

ACTAS DIGITALES

del

IV CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROBLEMÁTICAS EN EDUCACIÓN Y SALUD

de *Fundación Sociedades Complejas*

BUENOS AIRES - 8 AL 10 DE JUNIO DE 2018

Fundación SOCIEDADES COMPLEJAS | *IV Congreso Internacional sobre* **Problemáticas en Educación y Salud** | **8 al 10 JUNIO 2018** | **BUENOS AIRES ARGENTINA**

MODALIDADES: PRESENCIAL Y VIRTUAL

EL FRACASO ESCOLAR EN DEBATE: ¿ALUMNOS QUE NO APRENDEN?

EXPOSITORES CONFIRMADOS

RUTH HARF	ELENA SANTA CRUZ	NORA ELICHIRY	SILVIA SCHLEMEYSON	PATRICIA SADOVSKY	DELIA LERNER
DENISE NAJMANOVICH	PAULA POGRE	ANA MARÍA SIVERIO (CURAL)	LUIS HORNSTEIN	JOSÉ SVARZMAN	MARIELA PANOZZO

www.sociedadescomplejas.org

fundacion@sociedadescomplejas.org | (011) 4552 2964 - (15) 4171 1338

Seguinos en: [f /FSComplejas](https://www.facebook.com/FSComplejas) [@FSComplejas](https://twitter.com/FSComplejas) [i /sociedadescomplejas](https://www.instagram.com/sociedadescomplejas)

ORGANIZA **CONVOCA** **AUSPICIA** **SEDE**

Fundación SOCIEDADES COMPLEJAS | **REDESA** RED DE PROYECTOS EN EDUCACIÓN Y SALUD | **noveduc** | **COLEGIO SAN JOSÉ** Azucemega 156, CABA

Actas del IV Congreso Internacional sobre Educación y Salud “El fracaso escolar en debate: ¿alumnos que no aprenden?”; compilado por Andrea Kaplan, Evelyn Ostrovsky (colab.). - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sociedades Complejas, 2018.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-29719-3-9

1. Escolaridad. 2. Psicología. 3. Psicopedagogía. I. Kaplan, Andrea, comp., Ostrovsky, Evelyn, comp. II.

CDD 370.7

Colección “Actas de Congresos FSC”

Directora Ejecutiva: Lic. Andrea Kaplan

Coord. Ejecutiva: Lic. Mariana Sanmartín

Coord. Académica: Lic. Alicia Azriel

Colab. Edición e-Book: Evelyn Ostrovsky

Diseño gráfico y web: Agustín Muruaga

© Fundación Sociedades Complejas. Proyectos en Salud y Educación. Av. Carlos Forest 1155 Piso 3º Of. C (1427) CABA – República Argentina. E-mail: fundacion@sociedadescomplejas.org. Web: www.sociedadescomplejas.org

ISBN 978-987-29719-2-2



Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Producido en Argentina



Organización



Autoridades

PRESIDENTE HONORARIO:

Lic. Ruth Harf

COORDINADORA ACADÉMICA:

Lic. Andrea Kaplan

COORDINADORA EJECUTIVA:

Lic. Mariana Sanmartín

COMITÉ DE ORGANIZADOR:

Lic. Alicia Azriel

Miembros:

Lic. Mirta Goldberg

Lic. Adriana Montobbio

Lic. Mariana Wassner

COMITÉ DE ASUNTOS ACADÉMICOS:

Lic. Sandra Butto

Lic. Roxana García Pannelli

Mg. Gabriel Hojman

Lic. Flavia Llana

Prof. Gabriela Maffassanti

Lic. Cristina Milani

Lic. Vanina Modugno

Lic. María Teresa Olivetto
Prof. Diana Roccatagliata
Lic. Daniela Toledo
Lic. Nora Steindl
Prof. Andrea Villares
Lic. Valentín Yened Martínez

Miembros invitados:
Lic. Alejandra Bozzini
Lic. Alicia Burstein
Lic. Silvia Dipede
Dra. Maia Migdalek
Lic. Verónica Mohr
Mg. Mariela Regatky

SECRETARÍA DEL CONGRESO:

Evelyn Ostrovsky

ASISTENTE DE COMUNICACIÓN:

Lic. Verónica Niro

ASISTENTE DE PRODUCCIÓN:

Lic. Rocío Rodríguez Almaraz

Pérez Gómez Ángel, Educar en la era digital, Morata, Madrid 2012

Rinaldi, Carla, La escuela creativa: de aprender a aprender a aprender a crear. Blog, 2017

Rodriguez Nora E, Educar niños y adolescentes en la era digital. El reto de la educación en el siglo XXI, Planeta, Barcelona 2012

Wagner Tony, Most Likely to succeed. Preparing our kids for the innovation era, Scribner Book Company, 2015.

