



Visitas psicopedagógicas

Escuela de
Humanidades
EH_UNSAM

Revista Universitaria de Psicopedagogía | NÚMERO 1. 2024

ISSN 3072-6808



San Martín, Septiembre 2024.

Año 1. Nro 1

Staff:

Director: Gerardo Prol

Editores: Gerardo Prol y Débora Grunberg

Colaboradorxs

María Emilia Chuit

Lorena Yonadi

Marcelo Gorga

Trinidad Cocha

Gastón Sánchez

Viviana Mancovsky

Gabriela Lizzio

Lucía Monsalvo

Maria Celia Flores

Maria Salomón

Carolina Sforza

Diseño gráfico y diagramación: Sofía Martina

Comunicación EH

Fotos: Banco de imágenes - Archivo UNSAM

Contacto: visitaspsicopedagogicas@unsam.edu.ar

Escuela de Humanidades

Universidad Nacional de San Martín

ISSN 3072-6808



Escuela de
Humanidades
EH_UNSAM



Visitas
psicopedagógicas

Índice

	<i>página</i>
Editorial, Gerardo Prol	3
Palabras de bienvenida, Silvia Bernatené	13
Clínica psicopedagógica desde una psicopedagogía ¿clínica?, María Emilia Chuit	15
Clínica psicopedagógica con adultos: reflexiones acerca de espacios y tiempos vividos, Lorena Yonadi	31
Bioética, vulnerabilidad y neurodesarrollo humano: problemas y conflictos, Marcelo Gorga	39
La práctica psicopedagógica desde la perspectiva institucional. Experiencias de reflexión y autonomía en la construcción del rol profesional, Trinidad Cocha	55
La práctica psicopedagógica en tiempos de inteligencia artificial. Un enfoque innovador para potenciar la práctica profesional, Gastón Sánchez	67
Aportes para la reflexión sobre los inicios a la vida universitaria desde el programa de mentorías entre pares: “un devenir-acompañamiento”, Viviana Mancovsky - Gabriela Lizzio - Lucía Monsalvo	81
Psicopedagogía en clave federal: hacia la consolidación legal de nuevos campos. Maria Celia Flores – Maria Salomón	95
Somos la memoria que habitamos. Ver el pasado como un principio de acción para el presente, Carolina Sforza	103
Entrevista a la Dra. Silvia Schlemenson	108

Editorial



Gerardo Prol

DIRECTOR DE
LA CARRERA DE
PSICOPEDAGOGÍA

En la búsqueda de vaya a saber qué, estuve revisando archivos muy viejos en mi computadora. De esos que se arrastran de formateo a formateo, de discos rígidos a discos rígidos, de máquinas que quedaron obsoletas a computadoras más modernas. La tecnología avanza, pero las huellas van quedando. Tal es así que, en esa exploración, encontré una carpeta que tenía como nombre el indefinible “computadora reconstruida”, que a su vez tenía una subcarpeta que la identifiqué en algún momento con el rótulo de “eventos y proyectos viejos”. Sin duda lo que más curiosidad me generó fue la parte que indicaba que en esa carpeta había “proyectos viejos”. En otras palabras me dije, ahí hay “sueños incumplidos”. Y efectivamente fue así: entre varias aspiraciones inconclusas encontré, muy escondida, una subcarpeta, de la otra subcarpeta, de la carpeta que a su vez se arroga el calificativo de “original”, que tenía como nombre “RUP”. Esas siglas me trajeron al presente inmediatamente los recuerdos de un proyecto que, junto con Haydée Echeverría, habíamos denominado Revista Universitaria de Psicopedagogía. Pretendía ser un aporte de la Carrera de Psicopedagogía de la Escuela de Humanidades de la UNSAM al mundo científico y académico. Ese sueño duró, si nos guiamos por las fechas de los archivos, de octubre del 2010 hasta abril del 2011. Siete meses. Tal vez poco tiempo cronológico, pero por la cantidad de archivos, más de 20, sumamente intensos: modelos para presentar trabajos, posibles colaboradores, creación de un comité académico, actas de reunión, instrucciones para sacar el ISSN, etc. El impacto que produjo la recuperación de esos recuerdos por medio de esos archivos, bien puede pensarse como esos “campos atmosféricos” que describe Alan Pauls cuando trabaja sobre el Diario íntimo de Roland Barthes:

“De hecho, cuando Barthes, después de dejarlas dormir un tiempo, meses, años, vuelve sobre las entradas que ha consignado en su diario y las relee, lo que recupera, además del placer de la rememoración, no son los hechos, no son los momentos introspectivos fuertes, no es el hueso duro de lo íntimo; es justamente ese tipo de contingencias: una luz, una calidad ambiental, el signo peculiar de una atmósfera...”
(Pauls, 2005).

Será por haber recuperado principalmente esa atmósfera, como por ejemplo

imágenes de muchas reuniones en su oficina, en el Bar del campus, en despachos de autoridades, de debates acalorados, entre otras sensaciones, y no los hechos concretos, es que mi memoria no puede recordar la razón por la cual no llegamos a realizar ese sueño.

Esa intensidad de aquellos pocos meses trabajando con Haydée son los que estuvieron y están presentes desde el primer minuto en que se tomó conciencia de la efectiva posibilidad de hacer esta revista: la primera (¿la primera?) revista de nuestra Carrera de Psicopedagogía de la UNSAM. Es esa intensidad que une ese 2010 con este 2024 lo que nos permite decir que esta Revista, es también la Revista de Haydée.

En homenaje a esa huella que marcó Haydée dejamos el nombre de Revista Universitaria de Psicopedagogía, pero como estamos convencidos que al recuperar una huella se crea otra nueva, es que le agregamos otro nombre: Visitas Psicopedagógicas.

¿Por qué Visitas?

Comencemos pensando que la psicopedagogía, en tanto saber sobre el aprendizaje, nació interdisciplinaria y tal vez tenga ahí su mayor riqueza. ¿Pero cómo pensar esa interdiscipliniedad? Desde luego que hay todo un debate epistemológico que enriquece este concepto, pero antes de eso vayamos por un atajo, con una idea de balance de que lo que perdemos en complejidad lo ganamos en consenso. Es por eso que la palabra *visita* puede ayudarnos bastante.

En primer lugar, la acción de visitar resulta muy interesante para su análisis. Por ejemplo, uno va de visita a la casa de un amigo, a un museo, a una ciudad, en la actualidad se hacen visitas a páginas web, a sitios de internet, etc. Uno se traslada a esos lugares, aunque esos lugares sean virtuales, para estar inmersos en esos terrenos (por ejemplo, suele decirse “meterse” o “entrar” en un sitio de internet), para tener una mirada de ese espacio desde su interior mismo. Sin embargo, se sabe que no se hace, ni se hará, homogéneo a ese espacio por la acción de visitar. Lo sabe el visitante y lo sabe el visitado. Nada más elocuente que la doble cara de significación de la frase que suele decirse al recibir una visita: “sentite como en tu casa”. Detrás del gesto de generosidad, está la advertencia que nunca se debe olvidar: “como en tu casa” indica que no es tu casa.

Podría decirse, entonces, que la psicopedagogía es ese conjunto de visitas infinitas de diferentes disciplinas y campos de prácticas sobre el aprendizaje. Pero al mismo tiempo sabe que cómo visitada o como visitante, la psicopedagogía no puede, y sobre todo no quiere, perder su especificidad.

Por otro lado, la motivación de visitar, tan amplia, pero al mismo tiempo tan cercana porque sólo quiere “estar en”, diferencia la visita de una exploración ya que, según la RAE, la exploración busca “reconocer, registrar, inquirir o averiguar con diligencia una cosa o un lugar” (Real Academia Española, 2014, definición 1).

Cuando desde la psicopedagogía visitamos una teoría, una profesión, una práctica, etc. no buscamos apropiarnos de su saber para que nos reconozcan como miembros plenos de esos grupos. Queremos entender cómo se ve el aprendizaje desde esos ropajes. Debe ser por eso que muchas veces, desde afuera de nuestra práctica, nos confunden con docentes, con médicos, con psicoanalistas, etc. y nos resulta complicado explicar nuestra supuesta identidad.

Finalmente, la visita no puede ser compulsiva, se elige qué y cómo hacer una visita. Uno no va de “visita” ni a la cárcel, ni al hospital, en todo caso visita internos o enfermos. Se busca a quién visitar, esperando que el visitado no nos imponga su dominio. En ese sentido, a los que trabajamos en psicopedagogía, no nos gusta que ninguna teoría o disciplina nos exija exclusividad o superioridad. La arrogancia no se lleva bien con la visita.

Este aspecto de la idea de visita se relaciona con la noción de hospitalidad. Recordemos que dice Carlos Skliar sobre esto:

“En su origen todo acto de hospitalidad debía comenzar con una petición, con una súplica, con un deseo de acogida por parte del recién llegado. Al huésped, inmediatamente, se lo trataba con respeto y deferencia y se lo conducía hacia el interior del hogar. Se le ofrecía un baño, ungüentos y ropa limpia. Acodado en el trono hospitalar, se le servía comida, comida hospitalaria, se rezaba a Zeus, dios de la hospitalidad, y se le daba la indicación de poder beber y comer a voluntad. En ese instante se realizaba el juramento de amistad. Poco después de comer y beber, y sólo entonces, al huésped se le preguntaba sobre su nombre, su origen, sus propósitos y hacia dónde conduciría su viaje. Pero esto sería posible sólo si se hubieran dado todas las atenciones” (Skliar, 2013, p.246)

Y así presentamos esta propuesta en formato de Revista. Un espacio para que todas las disciplinas, las distintas prácticas, las diferentes posiciones teóricas, sea de la profesión que sea, investigadores de altísima experiencia con estudiantes que recién ingresan a la carrera, juntos con los graduados y las asociaciones profesionales, se encuentren y enriquezcan la respuesta siempre inconclusa, nunca acabada, de nuestra pregunta fundante: ¿Qué es la psicopedagogía?

Juramento de amistad

Skliar no explica en qué consistía este “juramento de amistad” que se hacía en la antigüedad, pero sin llegar a ese extremo del compromiso afectivo, estamos seguros que los colaboradores de este primer número son todos amigos.

Luego de las palabras de nuestra Decana Silvia Bernatené, dando la bienvenida a esta iniciativa y homenajear a la creadora de la Carrera de Psicopedagogía Haydee Echeverría, nos encontramos con los siguientes amigos:

María Emilia Chuit en su artículo “Clínica psicopedagógica desde una psicopedagogía ¿clínica?” nos comparte su ponencia realizada en el marco del Primer Congreso Internacional de Psicopedagogía “CLÍNICA, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EN Psicopedagogía HOY” (UNSAM, 2023). En la mesa que convocó a conversar acerca de la Clínica psicopedagógica junto a Norma Filidoro y Lorena Yonadi, la autora se pregunta y reflexiona acerca de la(s) relación(es) entre psicopedagogía y clínica. Algunas preguntas, acompañan sus desarrollos: El sustantivo clínica, ¿No tendrá más que ver con un término médico? Si así fuera, ¿quisiéramos posicionarnos desde ese paradigma? El adjetivo clínica, ¿habrá virado de representación en los tiempos que corren? Partiendo de estos interrogantes, se ofrecen algunas apuestas, algunos sentidos posibles acerca de qué psicopedagogía.

Lorena Yonadi presenta su artículo titulado “Clínica Psicopedagógica con adultos: Reflexiones acerca de espacios y tiempos vividos”. Partiendo de su formación y experiencia en la asistencia psicopedagógica de adultos con daño neurológico adquirido, y desde un posicionamiento clínico, nos propone reflexionar sobre las intervenciones considerando a la Psicopedagogía como el espacio desde donde favorecer la autoría de pensamiento de los consultantes.

Marcelo Gorga nos comparte su artículo “BIOÉTICA, VULNERABILIDAD Y NEURODESARROLLO HUMANO: PROBLEMAS Y CONFLICTOS” en el que pro-

blematiza si es éticamente razonable combatir la vulnerabilidad humana y sus consecuencias, con la pretensión de liberar a la condición humana de cualquier tipo de vulnerabilidad, inclusive, aquella que le es inherente. Considerar la vulnerabilidad humana exige alcanzar un equilibrio entre la aceptación de esta vulnerabilidad y la aspiración de erradicarla, lo cual plantea múltiples conflictos éticos. Señala que es necesario incluir las nociones de vulnerabilidad social y responsabilidad social sobre el desarrollo de las personas, en detrimento de perspectivas individualistas.

Trinidad Cocha, docente de la materia Psicopedagogía Institucional (Carrera de Psicopedagogía de la UNSAM), describe en su artículo “La práctica psicopedagógica desde la perspectiva institucional. Experiencias de reflexión y autonomía en la construcción del rol profesional”, el recorrido y modalidad de cursada de la materia. Comparte tanto la propuesta didáctica como epistemológica, a fines de dar cuenta de la relación dialéctica entre formar-intervenir-investigar. Lo sitúa como un proceso que conlleva el análisis de la propia implicación y los efectos de dicho proceso en términos de ampliar la propia imaginación respecto del rol y quehacer profesional psicopedagógico.

Gastón Sánchez nos comparte en el artículo “La práctica psicopedagógica en tiempos de Inteligencia Artificial. Un Enfoque Innovador para potenciar la práctica profesional” su experiencia en la que desarrolló una propuesta innovadora para potenciar las intervenciones psicopedagógicas en entornos digitales y con herramientas disponibles en el campo tecnológico. Gastón Sanchez señala que “A medida que avanzamos en el siglo XXI, es evidente que el campo de la psicopedagogía requiere evolucionar y adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales que estamos experimentando. La integración de las nuevas tecnologías en nuestra práctica profesional no es solo una opción, sino una necesidad para mantenernos relevantes y efectivos en la promoción del aprendizaje y el desarrollo integral de las personas.”. Destaca que “la IA es una herramienta complementaria, y nunca reemplazará el toque humano y la experticia de los profesionales en psicopedagogía.”

Viviana Mancovsky, Gabriela Lizzio y Lucía Monsalvo en el artículo “Aportes para la reflexión sobre los inicios a la vida universitaria desde el Programa de Mentorías Entre Pares: “un devenir-acompañamiento”, nos presentan al Programa “Mentorías Entre Pares” que se lleva a cabo en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, en el marco de una política institucional explícita tendiente a la inclusión educativa. Se preguntan por los nuevos carriles por los que circula hoy la socialización estudiantil, por la reconfiguración del ofi-

cio de estudiante a partir de la bimodalidad, y en función de ello de qué nuevas formas el Programa puede hacerse presente y acompañar.

María Celia Flores y María Salomón en el artículo “Psicopedagogía en clave federal: hacia la consolidación legal de nuevos campos” subrayan el señalamiento que realiza la Federación Argentina de Psicopedagogos (FAP) acerca de que las incumbencias del Psicopedagogo y Licenciado en Psicopedagogía aprobadas por la Resolución N° 2473/84, no contemplan la diversidad de prácticas que evidencia la práctica profesional. Nos convidan un análisis de la realidad federal para intervenir acompañando a las/los profesionales en sus prácticas y necesidades, y por el otro, un debate con representantes de universidades, para delimitar campos, ámbitos y unidades de intervención, tendientes a la construcción de un documento que sirva de base para reglamentar la ampliación de los alcances que conlleva el título profesional (universitario).

Finalmente, Carolina Sforza estudiante de la carrera de Psicopedagogía, nos comparte en la reseña “Somos la memoria que habitamos. Ver el pasado como un principio de acción para el presente” una reflexión acerca de la importancia de la construcción de la memoria colectiva como constitutiva de nuestra identidad, a propósito de la conmemoración del último 24 de Marzo. ■

Esperamos que disfruten estas lecturas y que generen nuevos debates. Hasta el próximo número!

Firmado. Les editores. Gerardo Prol y Débora Grunberg

Bibliografía

Pauls, A. (Octubre 2005). *El fondo de los fondos* (sobre la intimidad y los Diarios de Alejandra Pizarnik.) Archivos de la Revista El Interpretador. <https://revistaelinterpretador.wordpress.com/2016/11/30/el-fondo-de-los-fondos-sobre-los-diarios-de-alejandra-pizarnik/>

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.).

Skliar, C. (2013). *Hospitalidad y alteridad*. *Indicadores culturales*, 246-250. <https://untref.edu.ar/indicadores-culturales>

Inconformidad, queremos más amigos

Pero esta revista de Psicopedagogía está siempre en estado de inconformidad, por eso querrá siempre ampliar sus amigos para vistarles y ser visitada por ellos.

