



COLABORACIÓN

Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes

Psycho-pedagogical practices in the face of the educational challenges of new childhoods and young people

Lucía Garay¹

garaylucia@hotmail.com

Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Recibido: 28 | 11 | 16

Aceptado: 12 | 12 | 16

Cuando voy a las instituciones que atraviesan un momento crítico, o a encuentros con profesionales o con familias que, de pronto, tienen un estallido, pienso que algo está pasando socialmente. Algo está pasando en los procesos sociales, en las tramas de lazos sociales que son el soporte de los procesos humanos esenciales, familiares y escolares, de crianza y educación de la infancia. Algunas o muchas de estas tramas se están fracturando y descomponiendo. En consecuencia, voy a plantear temas que son indudablemente críticos para nosotros en el campo de la Psicopedagogía, temas tanto institucionales como metodológicos o técnicos.

Hay dos cuestiones interesantes para tener en cuenta, dos núcleos problemáticos, entre otros. Uno, el conocimiento y los saberes que, proviniendo básicamente de la psicología, son interpelados y cuestionados por cómo llegan y son usados por la Psicopedagogía. Se habla del conocimiento; el conocimiento y la teoría serviría de encuadre o de sostén a lo que llaman la "práctica psicopedagógica". El otro núcleo se focaliza en las grandes transformaciones que hoy tiene el sujeto niño; transformaciones que podemos extender a los adolescentes y a los jóvenes. Las transformaciones de estos nuevos sujetos existen de manera visible. Están en las puertas de las escuelas o, también, rodeándonos y reclamándonos como madres y padres o como docentes y directivos de las instituciones. Inicialmente había pensado denominar a este trabajo "Las transformaciones de los nuevos sujetos" pero entiendo que es preciso referirnos a nosotros mismos como sujetos con identidades múltiples y como profesionales en psicopedagogía.

Entonces, hasta ahora se habló del sujeto al que está dirigida la práctica psicopedagógica; del saber y de las teorías para motivarse a incursionar en las prácticas. Faltarían dos saberes fundamentales en este escenario de las prácticas. El propio campo de la Psicopedagogía y el contexto donde esa acción psicopedagógica sucede. Ese contexto ¿cuál es? Básicamente las instituciones educativas, básicamente lo escolar. Aunque hay intervenciones psicopedagógicas que suceden en comunidades, en otros campos como en la salud mental o el campo judicial. Pero en todos los casos, son instituciones. Entonces el escenario de ese hacer psicopedagógico está contextualizado en instituciones.

Éste es uno de los problemas al que quiero referirme. Justamente, del poder que pueden llegar a tener las instituciones sobre nuestras prácticas psicopedagógicas. Escuchando a nuestras

¹ Licenciada en Pedagogía y Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Córdoba. Magister en Sociología de América Latina por la Universidad de Essex de Inglaterra. Directora de la Carrera de Postgrado de Especialización en Psicopedagogía Escolar y Profesora Consulta de la Universidad Nacional de Córdoba.

colegas, en seminarios y supervisiones, sobre sus prácticas, sus vivencias, sus logros y obstáculos, las instituciones -sean de educación o de salud- aparecen en sus relatos como fuentes de presiones, descalificaciones y malestares. Es decir, vividas como poder. Este poder puede ser dominante o determinante. Hay una diferencia objetiva entre estos dos conceptos. Lo institucional como factor puede ser dominante dentro de un conjunto de factores que estructuran las prácticas. En ese conjunto hay una dominancia de lo institucional. En cambio, un factor puede ser determinante, quiere decir que tiene una incidencia estructural, o sea si o si determina sustancialmente las prácticas. El otro domina, pero se supone que domina dentro de un conjunto que no tiene el peso de la determinación. Puede ocurrir que esa dominancia de lo institucional sea circunstancial o transitoria. Lo determinante remite a procesos duros, materiales o simbólicos, Una escuela va perdiendo su alumnado o no tiene personal para atender una explosión de matrícula. Estos hechos en su objetiva dureza son determinantes de las posibilidades y/o límites de una intervención.

Estos conceptos son importantes porque nosotros nos vamos a encontrar con procesos que están funcionando como dominantes o pueden estar funcionando como determinantes. Entonces yo puedo decir que el contexto de esta escuela - en relación al accionar de un equipo psicopedagógico o una psicopedagoga - la ideología de esa institución escolar, el encuadre, la forma como se relaciona y demás, podría ser determinante poniendo límites o planteando muros al accionar psicopedagógico. Puede ocurrir que en otra institución lo específicamente institucional - sobre todo aquello que tiene que ver con la autoridad, con el poder, con la organización - no sea determinante, sea dominante. En realidad intenta dominar pero no determina de una manera absoluta. Las posibilidades desde las propias prácticas de introducir cambios tienen espacios e intersticios desde dónde operar. Pero, para hacerlo debo conocer la institución y su dinámica. Entonces necesito una investigación diagnóstica; aunque sea sólo para mí; para guiarme en cómo voy a posicionarme y cómo voy a intervenir.

