

Investigar en psicopedagogía. La construcción de relaciones entre observables a partir del juego en el diagnóstico psicopedagógico

*Research in psychopedagogy.
Building relationships between observables through play in
psychopedagogical diagnosis*

Recibido
20/12/2024

Aceptado
21/04/2025

Publicado
30|06|2025

Carla Alicia Lanza | psicopedagogia@filo.uba.ar

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Buenos Aires. Argentina

Bárbara Pereyra | psicopedagogia@filo.uba.ar

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El estatus epistemológico de la psicopedagogía está siendo cuestionado desde los orígenes de la disciplina. A medida que se consolidan sus prácticas y se extienden en simultáneo sus ámbitos de intervención, se reconoce una gran diversidad de enfoques y perspectivas que responden a disímiles posicionamientos (Filidoro, 2011, 2018). Autores como Castorina (1989, 2017) han identificado al sustancialismo, a las teorías hegemónicas y a las tradiciones teóricas, entre otros, como obstáculos epistemológicos que amenazaban el desarrollo disciplinar. La discusión epistemológica en el campo de la Psicopedagogía es un espacio que está en construcción, resultando el desarrollo de una Epistemología Disciplinar un área de vacancia en dicho campo (Bertoldi, Vercellino, 2016). Desde estas coordenadas y con el objetivo de construir conocimientos que contribuyan en la consolidación de la psicopedagogía como disciplina científica, nuestro equipo se propuso estudiar la construcción de observables en el juego durante el proceso de diagnóstico psicopedagógico. En este artículo se comparten resultados parciales correspondientes a un proyecto de investigación Filocyt con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Palabras clave: Diagnóstico psicopedagógico; Juego; Prácticas Psicopedagógicas; Aprendizaje escolar.

ABSTRACT

The epistemological status of psychopedagogy has been questioned since the origins of the discipline. As their practices consolidate and their areas of intervention simultaneously expand, a great diversity of approaches and perspectives are recognized that respond to dissimilar positions (Filidoro, 2011, 2018). Authors such as Castorina (1989, 2017) have identified substantialism, hegemonic theories and theoretical traditions, among others, as epistemological obstacles that threatened disciplinary development. The epistemological discussion in the field of Psychopedagogy is a space that is under construction, resulting in the development of a Disciplinary Epistemology, an area of vacancy in that field of knowledge (Bertoldi, Vercellino, 2016). From these coordinates and with the aim of building knowledge that contributes to the consolidation of psychopedagogy as a scientific discipline, our team set out to study the



construction of observables in the game during the process of psychopedagogical diagnosis. In this article we share, partial results corresponding to a Filocyt research project based at the Institute for Research in Educational Sciences, of the Faculty of Philosophy and Letters, University of Buenos Aires.

Key words: Psychopedagogical diagnosis; Game; Psychopedagogical Practices; School learning.



CONSIDERACIONES EPISTEMOLÓGICAS Y ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación, desarrollada desde un enfoque cualitativo, busca indagar la posibilidad de un modelo de diagnóstico alternativo al uso de técnicas estandarizadas que relevan comportamientos convirtiéndolos en etiquetas diagnósticas. Un modelo específicamente psicopedagógico que aporte a la construcción de observables relativos a las condiciones particulares de niñas y niños a partir del juego. Partimos para ello de una serie de dimensiones de análisis seleccionadas como relevantes en el contexto de una investigación anterior¹: lenguaje, subjetividad, constructividad corporal, sistema cognitivo, (Filidoro, et. al, 2021) con el fin de analizarlas, ponerlas en relación entre sí y con el proceso de aprendizaje escolar.

Para ello establecimos un complejo empírico consistente (García, 2000) en un recorte de datos obtenidos de situaciones de juego producidas durante un proceso diagnóstico. Este recorte en tanto totalidad relativa suficientemente autónoma fue presentado a una muestra intencional y no probabilística de diez profesionales psicopedagogas. Se realizaron entrevistas focalizadas, semiestructuradas, en las que se registró el análisis producido por las entrevistadas en el marco de una conversación a partir de un recorte que operó de disparador.