Es por esto que a partir del siguiente número convocamos a todes les que quieran colaborar.

Invitación a presentación de artículos. N°2

Condiciones para las colaboraciones:

- Los artículos deben ser originales e inéditos. No deben haber sido previamente publicados y no pueden estar postulados simultáneamente en otras revistas.
- Se permite un número máximo de 4 autores por contribución.
- Un/a autor/a no podrá enviar a la Revista dos artículos para ser evaluado en el mismo número.

Estructura del artículo

- Título del trabajo en imprenta mayúscula (máximo 12 palabras)
- Nombre y apellido de cada autorx
- Mail de contacto del primerx autorx
- Filiación institucional a la que pertenece
- Resumen en español de un máximo de 250 palabras. En el mismo se debe relatar la temática central de la que se ocupará el artículo y un esquema mínimo de su estructura.
- Palabras claves (máximo 4) en español
- Cuerpo del artículo
- Bibliografía de referencia (con un máximo de 20)

Pautas formales para la confección de artículos

- Letra Times New Roman 12. Interlineado 1.5. Hoja A4
- Texto justificado
- Idioma español
- Extensión mínima 17.500 caracteres con espacio y máximo 26.500 caracteres con espacio”.
- Citas bibliográficas Normas Apa 7ma edición

Requisitos para el envío

- Las colaboraciones para la revista deben enviarse en formato Word.
- Solicitamos nombrar el archivo del siguiente modo:
Apellido del autor_VP_Año
- Se envía el archivo adjunto al correo electrónico de la Revista:
visitaspsicopedagogicas@unsam.edu.ar

Categorías

La revista invita a colaborar con distintos formatos de intervenciones que inviten a reflexionar, discutir y conocer con mayor profundidad el vasto territorio de incumbencia de la psicopedagogía. Es por esto que proponemos distintos formatos para las colaboraciones:

- Reseñas
- Ensayos
- Artículos de investigación

Invitación

Invitamos a enviar sus colaboraciones a graduados, docentes y estudiantes que habitan el campo de la psicopedagogía.

RECIBIMOS COLABORACIONES PARA LA 2da edición de nuestra revista hasta: 15 de Febrero 2025

CONSULTAS: visitaspsicopedagogicas@unsam.edu.ar



Palabras de bienvenida



Silvia Bernatené

DECANA ESCUELA
DE HUMANIDADES

Cada proyecto que inicia es una construcción de futuro. Para la Universidad, para la Escuela de Humanidades, construir futuro es parte de nuestra tarea cotidiana que se despliega en las aulas, en la investigación y la transferencia, en la extensión, en todos aquellos espacios que nos vinculamos con otros en torno al saber. Partimos de convicciones y posicionamientos teóricos y apelamos a esa construcción sin tener muy en claro la forma que adquirirán los proyectos en los tiempos por venir. En este escenario, se ubica la creación de esta revista. Más allá de la incertidumbre propia de todos los comienzos, esta obra es portadora de los legados de quienes forjaron el campo disciplinar y al mismo tiempo, desplegaron la carrera de Psicopedagogía de la UNSAM. Me refiero al conjunto de docentes pioneros/as que hace más de dos décadas apostaron al futuro de esa manera en esta Escuela con el liderazgo de la querida Haydée Echeverría. Su trayectoria académica, su posicionamiento ético político, el sentido de la formación de profesionales del campo, el diálogo genuino sostenido en la escucha atenta y el respeto por la pluralidad de voces, su compromiso con las tareas y las personas, entre otros tantos atributos, marcarán el trabajo en ciernes.

A mi juicio, esta revista nace con parte de su identidad intelectual dada por esos legados y tiene el desafío de construir un espacio que levante la voz para interrogar el pasado y el futuro, identificar nuevos problemas que enfrenta la disciplina como también poner a disposición las múltiples experiencias en las que se produce saber psicopedagógico. Nada de esto sucede en soledad. Sin lugar a duda, la comunidad académica encontrará en esta revista la posibilidad de expresar esa voz colectiva imprescindible para construir una sociedad más justa y democrática.

Para finalizar, quiero expresar mi agradecimiento y felicitar a todo el equipo que pone en marcha este trabajo conociendo su tradición, asumiendo los desafíos y por sobre todas las cosas, poniendo a disposición un espacio para el debate intelectual del campo psicopedagógico. ■

Clínica psicopedagógica desde una psicopedagogía ¿clínica?³

María Emilia Chuit

EMICHUIT@GMAIL.COM



Supervisora de equipos de psicopedagogía de hospitales del GCBA

Docente de cursos organizados por los equipos de Psicopedagogía dependientes de la Dirección General de Docencia, Investigación y Desarrollo Profesional del GCBA

Directora y fundadora del portal *Por Psicopedagogía* www.xpsicopedagogia.com.ar

Docente Instituto Superior de Formación Docente N° 45 “Julio Cortázar”

³El presente artículo es una transcripción de la ponencia “Clínica psicopedagógica” realizada por la Lic. María Emilia Chuit en el marco del Primer Congreso de Nacional de Psicopedagogía “Clínica, investigación y formación en psicopedagogía hoy”. Septiembre 2023.

Buenas tardes, queridas colegas de la psicopedagogía.

En primer lugar, gracias por la invitación, siempre, siempre, siempre es una alegría la invitación a pensar con alguien más.

Gracias a mis colegas de esta mesa, Norma Filidoro y Lorena Yonadi, por hacerme un lugarcito. Un inmenso honor. Gracias especialmente a Cecilia Kornblit, mi amiga y madrina en la psicopedagogía, porque me ha llevado por rumbos insospechados. Fue ella quien me invitó a esta mesa.

Un poco así, entre el querer y el saberse querida, van surgiendo algunas ideas que quisiera compartir con ustedes hoy. Pero antes de antes, vamos a empezar con una poesía (me gustan mucho las poesías, también los cuentos, pero vieron que el tiempo está siendo cada vez más tirano, así que vamos con la poesía que es más corta en tiempo de lectura, pero nos ofrece un tiempo de simbolización casi infinito)

Antes de leer la poesía les pregunto, levante la mano: ¿quién sabe a qué altura empieza el cielo? Difícil de responder, ¿no? Bueno, veamos:

Canción de las preguntas

¿Por qué no puedo acordarme
del instante en que me duermo?

¿Por qué nadie puede estar
sin pensar nada un momento?

¿Por qué, si no sé qué dice
la música, la comprendo?

¿Quién vio crecer una planta?
¿A qué altura empieza el cielo?

¿Por qué a veces necesito
recordar algo y no puedo,
y después, cuando me olvido
que lo olvidé, lo recuerdo?

¿De qué color es la luna?
¿Por qué no hay ángeles negros?
¿Por qué no puedo correr
cuando me corren en sueños?

¿Por qué hay gallinas que cantan
como los gallos? ¿Y es cierto
que hay relojes que se paran
cuando mueren sus dueños?

Y el pelo, ¿cómo nos crece?
¿por cuál de sus dos extremos?
Y los peces, cuando duermen,
¿tienen los ojos abiertos?

¿Por qué decimos con jota
mojca, rajgo, mujgo, frejco?
Y el gato, ¿sabe que es él
cuando se ve en el espejo?

¿Y sabe alguien en dónde,
y cómo y cuándo, vivieron
los treinta y dos abuelitos
de sus ocho bisabuelos?

¿Y podrá decir, quien pueda
contestar a todo esto,
por qué en los días de lluvia
me siento un poco más bueno,

y lo que piensan las vacas
que rumian en el silencio
del atardecer, echadas
y tristes, mirando lejos?

José Sebastián Tallon²

²José Sebastián Tallon en las torres de Nuremberg, Editorial Colihue, Buenos Aires, 2007.

Muchas preguntas nos regala esta poesía, supongo que ustedes también se estarán preguntando a qué viene esta poesía, con tanta pregunta. Y es que hoy quiero compartir con ustedes eso, preguntas; algunas preguntas que, al igual que en la poesía, no tienen tantas respuestas.

Ustedes saben que este Congreso se ha dado en llamar Clínica, investigación y psicopedagogía hoy. Y que, además, esta mesa se llama Clínica psicopedagógica.

Y la pregunta que voy a tomar, y quiero compartir con ustedes, es justamente la pregunta por la clínica. Clínica en tanto sustantivo y adjetivo: La clínica psicopedagógica y la psicopedagogía clínica. ¿De qué hablamos cuando hablamos de clínica psicopedagógica? ¿De qué hablamos cuando hablamos de psicopedagogía clínica? ¿Ustedes saben?

Confieso que creía saber de qué hablaba y resulta que me fui encontrando con ciertas lecturas que me dejaron pensando en qué creía cuando creía que sabía.

A ver, hagamos un poco de historia, no un tratado, tampoco una investigación, sino una experiencia compartida. Para muchas de nosotras, cuando comenzamos nuestra formación, allá en el otro siglo y en el otro milenio, la psicopedagogía clínica venía un poco a marcar una contraposición respecto de la postura más reeducativa: es decir, venía a conmover esa idea de que el problema, el déficit, el no poder estaba ubicado en el sujeto, y entonces había que reeducarlo, porque educándolo mejor sería capaz de aprender. También, la clínica psicopedagógica venía en cierto punto a mostrar una diferencia respecto -justamente- del marco escolar. Sería, para resumirlo de manera muy acotada, una psicopedagogía del consultorio, del ámbito hospitalario, del diagnóstico psicopedagógico. La clínica. Teníamos entonces algo de lo novedoso y contrapuesto a modelos anteriores tanto al pensar la clínica psicopedagógica: clínica como sustantivo, que daría cuenta de un ámbito de trabajo singular y novedoso para la época; como al pensar en la psicopedagogía clínica: la palabra clínica aquí como adjetivo, para dar cuenta de una posición teórica frente al sujeto que aprende y frente al aprendizaje y sus fracturas.

Contamos para ello con el valioso aporte de formadoras en nuestra profesión como Alicia Fernández (1987), quien hablaba del abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia partiendo de la idea de una inteligencia atrapada. O de Sara Paín (1979), quien nos hablaba de la función de la ignorancia, para dar cuenta de la necesaria articulación entre un sujeto epistémico capaz de razonar y un sujeto deseante capaz de olvidar, equivocarse, ignorar.

Sara Paín (1979) escribe lo siguiente sobre la función de la ignorancia para pensar en la clínica psicopedagógica:

Este libro comenzó a ser pensado en un seminario cuyo tema denominamos “La función de la ignorancia”, porque el análisis de las motivaciones que traían a la clínica psicopedagógica [énfasis agregado] a los niños con problemas de aprendizaje nos evidenciaba la presencia de una articulación que ligaba significativamente el potencial intelectual afectado y la dramática inconsciente en la que el niño estaba comprometido. (Paín, 1979, p. 7)

Alicia Fernández (1987), por su parte, describía de esta manera la clínica psicopedagógica desde una mirada psicopedagógica clínica: “Acerca de la mirada y la escucha psicopedagógica. Antes de precisar el tipo de mirada, quiero ubicar el lugar desde dónde mirar: sólo desde el espacio transicional, de juego, confianza y creatividad, podrá gestarse la mirada psicopedagógica clínica [énfasis agregado]” (p. 139). También se refería a la actitud clínica en la clínica psicopedagógica de esta manera:

Sintéticamente, la respuesta al interrogante acerca de cómo leer psicopedagógicamente la producción de un paciente, de una familia o de un grupo puede resumirse así: posicionándose en un lugar analítico y asumiendo una actitud clínica [énfasis agregado], a la que habrá que incorporar conocimientos, teoría y saber acerca del aprender. (Fernández, 1987, p. 141)

Convengamos que nos formamos con esos postulados, pensar la clínica psicopedagógica en esa articulación inteligencia-deseo-cuerpo-organismo que se constituye como tal a partir del encuentro con otros (Fernández, 1987; Paín, 1974). Pasado un tiempo, a esa actitud clínica de la que hablaba Alicia Fernández (1987) le dimos una impronta más, al pensar que, si hablábamos de psicopedagogía clínica, no necesariamente estábamos hablando del consultorio, del hospital, de la salud mental, sino que, tal como escribíamos Chuit, Kornblit y Vitale (2000) en el portal Por Psicopedagogía³, “El adjetivo Clínica no hace referencia a ningún ámbito de trabajo, tampoco nos restringe a una práctica determinada. Nos referimos a un tipo de mirada y de escucha particular ante nuestro objeto de estudio: el sujeto que aprende”. Entonces, al hablar de psicopedagogía clínica ya estábamos hablando de una posición, como escribimos en nuestro portal, de un tipo de mirada y de

³<https://www.xpsicopedagogia.com.ar/>

escucha particular. Como actitud y como posición, podía pensarse en cualquier ámbito en el que interviniéramos. Es decir, podíamos ubicar que también estábamos haciendo psicopedagogía clínica en la escuela. No porque se hicieran diagnósticos o tratamientos en ellas, sino porque -justamente- tenía que ver con una actitud ante al sujeto que aprende.

Ahora bien, resulta que aprendemos y crecemos y crecemos y aprendemos y nos vamos encontrando, por suerte, con nuevos mundos. Entre esos nuevos mundos, voy a mencionar solo algunos, que nos ayuden con nuestros interrogantes iniciales, ese que nos hacía pregunta acerca de qué hablamos cuando adjetivamos o sustantivamos la psicopedagogía y la clínica.

Contreras Domingo, J. (2014) en su búsqueda de una pedagogía de la singularidad que se oponga a la pedagogía de la homogeneidad y de las categorías de diagnóstico y la pedagogía de la normalidad, se va a oponer también a la psicopedagogía y lo dice de esta manera:

Así, la búsqueda de la regla, de la técnica y de la norma han ido juntas en la investigación psicopedagógica: la descripción de los sujetos, la comparación, la clasificación, los pone en su lugar: el que les corresponde. De este modo, la idea de normalidad señala el no destacar, el no destacar-se, respecto de una generalidad homogeneizada. Al medir y comparar, aparece la desviación: quien se sale de la norma. Y la desviación resalta entonces como diagnóstico. A la normalidad se le contraponen lo que se desvía y el rasgo que se desvía define al sujeto, que acaba siendo un desviado. (p. 11)

Está hablando de la psicopedagogía, de la investigación psicopedagógica, de una posición determinada en la psicopedagogía. Haciendo una crítica a LA Psicopedagogía, como si fuera una sola. Una psicopedagogía que describe sujetos, los compara, los clasifica y los diagnostica según determinados parámetros.

Y entonces, no sé si estar totalmente de acuerdo con él o totalmente en desacuerdo. A ver, lo que quiero decir es que acuerdo en que esa posición de la psicopedagogía, la del diagnóstico estandarizado, pareciera ser una psicopedagogía homogeneizadora, normalizadora. Pero va mi desconcierto y mi desacuerdo, en tanto y en cuanto me resulta im-po-si-ble pensar la psicopedagogía de ese modo. Por lo que les vengo contando... somos de la generación que sustenta la psicopedagogía clínica, y no la psicopedagogía reeducativa.

Siguen pasando los años y continuamos creciendo y abriendo mundos y sentidos y resulta que encuentro propuestas de formación en psicopedagogía clínica. Como les venía contando, es una psicopedagogía clínica que quiero/quere-
mos sustentar, porque quiero/quere-
mos pensar en la posición ante el sujeto que aprende; porque queremos generar espacios de escucha; porque sostenemos que no habría un hacer mal y entonces mucho menos un hacer a reeducar; porque es en la singularidad de las infancias y adolescencias, de sus modos de aprender, de sus modos de dar a conocer lo que saben, incluso de mostrarse /no/ aprendiendo (Prol, 2006) es que sostenemos que tendría sentido la intervención psicopedagógica. Consideramos que es necesario formular una posición desde la que mirar a ese sujeto que aprende; y convengamos que el sujeto que aprende, aprende en la vida, en la calle, en el contexto familiar y también en el escolar.

Entonces, retomo la idea del título. Estaremos hablando de una clínica psicopedagógica desde una posición ¿clínica? Recuerdo que hace muy poco tiempo una colega me preguntaba por una recomendación en psicopedagogía, y me preguntaba: pero trabaja con una línea clínica, ¿verdad? ¿Qué sería esa posición clínica hoy? Ya estuvimos ubicando lo que creíamos saber cuando creíamos que sabíamos; a partir de referentes como Sara Paín y Alicia Fernández: una posición ante el sujeto que aprende en la que prima la escucha y la mirada.