Uno podría hacerse una pregunta: en esta institución donde estoy formándome o donde estoy trabajando, ¿lo institucional en sí, funciona como elemento dominante o es una realidad determinante? Y si es determinante, ¿determinante como obstáculo o como posibilidad?, apertura, ¿cómo camino abierto para innovar o trabajar? Por razones incomprensibles -creo que definitivamente desconocidas para sus propios actores- en las instituciones educativas de formación nunca se reflexiona y analizan las cuestiones institucionales de los propios institutos de formación o las universidades. Si estas negaciones tienen efectos dramáticos en la formación de docentes de aula, imaginemos sus efectos en la formación de profesionales que debemos intervenir en las problemáticas del no aprender. Es esencial que la formación en psicopedagogía se proponga y tenga la fortaleza de hacer que las/os estudiantes aprendan a investigar, a construir datos que sirvan para diagnosticar y evaluar a los sujetos y sus demandas y a los contextos institucionales en que estos viven y se educan. Tenemos que luchar por tener una formación autónoma, tanto para construir conocimientos diagnósticos como para diseñar las estrategias de intervención más eficaces.

Hay instituciones en la sociedad que tienen referentes observables; tienen edificio, tienen organización, tienen espacio físico y simbólico visible y reconocible. Una escuela es una institución, pero también esa institución se concretiza en un establecimiento, o sea tiene referentes empíricos visibles. Hay instituciones en la sociedad que no tienen referentes empíricos visibles, por ejemplo uno podría decir que la psicología es una institución sin esos referentes concretos visibles, uno podría decir la representa la facultad de psicología o la representa el colegio de psicólogos, no hay una cosa bien clara como la institución educativa o una institución de salud, por ejemplo el hospital.

Entonces ¿qué le pasa a la Psicopedagogía?, ¿es una institución? La psicología es una institución, porque está instituida en las mentalidades de la sociedad. Por distante que esté alguien del conocimiento, si se le pregunta para qué sirve la Psicología, te diría por lo menos que sirve para atender a los enfermos mentales. Hay una representación en la sociedad acerca de qué es la Psicología y los profesionales cómo y de qué se ocupan. Así podemos hablar del médico, del enfermero, del matemático; podemos hablar de muchas profesiones que tienen una institucionalidad porque están instaladas en las representaciones de la sociedad, de la cultura y en las mentalidades de los propios sujetos. No quiere decir que todos los sujetos compartan la misma significación. Por ejemplo hay sujetos que dicen que jamás irían a un psicólogo porque son peligrosos y hay otros que dicen: "no puedo hacer nada sin haber hablado con el psicólogo". Es



decir, la significación que se le da de parte del sujeto a esta institución, que sería la Psicología y sus intérpretes los profesionales, va a variar de acuerdo a muchas cosas, de las que ojalá podamos hablar más en detalle, pero tiene que ver con las concepciones, las representaciones y las significaciones de cada sujeto singular.

Me tengo que preguntar si la Psicopedagogía es ya una institución. Sí y no. Diría que está en vías de institucionalización, que no es lo mismo que ser una institución instituida, para ser redundantes. Está en estado instituyente, está en ese proceso de institucionalización, pero ¿de qué depende la institucionalización? Básicamente de las demandas de la sociedad. Una institución existe porque existe una demanda después, cuando esa demanda desaparece, la institución se viene abajo, se extingue. Por ejemplo una escuela que se queda sin alumnos, porque toda la población emigró y no hay niños ni adolescentes en ese lugar, lógicamente la escuela tiene que cerrar, convertirse en otra cosa, porque no hay una demanda que dé razón de existir a esa institución. Entonces, que existan demandas acerca de una profesión es una condición esencial para que la consideremos una institución.

Uno se pregunta ¿por qué la Psicopedagogía está en proceso de institucionalización? Porque no sabemos aún si existe una demanda en la sociedad, una representación acerca de ella y una demanda acerca de este campo profesional. Ésta es una pregunta que siempre tenemos que hacernos los profesionales. Podría decir que en Córdoba esta institucionalización de la Psicopedagogía empezó hace cerca de cincuenta años. Ahora podríamos decir que esa representación, esa demanda social, está francamente consolidada; hay un colegio profesional que es reconocido, escuchado, que tiene muchísimos afiliados, muchísimos psicopedagogos. Sin embargo, la Universidad Nacional de Córdoba nunca la reconoció. Hasta ahora, después de décadas de negarse, que acepta crear una carrera de postgrado de Especialización en Psicopedagogía Escolar en acuerdo con el Colegio de Psicopedagogos de Córdoba.

En Viedma ¿cómo está la institucionalización de la Psicopedagogía? O ¿cómo estará en una comunidad más pequeña? En esta escuela, donde voy a trabajar, en esta unidad de Gobierno, en este Municipio ¿qué representación, qué significación hay sobre la Psicopedagogía? Esto es muy importante, siempre hay que tener esa pregunta presente, porque va a ser muy diferente si no está de ninguna manera, lo que tal vez sea una ventaja frente al hecho de que tenga una significación negativa, lo que es una desventaja. Cualquiera sea la significación, buena, regular o mala, debo conocerla. Y, lo que es más importante, no debo desconocerla. En caso de que sea una significación negativa, es esencial indagar cómo se construyó esa representación. ¿Se origina y fundamenta en malas experiencias con profesionales en psicopedagogía o en prejuicios? Mi práctica en esa institución no debe centrarse en demostrar lo contrario. Debo ponerlo en palabras con el colectivo, desmontar el origen, promover la reflexión y buscar las expectativas y la unidad de sentidos que da a todos las necesidades de ayuda y asistencia a los sujetos a quienes está destinada la institución.

