López Molina, E. (2012). Adolescencias y juventudes de hoy, instituciones de ayer, en H. Ferreyra y S. Vidales (comp) *Hacia la innovación en Educación Secundaria*. Edit. Comunicarte. Córdoba. En Seminario “Desafíos institucionales de la escuela secundaria ante las nuevas demandas. El sujeto adolescente y sus problemáticas”. 2017. Eduardo López Molina. Carrera EPE. FFyH. UNC.
- Mayorga, A. (2011) Creatividad, subjetividad y aprendizaje. *Revista Psicopedagógica*. Edición especial. Pp. 13-15.
- Mead, M. Revista y Editorial Sudestada. (17 de marzo 2020) Ayudar a alguien. [www.editorialsudestada.com.ar](http://www.editorialsudestada.com.ar) <https://www.facebook.com/sudestadarevista/posts/2825363407500853/>
- Ministerio de Educación. (22 de mayo de 2020). *Diálogos sobre educación, escuela y conocimiento en tiempos de pandemia. Pandemia: Educación y desigualdades. Graciela Frigerio y Adriana Cantero*. [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=66aVk1kP2KY>
- Morín, E., Ruíz, J. (2005). Con Edgar Morin, *por un pensamiento complejo* (Vol. 22). Ediciones AKAL.
- Morín, E., Ruíz, J. (1998a). Epistemología de la complejidad en Schnitman. En D. Fried (Comp.), *Nuevos paradigmas. Cultura y Subjetividad*. Paidós.
- Morín, E., Ruíz, J. (1998b). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morín, E. (1993). *El Método I: La naturaleza de la naturaleza*. Cátedra .
- Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido* 1era Edición, Rosario, Editorial Homo Sapiens. Recuperado de: <https://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2015/07/Nicastro-Revisitar-la-mirada-sobre-la-escuela.pdf>
- Noveduc Libros. (5 de junio de 2020). Escuchar las infancias. Janin, Vasen, Tollo, Untoiglich, Stolkiner y Fusca presentan nuevo libro. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=j8gGUuDrm94>
- Pérez Gomez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Ed. Morata.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori.

- Postman, N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. New York: Paperback, Vintage Books.
- Ranciere, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laerte. Recuperado de: <https://www.eafit.edu.co/centro-integridad/guias-docentes/SiteAssets/El%20Maestro%20Ignorante.pdf>
- Recalcati, M. (2016). *La escuela perdida. La hora de clases. Por una erótica de la enseñanza*. Anagrama.
- Reis, J., Ferreira, M. y Olcina-Sempere, G. (2020). La figura del profesorado-investigador en la reconstrucción de la profesionalidad docente en un mundo en transformación. *Revista Educación*, Vol. 44 (1), pp. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.39044>
- Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ed: Morata.
- Skliar, C. (2012). *La infancia, la niñez, las interrupciones*. FLACSO.
- Skliar, C. (2018). *Pedagogía de las diferencias*. Noveduc. Buenos Aires.
- Skliar, C. (2019). *Como un tren sobre el abismo o contra toda esta prisa*. Vaso Roto Ediciones.
- Skliar, C. (19 de enero 2020a). La idea del éxito individual deja un tendal de gente rota. *La Voz del Interior*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/carlos-skliar-idea-del-exito-individual-deja-un-tendal-de-gente-rota>
- Skliar, C. (31 de marzo de 2020b). *No se trata de contenidos sino de continentes*. Facebook. <https://www.facebook.com/paginacarlosskliar>
- Skliar, C. (13, 20, 27 de abril de 2020c). *Ciclo de Conversaciones con cualesquiera*. Facebook. <https://www.facebook.com/paginacarlosskliar>
- Solé, I. (1998). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Horsori.
- Shulman, L. (1989) *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Tecnología Educativa BA. (7 de mayo de 2020). *La formación docente hoy: entre entender la emergencia y pensar nuevos horizontes*. Inés Dussel. [Archivo de video]. Youtube. [https://www.youtube.com/watch?v=r\\_FGWI33K5c&t=152s](https://www.youtube.com/watch?v=r_FGWI33K5c&t=152s)
- Vain, P. (2018). *Los rituales escolares y las prácticas educativas*. Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones (EDUNAM).
- Vairo, M. C. y otros (2000) . Sujeto de aprendizaje. *La escuela y lo diverso. Construir nuestro propio escenario*. Ed Triunfar. Córdoba.
- Vairo, M.C. (2016). *Aprendizajes. El lugar de las diferencias en las relaciones pedagógicas* [Tesis doctoral, FFYH, Universidad Nacional de Córdoba].
- Velásquez, C. (2002). Grupos operativos: sobre la operatividad. *Poiésis*, [S.l.], n. 5, July 2013. ISSN

1692-0945. Disponible en: <<https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/view/721/690>>. Fecha de acceso: 29 July 2021 doi:<https://doi.org/10.21501/16920945.721>.

Vidiella, J. y Larrain, V. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente. Corporalidades, afectos y saberes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 20 (67), pp.1281-1310.

Zemelman, H. (1998). *Conversaciones didácticas. El conocimiento como desafío posible*. Ed. Educao.





## **Colección CUADERNOS**

Esta colección tiene como objetivo colaborar en la sistematización de los contenidos generados por docentes y equipos de cátedra de cada una de las Facultades y Escuelas de la Universidad Provincial de Córdoba. La intención es posibilitar la circulación y apropiación de los mismos por todos aquellos que tengan interés en las diferentes áreas de conocimiento y saberes que contiene UPC.

La colección tiene dos series: **Cuadernos de Cátedra** y **Cuadernos Críticos**.

Los ***Cuadernos de Cátedra***, pensados como guía o mapa al recorrido del espacio curricular, con un carácter más instrumental.

Los ***Cuadernos Críticos***, destinados a profundizar y ampliar un campo de conocimiento transversal a varios espacios curriculares, donde se amplían y profundizan estos recorridos en función de las problemáticas y debates actuales.

En ambos casos es manifiesta la pertenencia y articulación entre espacios curriculares de cada una de las Facultades y unidades académicas de la Universidad Provincial de Córdoba, donde se hace explícita la identidad de UPC como un espacio plural para la construcción de conocimiento y cruce de saberes.



Este Cuaderno se terminó de editar en la  
Universidad Provincial de Córdoba  
en el mes de Julio de 2021.  
Córdoba, Argentina.