Buscando en redes como Instagram o Facebook se encuentran las siguientes propuestas de capacitación en psicopedagogía clínica y proponen lo siguiente: OPCIÓN A. Pensar la psicopedagogía clínica como un modo de situarse ante el padecimiento del sujeto que aprende. Se trata de un posicionamiento que problematiza el aprendizaje y las dificultades que puedan ocurrir durante ese proceso. Es una clínica que exige una actitud de pregunta permanente; un espacio para la invención, para la creación.

OPCIÓN B. Iniciá en psicopedagogía clínica. Administración de test, tratamiento e informe. Se envían los test en PDF y modelos de informes. Los encuentros son de forma personalizada.

OPCIÓN C. Curso intensivo sobre Psicopedagogía Clínica: ofrecemos una guía práctica de perfiles diagnósticos en la evaluación de las infancias. En la guía van a encontrar casos clínicos para ejemplificar los criterios diagnósticos que se proponen como discapacidad intelectual, TDA, TDL.

Todos estos espacios, como les contaba, hablan de psicopedagogía clínica. Y,

sin embargo, los paradigmas desde los cuales se posicionan son bien diferentes. Porque una posición es abrir los interrogantes, problematizar el aprendizaje y sus dificultades, pensarlo como un proceso (OPCIÓN A.). Y otra muy diferente es administrar tests y completar modelos de informes prediseñados, como si las infancias y adolescencias pudieran encajar en cualquiera de esos estándares (OPCIÓN B.). También es diferente suponer que los criterios diagnósticos son a priori, que son los perfiles los que definen a los sujetos y no a la inversa, donde las infancias y adolescencias deben ajustarse a modelos a seguir (OPCIÓN C.). Todas estas propuestas hablan de psicopedagogía clínica, cuando, como les contaba, en un momento suponíamos que al hablar de psicopedagogía clínica estábamos hablando de una posición de escucha singular.

Entonces, vienen nuevas preguntas, que se suman a la canción de las preguntas de José Tallón con la que iniciamos este encuentro:

¿A qué llamamos psicopedagogía clínica HOY?

¿Qué será la clínica psicopedagógica HOY?

¿Tendrá algo que ver con esa psicopedagogía clínica con la que, les contaba, muchas de nosotras nos formamos en los inicios?

No lo sé con exactitud. Entonces sigo formulando preguntas

El sustantivo clínica, ¿No tendrá más que ver con un término médico? Si así fuera, ¿quisiéramos posicionarnos desde ese paradigma?

El adjetivo clínica, ¿habrá virado de representación en los tiempos que corren?

Si se trata de una posición, de una mirada, que va más allá del ámbito escolar o del ámbito -justamente- clínico.

¿Qué clínica psicopedagógica? O ¿Qué psicopedagogía clínica?

Partiendo de todos estos interrogantes, es que hoy quiero compartir con ustedes algunas apuestas, algunos sentidos posibles, inacabados, imperfectos y desordenados acerca de qué psicopedagogía.

Y entonces sostener...



Una psicopedagogía de la pregunta (Chuit, 2020), que se haga pregunta sobre sus propias preguntas; y que esas preguntas permitan abrir nuevas preguntas. Preguntas que no cierren ni obturen significados.

Empezar a buscar algún tipo de respuesta, probablemente nos lleve a nuevas preguntas. Ojalá que nos lleve a nuevas preguntas. Porque si mis respuestas tuvieran que ver con que no lee porque tiene dislexia o no suma porque tiene discalculia... entonces habrán sido en vano las preguntas. Quizá transformar el ¿Por qué no aprende? ¿Por qué no lee/suma/copia/juega/inventa? En un ¿Cómo aprende? ¿Qué necesita para aprender? ¿Cómo acompañar sus aprendizajes? Una psicopedagogía de la pregunta que, al mismo tiempo que se haga pregunta sobre sus propias preguntas, ayude a otros a formular sus propias preguntas. Y entonces, escribir junto a Leandro, estas preguntas sin respuesta (Figura 1): ¿Cuál es el final de nuestra vida? ¿Para dónde vamos? ¿Cómo se creó el universo? ¿Quién creó este mundo? ¿Por qué tenemos emociones? ¿Por qué crearon la Luna y el Sol?

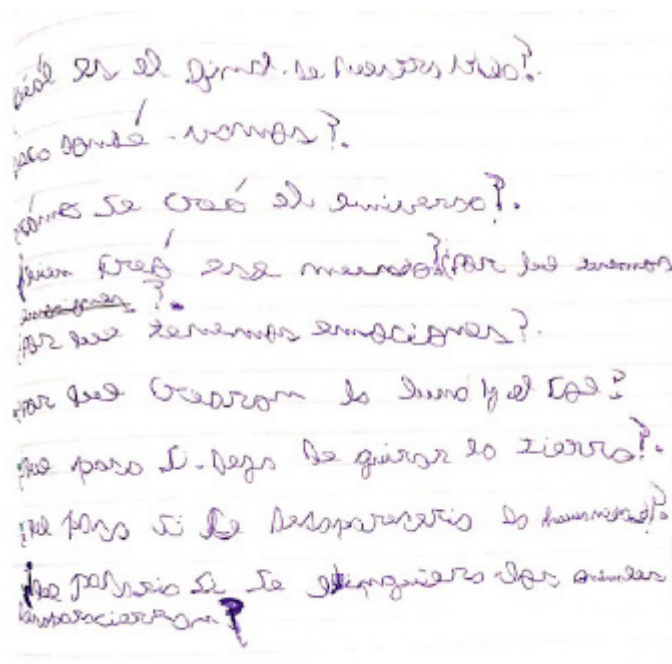


Figura 1. Preguntas de Leandro

O como se pregunta Valentino (Figura 2): ¿De dónde viene el mar? ¿Por qué los niños son preguntones? ¿Por qué me distraigo tanto?

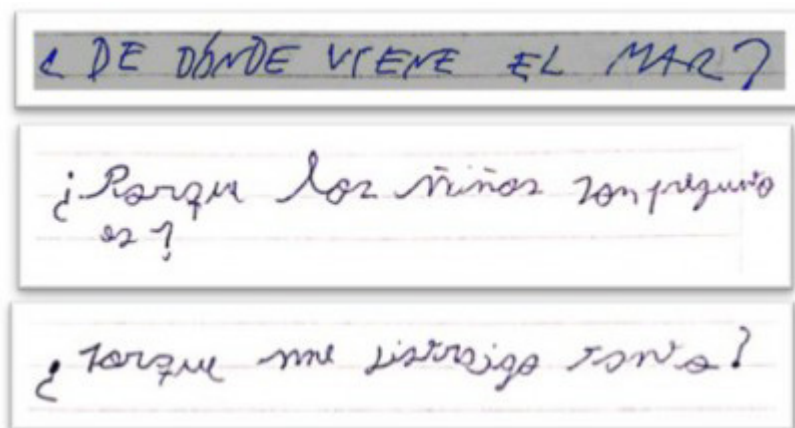


Figura 2. Preguntas de Valentino

- **Una psicopedagogía crítica**, que pueda tomar el discurso social para producir prácticas contrahegemónicas, que se fundamente en la flexibilidad, la creatividad y la dialogicidad. (Duhalde, 2008; McLaren, 1994).

- **Una psicopedagogía del lazo**, para que pensar con otros sea siempre un encuentro desconocido. Entre colegas, entre disciplinas, entre familias, entre infancias. Un entre, siempre un entre para armar lazo.

- **Una psicopedagogía posicionada desde la complejidad** (Morin.1999), de manera que la pregunta de una Terapeuta Ocupacional ¿Tendrá ADD? ¿Por qué no se puede quedar quieto?, pueda transformarse y podamos conversar acerca de las trayectorias escolares de Iván, del trauma psíquico que supone nacer a un mundo casi sin humanidad pero que aún así lo puede salvar, de cómo un cuerpo puede llevar años en construirse si durante dos el único sostén fue la cama de la internación y la manguera del oxígeno, de cómo el saber y el no saber altera radicalmente la relación con el mundo (Frigerio, 2012), y entonces empezar a poner algo de palabra, algo de historia, algo de relato a esas marcas que quedaron -no solo- en la piel.

- **Una psicopedagogía no lineal, ni evolutiva**, sino que pueda pensar en qué trabajo psíquico (Prol, 2011) anda un niño cuando muestra lo que muestra. Hace muy poquito, en un grupo de estudio que coordino, una colega comentaba la escena de un pequeño que había vuelto a la consulta psicopedagógica luego de varios días, por enfermedad. Ella contaba que desde el equipo terapéutico habían visto un retroceso, porque antes de esa pausa, el niño en cuestión entraba a la consulta sin llorar. Y luego de ese período de inasistencias, el pequeño ingresaba ahora a la consulta llorando y sin poder despegarse de su mamá. Nos pusimos a pensar, a cuestionar, a preguntar... quizá no sería en términos de retrocesos o de avances

(sería considerar el aprendizaje de un modo muy lineal); sino que, en todo caso, podíamos pensar, en qué trabajo psíquico andaría este pequeño y, a partir de allí, repensar cómo podíamos complejizar con lo que Sí contaba.

-Una psicopedagogía subjetivante, que permita crear historias, inventar trazos, jugar sentidos, leer mundos, saltar rayuelas... Y entonces Ariel (Figura 3) pueda enunciarse así:

“Había una vez un oso de papel que simplemente era un dibujo. Y el niño que lo dibujó al oso decidió con todo su corazón que el oso estuviera vivo y funcionó. Pero no fue suficiente para él. En primer lugar, era muy frágil y los niños no podían jugar con el oso de papel.

Y entonces se puso a llorar hasta que le pidió un deseo a dios: le pidió, por favor, convertirse en un oso de juguete. ¡Por favor! Y eso pasó: se convirtió en un oso de juguete y vivió feliz para siempre con otros niños. El fin.”

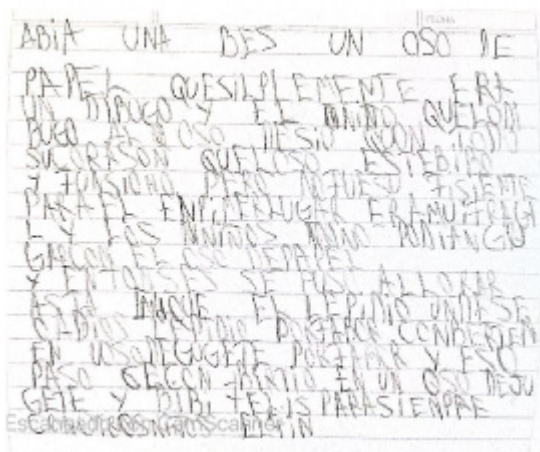


Figura 3.

Cuento escrito por Ariel en el marco de un tratamiento psicopedagógico Una psicopedagogía subjetivante que de la fragilidad (como el osito de papel) haga posible el encuentro con otros, nada más y nada menos, que con un osito de juguete. Una psicopedagogía de la escucha, para que Milena pueda pasar de afirmar “Mis manos no escriben” a relatar historias como esta que comienza así:

Había una vez un capullo sin abrirse. Estaba en una ramita de un árbol de jacarandá, cerquita de un nido de pajaritos. Un día de invierno, inesperadamente, el capullo se abrió. Salió una mariposa, pero sin alas. Por lo que cayó sobre la nieve. No sentía frío ni dolor. Se quedó mirando hacia arriba al nido de pájaros.

“Uno de los pajaritos la miraba raro y le preguntó:

¿Por qué no tenés alas?”

La historia continúa con las peripecias de esta mariposa sin alas y termina con una moraleja que ella enuncia así:

“Moraleja: No hay que tratar mal a los otros porque no hay que hacer sentir mal a las personas que les falta algo. Cada persona puede transformarse.”

La misma niña que, en un momento determinado de su trayectoria escolar me pide un día que vaya a hablar a su escuela, porque ella pensaba que no la estaban escuchando.

Una psicopedagogía de la mirada, que pueda preguntarse qué mira cuando mira. Para intentar construir junto a una docente, que estar subida arriba del lavatorio del baño y no responder a su llamado o a su nombre, no se resuelve necesariamente con una consulta neurológica, porque “para mí algo tiene”. Sino que podemos mirar allí a una niña que está intentando armar borde, posibles e imposibles, después de un largo tiempo en el que daba lo mismo dormir, comer, una cama con mamá, papá en su cama, mi cuerpo, tu cuerpo... Una psicopedagogía de la problematización (Deleuze, 2002), que pueda producir una diferencia con lo ya pensado, con lo idéntico, con lo meramente reproductivo.

Una psicopedagogía que construya inter-versiones (Chuit, 2021), acerca del aprender de las niñeces y adolescencias; justamente para salir de la unicidad, de un modo único de mirar.

Una psicopedagogía de la singularidad, para que cada quién pueda nombrarse y reconocerse en su propia historia y no en siglas que obturen sentidos. Una psicopedagogía colectiva, para que, por ejemplo, ahora, hoy, nosotras, todas nosotras, acá.

Una psicopedagogía de la transmisión, que vaya sembrando legados, y entonces, quizá, pueda dejar por ahora este manojo de preguntas que somos en este instante, volver a una de las tantas preguntas iniciales: ¿Qué psicopedagogía?

Para decirles una vez más, que pienso una psicopedagogía que pueda

Hacer de la pregunta un misterio,
del silencio una huella,
de la marca un trazo
y del relato una historia.
De las ganas un deseo,
de los retazos una obra de arte,
de lo absurdo un juego.

Del error un intento,
del sinsentido un garabato,
del problema un enigma
y de la mirada la incerteza. ■

(Chuit, 2021)

Gracias.

Lic. María Emilia Chuit

14.09.23

Bibliografía

Chuit, M. E. (2020) *Preguntas que en Conversatorio Construyendo el proyecto profesional: Reflexiones compartidas. Terceras Jornadas de Psicopedagogía “Lic. Alberto Pescio”*. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica 46.

Chuit, M.E., Kornblit, C, Vitale, P (2000) *Psicopedagogía Clínica. Por Psicopedagogía*. Recuperado el 14 de septiembre de 2023 de <https://www.xpsicopedagogia.com.ar/psicopedagogia-el-portal-de-psicopedagogia-en-internet/psicopedagogia-clinica.html>

Chuit, M.E. (2021) *Aprender, esa demanda /in/necesaria*. Clase en curso de posgrado La escuela me espera: Constituir-se en el aprender. Equipo de Psicopedagogía. Hospital Durand.

Chuit, M.E. (2021) *Inter-versiones en psicopedagogía clínica. Clase en curso de posgrado Introducción a la clínica psicopedagógica*. Equipo de Psicopedagogía. Centro de Salud Mental N°3 “Dr. Arturo Ameghino”.

Contreras Domingo, J. (2014) *Clase 3: Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿Una pedagogía de la singularidad?* En Diploma Superior en Pedagogías de las diferencias - Cohorte O4 Flacso Virtual, Argentina

Deleuze, G. (2002) *Diferencia y repetición*. Amorrortu.

Duhalde, M. A. (2008) *Pedagogía crítica y formación docente. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía*. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Recuperado el 14 de septiembre de 2023 de <https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/20Duhald.pdf>

Fernández, A. (1987) *La inteligencia atrapada: abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Nueva visión.

Frigerio, G. (2012) *Curioseando (Saberes e ignorancias)*. Estante Editorial

McLaren, P. (1994) *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Aique Grupo Editor.

Morin, E. (1999) *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. UNESCO.

Paín, S. (1974) *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.

Paín, S. (1979) *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I*. Nueva Visión.

Prol, G. (2006) *El problema de aprendizaje en la escena clínica*.

En Wettengel, L. y Prol, G. *Tratamiento de los problemas en el aprendizaje*. Actualización en clínica psicopedagógica. Noveduc.

Prol, G. (2011) *Algunas puntuaciones conceptuales para pensar la psicología del desarrollo*. Por Psicopedagogía. Recuperado el 14 de septiembre de 2023 de <https://www.xpsicopedagogia.com.ar/puntuaciones-conceptuales-pensar-psicologia-desarrollo-prol-2.html>

Clínica psicopedagógica con adultos: reflexiones acerca de espacios y tiempos vividos

Lorena Yonadi.

LYONADI@GMAIL.COM



Jefa Unidad Psicopedagogía Hospital Manuel Rocca GCABA. Coordinadora General de la Residencia y Concurrencia Psicopedagogía DGDiyDP. Ministerio de Salud GCABA

Para realizar esta presentación necesariamente tengo que implicarme como sujeto aprendiente, incluir mi proceso de aprendizaje. Porque, en esta oportunidad, no voy a reflexionar sobre otros/otras que están transitando un periodo de vida que yo ya transité. Sino que voy a compartir algunas reflexiones que surgen de mi experiencia en la Clínica Psicopedagógica con personas que son mis pares.