Zygmund Bauman, Los tres retos principales de la Educación en la modernidad líquida, Gedisa, Barcelona 2017.

...

Acerca de las intervenciones en la escuela: prácticas que posibilitan la construcción del lugar del alumno

Autor: María Cecilia Musci

RESUMEN

El presente trabajo se apoya en la experiencia realizada desde el asesoramiento educacional en diversas instituciones educativas, en una tarea que se plantea como inherente al trabajo clínico psicopedagógico con niños, niñas y adolescentes que atraviesan diversas situaciones problemáticas en sus aprendizajes. Se parte de la conceptualización de la subjetividad y el aprendizaje desde el paradigma de la complejidad, a fin de posibilitar un encuadre de la intervención clínica psicopedagógica. Luego se sistematizan algunos momentos del recorrido del tratamiento con dos pacientes, a partir de la tarea realizada en conjunto con las instituciones educativas, focalizando en el trabajo con el docente para la construcción del lugar del alumno.

Acerca de la subjetividad en el aprendizaje

Encarar la cuestión del aprendizaje, reconociendo la complejidad de este proceso, requiere de una mirada abierta a las contradicciones y a la multiplicidad y heterogeneidad de procesos, sujetos, contextos, relaciones. Consideramos que el pensamiento complejo posibilita tal perspectiva: “El pensamiento complejo...propone unir todas las dimensiones de los problemas en un tejido único, que a pesar de unir no homogeniza, incorporando el análisis y a nuestras decisiones, no solo las razones, científicas, jurídicas, políticas, legales, sino también nuestras emociones, nuestras actitudes, la instancia subjetiva, la opinión personal” (Guebel, 2003). No se trata de un pensamiento alternativo, sino más bien de insuflar sentido, de ir más allá, de abrir una compuerta que nos permita pensar multidimensionalmente. Se concibe que la realidad se constituye en una trama con múltiples procesos heterogéneos que no responden a una organización previa.

En este marco, la noción de subjetividad cambia por que se concibe una subjetividad emergente, que deviene en singularidad. Cada sociedad va construyendo las modalidades de subjetivación que acoplan con ella. La subjetividad es resonancia singular de dispositivos de socialización. Lo particular es el modo en que lo general se expresa. Siguiendo a Corea (1995), una subjetividad es un modo de hacer en el mundo, es un modo de hacer con el mundo, es un modo de hacer con lo real. La subjetividad es una serie de operaciones realizadas para habitar un dispositivo, una situación, un mundo. Se trata de una subjetividad en construcción, es decir, de un proceso de subjetivación permanentemente. Por lo tanto, se postula que la naturaleza del fenómeno

subjetivo no es externa ni interna: se da simultáneamente en ambos niveles, aunque atravesada por la historia diferente de cada uno de ellos. Así, la subjetividad individual y las posiciones de cada sujeto están siempre conectadas en forma directa con su historia, la que aparece constituida en configuraciones diferentes de sentido y significación. La subjetividad emerge como posibilidad en el entre: en la trama vincular en tanto creamos y devenimos en espacios de entrelazamiento, por lo que no es posible recortar un adentro y un afuera, no es posible recortar un yo por fuera de otros (Cragolini, 2006). Cada persona, por diferentes vías, está enfrentando múltiples sentidos subjetivos que caracterizan su experiencia, en la que se incluyen pasados, presentes y expectativas de futuro, experiencia compartida con muchos, y que es significada de un modo distinto por cada uno.

Esta perspectiva en relación a la subjetividad requiere la resignificación del aprendizaje: el aprendizaje puede ser pensado como un proceso singular de construcción de subjetividad, un modo de devenir, de producirse, en el que conocimiento, afectos, valores, estrategias son modos de expresión y producción. Es decir, cuando analizamos una subjetividad en la situación concreta del aprendizaje no estamos solo frente a las operaciones intelectuales implicadas en este proceso, ni a las relaciones de comunicación que caracterizan el momento actual del sujeto en el aula; estamos frente a una persona que, por diferentes vías, está enfrentando los sentidos subjetivos que caracterizan su experiencia, dentro de los cuales las dimensiones de sentido socialmente producidas se especifican en las formas únicas en que esos sentidos se han constituido en su historia singular.