Dichas entrevistas se sostuvieron en el marco de un enfoque clínico. Posteriormente, nos propusimos analizarlas con el propósito de establecer: a) la construcción de observables relativos a las dimensiones especificadas (lenguaje, subjetividad, cuerpo, sistema de pensamiento); b) el establecimiento de relaciones específicas entre las dimensiones correspondientes a las condiciones particulares de los niñas/os presentadas/os a partir de los recortes; c) la formulación de hipótesis, que, a partir de esa trama relacional, podrían formularse para el aprendizaje escolar de esos niñas y niños.

La investigación se orienta a describir y sistematizar las dimensiones relevantes para la construcción de observables relativos a la condición particular de

¹ Anteriormente, el mismo equipo de investigación indagó acerca de un modelo de análisis en el campo del diagnóstico psicopedagógico que se orienta por un marco epistémico relacional, sustentando conceptualmente un modelo para la construcción de observables en el marco de las prácticas psicopedagógicas recortando aquellos observables construidos a partir del juego con niñas y niños. La presente investigación parte de las dimensiones de análisis seleccionadas como relevantes en aquella, con el fin de analizarlas, ponerlas en relación entre sí y con el proceso de aprendizaje escolar.

niños y niñas que las y los psicopedagogos producen en situaciones de juego, en un proceso de diagnóstico, en su relación con el aprendizaje escolar. Por ello, desde este proyecto nos proponemos construir conocimientos que emerjan en el campo psicopedagógico y contribuir de ese modo a superar algunos de los obstáculos epistemológicos que ponen en jaque el desarrollo de nuestra disciplina.

Cuando nos enfrentamos al momento de diseñar esta investigación nos preguntábamos ¿cómo hacerlo desde un marco epistémico relacional?, ¿cómo sistematizar aquello que nos interesaba conocer de la clínica psicopedagógica sin fosilizar lo singular de la intervención clínica? En nuestros encuentros tanto de planificación del proyecto como en las etapas de su desarrollo coincidimos en que los aspectos metodológicos de una investigación no pueden ser reducidos a cuestiones operativas de métodos, técnicas, selección de enfoques y muestras. Entendemos que conocer tiene que ver con una serie de preguntas que guían todo proceso de investigación. Preguntas en las que estamos incluidas... ¿quiénes conocemos? ¿qué? ¿cómo? ¿para qué? ¿contra qué conocer?

Desde nuestra perspectiva epistemológica (sí, decimos nuestra porque en este posesivo hay un acto de apropiación) creemos que vamos construyendo algunas respuestas para estas preguntas y al mismo tiempo, que a medida que vamos respondiendo y conceptualizando, nos lanzamos en la búsqueda de nuevos modos de comprender la clínica psicopedagógica.

Como sostiene Freire, esto implica la definición de dimensiones éticas, epistemológicas y ontológicas, que den cuenta del carácter político de los procesos de investigación, en palabras del autor no existen “especialistas neutros, ‘propietarios’ de técnicas también neutras [...] no hay metodólogos neutros” (Freire, 2011, p. 45).

Desde una concepción del diagnóstico que proponemos como alternativa abandonamos la idea de que los instrumentos, las técnicas, los procedimientos psicopedagógicos pueden ser válidos en sí mismos y simplemente aplicados en diversos contextos (Castorina, 2016). Al mismo tiempo, reconocemos el carácter performativo y las consecuencias de algunos instrumentos, técnicas y procedimientos psicopedagógicos en los procesos de normativización, patologización y

medicalización de las infancias. En este sentido, entendemos que en nuestro campo la investigación y la construcción de conocimiento disciplinar son instrumentos transformadores de nuestras propias prácticas como psicopedagogas, docentes extensionistas e investigadoras.

Sostenemos que una psicopedagogía que oriente sus prácticas desde y hacia la complejidad no puede basar sus intervenciones en el abordaje de las niñas y los niños independientemente de las consecuencias que producen en ellas/ellos familias, profesionales de la salud y docentes en el contexto escolar.

Este modo de investigación responde a una concepción del mundo, a un marco epistémico que autores como García (2000) y Castorina (2017) llamaron marco epistémico relacional, en oposición a un marco epistémico de la escisión. Un marco epistémico es un conjunto interrelacionado de principios que subyacen a la investigación científica y a la práctica profesional. El marco epistémico de la escisión opera configurando reduccionismos biológicos, sociales, culturales, psicológicos, entre muchos otros; el marco epistémico relacional procura configurar relaciones sostenidas en una ontología dialéctica, es decir, construye unidades de análisis. Como sostiene Vigotski (1931, 1934) las unidades expresan las relaciones sistémicas y específicas que se dan entre los componentes constituyentes de un proceso. En nuestro caso, nos referimos a procesos en los que se encuentran imbricadas de manera compleja las dimensiones de lo individual (biológico y psicológico) y de lo estructural (lo social, histórico, político), a partir de pensar estas dimensiones en su relación con lo comunitario/ institucional / escolar.