Carlos Skliar escribió: “Siento particular atracción por quienes hablan o muestran o enseñan o escriben lo suyo, lo que creen propio, de lo que pueden dar fe, habitándolo de una forma austera, sin estridencias. Lo suyo de cada quien puesto en conversación abre paso a lo nuestro, a lo nuestro plural y múltiple. Me ocurre lo contrario cuando en vez de expresar lo suyo alguien solamente habla de su yo, un subrayado de un sí mismo que me envuelve en un sombrío mutismo, incluso en la desatención. La diferencia entre lo suyo de alguien y su yo es abismal. La diferencia entre lo mío y mi yo es sideral. Como decía la poetisa: no quiero que me quieran a mí sino a lo mío. Digo: no quiero querer tu yo sino lo tuyo.” (2023)

Y aquí vengo con lo mío, con lo construido en muchos años de ejercer la Psicopedagogía en el ámbito de salud pública, que me permitió recorrer caminos muy diversos, como la asistencia de pacientes adultos con daño neurológico adquirido, la jefatura de un servicio de Psicopedagogía, la coordinación de la Residencia y Concurrencia, la actividad gremial y tantos otros lugares. La convocatoria a escribir este artículo me hizo recordar estos espacios y resignifiqué el párrafo de Skliar: me di cuenta de que todo lo recorrido y lo que queda por recorrer es mío, y esta convocatoria tiene que ver con compartir lo mío y ponerlo en conversación para que se convierta en lo nuestro.

Y como siempre lo que me mueve, me interroga, me hace pregunta, me invita a pensar y a escribir, está relacionado con algo que estoy haciendo, hoy elijo compartir lo que está guiando mis aprendizajes actualmente: el posicionamiento profesional desde la psicopedagogía clínica en el abordaje de adultos. Podrían preguntarme ¿por qué le hace pregunta ahora cuando desde hace más de 20 años que asiste a personas adultas con daño neurológico adquirido? Mi respuesta es simplemente que las preguntas se reeditan, se renuevan, tienen vida propia, y surgen ante situaciones de lo más variadas. Una persona que me consulta, una supervisión, la docencia universitaria o una invitación a formar parte de un panel

en un congreso de la UNSAM, porque como escribió Oliver Sacks “Mis pacientes me hacen cavilar constantemente, y mis cavilaciones me llevan constantemente a los pacientes”. (2003)

Y aquí vengo a proponerles -entonces- pensar colectivamente desde la Psicopedagogía Clínica el abordaje de personas adultas con daño neurológico adquirido. Personas que transitaron por un hecho traumático y tienen que enfrentar un proceso de rehabilitación que implica el aprender nuevas estrategias para “vivir”, para superar ese espacio y ese tiempo detenido al que los llevó el trauma y que Hamlet Lima Quintana describe en su verso Estático.

*“Quien haya repetido un solo día de su vida,
los mismos hechos, iguales circunstancias,
la misma gente y el mismo lugar
para dar vueltas en redondo,
no está viviendo, está ocupando un espacio
con el tiempo detenido” (1988)*

En estos sujetos aprendientes, en el entrecruzamiento del organismo, el cuerpo, la inteligencia y el deseo, hay una prevalencia del organismo, y no el organismo que acompañó a esa persona durante todos sus años vividos, sino un organismo dañado, diferente, con otras implicancias, con otras exigencias.

Ante esto, ¿cómo se combinan los otros componentes de este sujeto aprendiente?, ¿cómo se combinan el cuerpo, la inteligencia y el deseo con el organismo dañado?

Y en el camino de responder esta pregunta la única certeza que puedo transmitir es que esta combinación va a ser tan particular como particular es cada persona, con su historia, su entorno, su subjetividad, su contexto, su trayectoria de aprendizajes formales e informales, su trayectoria de aprendizajes laborales/vocacionales, y su lesión (lesión que seguramente desde la descripción médica es igual a las lesiones de otras personas, pero que tendrá un impacto particular en cada uno, en cada una de ellas). Porque como escribe Prieto Castillo “sin el contexto es imposible el texto, aun cuando éste tenga algún grado de especificidad” en estos casos “de cientificismo”. (2011)

Y es aquí donde es imperativo hablar de los aportes disciplinares a los que recurrimos para conocer a este adulto, a esta adulta, en una particular situación de aprendizaje.

Como sostiene Alberto Gatti (2017) “en toda consulta psicopedagógica se hace necesario conocer esa dinámica de significaciones que, desde el mundo afectivo del individuo, condicionan el acto de conocer, como así también, el modo de operar de las estructuras cognoscitivas del consultante. A partir de este segundo objetivo, resulta pertinente contar con recursos diagnósticos que permitan indagar el modo de operar de la inteligencia de aquellos sujetos adolescentes o adultos que llegan a la consulta”. Gatti (2017) plantea claramente dos objetivos, la dinámica de las significaciones que condicionan el acto de conocer y el modo de operar de las estructuras cognoscitivas.

En esta definición Gatti introduce la necesidad del trabajo y de la capacitación interdisciplinaria. No solo me capacito a partir de textos, técnicas y herramientas que me aportan otras disciplinas, sino que me capacito compartiendo abordajes trans o interdisciplinarios. Es así como nos cruzamos con el Psicoanálisis, Psicogénesis, Neuropsicología, Neurología; me crucé (co-construyendo) con Fonoaudiólogas, Terapistas Ocupacionales, Kinesiólogos/as, Enfermeros/as, Trabajadoras Sociales, Psicólogas, Médicas y Médicos, y tantas otras disciplinas y tantos otros profesionales que conforman el equipo de salud. Como escribe N. Elichiry (2009), “La interdisciplinareidad incluye intercambios disciplinarios que producen enriquecimiento mutuo y transformación. Estos intercambios disciplinarios implican además interacción, cooperación y circularidad entre las distintas disciplinas a través de la reciprocidad entre esas áreas, con intercambio de instrumentos, métodos, técnicas, etc. Al incluir el vocablo inter lo ubicamos como nexo del cual se espera una cierta totalidad”.

Llegado a este punto, ¿cómo intervenir, con pacientes adultos, desde la Psicopedagogía Clínica? Sara Paín (1973), en su icónico libro “Diagnóstico y Tratamiento de los Problemas de Aprendizaje” escribió; “Justamente la posibilidad de curarlo, o sea, de hacerlo surgir como diferente, es facilitarle su labor de recrearse como persona interesante. Que sienta que su personalidad es diferente de las otras y tiene un camino propio que es capaz de construir, que vislumbre una posible elección, cierto grado de libertad, aunque sea en el conocimiento”. Sumo lo escrito por Alicia Fernández (1987) a finales de los '80 “El objetivo de toda intervención psicopedagógica: ABRIR ESPACIOS SUBJETIVOS Y OBJETIVOS, DONDE LA AUTORÍA DE PENSAMIENTO SEA POSIBLE, es decir donde pueda surgir el sujeto aprendiente. Sujeto Aprendiente, que articula el sujeto deseante, con el sujeto cognoscente, haciéndose cuerpo, en un organismo individual y haciéndose cuerpo-instituyente en un organismo-sistema social instituido”. Y agrego lo que Alberto Gatti (2017) escribió muchos años después, y en referencia al adulto en situación de aprendizaje que

me/nos convoca: “No obstante, es fundamental ayudar desde nuestra intervención a la tematización y reflexión sobre los aspectos de sí mismo y, específicamente, a la posibilidad de reflexión sobre los propios procesos de pensamiento”. Posicionamiento clínico común ante cualquier consultante (infante, adolescente o adulto/a).

Ahora bien, la persona que consulta sufrió un hecho traumático que la detuvo a la manera del verso de Lima Quintana.

Norma Filidoro (2021) en su artículo “¿Qué es eso de verse las caras en la computadora? Pandemia: repensando las prácticas psicopedagógicas”, describe una situación que fue universalmente traumática y que, cuando lo leí me remitió al padecimiento de las personas que atiende.

“Un acontecimiento lo es porque produce una ruptura, algo se detiene. Y deviene traumático en tanto no encuentre modos de ligazón, de simbolización. Lo que hace acontecimiento, a su vez, produce marcas que resignifican las anteriores: los modos de ligazón se ven conmovidos (Bleichmar, 2010). Hay que encontrar nuevos sentidos no solo para lo que está sucediendo, sino también para lo anterior.”

*“En este sentido, **el tratamiento psicopedagógico** es una fuente inagotable de recursos para simbolizar: escrituras, lecturas, números, música, deporte, plástica, experimentos. Recursos simbólicos que amparan a **quienes nos consultan** frente al sin sentido.” (Filidoro, 2021)*

Nos encontramos con una persona, con quien vamos a hacernos preguntas sobre sus aprendizajes, teniendo presente que tiene un largo historial de aprendizajes (formales e informales). Considerando el término historización de particular importancia en el abordaje de adultos. Historización: es destacar el valor de lo vivido, construido, aprendido por la persona a lo largo de su vida. Historización es considerar primordialmente que esta persona no es a partir del trauma. Historización es plantear un punto de partida diferente al que los trajo a la consulta, es vincularlo con sus intereses, sus proyectos, todo lo que el trauma detuvo. Es seguir construyendo su historia de vida, encontrando al sujeto en el paciente que consulta y acompañarlo en la reconstrucción de su historia.

Si consideramos al adulto que nos consulta, a partir de su historia, vamos a poder tejer la trama de un abordaje psicopedagógico basado en sus necesidades y las de su familia.

Es bueno recordar que el protagonista es quien nos consulta, no es protagonista un programa de rehabilitación, no es protagonista un protocolo, no es protagonista un cuadro clínico, no es protagonista la terapeuta. Somos parte del argumento, no somos el argumento. La única trama en esta historia, el único argumento es el que escribió, escribe y escribirá el sujeto aprendiente. ■

Bibliografía

Elichiry, N. (2009) “La importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias”. En *Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional*, Buenos Aires: Manantial.

Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Editorial Nueva Visión,

Filidoro, N. (2021) ¿Qué es eso de verse las caras en la computadora? Pandemia: repensando las prácticas psicopedagógicas. En *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas: I Jornada de Educación y Psicopedagogía: FFyL, UBA. Colección Saberes*

Gatti, A. (2017). *Aportes al abordaje psicopedagógico del adolescente y del adulto* [Archivo PDF]. <https://www.albertogatti.com.ar/publicaciones>

Lima Quintana, H. (1988) *La palabra breve* Ed. Del Valle

Paín, S. (1973) *Diagnóstico y Tratamiento de los Problemas de Aprendizaje*, Ed. Nueva Visión.

Prieto Castillo, D. (2011) *La comunicación en la educación*. Ed.La Crujía

Romero, M. (2007) *La intervención psicopedagógica en la vejez. Construyendo nuestro espacio de intervención*. Revista Aprendizaje Hoy N°66.

Sacks, O. (2003) *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*, Ed.: Anagrama.

Skliar, Carlos [@carlos.skliar]. (4 de agosto 2023) https://www.instagram.com/p/CviLFwbARDR/?utm_source=ig_web_copy_link&igsh=MzRIODBiNWF1ZA==

Bioética, vulnerabilidad y neurodesarrollo humano: problemas y conflictos³

Marcelo Gorga

MGORGA@UNSAM.EDU.AR



Médico neurólogo infantil y Licenciado en Filosofía, coordinador del Programa de Neuroética (Centro de Investigaciones Psicopedagógicas Aplicadas) y la Cátedra Abierta de Bioética, Neuroética y DDHH, profesor de Neurociencias Aplicadas al Aprendizaje y médico neuropediatra del Centro Asistencial Universitario, UNSAM; miembro del Comité Universitario de Bioética y profesor de Ética y Responsabilidad Profesional del Instituto de Biotecnología, U.N. de Hurlingham; profesor de Bioética, U.N. del Oeste, U.N. de La Matanza y U.N. de Tres de Febrero; Argentina. Miembro de la Redbioética UNESCO.

³ Recordemos que en el texto de la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005), el valor de la vulnerabilidad es mencionado en conjunto con el de la integridad personal (Artículo 8: “Al aplicar y fomentar el conocimiento científico, la práctica médica y las tecnologías conexas, se debería tener en cuenta la vulnerabilidad humana. Los individuos y grupos especialmente vulnerables deberían ser protegidos y se debería respetar la integridad personal de dichos individuos.”)

Introducción

El principio de respeto de la vulnerabilidad humana expresa una preocupación por la fragilidad de los seres humanos. Somos seres con integridad, cuyo funcionamiento puede sufrir perturbaciones y trastornos en sus distintos aspectos, hasta el extremo de poner en peligro nuestra salud e incluso nuestra existencia. Por esta razón, no podemos pensar la vulnerabilidad humana, sin pensar al mismo tiempo la integridad personal.²

El Diccionario de la Real Academia Española (2024) establece como sinónimos de integridad los términos totalidad, generalidad, plenitud, completitud, entre otros. Para Alfredo Kraut (2008), este estar completo, indica la presencia de un equilibrio armónico entre los aspectos corporales, psicosociales, intelectuales y morales de la vida de una persona. El derecho a la integridad psicofísica implica la protección de la persona como unidad psicosomática ante la amenaza o el atentado. Comprende los derechos a conservar todas las partes del cuerpo; a no ser torturado ni recibir tratos inhumanos; a que no se le apliquen técnicas que afecten la autonomía de la mente; a no participar, sin su libre consentimiento, de experimentos médicos o científicos; a que se respeten sus convicciones; etc. Para Kraut, se trata de una extensión del derecho a la vida y al cuerpo.

Múltiples instrumentos de Derechos Humanos hacen referencia a este valor, por ejemplo, el artículo 5 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (Organización de la Naciones Unidas [ONU], 1948), cuando señala que: “Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes”. También el artículo 7 del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (ONU, 1966), cuando expresa que: “Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes. En particular, nadie será sometido sin su libre consentimiento a experimentos médicos o científicos”. Por su parte, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Organización de los Estados Americanos [OEA], 1969) adopta una visión que amplía las anteriores, al precisar en su artículo 5 que: “1. Toda persona tiene derecho a que se respete su integridad física, psíquica y moral”.

²https://photos.google.com/share/AF1QipNbdZgbx6D_vGo1qAQF8IGORdMOohLbyF9KFK_cchqH58GwY0nvBDA-ZTP18KdwMVO?key=ZX1eGExNONZcnBrdldRX1UczFXZVOxQ3Ezd3hR

Para Juan Carlos Tealdi (2008), la importancia para la bioética crítica de introducir la noción de integridad, se basa en la limitación conceptual de la bioética principialista angloamericana, puesta de manifiesto a través del uso del concepto (convertido en principio ético) de no maleficencia. Para Tealdi, este está impregnado de connotaciones biomédicas que tienen como consecuencia excluir, entre otros, supuestos psicosociales, culturales, económicos y ambientales, que son los que sí se toman en cuenta a través del concepto de integridad (por ende, de vulnerabilidad):

Así, la integridad alude por un lado a aquel subconjunto de la identidad –física, psíquica y moral– que la voluntad afirma en el tiempo, pero a la vez la integridad alude a aquel subconjunto de la identidad –física, psíquica y moral– que la voluntad cambia en el tiempo. Esta dialéctica entre identidad, integridad y libertad (voluntad) nos conduce a una ética más compleja” (Tealdi, 2008, p. 333).

Además, “... Se trata de reconocer y respetar la dignidad humana como fundamento del respeto de la identidad, la integridad y la libertad de las personas...” (Tealdi, 2008, p. 333).

La vulnerabilidad expresa entonces, un aspecto inherente al ser humano y en cierta manera los riesgos para su integridad, además de la finitud y fragilidad de la condición humana frente a: 1) Nuestra propia biología, a partir del envejecimiento, el riesgo de enfermedades, discapacidades y la misma muerte; 2) las amenazas ambientales, ocasionadas o no por el ser humano, por ejemplo, hambrunas, terremotos, huracanes, contaminación, cambio climático (Gorga, 2016), desastres ambientales, etc.; 3) amenazas sociales derivadas de la guerra y el crimen, los prejuicios y la discriminación, la crueldad y la indiferencia, hospitalización e institucionalización, y otras circunstancias y condiciones sociales, por ejemplo, contextos familiares, escolares, barriales, recreativos inadecuados para las necesidades de niños, niñas y adolescentes –NN y As-, ciertos contextos laborales, políticos, etc.; 4) la fragilidad de determinadas tradiciones y valores característicos de comunidades o culturas locales, por ejemplo, en el caso de los pueblos originarios (UNESCO, 2008).