El aprendizaje se convierte entonces en un proceso de construcción subjetiva, en el proceso que posibilita ese encuentro subjetivo con el mundo, que nos habilita a hacer en el mundo. Aprender es construir una trama, es poner en juego nuestros recursos personales para habitar lo real, y en este proceso, a la vez que construimos nuestra subjetividad, enriquecemos y desarrollamos tales recursos, es decir, nuestras herramientas, conceptos, valores, afectos, habilidades, destrezas. Esto implica que no hay recursos privilegiados a la hora de aprender, ya que depende de la situación o del contexto en que la persona este constituyéndose. También supone superar la escisión entre procesos afectivos y cognitivos, y la división sujeto-objeto. Cada uno de nosotros construimos una modalidad singular, un estilo de aprendizaje, que remite a nuestra historia como aprendiz, y que a la vez re-significamos en cada encuentro con la situación de aprendizaje. Tal modalidad está sostenida en una red de vínculos conscientes e inconscientes, de significados personales, respecto a que es aprender, como nos representamos el aprender, que cuestiones privilegiamos, que lugar le damos al otro en el aprendizaje, como evaluamos nuestra posibilidad/capacidad de aprender, que lugar le damos al objeto de aprendizaje. En síntesis, concebimos al aprendizaje como modalidad singular de encuentro-apropiación-entramado en la que se van tejiendo conceptos, valores, afecciones, prácticas personales y sociales (Boschin, 2011).

Los problemas en el aprendizaje cómo expresión de la singularidad

Siguiendo a Boggino (2010) planteamos que los obstáculos en el aprendizaje implican múltiples dimensiones que tienen incidencia en la producción de diversas problemáticas. Como sabemos, las perturbaciones que se presentan en el aprendizaje han sido analizadas desde diversas perspectivas teóricas e identificadas con distintas denominaciones. De hecho, esta temática es aún hoy un terreno de profundas controversias, y ha experimentado numerosos cambios en su desarrollo histórico. Desde su surgimiento como “dificultades de aprendizaje”, a mediados de la década de 1960, se han propuesto numerosas formulaciones, muchas de las cuáles se han caracterizado por un fuerte reduccionismo, dado que cada una destaca etiologías distintas y, en consecuencia, criterios de evaluación y de intervenciones tanto terapéuticas como pedagógicas diversas. Desde principios de la década de 1980 se comienzan a plantear, a través de variadas investigaciones, las limitaciones de los modelos tradicionales, y surgen nuevas propuestas que impulsan un cambio en la conceptualización de lo que se ha dado en llamar dificultades, problemas o trastornos en el aprendizaje. El giro fundamental apunta a la necesidad de

incluir en el análisis los diversos factores que pueden incidir en el aprendizaje, y pone de relieve que la consideración de estas problemáticas no puede desconocer la naturaleza y características de las actividades culturalmente situadas en las cuales los sujetos participan en colaboración con otros. O sea, se amplía la mirada, desde el sujeto, hacia las situaciones de interacción en las que se encuentra inserto.

Una consecuencia directa de las tempranas definiciones sobre estas problemáticas, ha sido, cómo sabemos, y continúa siéndolo aún, el uso de los diagnósticos como una etiqueta, que a menudo terminan determinando el destino del sujeto, y produciendo aquello que describen ya que se acomoda a lo que se espera de él. Si bien un conocimiento ajustado de las posibilidades cognitivas y de aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes por los que nos consultan es necesario, no es suficiente ni agota la complejidad sobre la que estamos convocados a trabajar. En este sentido, pasamos de definir al problema de aprendizaje como déficit o inadecuación según pautas normalizadas - respecto a un sujeto universal "normal" en términos descriptivos-, y focalizado en el individuo, a pensar la problemática del aprendizaje como aquello que nos interpela, en función de la significación personal para el sujeto. Los procesos biológicos, psicológicos, sociales, son evaluados en su dinámica situacional, para desentrañar la trama que los integra: se trata de interpelar las dimensiones implicadas unas en relación con otras y definiéndose en su interacción recíproca. Una misma manifestación puede remitir a múltiples significaciones, por lo que se requiere pensar situaciones, procesos múltiples y entramados, integrados por cuestiones que no pueden recortarse o aislarse, puesto que el entrecruzamiento particular que se produce cada vez es único y no puede comprenderse aislando componentes.