Reconocemos que en todas las disciplinas se juegan relaciones de poder. La psicopedagogía no es ajena a estas disputas. No obstante, insistiremos en que a través de la investigación es posible trabajar para lograr una relativa autonomía (Castorina, 2016) y de este modo contribuir a comprender en qué condiciones pueden aprender las/os niñas/os. A modo de cierre de este apartado que buscó visibilizar las dimensiones epistemológicas y metodológicas que orientaron esta investigación, queremos señalar que nuestro trabajo se orienta por la búsqueda de una verdad histórica, relativa, revisable (Castorina, 2016, 2017; Filidoro, 2017, 2018). Una "verdad" provisoria que se construye entre discusiones, consensos, y verificación de

hipótesis sin independencia de sus consecuencias. Es por ello que nos referimos a una psicopedagogía que responde a una ética: la ética de las consecuencias (Waisman, 2003).

EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN: OBSTÁCULOS, AVATARES Y NUEVAS PREGUNTAS

Dentro de nuestra investigación, hemos pensado y revisado las entrevistas en varias oportunidades. A lo largo de este tiempo, nos hemos cuestionado tanto el modo de llevarlas a cabo, el armado del recorte de la escena de juego en el diagnóstico y el momento de presentarlo a las entrevistadas para ser analizado, la confección del instrumento de indagación, como la posición de quienes entrevistamos. Es así, que luego de la primera investigación decidimos² realizar las entrevistas a las profesionales en duplas. Esto posibilitó por un lado, ser conscientes de los efectos transferenciales que algunas entrevistadoras producían en las entrevistadas y por otro, permitió que mientras una entrevistadora preguntaba, la otra estuviera atenta a registrar los silencios, las pausas, la posición corporal frente a la situación de entrevista. El trabajo en duplas permitió agudizar el registro y la escucha favoreciendo la repregunta -en aquellos casos en que consideramos que hacía falta- sabiendo de que toda construcción de conocimiento supone un recorte y que, en este caso, el recorte está dado por las posibilidades de escucha en relación a los marcos y experiencias de cada entrevistadora.

Con respecto al recorte de la escena de juego presentado a las psicopedagogas, comprobamos que si el mismo era entregado con anticipación al momento de la entrevista, permitía mucha más fluidez en el intercambio y menos incomodidad por parte de las entrevistadas. Por ello, decidimos darles el recorte con anticipación para que pudieran realizar una primera lectura. En simultáneo, tuvimos la necesidad de revisar el modo de llevar a cabo las entrevistas. Al comienzo, se organizaron de acuerdo a los objetivos específicos de la presente investigación. Esto llevó a cuestionar -al interior del equipo- el modo de preguntar de cada una de las integrantes y allí surgió la necesidad de confeccionar un instrumento que nos

² Fue en el devenir de la primera investigación que hemos decidido realizar las entrevistas bajo esta modalidad, dado que nos ha permitido

permitiera pensar en nuestra posición de entrevistadoras, en el proceso de entrevista y en los efectos transferenciales que en ella se producían. Por ejemplo, advertimos que si ubicábamos el objetivo de nuestra investigación cuando dábamos el recorte a las psicopedagogas, podíamos orientar la mirada en la construcción de hipótesis acerca de la escena de juego. A su vez, pensamos al interior de cada objetivo de investigación, preguntas que podrían orientar la entrevista, sin pretender que ésta fuera una grilla predefinida a ser completada, sino que en su defecto se configuró como una guía de temas (Sautú et al, 2005).