Otra cuestión es la siguiente: históricamente la Psicopedagogía, como profesión que se ocupa de las problemáticas del aprendizaje en el campo escolar, se institucionaliza de una manera muy singular. Nace la necesidad y el reclamo en el campo de la educación de contar con un "gabinete psicopedagógico" o de un servicio de psicopedagogía, que acompañe, complemente o sustituya a las ya clásicas "psicólogas educacionales". Aparece como un campo confuso. Una mitad es pico(lógica), la otra mitad es pedagógica. Pero, estrictamente, no es un pedagogo y tampoco es un psicólogo. En la década del 50 del siglo XX, en Francia como en Argentina aparecían claramente diferenciadas las carreras de Psicología y de Pedagogía. En Córdoba, en la universidad existía la Licenciatura de Pedagogía y Psicopedagogía. Luego, en la década del 60 en las reformas de los planes de estudio, ambas son reemplazadas por la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Creo recordar que la psicopedagogía aparecía ligada al campo de la educación especial, a la educación y tratamiento de la infancia con discapacidades.

Entonces ¿cuándo y por qué aparece en la escuela común? Aparece ligada con una cuestión dramática. La Psicopedagogía, de alguna manera, aparece en el lugar de la falla de la escuela, en el lugar de la falta de la escuela y del docente de aula. Es decir, como el docente fracasa y de alguna manera fracasa la escuela, debe aparecer un sustituto que asista y complete los procesos de aprendizajes inconclusos. Sin haber hecho un estudio histórico, me atrevo a decir que cinco o cuatro décadas atrás -cuando los procesos educativos y escolares no tenían la complejidad actual, ni había una obligatoriedad de 13 años, ni las escuelas eran masivas y sus poblaciones tan diversas- cuando



los alumnos en las escuelas comunes tenían aprendizajes inconclusos y repitencias se recurría a las maestras y profesores/as particulares. Toda una institución en la escolarización de los hijos de las clases medias. Las docentes llamaban a los padres, en realidad a las madres, y les comunicaban y aconsejaban que para que sus niños/niñas no tuvieran que rendir exámenes complementarios o repitieran el curso les pusieran maestras o profesores particulares. La familia aceptaba y hasta se mostraba agradecida de que se lo comunicaran con tiempo y pudieran cumplir con tales mandatos. Estamos hablando de una época en que las mujeres madres no trabajaban o lo hacían de manera que no comprometiera su atención al hogar y los hijos. Los niños con problemas reconocidos y nombrados como especiales o discapacitados no se los integraba a las escuelas comunes. Aquellos con dificultades de aprendizajes por inmadurez u otros orígenes eran resueltos por los docentes por medio de estrategias pedagógicas especializadas. En estos escenarios la Psicopedagogía no era demandada desde dentro de la escuela común.

El ingreso de la psicopedagogía en la escuela aparece asociado con la situación crítica y masiva del fracaso escolar en todas sus variantes. A la diversidad y complejidad que las nuevas poblaciones que nunca estuvieron masivamente en las escuelas en todos los niveles- inicial, primario secundario e, incluso, superior- de pronto están allí en edificios, organización pedagógica, aulas, metodologías didácticas viejas; que no se renovaron ni se adecuaron a la multiplicidad de nuevas infancias y juventudes. Y, sin duda lo más determinante, a docentes que se "lamentan que han perdido un pasado al que consideran glorioso y que "nunca fueron preparadas para afrontar estos nuevos sujetos que, según suponen, no quieren estar, estudiar ni aprender".

Estos fracasos son, generalmente, no reconocidos como producidos, al menos en parte, por la institución y los propios educadores. La ideología dominante de nuestras escuelas es que esto es el producto de las condiciones del sujeto; de sus condiciones sociales, de la pobreza, del vacío familiar, de los padres que no se ocupan... Tienen todo un sistema explicativo que, incluso, llega hasta ligar estos factores a alguna "clase de enfermedad". Le cuesta muchísimo salirse del lugar de víctima donde, está convencida, que el propio sistema educativo y social la coloca. ¿Qué pasa conmigo como enseñante y qué pasa con la institución escuela que obliga a los sujetos a escolarizarse y que los hace fracasar? El docente dice: "este chico no aprende". Una vez una docente de una escuela, una excelente maestra, me dijo: "Estos chicos, en verdad, no aprenden" y yo le digo: "Escúchame, ¿no se te ocurrió pensar que no aprenden como tú le enseñas? Y que a lo mejor otros colegas sí lo hacen, o a lo mejor la bibliotecaria tiene más éxito". "Pero ¿cómo? Si yo enseño como creo que es lo mejor, enseño de una forma óptima". Esto ¿qué quiere decir? Que está ubicado en el lugar de la falla del otro, del alumno. No se reconoce como parte activa del proceso. Entonces el docente dice: "Yo necesito que se certifique que este niño no aprende, que se certifique bajo criterio científico de que este niño no aprende, porque tiene un problema neurológico, social, familiar, psicológico". El personal docente no está habilitado para emitir ese juicio, ese diagnóstico, entonces ¿qué hace? Necesitamos alguien que firme eso, que lo certifique. Entonces ¿quién? El psicopedagogo es llamado para que pueda certificar que este niño necesita ser derivado a una escuela especial, necesita ser derivado a otro programa de trabajo, ir al neurólogo, que lo mediquen.