Asumiendo que no existe una teoría referencial hegemónica del quehacer psicopedagógico, precisamente porque ninguno de los desarrollos teóricos contemporáneos puede en sí mismo comprender y explicar las múltiples dimensiones que intervienen en el aprendizaje, sino que se recurre a múltiples marcos conceptuales e instrumentaciones teóricas, pensamos una psicopedagogía como clínica de la singularidad. Se trata de considerar la diferencia como el carácter propio de todo ser, lo que nos habilita a encontrarnos con el otro simplemente como alteridad. Se apunta primordialmente a re-significar la posición de cada consultante como aprendiente, construyendo alternativas. Esto supone estar abierto a lo que el otro propone: habitar las entrevistas ampliando sus significaciones, multiplicándolas, ponerse en el punto del que habla, para ayudar a quebrar ciertos preconceptos, a elaborar, a tramitar, a procesar los obstáculos. Proponemos entonces una "clínica del acontecimiento" (Zambrini, 2000) a diferencia de una "clínica del conflicto". El acontecimiento es algo que irrumpe y genera un quiebre, pero también un modo de significación, que contiene en sí mismo las fuerzas que organizan su solución.

No se trata de negar la dificultad, sino de atenderla particularmente, y sostener la situación en el contexto escolar. El mayor compromiso está en reconocer la dificultad en su particularidad, sin caer en exclusiones vedadas. Es necesario buscar los modos, ya que cada situación amerita estrategias propias, y convocar a los actores institucionales para el trabajo en equipo e interdisciplinario. Esto a menudo requiere revisar estrategias, manejo de tiempos y espacios, otras presencias, otros acompañamientos. Puede implicar posibilitar diferentes modalidades de expresión, buscar otros modos de abordaje de las temáticas escolares, adoptando diversas modalidades de acercamiento a los objetos de conocimiento, presentando de otro modo las cuestiones a trabajar, fundamentalmente como habilitación para el aprender.

Desde aquí se plantea que el estudio de los obstáculos que se presentan en el aprendizaje requiere un abordaje complejo (Morin, 1994), reconociendo que se constituyen a partir de una trama en la que tanto el funcionamiento del sistema nervioso central como el proceso de constitución de la subjetividad y el contexto de negociación de significados constituyen las modalidades de construcción de los conocimientos que la escuela propone a los alumnos. Se trata de una unidad heterogénea cuyo funcionamiento no está determinado por alguno de los componentes sino por las relaciones dialécticas entre ellos, que mantienen entre sí interacciones múltiples y se definen mutuamente. En consecuencia,

toda intervención debe dirigirse a la trama en su totalidad, aunque se realice desde una perspectiva específica. De esto se deriva una consecuencia: el trabajo interdisciplinario se torna necesario, y la integración de la disciplinas tiene lugar en la delimitación del problema y en la formulación de las preguntas.

Si consideramos las instituciones educativas como dispositivos colectivos de enunciación (Deleuze y Guattari, 1997), cuyos recursos generan identidad y posibilitan o bien, borran o imposibilitan, se torna ineludible el trabajo en situación. En consecuencia, pensar la institución educativa como complejidad significa postular el abordaje en red de las problemáticas. Se demanda apuntar a buscar condiciones de posibilidad para intervenir, a fin de abrir preguntas que orienten nuevas búsquedas, sabiendo que encontraremos alternativas posibles de abordaje que habilitan a partir de la situación planteada. El objetivo es construir un lugar para un entendimiento, construyendo andamiajes con participación colectiva.

Partiendo de las preguntas: el encuentro con los niños.

Los materiales clínicos que se presentan a continuación provienen del trabajo en el asesoramiento educacional en diversas instituciones educativas, desde una función externa a las mismas, en una tarea que proponemos como inherente al trabajo clínico psicopedagógico con niños, niñas y adolescentes que atraviesan diversas situaciones problemáticas en sus aprendizajes. En función de lo planteado previamente, para pensar como Tomás, Juan o cualquier niño o niña aprenden matemática o a leer y escribir, necesitamos ir más allá de un diagnóstico que pueda nombrar algunas de sus modalidades en el aprendizaje, pero que puede ocultar la riqueza de sus potencialidades.