Dada la complejidad del tema y los distintos tipos de factores intervinientes, podemos considerar la vulnerabilidad desde una perspectiva amplia que articule la Bioética con los Derechos Humanos. En este sentido, cabe considerar la mirada integral que propone la Declaración Universal de Bioética y

Derechos Humanos (UNESCO, 2005), en cuanto marco normativo de referencia para el análisis de los problemas bioéticos. Entonces, bajo esta mirada, los vulnerables serán aquellos cuya dignidad, autonomía e integridad pueden verse amenazadas, y donde paralelamente se ponen en juego otros valores, expresados también en la Declaración, como la igualdad, la justicia, la equidad, la solidaridad y la responsabilidad social. Se evita, de esta manera, consideraciones que puedan hacerse desde miradas individualistas del ser humano. Como bien señala Tealdi (2008), la estimación de la identidad y la integridad personal (por ende, de la vulnerabilidad) desde la dignidad humana, será considerada a la luz de su pretensión de universalización en tanto estimación que alcanza a todo ser humano.³

Esta mirada amplia que contempla la vulnerabilidad de la condición humana per se, se contrapone con la expresada, por ejemplo, en la última versión de la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (Fortaleza, 2013), donde se expresa una concepción limitada de vulnerabilidad, basada en la incapacidad de la persona de dar consentimiento informado. Según Jan Solbakk (2011), esta mirada es demasiado estrecha en términos de protección de la persona vulnerable, para poder abarcar el terreno de la vulnerabilidad que se presenta en la investigación y la práctica médicas. Si consideramos los valores de la autonomía y la vulnerabilidad, podemos decir que la Bioética, es más que el respeto a las decisiones y elecciones individuales y autónomas, ya que esta tiene como objetivo fundamental el cuidado de los demás, y principalmente, de los más vulnerables. La noción de vulnerabilidad, entonces, no es sólo una descripción neutra de la condición humana, sino también la prescripción normativa de ocuparse de la vulnerabilidad característica de los seres humanos.

En un recorte que establecemos del tema, proponemos considerar la vulnerabilidad como condición humana propia del (neuro)desarrollo humano. El incluir el prefijo “neuro”, entre paréntesis, busca advertir acerca de miradas reduccionistas a lo neurobiológico, de fenómenos complejos como la conducta, que no tomen en cuenta el valor de la integridad personal, al que venimos haciendo referencia.

Es importante mencionar en este punto la disquisición hecha por el bioeticista Miguel Kottow (2011), cuando expresa que al considerar la vulnerabilidad

³https://photos.google.com/share/AF1QipNbdZgbx6D_vGo1qAQF8IGORdMOohLbyF9KFK_cchqH58GwY0nvBDA-TP18KdwMVQ?key=ZXI1eGExNONZcnBrdldRX1UczFXZVQxQ3Ezd3hR

como una dimensión ética en sí misma, siendo esta un modo esencial y universal del ser humano, se cae en una falacia naturalista.⁴

Sin embargo, este mismo autor reivindica la legitimidad de inspirar un principio bioético de protección. Este principio es el que deberíamos considerar cuando nos proponemos proteger, por ejemplo, el derecho al respeto de la autonomía progresiva en NN y As (ver más adelante), considerando a su vez su particular condición de vulnerabilidad.

Es necesario aquí hacer una observación. Cuando hablamos de vulnerabilidad, no estamos haciendo referencia a un daño efectivo. Esto significa que, denotar a los ya dañados como vulnerables, lleva a menospreciar su daño. Se debe establecer entonces una clara diferenciación entre vulnerables y vulnerados (Kottow, 2008). Como ejemplo de esto podemos mencionar el caso de NN y As que viven en condición de pobreza. Decíamos en un artículo previo, en relación a la contribución sobre este tema de las investigaciones en neurociencia del desarrollo:

La sola presencia de la condición de pobreza, ya denota un estado de vulneración de derechos humanos. Sin embargo, conocer los daños efectivamente ocasionados a nivel del sistema nervioso establece aún de forma más categórica dicho estado. Por lo tanto, las responsabilidades en sentido moral de personas e instituciones en relación a la pobreza, serán distintas en el caso de una potencial vulneración (e.g., personas con riesgo de daño neural) o en el de una vulneración efectiva (e.g. personas con daño neural efectivo, aunque no necesariamente irreversible); y por ende, desde un punto de vista jurídico, en la protección y el tipo de reparación a garantizar.” (Gorga y Lipina, p.81).

Una idea extendida es que la vulnerabilidad de la condición humana debe eliminarse o al menos, reducirse. Bajo esta idea, la investigación médica, y la aplicación de sus resultados, deberían centrarse en eliminar las amenazas biológicas que acechan al ser humano. El supuesto en el que se basa esta idea es que un gran número de vulnerabilidades de la condición humana no son inherentes a la misma, sino contingentes (es decir, que pueden suceder o no; por ejemplo, la discapacidad). Sin embargo, la lucha desmedida contra la vulnerabilidad humana genera sus propios problemas y conflictos. ¿Es entonces éticamente razona-

⁴Según el Diccionario de Filosofía de Ferrater Mora (2004), “... se comete la falacia naturalista cuando se pasa de enunciados descriptivos a enunciados prescriptivos, esto es, de expresiones de la forma “... es ...” a la forma “...debe...” (p.12).



ble combatir la vulnerabilidad humana y sus consecuencias, con la pretensión de liberar a la condición humana de cualquier tipo de vulnerabilidad, inclusive, aquella que le resulta esencial? ¿Qué conflictos éticos se presentan asociados a esta pretensión?

Desarrollo

Tomamos en cuenta el problema antes mencionado, en relación fundamentalmente a los *NN* y *As*. Considerar su vulnerabilidad humana en estos términos implica entonces la presencia de múltiples conflictos éticos. Sin la pretensión de ser exhaustivos, algunos de estos serán mencionados y analizados seguidamente, teniendo en cuenta su relevancia desde el punto de vista bioético y para el neurodesarrollo (se señalan, además, referencias a trabajos del autor de este artículo, donde se podrán hallar análisis más en profundidad de algunos de los temas tratados):

a) En el caso de la discapacidad, esta se considera comúnmente como una condición patológica. Bajo esta mirada, las personas con discapacidad serían vulnerables por definición. Sin embargo, su condición no debería considerarse siempre una anormalidad. A su vez, el hecho de cuidarlas y ser solidarios con ellas, no debe implicar que sean estigmatizadas, ni discriminadas por su condición.

b) En medicina, el lugar que ocupa la muerte en la vida humana es ambivalente; por un lado (por imperativo ético), se busca la muerte digna y por otro (por imperativo tecnológico), se busca evitarla a toda costa (Gorga y Ferrea, 2019).

c) El neuromejoramiento ha sido definido como el uso de la prescripción de medicamentos por personas sanas, con el propósito de incrementar la función cognitiva normal o afectiva (Graf et al., 2013) (por ejemplo, el uso de derivados anfetamínicos –metilfenidato, dextroanfetamina- para mejorar el desempeño en memoria de trabajo –Smith y Farah, 2011-). Debemos estar alertas en cuanto a que homogeneizar desempeños cognitivos y condiciones emocionales, podría implicar la solapada pretensión de erradicar tipos de perfiles conductuales socialmente no deseados. ¿Qué valores morales y éticos se pondrían en juego en este caso? ¿Qué rol jugarían en la elección de esos valores, las expectativas de padres, educadores y resto de la comunidad, en relación a la conducta de *NN* y *As*? ¿Cómo afectarían, esos valores y expectativas, la condición de vulnerabilidad de estas personas? En este sentido, también debemos considerar la importancia de diferenciar claramente trastornos neurológicos de la conducta (como en el

caso de los llamados trastornos del neurodesarrollo), de variantes de la conducta dentro de la normalidad ⁵⁶ (UNESCO, 2014). Cuando se tratan pacientes con supuestos trastornos del neurodesarrollo, ¿podría correrse el riesgo, en ciertos casos, de intentar mejorar cognitivamente condiciones de salud no necesariamente patológicas? ¿En estos casos, sería éticamente razonable este tipo de intervención farmacológica en NN y As?

d) En relación a la investigación científica con NN y As, la bioeticista Susana Vidal (2021) plantea que vivimos un momento donde se promueven el altruismo y la solidaridad por parte de NN y As, en relación a la participación en investigaciones con seres humanos, de la misma manera que se lo hace con las personas adultas. Esto puede entrar en conflicto con los resguardos que se hace necesario adoptar, teniendo en cuenta su condición de personas particularmente vulnerables.

e) El énfasis excesivo puesto en la erradicación de la vulnerabilidad ha generado históricamente grandes efectos nocivos en nombre de supuestos beneficios. Pensemos en el caso de la eugenesia, su relación con el determinismo y el reduccionismo biológicos, y las formas contemporáneas en las que estos últimos se manifiestan.

Haciendo un breve recorrido histórico, vemos cómo las estrategias para “mejorar” la descendencia humana adoptadas por la eugenesia clásica hallaron, en su momento, fundamental sustento en cierta concepción del determinismo biológico a partir de la cual se planteaba que las normas de conducta compartidas entre las personas, pero sobre todo las diferencias sociales y económicas que existen entre los grupos humanos, derivarían de ciertas condiciones innatas que constituyen la naturaleza biológica humana. Por lo tanto, según esta perspectiva, las relaciones sociales humanas no harían más que reflejar esas condiciones biológicas (Palma 2005).

Actualmente, con similar concepción determinista y reduccionista como trasfondo, algunos autores proponen el concepto de “capital cerebral”, “... como una forma de capital que prioriza las habilidades cerebrales y la salud del cerebro...”, con el declarado objetivo de “... implementar habilidades cerebrales económicamente significativas...”, como parte de una “... nueva narrativa de progreso...”

⁵Es decir, anomalías.

⁶ La neurocientífica, Martha Farah (2005), señala en este sentido que el Trastorno por Déficit de Atención con (o sin) Hiperactividad (TDAH) (considerado actualmente como un tipo de trastorno del neurodesarrollo) “... probablemente represente el extremo más bajo de la distribución poblacional total en cuanto a rendimiento en funciones ejecutivas más que un estado cualitativamente diferente de funcionamiento, discontinuo con la población normal...” (Farah, 2005, p. 8).

(Eyre et al., p. 2). Nuevamente las relaciones sociales, y sus diferencias (entre ellas las económicas) son vistas como reflejo (o consecuencia directa) de condiciones biológicas, sobre las cuales cabría la posibilidad de intervenir.

El Proyecto Genoma Humano partió también de una concepción determinista, bajo el presupuesto que los genes determinan la vida de un organismo. Sin embargo, los científicos y filósofos morigeraron con el tiempo las implicancias deterministas del mapeo biogenético, al destacar la importancia de la epigénesis en la formación de los organismos vivos. Para el filósofo, Franco Berardi (2020), la teoría epigenética revela el error del determinismo, tal cual se lo concibió originalmente por parte del Proyecto Genoma Humano.

Por su parte, el filósofo Daniel Dennett (2004) señala en este sentido, que nuestra naturaleza humana no está fijada, porque hemos evolucionado hasta convertirnos en entidades (evolutivamente) diseñadas para cambiar su naturaleza en respuesta a las interacciones con el resto del mundo.

En relación a este tema, existe actualmente la propuesta de generar una agenda de investigación en neurociencia que conduzca a un sistema diagnóstico y clasificatorio de los trastornos mentales (entre ellos los trastornos del neurodesarrollo) basado directamente en estados cerebrales moleculares. Se espera que esto a su vez permita desarrollar una medicina predictiva que, entre otras cosas, pueda aplicarse al caso del neurodesarrollo y sus trastornos, a través del uso de los datos neurobiológicos y genéticos (biomarcadores genéticos, neuroimagenológicos, etc.) (Lee et al., 2018; Gorga, 2022). Los diversos usos de la inteligencia artificial, podrían participar de este propósito (Pedace, Schleider, Balmaceda, 2023). Esto plantea algunos problemas emergentes para la Bioética: ¿Por qué, para qué y cómo, predecir? ¿Cómo impactan las predicciones de la medicina sobre la condición de vulnerabilidad de NNyAs? ¿De qué manera los reduccionismos afectan la mirada integral del ser humano? ¿Qué otros valores se verían afectados?

Teniendo en cuenta estas observaciones a las perspectivas deterministas y reduccionistas, adquiere relevancia bioética la concepción de las capacidades humanas propuesta por la filósofa Martha Nussbaum (2012). Bajo esta mirada, las capacidades no son “... simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (pp.40). En relación a la dignidad humana, el enfoque concibe a cada ser humano como un fin en sí mismo y se pregunta por las oportunidades disponibles

para cada uno de ellos. Se trata de un enfoque comprometido con el respeto a las facultades de autodefinición de las personas para poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente acerca de la planificación de sus propias vidas. Para todo esto, asigna una tarea urgente al estado y a las políticas públicas, concretamente, la de mejorar la calidad de vida para todas las personas, una calidad de vida definida por las capacidades de estas.

Bajo esta perspectiva, las capacidades humanas adquieren una dimensión final en un interjuego permanente entre características de la propia constitución biológica y un medio social plagado de valores y expectativas, que las categorías actuales vinculadas con los estados de salud no contemplan (por ejemplo, las categorías diagnósticas de trastornos del neurodesarrollo del DSM V –Asociación Americana de Psiquiatría, 2013-).

f) El respeto de la autonomía progresiva en NN y As presenta sus conflictos específicos, ya que no puede implicar que estos, siendo particularmente vulnerables, queden desprotegidos (Gorga, 2021). En relación a este punto, durante la infancia y la primera infancia, los niños adquieren gradualmente las habilidades y estrategias de autorregulación necesarias para hacer frente a una variedad de desafíos del desarrollo, ganando así autonomía (Nachon et al., 2020). El investigador argentino, Sebastián Lipina (2016), señala al respecto que, “... Cada uno de estos procesos psicológicos específicos se construye biológica y ambientalmente, por medio de la socialización que propone cada cultura” (p. 80). Desde una perspectiva neurobiológica, dos sistemas cerebrales son especialmente importantes para la toma de decisiones autónomas: la corteza prefrontal (sistema de control) y el estriado ventral (sistema dopaminérgico, de recompensa). La intercomunicación entre estos dos sistemas y la regulación emocional asociada no está completamente desarrollada antes de la edad adulta temprana, esto implicaría potenciales desajustes en el desarrollo de ciertos adolescentes (Grootens-Wiegers, 2020; Diekema, 2020). Esto señalaría la posibilidad de un particular nivel de fragilidad (vulnerabilidad) biológica, pero a su vez, mental y social.

Conclusiones

Nos planteamos inicialmente la pregunta acerca de si es éticamente razonable combatir la vulnerabilidad humana y sus consecuencias, con la pretensión de liberar a la condición humana de cualquier tipo de vulnerabilidad, inclusive, aquella que le resulta esencial.

En cuanto a la deliberación sobre nuestros deberes éticos, la Bioética tiene como objetivo fundamental el cuidado de los demás, sobre todo de los más vulnerables. Siendo que la vulnerabilidad representa un aspecto inherente al ser humano, esta condición exige considerar el valor de la solidaridad hacia las personas, puesto que todos los seres humanos somos esencialmente frágiles y, por ende, vulnerables. Considerar la vulnerabilidad humana exige, entonces, alcanzar un equilibrio entre la aceptación de esta vulnerabilidad y la aspiración de erradicarla. En el caso de los NN y As, la necesidad de alcanzar este equilibrio plantea múltiples conflictos éticos, algunos de los cuales han sido señalados previamente.

Con las perspectivas deterministas y reduccionistas biológicas, aplicadas al caso del neurodesarrollo humano, corremos el riesgo de menospreciar, o inclusive negar, el impacto de la condición de vulnerabilidad social sobre el desarrollo de las personas, y la responsabilidad social que el Estado y las comunidades tienen en relación a estas, poniendo todo el peso causal del desarrollo humano exclusivamente en las variables biológicas propias del individuo. Por otro lado, se pierde de vista la consideración de la persona como ser con integridad, fragmentándolo.

La vulnerabilidad, entonces, debe ser considerada también de manera integral, dentro del marco más general de valores y principios, que enuncia la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos (UNESCO, 2005).