Esa es la forma más dura y más salvaje del problema. Pero el problema en sí quizás no sea ese, sino el tema de la compleja y tensionada relación entre la Psicopedagogía, como cuerpo de saberes y de intervención, el/la profesional y las docentes de aula; la mayoría son mujeres, no sólo va a ser una conflictiva entre dos profesiones y dos saberes, lo pedagógico y lo psicopedagógico, sino, también, es una tensión entre mujeres, que no es una cosa menor. La docente cuando encuentra a la psicopedagoga que viene con todo su entusiasmo, piensa: "¿Y ésta de dónde viene? Se ve que no tiene ni escuela, ni aula, no tiene calle, ni tiza ni pizarrón". Esto, en este momento, es una fuente de tensión y conflicto. Hay una crisis del docente de aula, una crisis de trabajo y una crisis pedagógica.

Esto plantea un problema real que tenemos que atender tanto desde lo teórico como con estrategias apropiadas de intervención. El llamado al psicopedagogo, incluso por vía de la derivación, lo que pone en evidencia es el fracaso del docente en conocer, comprender y ayudar al sujeto a encontrar resoluciones a su no aprender. Por más que el docente se escude en que ese niño es pobre y por eso no tiene los hábitos, o porque el niño tiene una conducta descontrolada por la presencia de un problema neurológico, o este niño que tiene un problema familiar; por más que se

escude en esas racionalizaciones, sabe que luego de tanto tiempo del niño en la escuela, y si esta fuera buena, el problema en algo debería mejorarse y no, como es evidente, se ha agravado y complejizado. Pero, la gran mayoría, no puede interpelarse a sí misma. Quedar en evidencia es un fracaso. El problema es, "necesitamos psicopedagogas"; necesitamos de su presencia para que se haga cargo y no quede en evidencia que estamos fracasando como pedagogas.

Esto es muy duro para la institución escolar y para nuestro quehacer. De pronto uno es una especie de testigo de culpa. Justamente, nosotros no tenemos que desconocer este hecho; nosotros tenemos que saber que ese docente que tiene esa falla es un sujeto que también sufre y necesita ser asistido. Para poder sostenerse en ese lugar de expulsión, el docente tiene que parapetarse en defensas tan poderosas que, de tanto usarlas, van dominando su iniciativa, su desarrollo personal y profesional. La primera actitud que necesitamos profesionalmente es un posicionamiento de empatía. Hay que comprender a ese otro; ese otro tiene que sentir que me identifico mínimamente; tengo empatía, genero una transferencia. Comprendo lo que le pasa; comprendo que tiene muchos niños en esas condiciones en el aula; comprendo que está solo, que no tiene ninguna ayuda; que cada maestro actúa encerrado en el aula; tienen exigencias burocráticas; comprendo, en fin, que su sueldo no es el deseable. Todo esto lo comprendo, es muy importante que genere esa empatía, porque es sobre la base de ese puente transferencial que se pueden abrir las puertas para habilitar una intervención.

Si no hay transferencia hay conflicto; si hay conflicto, el que sale de la escuela o queda relegado al rincón es el psicopedagogo; porque el lugar de la Psicopedagogía en nuestro sistema educativo, no es un lugar instituido. No hay cargo de psicopedagoga, si bien puede haber en las escuelas, son cargos que pueden ser transitorios, no son estatutarios, no es un lugar instituido, como el del docente que está absolutamente instituido. Una escuela no puede funcionar sin docentes de aula. Porque en nuestro sistema educativo, toda la educación se centra en el aula y descansa sobre las espaldas del docente de aula. Salimos del aula y la escuela se queda sin nada educativo. Hay que comprender al docente de aula que tiene semejante peso en el sistema educativo y debido a ello una gran responsabilidad.

El lugar del psicopedagogo y de los saberes psicopedagógicos en la escuela no es un lugar instituido, es un lugar que se tiene que instituir y esa es una tarea que tenemos que hacer nosotros cada día. Si nosotros vamos a trabajar a la unidad escolar o a donde vayamos, tenemos que saber que ese lugar tanto en términos profesionales, como teóricos, de reconocimiento, es algo que tenemos que construir, no está dado. Esto es muy importante, porque es algo a construir y hay obstáculos que tenemos que vencer, pero también sabemos que tenemos que construir eso y esa construcción también tiene un problema de tiempo, es como que la construcción del lugar psicopedagógico en la escuela es un punto de llegada, no un punto de partida.