Tomás llega a la consulta después de haber sido atendido por diversos profesionales en distintas instancias, desde el nivel pre-escolar. Cuando lo conozco tiene 9 años y asiste a 3° grado de una escuela primaria de doble jornada, con enseñanza tanto en castellano como en inglés. Las dificultades que se presentan al comenzar el ciclo lectivo llevan a los padres a preguntarse por la escolaridad de su hijo. Cuando me consultan, me aclaran que en su grupo de clase se encuentra también su hermana melliza, “qué no tiene problemas”. Es un niño atento, vivaz, que disfruta con el juego y que se conecta fácilmente con los demás, pero que rechaza cualquier propuesta vinculada con la escritura; cuando finalmente la realiza, afirma: “me salió mal, me equivoqué”. A partir de las distintas herramientas diagnósticas se evidenciaron sus buenas posibilidades cognitivas, pero también dificultades en el desarrollo del lenguaje oral, en la coordinación viso-motora y en la lectura y la escritura. También se reconoció su particular posicionamiento subjetivo, que lo llevaba disimular u ocultar dichas dificultades.

A Juan lo conozco cuando está cursando su 7° grado y su mamá decide realizar un cambio de escuela, porque consideraba que en la que se encontraba no había podido avanzar en la escritura, ya que “todavía se come letras o palabras”. Juan acepta asistir a las consultas, aunque niega que tenga necesidad de ayuda, ya que afirma que el “recuerda todo y así aprende, porque en la otra escuela me tomaban oral”. A partir del proceso diagnóstico pudimos corroborar las excelentes posibilidades de Juan a nivel cognitivo y en el desarrollo de la oralidad, así como sus dificultades en la producción escrita y en la organización en el espacio gráfico. Se hizo también evidente como la experiencia escolar realizada hasta el año anterior había contribuido a consolidar dichas dificultades, en función de pautas poco claras en relación a la responsabilidad y el cumplimiento de las tareas, de acentuar el trabajo en la oralidad exclusivamente, y de minimizar sus dificultades en función de sus amplias posibilidades a nivel cognitivo.

Conviene retomar el planteo de Filidoro (2008) acerca de las preguntas sobre estas problemáticas en el aprendizaje: podemos caer en el riesgo de interrogarnos acerca de las causas y quedar atrapados del lado de las restricciones del sistema biológico por el discurso de los “trastornos” o bien del lado del desconocimiento de dichas restricciones a partir de pensarlas como producto de una estructuración subjetiva, negando las condiciones individuales del sujeto. Esta disyuntiva suele traducirse en la clásica controversia: ¿es emocional o es orgánico? Más aún, podríamos caer en el riesgo

más atrapante de las causas múltiples y convergentes. Y nuevamente aquí, si buscamos elementos que confirmen esa hipótesis en las historias de Juan y Tomás seguramente podríamos encontrarlos.

Por ejemplo, Juan tiene una relación conflictiva con su padre, quién es un profesional exitoso y que lo descalifica continuamente, criticando su bajo rendimiento escolar en comparación con sus hermanos mayores –hijos de un matrimonio anterior-, en franca oposición con la madre que tiende a defenderlo y desculpabilizarlo. También podemos plantear que posee dificultades en la motricidad fina, y en la caligrafía, que le imposibilitan avanzar en la legibilidad de su escritura. En ambos casos, o aun considerándolos en forma conjunta, estaríamos pensando en condicionantes previos que determinarían los recorridos a realizar en los espacios terapéuticos y escolares.

En relación a Tomás, su problemática podría identificarse como déficit para la lectura y la escritura, pero también podríamos pensar en su lugar en el entramado familiar, confrontado constantemente –tanto dentro como fuera de la escuela- con su hermana melliza, quien logra los avances esperables, en función de la elección de la escuela realizada por la madre, una profesional universitaria, en clara oposición a la postura del padre, comerciante con éxito económico pero con poco recorrido académico, quien se identifica con su hijo y dice sentirse incómodo entre los padres de los compañeros de los niños.

Justamente, se hace necesario cambiar la pregunta, ubicando que lo que le sucede a un niño en el aprendizaje se constituye en una unidad múltiple y heterogénea en la que estos niveles de análisis se producen recíprocamente. Desde este marco epistémico salvamos al niño de las predicciones. Cambiar la pregunta supone cuestionarse acerca de las condiciones y procesos que condujeron a la situación actual, pero fundamentalmente, acerca la configuración actual en términos de aprendizaje y conocimiento, y acerca de los cambios que se consideran necesarios para que el niño pueda aprender sin problemas, esto es, a partir de sus posibilidades y necesidades. Se hace imperioso construir conocimiento acerca del funcionamiento del niño en el contexto del aula para ubicar allí los problemas en el aprendizaje. Hacia atrás, solo podemos construir hipótesis (no tenemos certezas), y hacia delante, abrir un espacio de posibilidades, a fin de identificar recursos para intervenir no sólo con el niño, sino también en la escuela, con los docentes y demás actores institucionales. Podríamos pensar en la estructuración del medio ambiente pedagógico que posibilite que estos niños construyan sus aprendizajes, y, al mismo tiempo, se construyan a sí mismos como sujetos del aprendizaje. Pero ese conocimiento no se produce en soledad, desde un experto que sabe lo que le sucede al niño, ante un docente que recibe pasivamente ese saber, sino que demanda una posición interdisciplinaria.