Cuidamos especialmente, el no “reparar el silencio” y entendimos que de este modo íbamos dando lugar a que las psicopedagogas compartieran lo que hasta ese momento no sabían que iban a decir. A modo de ejemplo algunas psicopedagogas referían *“no lo había pensado así pero ahora que vos lo mencionás...”* *“ahora que te escucho, lo pienso”*. (Registro de campo, entrevista nro 5)

El proceso de investigación que atravesamos no fue sin avatares, sin avances y retrocesos. La recursividad de nuestro recorrido nos previno del desarrollo teleológico e inmovible así como también de la construcción de conclusiones anticipadas. Tomando a Carlo Guinzburg (2004), sostenemos que los problemas de investigación deben colocarse en el escrito final y en las comunicaciones sucesivas de dicho proceso, es por ello que hemos puesto a trabajar al interior del equipo los obstáculos con los que nos encontramos, las idas y vueltas que transitamos como problemas en el campo investigativo. Problemas que nos permitieron plantearnos nuevas preguntas, reorientar nuestras funciones como investigadoras y sostener una epistemología constructivista. De este modo, decidimos dar cuenta de su devenir en tanto parte constitutiva del análisis que presentaremos a continuación.

SOBRE LAS RELACIONES ESPECÍFICAS QUE LAS PSICOPEDAGOGAS PRODUCEN EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE OBSERVABLES

Uno de los objetivos de nuestra investigación fue indagar las relaciones que podían establecer las psicopedagogas entre las dimensiones correspondientes a las condiciones particulares de la niña presentada en el recorte de juego en el diagnóstico psicopedagógico. Luego del análisis del material empírico, identificamos

tres modalidades en el armado de las lecturas de las relaciones.

De acuerdo con los planteos de Galende (2013) las relaciones de explicación en la producción de conocimiento se sostienen en una supuesta objetividad para demostrar causas sin que el investigador esté implicado como sujeto. Hemos diferenciado, en el marco de este modelo explicativo y en relación al objeto de esta investigación, concepciones que se despliegan tanto en términos descriptivos (que remiten a sucesos recortados y aislados/ condiciones y resultados) como en términos de incidencia causal (factores que se inciden en una causalidad relativamente unidireccional). Para el mismo autor, las relaciones de comprensión involucran a un sujeto de conocimiento implicado en la producción de una verdad que se construye en tanto trama de relaciones en un proceso de re-conceptualización (Enright; Lanza; 2024). Tomando como eje los desarrollos de Galende, elaboramos categorías descriptivas que nos permitieron comprender las relaciones que las psicopedagogas entrevistadas construyeron a partir de un proceso diagnóstico.

1- RELACIONES DE EXPLICACIÓN:

a. descripción de la escena diagnóstica

Para esta categorización o modo de pensar el proceso de construcción de observables por parte de las psicopedagogas, encontramos que en algunas ocasiones la lectura diagnóstica se constituía en una especie de lista de cotejo de las condiciones particulares de Inés o, en una descripción de la escena de juego. Algo así como si la misma descripción de la conducta pudiera emparentarse con lo que se considera como el proceso de elaboración de inferencias a partir de la construcción de observables. En estos casos, las psicopedagogas recortan conductas o condiciones y el diagnóstico se constituye en un proceso de recolección de datos. A continuación, seleccionamos recortes de las entrevistas realizadas que ilustran lo dicho anteriormente:

“por ahí no tienen que ver tanto con la condición de ella, sino con la propuesta o la intervención que está haciendo la psicope (...) cómo ella pareciera que va pasando de una cosa a la otra, y esto en el lenguaje pareciera como que pasa ahí, algo parecido, en el juego también” (E1)

A ver, su estructura subjetiva está ahí como en los bordes. Por un lado, veo que en el lenguaje está armado, pero no sé si es que subjetivamente está... Es difícil porque yo veo que en el lenguaje está bien, entonces bueno, bien, en lo subjetivo está más conservado, pero por ahí el cuerpito está como más inquieto. Y si no juega, o sea, cómo acompañar el armado de la escena de juego. (E2)

En estos ejemplos es posible leer el modo en que las psicopedagogas enuncian diversas dimensiones de análisis implicadas en el diagnóstico, sin establecer relaciones entre ellas. Es posible advertir que hay una descripción sumativa de las condiciones particulares de la niña, lo que se constituye en una especie de lista de cotejo que valora la ausencia o presencia de conductas esperadas y buscadas de acuerdo a la edad de la niña.

b. Relaciones de explicación: incidencia

Continuando con las relaciones de explicación, nos encontramos en este caso con lecturas diagnósticas que intentan, justamente, relacionar los observables recortados de forma causal, lineal y unidireccional. En los siguientes fragmentos se puede analizar el modo en que las psicopedagogas explican lo que “le ocurre” a Inés.