En el caso de la autonomía progresiva, respetarla en cuanto capacidad humana y valor ético, no implica que esté por encima de las nociones de dignidad y vulnerabilidad, ya que los NNAs no pueden quedar sin los cuidados que la Bioética promueve (Gorga, 2021). Nos preguntamos acerca de cómo actuar para balancear los conflictos entre estos tres valores. Este problema reafirma la idea en cuanto a que la responsabilidad de los padres, y del Estado, debe orientarse a la protección del interés superior del NN y A. De esta manera, quedan planteados los siguientes interrogantes: ¿Qué actitud debemos adoptar los adultos frente a la toma de decisiones por parte de NN y As? ¿Cuáles de esas actitudes son éticamente razonables, y cuáles no? ¿Cuáles de esas tomas de decisiones se dan en el ámbito asistencial del sistema de salud y en contextos de aprendizaje en el sistema educativo? ¿Qué intervención debe tener en este sentido el equipo de salud y de educación? ¿De qué manera el respecto de la autonomía progresiva influye sobre el tipo de cuidado de NN y As? ¿Cuál debería ser el rol de los comités de bioética en relación a conflictos surgidos cuando se pone en juego la autonomía progresiva? ¿De qué manera la Psicopedagogía podría contribuir con la operacionalización de la autonomía progresiva, en cuanto capacidad a ser evaluada?

Las respuestas que demos a estas y otras preguntas, surgidas en la medida que vayamos descubriendo aquellos problemas asociados a la condición de vulnerabilidad de NN y As, contribuirán con el respeto igualitario de los mismos, en cuanto a sus derechos y dignidad; pero a su vez, con la necesidad de garantizar los cuidados hacia estos, que la Bioética promueve en relación a todos los seres humanos. ■

Bibliografía

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, DSM V. American Psychiatric Publishing.

Berardi, F. (2020). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.

Convención Americana sobre Derechos Humanos, 1969, https://www.oas.org/dil/esp/1969_Convencion%20Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf

Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948, <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos, 2005, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146180_spa

Dennett, D. (2004). *La evolución de la libertad*. Paidós.

Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española. (2024, Abril) <https://dle.rae.es/>

Diekema, D.S. (2020). *Adolescent Brain Development and Medical Decision-making*, Pediatrics, Volume 146, number s1, <https://doi.org/10.1542/peds.2020-0818F>

Eyre H., Ayadi R., Ellsworth W., Aragam G., Smith E., Dawson W.D., Ibanez A., Altimus C., Berk M., Manji H.K., Storch E.A., Leboyer M., Kawaguchi N., Freeman M., Brannelly P., Manes F., Chapman S.B., Cummings J., Graham C., Miller B.F., Sarnyai Z., Meyer R., Hynes W. (2021). *Building brain capital*. Neuron. 109(9): p. 1-5.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8240507/pdf/nihms-1708884.pdf>

Farah M. (2005). *Neuroethics: the practical and the philosophical*. Trends in Cognitive Sciences, Vol. 9 N° 1, 34-40. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2004.12.001> Ferrater Mora J. 2004. Diccionario de Filosofía. Ariel.

Gorga, M, Lipina, S. (2015). *El desarrollo neural y la pobreza desde el enfoque de la neuroética, los derechos humanos y el desarrollo humano*. Revista Redbioética/UNESCO, Año 6, 2 (12), 70-89. <https://redbioetica.com.ar/wp-content/uploads/2018/11/Art5-GorgaLipina-Revista12.pdf>

Gorga, M. (2016). *Implicancias bioéticas y neuroéticas del cambio climático y sus efectos sobre la salud*. Revista Latinoamericana de Bioética. 16(1), 80-103. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v16n1/v16n1a06.pdf>

Gorga M., Ferrea M. (2019). *Desórdenes de la conciencia en niños: El derecho a una vida y muerte dignas*. Rev. Redbioética/UNESCO, Año 10, 2 (20), 19- 33. <https://redbioetica.com.ar/wp-content/uploads/2020/08/RevistaBioetica20.pdf>

Gorga M. (2021). *La autonomía progresiva y el neurodesarrollo de niñas, niños y adolescentes desde una perspectiva neuroética*. Rev. Redbioética/UNESCO. Año 12, 1 (23), 65-79. <https://redbioetica.com.ar/wp-content/uploads/2022/02/RevistaBioetica23.pdf>

Gorga M. 2022. *El diseño tecnológico de los niños. El neurodesarrollo en la encrucijada entre neurociencia, bioética y neuroética*. UNSAM EDITA.

Graf W. D., Nagel S., Epstein L., Miller G., Nass R., Larriviere D. (2013). *Pediatric neu-*

roenhancement. *Ethical, legal, social, and neurodevelopmental implications*. *Neurology*. 80, 1251-1260. <https://doi.org/10.1212/wnl.0b013e318289703b>

Grootens-Wiegers, P., Hein, I. M., Van Den Broek J. M., de Vries M. C., 2017. *Medical decision-making in children and adolescents: developmental and neuroscientific aspects*, *BMC Pediatrics*, 17:120. DOI 10.1186/s12887-017-0869-x

Kottow, M. (2008). *Vulnerabilidad y protección*. En J. C. Tealdi (comp.), *Diccionario latinoamericano de bioética* (p. 333-347). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161848>

Kottow, M. (2011). *Anotaciones sobre vulnerabilidad*. *Revista Redbioética/UNESCO*. Año 2, 2 (4), p.91-95.

<https://redbioetica.com.ar/wp-content/uploads/2018/11/RevistaBioetica4.pdf>

Kraut, A. (2008). *Derecho a la integridad*. En J. C. Tealdi (Comp.), *Diccionario Latinoamericano de Bioética* (pp. 334-337). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161848>

Lee, J.J.; Wedow, R.; Okbay, A.; Kong, E.; Maghzian, O.; Zacher, M.; Nguyen-Viet T.A.; Bowers, P.; Sidorenko, J.; Karlsson Linnér, R.; Fontana, M.A.; Kundu, T.; Lee, C.; Li, H.; Li, R.; Royer, R.; Timshel, P.N.; Walters, R.K.; Willoughby, E.A.; Agee, M.; Alipanahi, B.; Auton, A.; Bell, R.K.; Bryc, K.; Elson, S.L.; Fontanillas, P.; Hind, D.A.; McCreight, J.C.; Huber, K.E.; Litterman, N.K.; Mcintyre, M.H.; Mountain, J.L.; Noblin, E.S.; Northover C.A.M.; Pitts, S.J.; Sathirapongsasuti, J.F.; Sazonova, O.V.; Shelton, J.F.; Shringarpure, S.; Tian, C.; Vacic, V.; Wilson, C.H.; Kähönen, M.; Lehtimäki, T. (2018). *Gene discovery and polygenic prediction from a genome-wide association study of educational attainment in 1.1 million individuals*. *Nature Genetics*, 50(8), 1112-1121. <https://doi.org/10.1038/s41588-018-0147-3>

Lipina, S. (2016). *Pobre cerebro. Los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional, y lo que la neurociencia puede hacer para prevenirlos*. Siglo XXI.

Nachon, J. I., Segretin, M. S. y Lipina, S. J. (2020). *Conceptual and methodological approaches to the study of Self-Regulation: An inquiry within Developmental Science*, *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, Vol. 12, N°3, pp.13-31 <https://www.redalyc.org/journal/3334/333469389003/html/>

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano* (Traducido por Santos Mosquera, A.). Paidós.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, 1966, <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-civil-and-political-rights>

Palma, H. (2005). *Gobernar es seleccionar. Historia y reflexiones sobre el mejoramiento genético en seres humanos*. Jorge Baudino Ediciones.

Pedace K., Schleider T., Balmaceda T. *Inteligencia artificial y sesgos*. (2023). El caso de la predicción del embarazo adolescente en Salta. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Vol. 18, n° 53, 9-26. <https://doi.org/10.52712/issn.1850-0013-359>

Smith, M. E.; Farah, M. 2011. *Are prescription stimulants 'smart pills'? The epidemiology and cognitive neuroscience of prescription stimulant use by normal healthy individuals*. *Psychological Bulletin*, 137(5), 717-741. <https://doi.org/10.1037/a0023825>

Solbakk, J.H. (2011). *Vulnerabilidad: ¿un principio fútil o útil en la ética de la asistencia*

sanitaria? Revista Redbioética/UNESCO, Año 2, 1 (3), 89-101. <https://redbioetica.com.ar/wp-content/uploads/2018/11/Solbakk.pdf>

Tealdi, J.C. (2008). *Integridad*. En J. C. Tealdi (Comp.), Diccionario Latinoamericano de Bioética (pp. 333-334). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161848>

UNESCO.(2008). *Programa de Base de Estudios sobre Bioética*. Parte 1: Programa temático. Programa de Educación en Ética. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001636/163613s.pdf>

UNESCO, *International Bioethics Committee (IBC)*. (2014). Report of the IBC on the Principle of Non-discrimination and Non stigmatization. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221196>

Vidal S. (2021). *Investigación con niños, desafíos éticos en tiempos de globalización*.

En S. Vidal (Coord.) *Manual de Educación en Bioética. La agenda curricular en Bioética: Abriendo horizontes* (pp. 50-63). Universidad Autónoma de México/UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375426>

La práctica psicopedagógica desde la perspectiva institucional.

Experiencias de reflexión y autonomía en la construcción del rol profesional.

Trinidad Cocha

TCOCHA@UNSAM.EDU.AR



Docente en Escuela de Humanidades, Universidad de San Martín, Carrera de Psicopedagogía.

Preludio

Para iniciar el presente escrito quiero mencionar temas referidos al contexto actual y al trabajo docente en el ámbito universitario que el mismo conlleva, así como algunas particularidades de mi experiencia en esta casa de estudios.

Mi inicio en la docencia universitaria data de unos 24 años, y más en específico en el ámbito de lo que suele denominarse como “lo institucional”. Siendo aún estudiante de mi carrera de grado, me ilusionó la posibilidad de transmitir y construir conjuntamente conocimientos por lo que inicié como ayudante alumna ese camino. Mucho tiempo después, en el año 2019 al presentarme a la cobertura de la vacante de Psicopedagogía Institucional me reencontraba con una referente del campo psicopedagógico, Haydee Echeverría, y representante de lo humano en la práctica profesional, si de acompañar procesos y subjetividades se trataba. Haydee había compartido espacios de trabajo y reflexiones en ámbitos institucionales hospitalarios con quien fuera mi mentora y maestra en el ámbito de la Psicología Institucional y de la docencia universitaria, Virginia Schejter. En esas experiencias con ambas tuve la posibilidad de conocer también el trabajo de la psicopedagogía en un horizonte que difería del más reconocido por el imaginario social y académico incluso (escolar). Ese abrochamiento afectivo que implicó participar desde entonces como parte del cuerpo docente de esta carrera agregó un tinte de ternura necesaria a esos primeros pasos en territorios de la educación universitaria nuevos, que por tales podrían resultar desiertos e incluso hostiles. No fue el caso. No obstante, la partida abrupta y seguidas de ambas, avivó en mí, y en muchas personas que aprendimos con ellas, la imperiosa tarea de seguir pensando, reflexionando, sistematizando y escribiendo ese trabajo que implica el intervenir, investigar y transformar en nuestras prácticas. Me permito en este escrito mencionarlas como homenaje a ambas referentes, en agradecimiento por aquello conocido, aprendido, transitado y construido junto a ellas desde una generosidad y confianza inaudita en mi trayecto de formación y práctica profesional. También agradecer a colegas, compañeras y compañeros docentes con quienes he trabajado, y, sobre todo, a estudiantes y colectivos de la comunidad que nos abren sus puertas cada vez.

Una de las herramientas centrales de la perspectiva institucional es el propio análisis de la implicación (Lourau, 1970) que refiere a poder identificar, cono-

cer y sobre todo dar cuenta de la posición desde la cual se comprende el trabajo de pensar, analizar e intervenir para no hacerlo imponiendo lógicas o intereses propios en juego, siempre en nuestras prácticas. Por ello mi intención de iniciar este escrito es ubicar coordenadas de un deseo en la tarea profesional docente apreciado hoy como un “don” del cual entiendo resalta una responsabilidad política y ética de enunciar coordenadas histórico-sociales e institucionales que emergen. Porque me he formado en la universidad pública y aún hoy soy parte de ella. Esos legados me enlazan a una historia presente de sentidos plurales y democráticos compartidos que propician un devenir. El contexto actual que vive, no sólo, nuestro país resulta por momentos difícil de imaginar el seguir construyendo líneas de pensamiento y de conocimientos que propicien la formación profesional con perspectivas de derechos y de ternura social. No obstante, ésta es la historia, la misma y una diferente que nos vuelve a encontrar de pie, en la activa posición de seguir insistiendo y forjando actividades, ofreciendo espacios, creando estrategias y sobre todo revalorizando lo logrado y adquirido en una institución social tan esencial como la universitaria pública.

Motivada a partir de algunas ideas que me acompañan desde hace un tiempo en éstos 6 años de pertenencia institucional a la Universidad de San Martín como docente y de la invitación a escribir en este número es que adquiere forma el presente artículo.

Introducción

El siguiente escrito surge de mi experiencia tanto como docente de la materia Psicopedagogía Institucional a mi cargo desde el año 2019 así como de mi acompañamiento como tutora a estudiantes en sus trabajos finales de egreso, en el Ciclo de Complementación curricular y en la Licenciatura de la escuela de Humanidades de la Universidad de San Martín. Esta escuela define su identidad sobre la base de conceptos fundantes basados en la idea central de lo humano como lo que caracteriza el desarrollo personal y comunitario en la formación, adquiriendo experiencias enriquecedoras y ampliando el diálogo entre disciplinas a partir de la investigación y extensión con la comunidad. En concordancia, la materia de referencia, en su propuesta, realiza un recorrido por diversas perspectivas epistemológicas contemporáneas que conciben lo institucional como un conjunto de prácticas socialmente compartidas, construidas en el interjuego de lo instituido y lo instituyente (Castoriadis, 1986), permeable a la subjetividad que constituye uno de los elementos fundantes de las instituciones. Para lograr esta construcción se

toman los aportes de la Psicología Institucional, de la Sociología Clínica, del Análisis Institucional o Socioanálisis, del Psicoanálisis y de la Psicología. Esta riqueza de enfoques y diversidad de campos disciplinares dan cuenta de la necesidad de considerar que los asuntos que atañen a los contextos institucionales demandan una perspectiva que aborde la complejidad de estos desde un trabajo interdisciplinario. De este modo la Psicopedagogía Institucional se constituye en una perspectiva singular para abordar y conceptualizar la dimensión psíquica, tanto individual como grupal, en cualquier ámbito de trabajo.

En este punto la perspectiva institucional entiende la institución como aquello que trasciende la dimensión de lo organizacional, desde la noción de institución en sentido amplio (Fernández, 1998) constituyendo ese conjunto de prácticas sociales compartidas permite pensar la institución como ese entramado rico y complejo.

Desarrollo

En la cursada se privilegia el trabajo de campo grupal, como dispositivo de aprendizaje y construcción de conocimientos acerca de las diferentes temáticas que la materia aborda. Dicha propuesta pedagógica constituye un proceso en el que van aconteciendo en sus diferentes momentos hitos que van enlazando colectivamente las nociones teóricas, la indagación sobre las propias categorías psicosociales adquiridas, la intervención sobre la propia posición en el campo de estudio y formación y la apertura a nuevas formas de pensar, trabajar e intervenir desde la práctica profesional. Por ello el dispositivo se instituye en un analizador (Lourau, 1970) de las prácticas como explicaré más adelante y en un catalizador del propio análisis de la implicación (Lourau, 1970), herramienta central de la materia y del trabajo desde la perspectiva que la misma propone.

Los diferentes momentos o etapas de realización del trabajo de campo grupal se corresponden al proceso del análisis de la propia implicación (Cocha, Furlan, & Flores, 2018) concepto de la corriente del Socioanálisis que da cuenta de la multiplicidad de relaciones que una persona como ser social sostiene con las instituciones, con el campo de relaciones de pertenencia y referencia que ignoramos conocer. El trabajo de análisis de la propia posición consiste en hacer consciente esos aspectos ignorados respecto de las relaciones sostenidas con los determinantes institucionales. La posibilidad que se tiene de saber acerca de esa multiplicidad de atravesamientos institucionales constituye un punto clave para eliminar

la ilusión de la neutralidad en las prácticas ya que no hay modo de no estar implicado tanto al explorar las relaciones que los miembros de una organización de la comunidad mantienen con las instituciones como al equipo de trabajo consultor al trabajar sus propios atravesamientos (Lourau, 1970). El análisis de la propia implicación constituye un concepto y proceso central en el análisis institucional en cada etapa del trabajo ya que nos permite comprender las experiencias institucionales y los fenómenos humanos que allí ocurren.