A veces escucho a mis colegas que dicen: "No sé para qué nos llaman si después nos relegan al rincón, a un lugar donde ni siquiera podemos tener acceso". En realidad están cautivas en ese lugar. Entonces les pregunto: ¿Por qué se quedan en ese lugar? ¿Por qué aceptan esa pasividad que le están proponiendo? ¿Por qué tienen que estar esperando que le digan lo que tienen que hacer? Porque si están esperando esto quiere decir que dependen de lo que diga la directora, pueden estar como sujetos pasivos en la construcción del lugar. Ese es un problema importante, no podemos seguir siendo pasivos, tenemos que ser activos. Y esa construcción del lugar, en cada lugar donde vamos a trabajar, en una escuela, una comunidad, un municipio, un equipo técnico, donde sea, ese lugar lo tenemos que construir. "Empieza conociéndolos para estar en condiciones de reconocerlos", reconocerlos a partir de un conocimiento es lo que construye el puente para lograr la transferencia.

En esa construcción no hay que improvisar. Hay que tener un diseño que en términos técnicos se denomina "Radicación Institucional del Trabajo". Somos migrantes en realidad, no sabemos si venimos del país psico o del país pedagógico y llegamos a este puerto, que es el establecimiento donde nos toque llegar y somos distintos, somos ajenos, extraños, extranjeros y ahí tenemos que construir un lugar, hacernos un lugar sin resignar nuestra identidad profesional.

Por lo tanto tenemos que pensarlo y la primera pregunta es ¿cómo está este lugar que voy a ocupar? ¿Hay un lugar? o ¿es un no lugar? ¿Cuánto voy a tener que trabajar para construirlo? Lo acepto y empiezo a trabajar; creo que esto es fundamental en todos los campos en los que nos movemos porque nuestro campo no está instituido ni en la sociedad, ni en las instituciones ni en los



órganos de gobierno. Entonces tenemos que instituirlo, hay un dispositivo que nos ayuda, por ejemplo la colegiación es un elemento muy importante, tiene un impacto social y eso es lo que se va instalando en la sociedad, la existencia de la profesión y el espacio.

Todo este desarrollo que hice es para mostrarles que estos inmigrantes que somos hemos venido a ocupar en las instituciones educativas el lugar de la falla. Es un lugar a ser construido que, quizás, tampoco esté mal; porque todo aquello que está instituido está también, a veces, endurecido. En cambio, esto que no está instituido tiene la posibilidad de la innovación, de la creación, de lo distinto. Tiene posibilidades porque está en instituyente, es una cosa más dinámica. En cambio, cuando hay un patrón no hay modo de discutir esa cuestión. La psicopedagoga se adhiere a eso o se va; está siempre en situación de conflicto dilémico. En cambio, en la mayoría de las instituciones, sobre todo las públicas, ese espacio es un espacio sin creación, hay que construirlo y yo creo que eso ayuda mucho.

El siguiente punto tiene que ver con el concepto de práctica, el uso que se hace del concepto de práctica. Entendí que había sido usado en la convocatoria de este encuentro, porque aludía a lo que se iniciaba. Es un concepto que nomina algo por lo tanto, lo significa. Aquí, el término "prácticas" está puesto desde una institución de formación como es ésta donde, en realidad, las prácticas pre-profesionales o prácticas profesionales son un momento de la formación de los psicopedagogos; hacen sus prácticas para graduarse. Lo mismo pasaría con el docente, las prácticas de enseñanza que hacen los estudiantes de los magisterios en los Institutos de Formación, son prácticas que hacen para tener la validación como competencia de docente o enseñante de aula.

Voy a cuestionar el uso del concepto de prácticas cuando nos referimos a lo que hacemos ya establecidos en el campo profesional. Lo quiero reemplazar por otro. Creo que no se trata de práctica, sino que se trata de intervención. Éste es el concepto técnico correcto. ¿Qué implicaciones tiene, desde el punto de vista teórico y desde el trabajo, moverme del concepto de práctica al concepto de intervención; no en la formación, sino en el hacer profesional? Por más que se enuncien juntos los conceptos de teoría y práctica -enunciados como teoría-práctica- en el suceder cotidiano están separados en el tiempo, al menos en las instituciones de formación docente como en psicopedagogía. Es como si existiera varios años de formación con asignaturas teóricas y al final, ya graduados, llegó el tiempo de la práctica; práctica que se interpreta como de aplicación de las teorías.

Esto supone que en ese hacer práctico no se construye teoría, sólo se aplica la que se estudió. Esta radical escisión está tan arraigada en la mentalidad de los docentes que, para explicar sus fracasos con alumnos diferentes a lo que entienden sería el modelo normal de alumno, repiten como una justificación: "no nos formaron para estos niños ni para estas condiciones". Lo que está revelando esta afirmación es que la teoría que le enseñaron en el profesorado es la única que disponen y van a disponer. Según esta representación en sus prácticas enseñando no construyen ideas - pedagógicas, metodológicas, sociales, otras -; así las prácticas son entendidas como mera acción. Si trasladamos este análisis al campo psicopedagógico y nos encontramos con la misma radical escisión entre teoría y prácticas, las consecuencias serían aún más limitantes y estériles para los sujetos que están en diagnóstico y/o en tratamiento. El sujeto perdería toda su singularidad para ser sólo objeto o categoría.