En la escuela: la construcción de posibilidades para el aprendizaje

Cómo planteamos, las intervenciones en las escuelas y con los docentes son fundamentales en tanto producen efectos en la subjetividad del niño. Por supuesto, que esto debe ir acompañado de un trabajo intenso con los niños y con las familias, pero en función de esta presentación, nos enfocaremos en la tarea con la escuela.

Respecto a Tomás, la entrevista en la escuela, la maestra y la directora manifestaron claramente que reconocían las condiciones del niño en relación a los contenidos escolares, pero que habían pensado que lo mejor era que continuara con su grupo, favoreciendo su buena integración con sus compañeros varones. Sin embargo, al abrir un espacio de escucha atenta y respetuosa, la docente pudo manifestar su desconcierto, y plantear que Tomás no lograba trabajar en la clase, que evitaba escribir, que no permanecía en su asiento, que realizaba garabatos intentando reproducir la caligrafía cursiva de sus compañeros en un evidente “cómo sí”, lo que le impedía avanzar en su alfabetización. También la directora pudo plantear su preocupación relacionada con las demandas escolares de las demás áreas, sobre todo en el caso de las asignaturas en inglés. Esto hizo evidente que las condiciones propias de su escolaridad no favorecían sus avances, más allá de los esfuerzos que realizaran los docentes. Las diversas estrategias pensadas (e incluso implementadas por la escuela) para acompañarlo en el aula,

parecían generar un efecto contradictorio, incluso adverso. Se hizo necesario pensar la trama con todos los actores implicados: los padres, la docente de apoyo que lo había acompañado en la última etapa de su segundo grado, la maestra de su grado, la directora. Se evidenció la necesidad de un cambio, y se trabajó en forma conjunta con los padres y docentes hasta lograr ubicar una escuela que lo acogiera. Se pudo ubicar una escuela cercana a su casa, del sistema público, de jornada simple. Matías fue inscripto en 2° grado, y retomó el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Para ello, se planteó su situación en la nueva escuela antes de su ingreso, con la docente y los directivos, y se continuó acompañándolos en el proceso y en el desarrollo de las estrategias adecuadas. La nueva docente aceptó el desafío y afrontó la incertidumbre, abordó con el grupo la recepción del niño, y adecuó los materiales, las propuestas, la metodología de trabajo en el aula.

Respecto a Juan, en la primera reunión con sus docentes primaba la queja y el desconcierto: la maestra de lengua afirmaba que no sabía cómo evaluarlo porque el niño no escribía. A medida que avanzamos en la tarea, las docentes de las distintas áreas lograron reconocer sus excelentes posibilidades en la comprensión lectora, aunque insistían en sus dificultades al momento de producir escritura y para organizarse en el papel, lo que dificultaba que pudiesen interpretar sus producciones. Al abordar conjuntamente estas dificultades, se planteó respetar las posibilidades del niño, pero, al mismo tiempo ir propiciando que fuera avanzando en el dominio de las herramientas necesarias para el aprendizaje. Juan transitó accidentalmente su 7° grado, pero en el trabajo conjunto con sus docentes se fueron elaborando estrategias para ir fomentando progresivamente un enriquecimiento de su producción escrita.

En ambos casos, se apuntó a construir en forma conjunta un saber sobre el niño que le permitiese a los docentes ubicarlos en el lugar de alumnos, al mismo tiempo que se buscaba ayudar a discriminar las condiciones que posibilitaban sus avances y aquellas que obstaculizaban sus logros. Obviamente, estas discriminaciones se apoyaban en hipótesis relativas a sus posibilidades en el pensamiento, a sus capacidades, al proceso de construcción del conocimiento en distintos dominios, a su posicionamiento subjetivo. Este conocimiento es absolutamente necesario, pero debe posibilitar al maestro reconocer al alumno y elaborar las propuestas más adecuadas, a fin de que cuente con recursos para la intervención pedagógica, a partir de revisar los sentidos y los efectos de la implementación de los mismos, de manera que se pueda apropiarse de ellos, reflexionar sobre su práctica y evaluar los resultados de su estrategia didáctica en relación con estos niños en particular y con el grupo en general.