En un primer momento del trabajo grupal se les solicita a estudiantes abordar las propias ideas previas sobre lo grupal en sí, acerca de lo que se entiende por institución y analizar las propias representaciones imaginarias respecto de las prácticas psicopedagógicas. En éste primer movimiento de incertidumbre y apertura (Cocha, Furlan, & Flores, 2018) aparecen las representaciones que ubican indefectiblemente a la tarea psicopedagógica en el trabajo con infancias casi exclusivamente en el ámbito escolar de la mano de las nociones del aprendizaje y desarrollo evolutivo. Si bien se deslizan otros ámbitos como el clínico u hospitalario el sujeto y objeto del trabajo suelen ser los mismos. *“es común asociar la psicopedagogía a niños y niñas en situación de aprendizaje”, “En varias ocasiones se nos hizo mención sobre la amplitud de ámbitos en los que podríamos desempeñarnos como psicopedagogas, sin embargo siempre el foco estuvo puesto en lo escolar y la salud”, “Generalmente se piensan las prácticas psicopedagógicas asociadas a la niñez y a la adolescencia; más específicamente en la escuela”, “Las representaciones sociales de la comunidad y de las/os profesionales de salud, incluyendo la de las/os propias psicopedagogas/os, reafirman este prejuicio” “La idea de investigar sobre este ámbito surge, porque a la hora de pensar en las prácticas de nuestra disciplina, quienes se egresan en nuestra universidad, no suelen elegir el ámbito gerontológico para desarrollarse como profesionales, generalmente eligen el educativo o el de la salud”³.*

Entonces esa primera indagación sobre los propios imaginarios de la práctica profesional constituye la base para poder encontrarse con preguntas referidas a los sentidos y modos en los que se fueron conformando esas maneras de entender la tarea psicopedagógica *“¿por qué se da de esa forma siempre? ¿por qué inmediatamente parece que pensamos lo mismo?”* visibilizando las reglas de juego que se construyen en todo campo disciplinar y que suelen establecer los límites y dinámicas en el rol y trabajo profesional. En esos análisis aparece la historia de la disciplina, su surgimiento, los diálogos entre diferentes referentes teóricos y las disputas propias del campo (Bourdieu, 1995) que determinan las relaciones al interior del

³Citas textuales de trabajos de campo de grupos de estudiantes de la materia realizados entre los años 2020 y 2021. Reservorio personal.

mismo resultante del interjuego epistemológico con otras incluso. En éste primer momento aparecen incluso muchas sensaciones que van de la sorpresa como novedad, así como otras vinculadas a enojos también necesarios de seguir abordando. Este trabajo pretende conocer los atravesamientos institucionales, los condicionantes sociopolíticos, las determinantes históricas del campo disciplinar y las expectativas propias de la formación transitada en el marco social de referencia.

En un segundo momento del trabajo grupal se propone pensar en otros contextos institucionales, en otros ámbitos de lo social tal como lo conocemos. Entonces se les propone pensar la siguiente pregunta ¿Qué otros contextos institucionales imaginan como inserción de la práctica psicopedagógica? Y aparecen entre alegría, alivio e incertidumbre nombrados aquellos que les genera interés, u otros lugares que conocen o transitaron en su vida. *“entusiasmó la idea de indagar nuestro quehacer profesional en ámbitos no muy conocidos ni habitados por la psicopedagogía”, “emoción, entusiasmo, ansiedad por llevar a cabo las entrevistas y conocer mejor qué tipo de trabajo podría realizar dentro de esta institución”, “causó entusiasmo poder indagar el rol de la psicopedagogía en diferentes ámbitos, siendo los que resultaban desconocidos los que más curiosidad causaban”, “previo a comenzar teníamos algunos miedos de enfrentar esta nueva experiencia, cierta incertidumbre acerca de los sentimientos que pudiéramos llegar a experimentar...conocer y adentrarnos en esta institución desde nuestro rol y saber psicopedagógico”*⁴. Mencionan entonces por ejemplo el ámbito deportivo, el ámbito comunitario, el contexto de encierro, el educativo no formal y/o popular, el laboral y/o empresarial, el de diversidad funcional, el político gremial, el religioso, el del tiempo libre o recreativo, el de la salud primaria, entre otros.

Este segundo momento de deconstrucción (Cocha, Furlan, & y Flores, 2018) posibilita trabajar con esas primeras representaciones instituidas identificadas previamente para poder construir otros modos propicios, instituyentes, de inserción y trabajo en esos diversos contextos institucionales, a partir de otras prácticas y con subjetividades que las requieran. En este segundo momento los grupos van conociendo la amplitud y el desconocimiento del propio campo de pertenencia disciplinar generando preguntas novedosas al respecto que van facilitando la creación de nuevas formas de imaginar la propia inserción profesional. Por ejemplo: *“¿Cómo se construye el rol de alumno en el adulto privado de su libertad?”, “¿cómo podemos desde el rol psicopedagógico, intervenir en los aspectos emocionales y atencionales de entrenadores y deportistas dentro de la Institución elegida”, “el campo*

⁴Ídem.

educativo hospitalario nos despertó interés al no conocer esta modalidad”, “¿Qué es la psicopedagogía laboral?, ¿Qué realiza un psicopedagogo/a desde ese abordaje? ¿En qué instituciones se desenvuelve? ¿Qué tan desarrollado se encuentra este campo actualmente?”, “¿Cuál es el papel del psicopedagogo en este campo...de las escuelas domiciliarias?”, “¿Qué es la psicopedagogía forense?, ¿Qué realiza un psicopedagogo desde ese abordaje?, ¿En qué instituciones se desenvuelve?, ¿Cómo colabora con la defensa y/o promoción de derechos? ¿Qué tan desarrollado se encuentra este campo de acción actualmente?”⁵.

Desde esas nuevas preguntas los grupos inician un tercer momento de la praxis donde se centran en construir las herramientas metodológicas (entrevistas semidirigidas (Acevedo, 1999), observaciones institucionales (Guber, 2011), participación en actividades, diario de campo (Guber, 2011), acercamiento a contenidos y publicaciones en las redes sociales o páginas que tengan) para acceder a la información y construir los datos de cara a conocer a las organizaciones de la comunidad elegidas y contactadas para luego sí poder analizar el material obtenido. Para dicho trabajo de comprensión y análisis institucional se requiere de una exploración y desglose de las diferentes dimensiones y atravesamientos institucionales (Schejter, 2016), de las prácticas, discursos y modos de interrelación instituidos que la conforman. El análisis de las prácticas constituye una de las herramientas metodológicas principales para elaborar estrategias de indagación, análisis e intervención ya que propician la reflexión y construcción conceptual, en cualquier ámbito de desarrollo profesional. El análisis de las propias representaciones previamente mencionado es parte necesaria del proceso de construcción de conocimientos que el grupo realiza para no interferir en la indagación y comprensión de las prácticas de las organizaciones con las que realizan el trabajo grupal. Ampliar la propia mirada, revisar las experiencias y contenidos trabajados durante la carrera, y profundizar e indagar nuevos ámbitos de inserción profesional implica reconocer los distintos supuestos que se ponen en juego al momento mismo de conocer una institución. En este momento de la praxis aparece la corriente instituyente de la mano de esos otros sentidos que comienza a tener tanto el trabajo grupal solicitado por la materia, no siendo ya exclusivamente un medio para aprobar otra asignatura más en la carrera, así como la propia formación y práctica profesional donde va instituyendo creativamente una apertura, una autonomía en el sentido de nuevas formas y sentidos para las maneras de comprender y de imaginarizar el rol y tarea profesional en las organizaciones de la comunidad con la que trabajan.

⁵Idem.

Esa corriente instituyente de la praxis, creadora de nuevos sentidos hacia la apertura y autonomía en la imaginización del rol profesional lo podemos ver en los siguientes recortes-ejemplo en la delimitación de ejes de análisis de los grupos: *“Los sentidos que orientan la práctica institucional: La perspectiva de DDHH y la perspectiva punitivista”*, *“La psicopedagogía como disciplina-mirada-práctica que puede construir condiciones de trabajo amables, humanas o en sentido amplio, más saludables”*, *“El espacio como articulador de las prácticas cotidianas: Un espacio “alado””*, *“La educación como llave a la libertad”* o en el desarrollo de los apartados de los análisis de los trabajos grupales donde aparecen las siguientes reflexiones: *“Resultado muy interesante y valioso para nuestra formación profesional conocer e investigar el campo de la educación domiciliaria, porque pudimos dar cuenta de otras modalidades en las que la educación argentina actúa, y otras formas de inserción laboral de la psicopedagogía”*, *“La intervención comunitaria afecta a todos los ámbitos que desarrollan políticas públicas, es decir, a todos los que inciden, de una u otra manera, sobre la vida de las personas, las comunidades y los territorios: Servicios Sociales, Salud, Educación, Urbanismo, Vivienda, Empleo, Medioambiente, Seguridad, entre otros”*, *“Pensar el carácter transitorio de quienes allí residen requiere principalmente considerar a esos jóvenes como sujetos de derecho, que son parte de una sociedad en la deberán volver a hacerse espacio”*, *“La psicopedagogía, desde sus incumbencias profesionales, tiene mucho que contribuir al campo gerontológico. Su conocimiento y experiencia pueden ser un aporte importante en la clínica y la investigación, tanto en el ámbito de la salud, como de la educación”*, *“cómo fue surgiendo esta propuesta de cafetería inclusiva demuestra una transformación en las ideas instituidas que se reproducen...donde no se contrataba a personas con discapacidad porque representaba una falta de productividad o una problemática más en esa institución”*⁶.

Estos mismos momentos del proceso de comprensión y apropiación de las herramientas de la materia suceden al solicitar estudiantes la tutoría de sus trabajos finales de egreso en los que muchas veces deciden continuar con algunas de las preguntas surgidas en los trabajos grupales realizado en la materia o profundizar en temáticas recurrentes en la carrera transitada desde la perspectiva institucional que la materia aporta. Por ejemplo, algunos títulos de estos años y publicados en el repositorio institucional de la Universidad de referencia son: *“Representaciones sociales sobre la diversidad en el aula que poseen las/os psicopedagogas/os que se desempeñan en los Equipos de Orientación Escolar en escuelas públicas de Nivel Primario en el Partido de General San Martín, durante el primer semestre del año 2020.”*, *“Las representaciones sociales que tienen los psicopedagogos en relación al*

⁶Ídem.

aprendizaje en niños que transitan la escolaridad primaria en la Ciudad de Buenos Aires en el año 2022”, “*Las representaciones sociales de los/as profesores/as de nivel secundario acerca de la inclusión d alumnos/as con discapacidad en Villa Ballester en el período de agosto 2021*” “*Análisis institucional de las normativas que enmarcan las prácticas escolares de Educación Inclusiva en la provincia de Buenos Aires*”⁷.

Tanto el trabajo de campo grupal en la cursada como el de final de egreso grupal también requieren de tener un acercamiento a las voces, argumentos, lógicas de las personas y grupos que orientan sus prácticas en organizaciones de la comunidad (Schejter, 2018). Ello visibiliza la relación indisociable de la formación profesional con la extensión e investigación en la propia comunidad. A partir de delimitar esos otros ámbitos diversos es que los y las estudiantes comienzan a conocer el trabajo psicopedagógico o imaginar si no lo hubiera. Conociendo a la comunidad es posible indagar sus problemáticas, necesidades y demandas al propio hacer profesional. De esa manera la propia formación se articula con la investigación y con la extensión al salir a la comunidad y construir conocimientos de manera colaborativa que vuelven sobre la propia disciplina, el tramo de formación y la creación de nuevas formas y ámbitos de inserción profesional.

Finalizando

En un cuarto momento de autonomía y en un otro tiempo de la cursada (instancia de final de la materia) se les solicita a estudiantes que realicen una devolución a la organización con la que estuvieron en contacto y establecieron un lazo (universidad-comunidad-campo disciplinar). La aventura de trabajar en la devolución y concretizar en una propuesta que resulte de aprendizaje e intervención tanto para el grupo de profesionales en formación como para integrantes de la comunidad, conlleva un momento de nuevas incertidumbres y temores (Cocha & Furlan, 2016). Se trabaja otra vez sobre los propios imaginarios de la formación y práctica profesional en el cual vuelven a aparecer cuestiones referidas a no saber qué y cómo decir ya que “*somos estudiantes*” o vinculadas a una no demanda cuando refieren “*no nos pidieron nada*”. Se trabaja también en los propios imaginarios respecto de aquello que suele entenderse como devolución en términos de algo conclusivo, final y prescriptivo la mayoría de las veces que ubica coordenadas políticas y éticas de un vínculo de saber asimétrico y unidireccional que nada tiene que ver con la perspectiva epistemológica de la materia. Visibilizar la escasa o

⁷Trabajos finales de egreso de estudiantes de la carrera tutorados. Reservorio personal y en página institucional a tal fin.

nula experiencia durante la formación en las cuales realizar intercambios o devoluciones de lo pensado, evaluado, diagnosticado o aprendido siquiera relanza el trabajo de análisis de la propia implicación en la arista de pensar el vínculo y responsabilidad institucional e histórica de la universidad pública con la sociedad. Aunque no siempre pueden realizar la devolución por diversos motivos entre los cuales prima la dificultad en los tiempos de las organizaciones de la comunidad, las veces en que las mismas se han efectivizado generan sorpresa, reflexión y alegría en sus participantes y en los casos en los que no, el acercar por escrito las propuestas despierta mucho agradecimiento ya que las organizaciones no suelen recibir información sobre lo transitado conjuntamente a estudiantes. Se han realizado talleres, trabajos grupales de reflexión, construcción de páginas o redes de difusión, proyectos de abordaje de temáticas específicas, etc. En palabras de grupos: *“realizar un taller sobre “cuidar a quienes cuidan” en el cual trabajaríamos con familiares que tienen a cargo personas mayores con deterioro cognitivo”, “pensamos en intervenciones hacia dentro del equipo del programa, con espacios donde puedan alojar lo vivido en la pandemia y el desgaste emocional que ésta trajo”, “trabajar los ejes del síndrome de Burn Out, o lo que también se denomina Trastorno del Desgaste por Empatía”, “taller de temáticas de ESI”, “espacio donde poder contarles lo que aprendimos”*⁸.

El trabajo grupal como analizador construido de las propias prácticas de la formación e incumbencias profesionales se erige como el dispositivo pedagógico central de la cursada de la materia. El mismo da cuenta también de la metodología en la consultoría institucional ya que la relación dialéctica entre las lógicas de investigar-intervenir-formar constituyen el trabajo del abordaje de lo institucional (Schejter, 2018). ■

⁸Ídem.

Bibliografía

Acevedo, M. (1 de marzo de 1999). *Facultad de ciencias sociales*. Obtenido de cátedra Ferrarós: https://www.edumargen.org/docs/curso42-11/unid02/apunte07_02.pdf

Bourdieu, P. (1995). *La lógica de los campos*. En P. y. Bourdieu, *Respuestas por una antropología reflexiva* (págs. 63-78). México: Grijalbo.

Castoriadis, C. (1986). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. París: Editorial Gedisa.

Cocha, T., & y Furlan, G. (2016). *La devolución: un espacio de intercambio a construir con la comunidad*. En V. Schejter, T. Cocha, & G. y. Furlan, *Una mirada institucional de lo psicológico: la alteridad en nosotros*. (págs. 15-30). Buenos Aires: Eudeba.

Cocha, T., Furlan, G., & y Flores, M. (2018). *El análisis de la implicación como herramienta de trabajo del sí mismo profesional en la formación*. En V. Schejter, T. Cocha, & G. y. Furlan, *La clínica institucional: construcción compartida de conocimientos* (págs. 51-68). Buenos Aires: EUDEBA.

Fernández, L. (1998). *El concepto de institución*. En L. Fernández, *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Notas Teóricas. (págs. 13-16). Buenos Aires: Paidós.

Guber, R. (2011). *El registro: medios técnicos e información*. En R. Guber, *La etnografía. Método, campo y flexibilidad*. (págs. 93-104). Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Guber, R. (2011). *Una mirada reflexiva de la observación participante*. En R. Guber, *La etnografía. Método, campo y flexibilidad*. (págs. 56-59). Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

Lourau, R. (1970). *Análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schejter, V. (2016). *La intervención psicológica desde la perspectiva institucional. Dimensiones de análisis, objetivos y recursos de intervención*. En V. Schejter, T. Cocha, & G. y. Furlan, *Una mirada institucional de lo psicológico: la alteridad en nosotros* (págs. 31-48). Buenos Aires: EUDEBA.