Un análisis semejante podríamos hacer referido a la ya clásica dupla "proceso enseñanza-aprendizaje". Las palabras contienen un significado y las palabras están aludiendo a una teoría, a una concepción, a veces hasta una ideología. Por ejemplo, digo proceso de enseñanza-aprendizaje, lo designo como proceso en singular; como si en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se tratara de un solo y único proceso y, también, de un mismo sujeto; como si el que enseña y el que aprende tuvieran una simbiosis tal que pudieran ser representados por un solo concepto en singular. Esto es importantísimo porque también se aplica a la idea teoría-práctica. Es decir, que estaría asumiendo el concepto de que si yo enseño el otro aprende.

Sin embargo, hoy está absolutamente demostrado que se trata de dos sujetos. Primero el enseñante, el docente, es un sujeto generalmente adulto, capacitado para hacerlo, un profesional avalado por sus títulos. Su trabajo es la enseñanza. En cambio, en el aprendizaje hay un sujeto distinto. Se trata de un sujeto aprendiz; es un niño pequeño, un niño de la primera infancia, es

un adolescente, es un joven, un adulto. Entonces, el aprendiente es un sujeto en formación que está en una posición de asimetría en cuanto al conocimiento y a sus necesidades formativas y de crecimiento y desarrollo. Son dos procesos totalmente diferentes, aunque en este caso sucedan en el mismo tiempo y contexto: el aula, la escuela.

Ahora, ¿por qué se sigue designando como uno solo? Por una razón muy simple. Porque en nuestro sistema educativo argentino, la cultura escolar dominante es una cultura que está centrada en el problema de la enseñanza. Entonces la pedagogía se refiere a la pedagogía de la enseñanza, la didáctica a la enseñanza, la formación del docente, el análisis de las prácticas docentes. La enseñanza es dominante y con ella las asignaturas que son objeto de la enseñanza. Debo aclarar toda una paradoja. ¿Puedo afirmar que nuestra escuela esta efectivamente dedicada a la enseñanza? Me temo que no; el reclamo es que la escuela no enseña. ¿Entonces? Lo que puede estar ocurriendo es que la enseñanza de conocimientos y de saberes instrumentales sería reemplazada por la administración de asignaturas, administración de clases, dictado de contenidos, evaluaciones, exámenes.

¿Qué pasa con los procesos de trabajo y aprendizaje de los alumnos?; salvo por las inasistencias, la cantidad de aplazos, la ausencia en los exámenes, las repotencias y la indisciplina, los alumnos son como desconocidos. El sujeto aprendiente y sus procesos de aprender y de no aprender no están en el centro del escenario ni en el texto de la obra educativa. La psicopedagogía en la escuela tiene una gran tarea de rescate del sujeto aprendiente, de conocerlo y hacerlo conocer; para que sobre esta base de conocimiento se lo pueda reconocer como sujeto con identidades, historias vitales, sueños y, aunque no esté perfilado, un proyecto educativo e identificadorio de futuro.

Volviendo al centro del planteo, creo que el uso del concepto de prácticas tiene que ser modificado y reemplazado por el proceso de intervención ¿por qué de intervención? ¿Qué quiere decir esto? Intervención es un modo de praxis, de acción. En realidad, reemplazo el concepto de "práctica" por el de "praxis". Lo central en la idea de praxis como acción es que lo fundamental que tiene esa acción es el "sentido". Es decir el significado y valor de esa acción para los sujetos que intervienen en ella. Una intervención como secuencia de praxis está en función de las necesidades y las demandas de los otros; de quienes son mis sujetos de trabajo; ya sea un niño, un adolescente, un adulto o la propia escuela. El diseño de intervención se va produciendo en cada caso; no es posible hablar de que existen modelos de intervención, porque la intervención va a estar dada por la necesidad y la demanda del otro. En función de esa necesidad y demanda - que diagnóstico, análisis, estudio y reflexiono - voy a tener un diseño operativo para intervenir.

Hay dos conceptos que quiero separar y discriminar; el de praxis, que no es práctica, y el concepto de actividad. La praxis quiere decir que las acciones que realizo están dominadas y determinadas por el sentido, el significado de la acción. Es decir, el sentido de la acción psicopedagógica está dado por los sujetos con quienes se interviene, sean sujetos individuales, grupos colectivos, comunidades, de ahí proviene el sentido.

El sentido de nuestra praxis es muy importante. Cuando hablamos de que el sentido está determinado por la demanda, ¿de qué demanda hablamos? En los procesos de intervención psicopedagógica hay, al menos, dos sujetos en juego. El/los sujeto/s al que se dirige la intervención con sus demandas y el sujeto que interviene en calidad de profesional requerido. Este sujeto/profesional tiene, también, una demanda que debe que ser analizada/supervisada porque siempre es una demanda oculta y, por lo tanto, no reconocida. Por ejemplo, me convocan a un trabajo de intervención en una escuela en calidad de contrato específico. Puede ocurrir que vea en esa demanda la posibilidad o necesidad de quedarme en esa escuela como un puesto de trabajo permanente; o sea, "yo tengo una necesidad, tengo una demanda". Entonces, a lo mejor, el diseño que voy a elaborar es para mostrarles a la escuela y a los directivos que quiero tener ese trabajo; por lo tanto, es probable que haga un diseño de intervención guiado por mi demanda y no, principalmente, por las demandas de los sujetos institucionales al que supuestamente está dirigido el pedido de intervención. Entonces hay dos demandas: la mía interviniendo y la demanda del otro/otros. Tengo que, críticamente, saber qué reclamo con mi demanda. A veces mi demanda es una demanda oculta, no manifiesta, no analizable, no develada. Esta demanda funciona como una poderosa implicación. Uno puede hablar de una intervención exitosa, sólo cuando hay cambios en el otro/otros. Si hay cambio en el otro, la intervención es exitosa. También, cuando el otro logra