En definitiva, no se trata de trabajar sobre el recurso técnico en sí mismo sino fundamentalmente sobre los objetivos, sentidos e intenciones con que el docente orienta su tarea ya que la intervención apunta para que el niño quede incluido en el proyecto del docente. Es decir, acompañar y andamiar el proceso para que Thelma, la nueva maestra de Tomás, o Claudia, la docente de lengua de Juan, incluyan a Tomás y Juan en su representación de ese grupo de alumnos. La finalidad es crear condiciones para alojar a un sujeto: instituir subjetividad, hacerse cargo de la apropiación de los contenidos por parte del niño, posibilitar el lazo social con pares. Al mismo tiempo, el trabajo con las familias se plantea como imprescindible, para incluirlas en este proceso, para que puedan acompañar a sus hijos reconociendo sus posibilidades y asumiendo las circunstancias que las favorecen, para que puedan realizar las modificaciones que permiten la reconstrucción de los vínculos.

Tomás no solo pudo avanzar en el aprendizaje de la lectoescritura, sino que además fue logrando reflexionar y abordar las situaciones en las que, a pesar de su proceso constructivo, seguían presentándole obstáculos, y solicitar ayuda cuándo lo necesitaba: “me equivoco letras, me las como”, “¿en cursiva?, ¿cómo era la B?”. Por ejemplo, intentando escribir el nombre de su compañero nuevo “Nahuel”, compara las similitudes y diferencias con “Manuel”, ya conocido. Pero fundamentalmente, cambiará su posicionamiento en el aula: cuándo está cursando su 4° grado cuenta en una entrevista que está feliz porque sus compañeros lo han elegido como “delegado del curso”.

Juan eligió continuar el Nivel Medio en la misma escuela, lo que le supuso grandes esfuerzos en diversos momentos. El trabajo constante con los profesores posibilitó que se le brindasen nuevas posibilidades de desarrollar sus tareas, condiciones diferentes en las pruebas escritas, diversas instancias de aprobación, etc. Con los directivos se abordaron algunas propuestas que le posibilitaron resolver las dificultades que se le presentaban. Retomamos aquí el diálogo con su profesora de matemática de 4° año. Tratando de abordar las dificultades que tenía Juan para organizarse, lo que lo llevaba a menudo a cometer errores “tontos” -cómo el mismo decía-, ella se preguntaba acerca del sentido de las ayudas que se le brindaban y si eso lo beneficiaría en un futuro: “esto es un exceso de apoyo, esto para qué le sirve, si después, cuando quiera ir a la universidad...”. En esas instancias se propició pensar en su proceso constructivo, en los avances logrados, y en el aquí y ahora de su recorrido académico, recuperando que no sabemos cuáles son los límites, y que más bien trabajamos para correrlos.

En quinto año, Juan pudo plantearse continuar sus estudios en la universidad. También se lo acompañó en esta elección y en el reconocimiento de sus posibilidades y limitaciones, ayudándolo a encontrar los recursos para superarlas. Pudo reconocer sus temores: “le tengo miedo al fracaso, a que me vaya mal, me encanta ingeniería pero tengo miedo, quiero hacer una construcción, puedo hacer los planos en la compu”. Concluyó eligiendo estudiar Arquitectura: parecía una elección ambiciosa, incluso quizás desmesurada a los ojos de quienes habían conocido su proceso. Sin embargo, se sostuvo la posibilidad de abordarlo, y se lo orientó para que eligiese una universidad que fuese adecuada para su situación. Luego, no tuvimos más contacto, hasta hace un tiempo, cuando su mamá se comunicó para comentarme que estaba a punto de entregar su tesis para recibirse de Arquitecto.

En síntesis, no hay posibilidad de pensar las intervenciones al margen del contexto en el cuál se realizan, en esa relación particular que se establece, con ese docente en especial. Se trata de otorgar un lugar jerarquizado al docente, para la construcción del problema, de las metas y de las posibles soluciones. El objetivo es acompañar al otro para que se sitúe en una experiencia en la cual los pasos no están prefijados, ante la angustia que puede producirle enfrentar una situación sin certezas previas, lo que no se logra solamente mediante técnicas, sino con una actitud: la propia tolerancia ante el desconocimiento, y la vivencia experimentada de que el otro puede acogerme y reconocermme en mi singularidad. Como en una partida de ajedrez, pueden conocerse algunas jugadas, pero no podemos saber cómo será toda la partida. Si queremos promover una educación que apueste a recorrer un itinerario plural y creativo, sin patrón ni reglas rígidas que encorseten el trayecto y enfatizen resultados excluyentes, para la verdadera inclusión, se trata de armar el puente entre el niño y sus maestros, en un campo de aprendizaje posible, y abrir caminos para la subjetivación y la transmisión de un saber.