“... esos movimientos durante la sesión como que llaman la atención, ¿no? Sí, me parece que hay un compromiso también, en relación al armado del cuerpo o al cuerpo, que también aparece en escenas, sí. Sí tiene que ver con una atención, sí tiene que ver con cierto compromiso subjetivo también” (E4)

“Entonces ahí ella puede hacer la voz de la muñeca, o sea, hacer algo de la voz de la muñeca... personificar, poner la voz al personaje pero no está demandado a ella directamente, me parece que hay como... que la muñeca lo que implica es una terceridad que hace que ella no se sienta demandada directamente” (E4)

Algunas de ellas toman exclusivamente una causa que es la que utilizan para explicar todo lo que ocurre:

“Inés presenta compromiso subjetivo que hay ahí como cuestiones que todavía no está pudiendo poner a jugar” (E8)

En este caso se menciona al compromiso subjetivo como causa única capaz de explicar a la niña.

Otras, van adicionando relaciones de incidencia entre observables que confluyen en una explicación también causal:

“estoy como... no me decido. Si podría ser una cuestión más a modo de síntoma de que se rigidice alguna modalidad de pensamiento, una cuestión más que se obture esa posibilidad de encontrarse con los objetos y argumentarlos y poderse contactar de un modo más sintomático, o, si hay algo de un momento previo como de un momento también más preoperatorio, un pensamiento más desde lo concreto” (E8)

De igual modo, tanto la selección de una única dimensión explicativa de las formas de ser y de estar de la niña como la conjunción de diversas dimensiones (como el movimiento, la constructividad corporal, la atención y el compromiso subjetivo) confluyen en explicaciones causales sobre los problemas en el aprendizaje.

Lo que caracteriza fundamentalmente a este modo de establecer relaciones entre los observables es que tiene como fin brindar explicaciones causales. En estos casos, las entrevistadas construyen lecturas diagnósticas relativas a las condiciones de la niña sin considerar las intervenciones de la psicopedagoga. Como si esas conductas fueran relaciones biunívocas e independientes de la intervención de la psicopedagoga o no estuvieran ya atravesadas por las lecturas y las intervenciones de la misma.

2- RELACIONES DE COMPRENSIÓN

A diferencia de las relaciones de explicación, hemos identificado que algunas psicopedagogas podían establecer relaciones de comprensión entre los observables seleccionados en el recorte de juego en el diagnóstico psicopedagógico. En el diálogo

establecido en las entrevistas y a partir de las preguntas y repreguntas introducidas por las entrevistadoras, algunas psicopedagogas, entramaron las relaciones de forma compleja incluyendo la posición de la psicopedagoga y las consecuencias de sus intervenciones en las posibilidades de aprender de Inés.

En los siguientes fragmentos observamos cómo las entrevistadas incluyen en el análisis a las intervenciones realizadas por la psicopedagoga de Inés durante el diagnóstico psicopedagógico:

“si hay un otro que ofrece o arma cierto borde, o le presta algo, ella lo puede tomar y armar algo con lo que el otro le ofrece, pero es algo propio. Una producción propia” (E6)

“Lo que sí me imagino es que si no hay alguien ahí que esté cuidando estas situaciones, yo creo que ella debe pasar al acto bastante seguido y que si no hay intervenciones, que la ayuden a producir debe quedar en algunas ocasiones en un sin sentido” (E9)

“es como que el ordenamiento, ese armado subjetivo que requiere de la represión al servicio del pensamiento acá lo necesita desde el afuera, es la psicopedagoga la que en algún punto la vuelve a traer a la escena del juego, cuando ella se fue al baño y volvió, ordena en términos del espacio, ordena en la pregunta, como que ese ordenamiento que requiere el pensamiento le está viniendo de afuera” (E7)

Estos recortes nos posibilitan leer los modos en que las psicopedagogas establecen relaciones complejas sin perder de vista el proceso de aprendizaje en su conjunto.