apropiarse de los saberes que construyo y los hace propios. Un niño, por ejemplo, logra apropiarse del saber que construyó con él acerca de por qué no aprende. Cuando logra apropiarse de las causas del por qué no aprende, de los mecanismos y conductas que pone en juego en el “no aprender”, ese sujeto va a estar instrumentado en un saber que podré usar en su propio autoanálisis. Cuando ese proceso de apropiación se produce y logra transferirlo a su praxis, el sujeto no me necesita más, puede prescindir de mí. Ya se ha apropiado de un saber sobre sí y de sus posibilidades instrumentales si lo aplica. Éste es el sentido educativo y pedagógico de toda intervención; sea institucional, didáctica, pedagógica o psicopedagógica. Es decir, el sentido educativo de la intervención es hacer que el otro se apropie de esos saberes. Al apropiarse de esos saberes existe el renunciamiento de mí, porque no me necesita más. Pero, a veces, no podemos llegar a ese punto; creamos una forma de hacer que el otro nos necesita siempre. Entonces, en realidad, estamos haciendo una intervención de dependencia, porque el renunciamiento a que no me necesite más, es una satisfacción; pero, en un punto, es un dolor y una renuncia.

Estos dos aspectos del sentido de las praxis -saber que hay un sentido del sujeto que demanda y un sentido del sujeto que interviene- nos compromete a que el sentido de quien interviene tiene que ser críticamente analizado. Cuando hablo del sentido de la demanda de quien interviene, en el caso de los psicopedagogos, me estoy refiriendo a un fenómeno muy importante que es la implicación. Hay dos niveles o categorías: la implicación y la sobreimplicación. La implicación es cuando se me llama a intervenir en una escuela, en una institución, en un equipo, en algún lugar que está muy ligado a mí por alguna razón. Estoy ligada porque trabajé ahí, porque tengo relaciones con personas que trabajan ahí, porque ahí estudié y me gradué, porque ahí trabajé y después me fui. Es decir, puedo tener una implicación laboral con esa institución; puedo tener una implicación ideológica, me identifico o rechazo el modo de ser y/o hacer de la institución o de las personas que la componen.

Entonces, es muy importante que pueda analizar la implicación. Por eso, siempre sostengo que quienes están en procesos formativos - sean estudiantes, maestrandos, quienes están estudiando para especialistas o los propios profesores cuando deciden investigar y toman a las instituciones como unidades de análisis o unidades empíricas -tienen que saber que no se puede hacer investigación diagnóstica en la institución donde se trabaja. ¿Por qué? Por la implicación. Por ejemplo, muchos directores se forman en teoría institucional para intervenir adentro de su escuela y se sienten muy mal cuando les digo “nadie puede investigar para intervenir en una escuela si es su directivo”. ¿Por qué? Porque tienen una posición de poder en la institución. Si, además, se quiere convertir en un investigador que investiga a sus dirigidos para luego diseñar una intervención, eso es, en realidad, la posibilidad de que el personal lo sienta como “abuso del poder directivo”. Entonces, ¿qué le va a pasar a los docentes de esa directora en una intervención institucional?; se van a quedar mudos y deseando quedar metidos en una cueva. Sienten que esta directora es un peligro de que, efectivamente, vaya a usar el saber que obtuvo con su investigación para ejercer arbitrariedades y perjuicios porque está en la institución en una posición de poder.

Creo que la implicación es otro de los fenómenos que nosotros tenemos que analizar en nuestro hacer profesional. Puede haber muchas fuentes de implicación entre nosotros. ¿Qué es la sobreimplicación? Es cuando a una implicación -tener una historia común de trabajo o de vida con la institución o los sujetos con que trabajo- se le acopla una sobreimplicación. Es decir, cuando con esos sujetos o esos grupos, con esa comunidad o con esa institución donde voy a intervenir, he tenido situaciones emocionales que me han herido o que me han dejado una huella negativa. No solo puedo tener una relación de trabajo o ideológica, sino que además tengo unas vivencias emocionales. Sentimientos en cualquier sentido, ya sea que considere que ese fue un lugar maravilloso y, por lo tanto, tengo un nexo emocional muy positivo o que ese lugar me causó una herida que me afectó. Pero, no reconozco esos aspectos. Entonces, sin darme cuenta, de pronto se dio la oportunidad y me encuentro con que ahí, de alguna manera, va a entrar a funcionar ese registro emocional que a mí me dejó como huella. Lo quiera o no, va a estar presente en los modos en que veo, analizo, interpreto.