Por último, es importante resaltar que si bien algunas discusiones entre las diferentes formas de conceptualizar los obstáculos en el aprendizaje pueden aparecer como simples diferencias teóricas, consideramos la relevancia de sus implicancias prácticas, ya que la perspectiva que se adopte en relación con el aprendizaje en situación de dificultad, en la fundamentación de estrategias específicas de intervención, tanto de prevención como de asistencia, tanto en el ámbito clínico como educativo, nunca será neutra y tendrá consecuencias concretas para los sujetos. En este sentido, recuperar una perspectiva crítica en relación a los referentes conceptuales, a partir de lecturas dialécticas no reduccionistas, posibilitaría generar un marco de referencia suficientemente amplio y abarcativo para interpretar las diversas problemáticas que se presenten. Pero ese marco solo puede construirse a partir de la interpelación desde una práctica concreta, la que puede propiciar una fructífera interacción entre las indagaciones teóricas, considerando que es solo a partir de la propia práctica que será posible repensar el lugar de las hipótesis y generar nuevos interrogantes en el cuerpo teórico que sugieran investigaciones futuras. El verdadero desafío se ubica en la tarea de responder a problemas que emanan de demandas sociales para formular cursos de acción, o sea para la toma de decisiones, lo que supone interacciones conceptuales, metodológicas, etc., en un diálogo abierto, aunque respetando sus

diferencias (Castorina, 1990). Finalmente, y, parafraseando a Riviére, podemos resumir lo dicho en una máxima suya que recupera Ricardo Baquero (2007): en el aprendizaje siempre es mejor usar el “efecto abuela”, que nos atribuye mayores capacidades que las que tenemos y nos abre un mundo de posibilidades y confianza, que el “efecto suegra”, con una desconfiada sospecha sistemática sobre nuestras capacidades y promesas.

Bibliografía citada.

- Baquero, R. (2007) La ZDP como construcción de posibilidad. *Revista 12(ntes)* Nº 17. Boschín, S. (2011) *Condiciones de aprendizaje en los nuevos entornos sociales*. Jornadas Niñez y Adolescencia. Inclusión con diversidad cultural y social. UNM.
- Castorina J. A. (1990). El aprendizaje en la perspectiva interdisciplinaria. *Temas de Psicopedagogía Epeec-Aprendizaje*, Nº4, Buenos Aires.
- Corea, C. (1995) Pedagogía del aburrido. En *Revista Palabras. Letra y cultura* de la región N.E.A. Nº1, Buenos Aires.
- Cragolini, M. B. (2006) *Moradas nietzscheanas. Del sí mismo, del otro y del “entre”*. Buenos Aires: Ediciones La Cebra
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1997). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- Filidoro, N. (2008) La relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad. En *Actualidad Psicológica*, Año XXXIII, Nº 362, Abril de 2008
- Foucault, M. (1988) *Las tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós
- Guebel, G. (2003) Pensamiento complejo y violencia. En Julieta Invertí (compiladora). *Violencia y Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Morin, E. (1994) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Zambrini, A. (2000) *El deseo nómada*. Buenos Aires: Lugar Ed.
- Baquero, R. (2007) La ZDP como producción de posibilidad. En *Revista 12ntes*, Nro. 17

...

Intersecciones entre la Psicopedagogía Clínica y la escuela: intervenciones a partir del uso de las Tic's para el realce de los procesos imaginativos

Autoras: Cristina Verónica Yapura, Eliana Neme

Resumen:

El presente trabajo se propone reflexionar sobre los primeros tiempos de trabajo investigativo en los espacios clínico e institucional en el marco del proyecto de investigación “Los procesos imaginativos de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social de Santiago del Estero a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación: aportes interdisciplinarios desde los ámbitos clínico y escolar” (SeCyT 2018), investigación en proceso asumida por el equipo de profesionales que integran el Servicio de Atención Psicopedagógica (SAP) de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad Católica de Sgo. del Estero (UCSE).

En él, se plantea analizar los procesos imaginativos en los ámbitos clínicos e institucional escolar mediante la caracterización, descripción y análisis de la actividad representativa de púberes y adolescentes en situación de vulnerabilidad social con y sin restricciones en el aprendizaje escolar. En este escrito expondremos teórica y clínicamente los procesos que involucran la introducción de las