La entrevistada N° 9 por ejemplo, establece relaciones entre el lenguaje y el sistema de pensamiento:

“cuando el lenguaje no hace ancla, las representaciones, las imágenes mentales aparecen ahí como de algún modo desorganizadas, pierden la lógica. Hay como una lógica en el sistema de pensamiento que se pierde” (E9)

De este modo observamos cómo ambas dimensiones se interdefinen y, al mismo tiempo, cómo resulta preciso atender al movimiento de alguna de ellas sobre

la otra para comprender el modo en que Inés se muestra en el juego y se vincula con los objetos.

Nos referimos al armado de relaciones de comprensión que involucran tanto las condiciones particulares de Inés como las consecuencias de las intervenciones diagnósticas, las condiciones escolares y las legalidades de los objetos de conocimiento que en el marco del proceso diagnóstico se pusieron en juego.

CONCLUSIONES PROVISORIAS

Cuando iniciamos este artículo, mencionamos que uno de los objetivos de nuestro equipo de investigación era construir conocimientos que contribuyeran en la consolidación de la psicopedagogía como disciplina científica. Para ello, resulta necesario dar a conocer las categorías descriptivas producidas en el marco de este proyecto Filocyt 2022-2024, hacer que las mismas circulen y ofrecerlas para su discusión. Antes de cerrar esta comunicación creemos necesario señalar que observamos que en las relaciones tipo b y c, la palabra de las entrevistadoras fue operando como lazo que “aseguraba” “acomodaba” “reordenaba” el curso de la conversación devolviendo de modo enriquecido, una pregunta, una palabra en relación a algo de lo que la entrevistada expresó. Entendemos que estas intervenciones produjeron lo que Cazden (2010) llama la remediación/reconceptualización. Reconceptualización entendida no como un momento en el que la entrevistadora emite un veredicto o una corrección sino para acompañar a la entrevistada en un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar e incluso recontextualizar aquello sobre lo que se venía conversando en la entrevista. Entendemos que en algunos casos (entrevistas 6,7, 9) la recontextualización posibilitó el desarrollo de un proceso de comprensión.

En este sentido el estudio nos permite validar como resultado aquello que en la investigación 2019-2021 se constituyó en un hallazgo. Nos referimos al hecho de que las relaciones específicas que las psicopedagogas entrevistadas establecieron entre los observables construidos se complejizaron a partir de la conversación. Cuando la entrevistada retoma a partir de la intervención de las entrevistadoras hay un proceso de apropiación. Veamos un ejemplo:

“E: Estamos hablando, por un lado, de las intervenciones de la psicopedagoga, cómo estamos entendiendo, cómo está pensando sus intervenciones y desde dónde. Y por otra parte, nos estábamos refiriendo a las condiciones particulares de Inés, ¿no? Tal vez si podemos volver ahí y ver qué otra lectura pudiste hacer, si pudiste ubicar alguna otra dimensión, nombraste el cuerpo, el lenguaje”

“Psp9: Me parece que ahí ya hay algo que ubica la psicopedagoga. Por eso también digo que hay como un cuidado, de no dejarla expuesta a esta nena (...) Hay algo, de nuevo, que no tiene que ver con explicarle la regla del juego a Inés sino hablarle a la muñeca en términos de, yo creo, es una hipótesis, no sé... Entiendo que la psicopedagoga ya pescó que hay algo de lo especular, que ella no va a poder sostener ahí. Por eso me parece que la mirada va a la muñeca, ¿no? Y le dice “bueno, mira, muñeca, tenemos que dar vuelta dos fichas”

Las relaciones que la entrevistada 9 va tejiendo incluyen la intervención de la psicopedagoga de Inés. En este ejemplo, la entrevistada entrama subjetividad, lenguaje, sistema cognitivo con la posición de quienes juegan: la psicopedagoga e Inés. Es decir que le supone a la psicopedagoga del recorte un saber sobre Inés y es desde allí que la entrevistada entiende que despliega esa posición de jugadora.

La construcción de conocimientos en relación al recorte de diagnóstico se potencia, se ve enriquecida a partir de la dialogicidad. La entrevista se constituye como un espacio intersubjetivo en el que se va pasando en términos de “zona de desarrollo próximo” (Vigotski, 1934) de la ayuda a la colaboración. En general, las primeras descripciones, que no llegan a ser afirmaciones, vienen acompañadas de una interrogación (“¿no?- hay algo de - pareciera”). Estas primeras respuestas y la forma en que van mutando en el marco de la conversación nos remiten a pensar el modo en que se transforma ese conocimiento, es decir las relaciones construidas por las entrevistadas a partir del encuentro con las entrevistadoras. Una de las características de los sistemas conceptuales es que los mismos se transforman a través de los procesos mediacionales, es decir a través de la interacción con otros y con diversos objetos (Castorina y Zamudio, 2019). En ese marco, las preguntas fueron operando como disparadores y abrieron a la novedad, a un saber que se produjo en ese encuentro.