¿Qué y cómo hago con estos fenómenos? Hay un recurso que se llama vigilancia epistemológica de la implicación. Esa vigilancia epistemológica la puede hacer un par que tenga, mínimamente, la cabeza, los oídos, la escucha para descubrir las emociones, las ansiedades y angustias que se siente frente a la institución o las personas que la componen. La vigilancia es

fundamental, por eso cuando se supervisa un trabajo, en el caso de la supervisión psicopedagógica, con lo primero que trabajo es con la implicación. No trabajo tanto primero con la corrección del diagnóstico, las técnicas que está empleando, lo primero que veo es la implicación. Es importantísimo, incluso para el docente, porque muchas veces está implicado y sobreimplicado. Hay muchísimos docentes que no pueden trabajar con niños, no les gusta, se ponen muy tensos; en fin, no quieren trabajar con niños. No pueden ver que, en realidad, hay una implicación negativa que si la pudieran analizar o hacer un convenio consigo mismo de cómo manejar esa implicación, se podría producir una mejora en el hacer de su trabajo y una reducción de la tensión emocional en el vínculo con sus alumnos. Muchas docentes del secundario tratan a sus alumnos como si fueran sus hijos; no solo hacen un tratamiento de encuadre doméstico de la organización pedagógica del aula, sino que además los tratan como sus hijos y lo que menos quieren los chicos es tener otra madre, ya con una sola les alcanza y les sobra.

El proceso de investigación diagnóstica como de intervención, como de análisis de esa construcción de datos que hacemos con la investigación diagnóstica, es un proceso muy complejo. No obstante, es un proceso abordable, reconocible y analizable. El otro/otros son sujetos; nosotros también lo somos. No neguemos nuestra condición de sujeto, no neguemos nuestra implicación, no neguemos nuestras necesidades y demandas. Lo único que tenemos que hacer es ponerlas explícitas y poder analizarlas. Ver cómo tengo que seguir porque es mi trabajo y de eso vivo. No es lo mismo seguir con una inconciencia y una negación, que seguir buscando estrategias con las que a esa implicación pueda direccionarla en un sentido positivo; no en un sentido que sea un obstáculo para el trabajo o la producción.

En la formación de psicopedagogos, como en la formación de docentes, hay una cuestión fundamental que quiero dejarles planteada a modo de cierre. Estos especialistas en el aprendizaje humano que son los psicopedagogos, estos enseñantes, maestros y profesores de aula, quienes tienen necesaria y obligadamente que intervenir sobre el aprendizaje de los sujetos de la consulta y de la educación, nunca han analizado sus propios aprendizajes, sus dificultades, sus propios fracasos. Hay una implicación que proviene de la propia trayectoria educativa. Momentos de fracasos, momentos de rupturas, vínculos con profesores o autoridades o con compañeros de estudio que fueron muy dramáticos o muy marcantes. Fracasos, repitencias, dificultades, bloqueos con materias o campos de conocimientos o en los exámenes. O sea que, realmente, mis procesos de aprendizaje estuvieron atravesados de procesos críticos.

A lo largo de casi dos décadas de transitar por procesos de escolarización; desde el nivel inicial hasta la formación superior e, incluso, experiencias formativas de postgrado pude haber atravesados momentos y situaciones de exclusión educativa y/o institucional y vincular. ¿Qué saldo dejaron estas experiencias vividas en mi mentalidad, en mi subjetividad y, lo más importante, en mi modo de vivir y ejercer la profesión de psicopedagogo y/o la profesión docente? Quizás muchas marcas y huellas negativas, quizás pocas o ninguna de las que tenga conciencia. Pero, en el fondo ese no es el punto que quiero dejar planteado. El hecho es que a lo largo de todos esos trayectos nunca hice un análisis de mis propios procesos de aprendizaje, de sus fracasos, sus logros, sus implicaciones. No puse en cuestión las estrategias con que aprendí y si ahora, teniendo que diagnosticar los aprendizajes de otros o enseñar a aprender, no hago más que reproducir los modelos y estrategias que incorporé y de las que no tengo conciencia.

Por cierto, en las instituciones de formación jamás se instalan experiencias de diagnóstico y análisis de los aprendizajes como estoy reclamando. Seguramente, tiene que ver con un arraigado mal que padecemos los argentinos. Es un hecho que en nuestra cultura dominante existe un miedo, diría hasta pánico, al error. Miedo a cometerlo y descalificación a quienes cometen errores. Los errores como los fracasos son considerados estigmatizantes. Probablemente por este miedo a reconocer que pudimos tener fracasos de aprendizaje -un verdadero pecado para quienes son considerados expertos- no nos atrevemos a analizar nuestros trayectos, experiencias, vivencias y resultados. Toda una deuda que, alguna vez, deberemos saldar. Quiero alertarlos acerca de que nuestras fallas como aprendientes, en tanto no tenemos conciencia crítica de ellas, podemos estar reproduciéndolas con nuestros alumnos o nuestros asistidos. Y, en esta inconciencia, estaríamos cometiendo un crimen con la inteligencia de nuestra infancia.