Ahora sí, al igual que en el proceso de investigación descripto, esperamos que los conocimientos construidos circulen y que formen parte de conversaciones disciplinares que enriquezcan y potencien nuestro ejercicio profesional en el campo psicopedagógico.

REFERENCIAS

1. Bertoldi, S. M., & Vercellino, S. (2016) "Formación psicopedagógica y epistemología. Reflexiones sobre la construcción de una asignatura de epistemología disciplinar" *Contextos de Educación*; 16 (20);1-8. Disponible en: <https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/5442/1/404-1486-3-PB.pdf>
2. Castorina, J.A. (1989) "Los obstáculos epistemológicos en la construcción de la psicopedagogía". En *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
3. Castorina, J. (2017) "Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. 25 años después". En: Filidoro, N.; Dubrovsky, S; Rusler, V; Pereyra, B; Mantegazza, S; Lanza, C; Serra, C. (comp.) (2017) *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*. Disponible en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Pensar%20las%20pr%C3%A1cticas%20educativas%20y%20psicopedag%C3%B3gicas_interactivo_0.pdf
4. Castorina, J. A. y Zamudio, A. (2019) "Supuestos ontológicos y epistemológicos en las investigaciones del cambio conceptual". *Epistemología e Historia de la Ciencia*, 3(2), 50-69. En: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/afjor/index>
5. Cazden, C. (2010) "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes" Elichiry, N. (comp.) *Aprendizaje y contexto, contribuciones para un debate*. Manantial.
6. Enright; P; Lanza, C. (2024) "Prácticas del diagnóstico psicopedagógico alternativas: la construcción de observables a partir del juego con niños y niñas". En: Actas IV Jornadas Epistemología en Psicopedagogía. Universidad Nacional del Comahue. (En prensa)
7. Filidoro, N. (2011) "Cap.16: Psicopedagogía para pediatras", en Kremenchuzky R et al, *El desarrollo del cachorro humano*. Buenos Aires: Noveduc.
8. Filidoro, N. (2018) En: Filidoro, N.; Dubrovsky, S; Rusler, V; Pereyra, B; Mantegazza, S; Lanza, C; Serra, C. (comp.) (2018) *Miradas hacia la educación inclusiva*. Disponible en: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Miradas%20hacia%20la%20educaci%C3%B3n%20inclusiva_interactivo_0.pdf
9. Filidoro, N; Enright, P; Gajst, G; Griffiths, E; Iacono, E; Mas, M; Pereyra, B; Pranich, G; Rossi, O. (2021) "Diagnóstico psicopedagógico: la construcción de observables a partir del juego" Vol. 18, N° 2. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, págs. 26-39. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8227959>
10. Freire, P. (2011) *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.
- Galende, E. (2013) "Editorial. Salud Mental y comunidad" *Revista UNLa*. Año 3, N° 3 - Diciembre 2013.
11. García, R. (2000) *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Piaget a la teoría de los sistemas complejos*. Gedisa, Barcelona.
12. Ginzburg, Carlo (2004), "Intervención sobre el Paradigma Indiciario", en Carlo Ginzburg, *Tentativas, Prohistoria*, Rosario.
13. Sautu, R; Boniolo, P; Dalle P y Elbert, R. (2005) *Manual de Metodología*. Buenos Aires, Argentina. Clacso Libros.
14. Vygotsky, L. (1984) "Paidología del adolescente" En L. Vygotsky, *Obras Escogidas* (Tomo IV). Madrid: Visor. (Trabajo original de 1931).
15. Vigotsky, L. (1934) "Pensamiento y lenguaje". En: Vigotski, L. *Obras Escogidas*. Tomo II. Madrid. Visor.
16. Waisman, A. (2003) "Los psicoanalistas en la plaza pública". En *Virtualia: Revista digital de la Escuela de la Orientación Lacaniana*, Año II- N° 8- Junio-Julio 2003. Disponible en <http://virtualia.eol.org.ar/>