Schejter, V. (2018). *¿Qué es la intervención institucional? La psicología institucional como una perspectiva de conocimiento*. En V. Schejter, T. Cocha, & G. y. Furlan, *La clínica institucional: construcción compartida de conocimientos* (págs. 29-35). Buenos Aires: Eudeba.

Schejter, V. (2018). *La construcción de un enfoque epistemológico de la psicología institucional. Su implementación en la formación de psicólogos*. En V. Schejter, T. Cocha, & G. y. Furlan, *La clínica institucional: construcción compartida de conocimientos*. (págs. 13-23). Buenos Aires: EUDEBA.

La práctica psicopedagógica en tiempos de inteligencia artificial.

Un enfoque innovador para potenciar la práctica profesional.

Gastón Gustavo Sanchez

GASTONGGS@GMAIL.COM



Universidad Nacional de Guillermo Brown, Instituto Superior de Formación Docente Colegio Modelo Lomas y también el Instituto Tecnológico San Bonifacio

Como psicopedagogo graduado en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora y experto en tecnología dado mi titulación como Electrotécnico, he tenido el privilegio de explorar la convergencia de estas dos áreas apasionantes: la psicopedagogía y la integración de herramientas tecnológicas y tanto analógicas como digitales.

En un mundo cada vez más digitalizado, donde las tecnologías permean todos los aspectos de nuestra vida, es imperativo que los profesionales de la psicopedagogía nos adaptemos y aprovechemos estos avances para potenciar nuestras intervenciones, fortalecer los procesos de aprendizaje y brindar una mejor atención a nuestros pacientes, consultantes y comunidades.

Mi trayectoria en este campo comenzó durante mi formación en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, donde tuve la oportunidad de explorar las posibilidades que ofrecían las tecnologías digitales en el ámbito de la psicopedagogía en los años noventa. Desde entonces, he estado involucrado en diversas iniciativas que buscan integrar estas herramientas en nuestra práctica profesional de manera efectiva y ética.

Una de las experiencias más enriquecedoras y con alto impacto en mi profesión ha sido mi participación en el Servicio de Atención y Orientación Psicopedagógica (SAOP) de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora cuando en el año 2020, durante el inicio de la pandemia de COVID-19, tuve la oportunidad de trabajar con colegas comprometidos en una propuesta innovadora: potenciar digitalmente las intervenciones psicopedagógicas a través de “encuentros de saberes” comunitarios en entornos digitales.

Estos encuentros, que denominé “Encuentros Psicope”, se convirtieron en plataformas valiosas para el intercambio de ideas, la creación de redes colaborativas y la exploración de herramientas tecnológicas. De esta forma se abordaron diversas herramientas para trabajar utilizando material tradicional y herramientas digitales según las necesidades. Mi objetivo principal era fortalecer la alfabetización digital y garantizar la continuidad del trabajo psicopedagógico, incluso en tiempos de crisis y distanciamiento social como lo fue a nivel mundial.

Desde un enfoque psicopedagógico comunitario, pude extender estos “Encuentros Psicope” a distintos puntos del país, colaborando estrechamente con colegas, comunidades, colegios profesionales, centros terapéuticos y grupos de profesionales. Esta iniciativa me permitió compartir nuestras prácticas en eventos internacionales, como el precongreso internacional de psicopedagogía 2021 de Colombia, impulsado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, y el Congreso Internacional de Psicopedagogía 2022, también en Colombia.

Uno de los aspectos más enriquecedores de estos encuentros fue la participación activa de la comunidad psicopedagógica internacional. A través de plataformas digitales, pude brindar recursos y herramientas que permitieron levantar las barreras desde una perspectiva del modelo social de la discapacidad. El objetivo era empoderar a los participantes y fomentar la apropiación de estas herramientas alternativas, aumentando así la calidad de nuestra práctica psicopedagógica y mejorando la calidad de vida de las personas involucradas.

Durante los años 2022 y 2023, me enfoqué en la exploración de la Inteligencia Artificial (IA) como así también las inteligencias Artificiales generativas como una herramienta psicopedagógica revolucionaria. A través de los “Encuentros Psicope”, pude conectar con profesionales de Argentina, Sudamérica y España, creando una comunidad de colaboración en espacios virtuales. Semana tras semana, nos reunimos para generar lazos profesionales a distancia y responder a la creciente demanda de nuestra profesión en el ámbito digital.

La incorporación de la Inteligencia Artificial en nuestra práctica ha abierto nuevas oportunidades y desafíos emocionantes. Estas tecnologías nos permiten ofrecer intervenciones más personalizadas y efectivas, adaptadas a las necesidades únicas de cada individuo. Además, la IA puede ayudarnos a identificar patrones y tendencias en los datos, lo que puede conducir a una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje y a la implementación de estrategias más significativas que permiten llegar al mismo destino, pero nunca con mayor velocidad para procesar información.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que la IA es una herramienta complementaria, y nunca reemplazará el toque humano y la experticia de los profesionales en psicopedagogía. Nuestra profesión se basa en la comprensión profunda de los procesos de aprendizaje, el desarrollo integral de los sujetos, la capacidad de establecer relaciones significativas con los objetos de conocimiento, etc.

En este sentido, la integración de la tecnología en nuestra práctica debe ser cuidadosamente considerada y aplicada de manera ética y responsable. Debemos asegurarnos de mantener la confidencialidad y la privacidad de nuestros pacientes y garantizar que estas herramientas tecnológicas sean utilizadas de manera apropiada y beneficiosa para su desarrollo.

Uno de los aspectos clave en la integración de la tecnología en nuestra profesión ha sido la capacidad de adaptar nuestras intervenciones a los entornos digitales sin perder de vista los principios fundamentales de las distintas ramas que se conforman como el campo psicopedagógico. Al poder explorar diversas plataformas y herramientas de comunicación en línea, asegurándome de mantener un enfoque centrado en el sujeto que aprende y su contexto, promoviendo la participación activa y la construcción de conocimientos de manera colaborativa.

La integración de la tecnología en las prácticas en terreno ha allanado el camino para que los profesionales adapten sus intervenciones a entornos digitales manteniendo principios fundamentales de su formación. Un aspecto crítico de esta integración ha sido la exploración de varias plataformas y herramientas de comunicación en línea. Estas plataformas han proporcionado un espacio para que se faciliten aprendizajes que con el uso desde el territorio pudieran promover la participación activa de los sujetos pensando siempre desde una mirada en todo el ciclo vital.

Al utilizar estas herramientas digitales, se pueden crear experiencias de aprendizaje atractivas e interactivas que involucran a quien aprende con los objetos de la cultura tanto de manera sincrónica como asincrónica. Este enfoque va en línea con la perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky, que enfatiza el papel fundamental de la interacción social en el desarrollo y el aprendizaje cuando aparecen, por ejemplo, un lenguaje con nuevos aportes a la cultura. La utilización de herramientas digitales permite nuevas oportunidades de crear experiencias de aprendizaje interactivas y convincentes adaptadas a los requisitos y circunstancias individuales. Y en este caso un lenguaje que irrumpe en la cultura con toda la fuerza de una revolución son los entornos digitales.

Las nuevas herramientas que tenemos a disposición son las que tienen inteligencia artificial generativa que emerge en el panorama cultural con el impulso de una revolución tecnológica. Es una época de rápidos cambios e innovación, en la que los límites de la comunicación se están ampliando y redefiniendo. Con la llegada de las tecnologías digitales, el lenguaje ya no se limita a la palabra hablada

y escrita. Ahora tiene la capacidad de trascender las barreras geográficas, culturales y llegar a una audiencia global en un instante.

Esta revolución tecnológica mundial ha traído consigo una nueva era de diversidad lingüística y creatividad. Los idiomas están evolucionando y adaptándose a las demandas de la era digital, creando nuevas palabras y frases para describir el panorama en constante cambio de la tecnología y con impacto directo en lo cultural. La comunicación se ha vuelto más inmediata e interactiva con el auge de las redes sociales y las diversas plataformas de mensajería instantánea que día a día agregan nuevas funciones.

Estamos en un momento de avance con desajustes y oportunidades dependiendo de la utilización que le queremos dar a las IA. Mientras navegamos por los desafíos y oportunidades de un mundo que cambia rápidamente hay algunos puntos adicionales a considerar:

- La revolución digital ha hecho posible que personas de todo el mundo se comuniquen entre sí en tiempo real. Esto ha llevado a una mayor comprensión y apreciación de las diferentes culturas con mayor velocidad.
- La forma en que nos comunicamos ha cambiado drásticamente en los últimos años. Ahora utilizamos emojis, GIF y otros elementos visuales para expresarnos, asistentes virtuales que pueden mejorar nuestra escritura o transformar un mensaje oral en escrito casi instantáneamente, lo que no era posible antes de la era digital. También los medios de comunicación masiva tradicionales como la radio o la televisión se revolucionan cuando irrumpen nuevos medios como por ejemplo los streaming en directo brindando transmisión ininterrumpida del contenido audiovisual logrando mayor alcance que los medios de comunicación tradicionales.
- La revolución digital también ha propiciado la creación de nuevos lenguajes, como los lenguajes de programación. Estos lenguajes están diseñados para las necesidades del desarrollo del mundo digital.

La revolución digital con inteligencia artificial aún se encuentra en sus primeras etapas y es difícil decir cuál será el impacto a largo plazo de este idioma en la cultura. Sin embargo, está claro que ya está teniendo un profundo impacto en la forma en que nos comunicamos e interactuamos entre nosotros y no podemos quedarnos por fuera de estas cuestiones que se volvieron masivas a nivel global.

Pero retomando ideas y trabajos realizados en espacios clínicos y educativos podemos aprovechar diversas funciones para fomentar la construcción colaborativa del conocimiento. Por ejemplo, los diversos chatbots que podemos crear o utilizar siempre con una intencionalidad en línea con nuestras intervenciones y nuestros marcos teóricos nos dan una herramienta totalmente nueva y con muchas posibilidades de potenciar nuestra profesión.

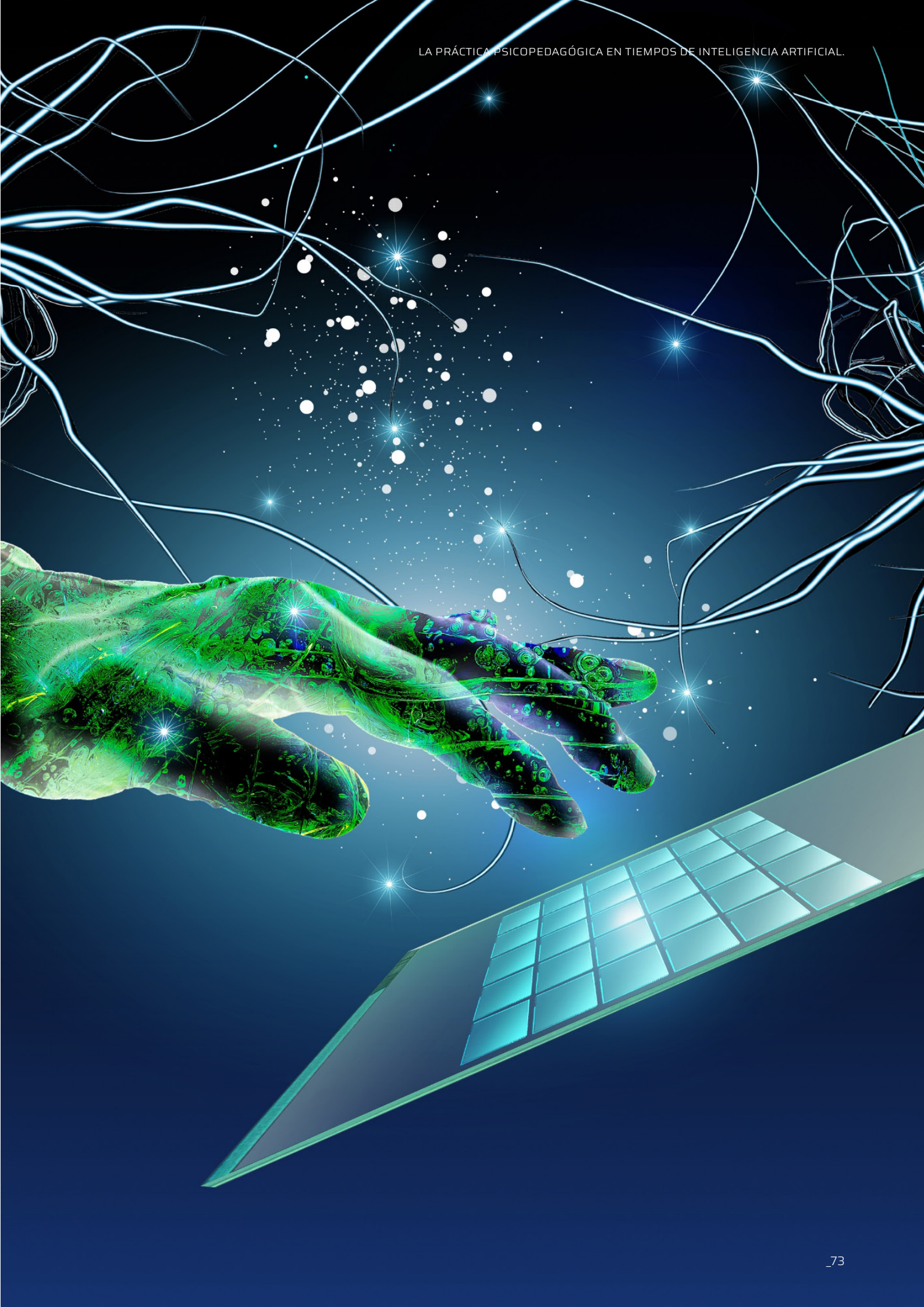
Esto nos permite compartir ideas nuevas sobre intervenciones. Ahora podemos obtener y brindar retroalimentación con mucha más velocidad para analizar datos en tiempos que no son los tradicionales y sin renunciar al pensamiento crítico y promoviendo una comprensión colectiva de nuevos aprendizajes.

Al emplear funciones de evaluación y seguimiento con ayuda de las inteligencias artificiales, los profesionales pueden monitorear el progreso de los estudiantes, identificar áreas de fortalezas y debilidades y adaptar las intervenciones en consecuencia. Este enfoque personalizado garantiza que cada sujeta pueda contar con el apoyo necesario para lograr sus objetivos de aprendizaje y potenciando la tarea del profesional.

La integración de la tecnología en la psicopedagogía ha provocado cambios significativos en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Al adoptar herramientas y plataformas digitales, podemos crear entornos de aprendizaje dinámicos y atractivos que potencien a los sujetos, fomenten la construcción colaborativa del conocimiento, promoviendo la participación activa, todo ello manteniendo los principios fundamentales de la profesión.

La experiencia de los “Encuentros Psicope” ha sido transformadora tanto a nivel personal como profesional. Al enfrentar los desafíos planteados por la pandemia, pudimos reinventarnos y adaptarnos a los nuevos entornos digitales, aprovechando las oportunidades que ofrecían las tecnologías para potenciar nuestras intervenciones psicopedagógicas y llegar a poder compartir espacios de desarrollo profesional mucho más amplio.

Uno de los aspectos más gratificantes ha sido la creación de una comunidad de práctica interdisciplinaria y colaborativa. A través de estos encuentros, hemos podido intercambiar conocimientos, experiencias y perspectivas con colegas de diferentes regiones, enriqueciendo nuestro entendimiento y fortaleciendo nuestras habilidades.



Es importante destacar que, si bien la tecnología es un complemento valioso, no pueden reemplazar el valor de los humanos y los saberes que tienen los profesionales de la psicopedagogía.

Otro aspecto crucial en la integración de la tecnología en la psicopedagogía es la formación continua de los profesionales. Es esencial mantenernos actualizados con los avances tecnológicos más recientes y adquirir las habilidades necesarias para utilizar estas herramientas de manera efectiva. La capacitación y el desarrollo profesional en este ámbito son fundamentales para brindar una atención de calidad a nuestros pacientes, consultantes, instituciones, etc. y potenciar su desarrollo integral.

En este sentido, es importante destacar la importancia de la alfabetización digital para nuestro campo ya que la alfabetización digital implica la adquisición de competencias para utilizar las tecnologías de manera crítica, colaborativa y creativa, con el fin de participar de manera significativa en la sociedad del conocimiento. Para los profesionales de la psicopedagogía, esto significa no solo dominar las herramientas tecnológicas, sino también comprender su impacto en los procesos de aprendizaje y desarrollo, así como las implicaciones éticas y sociales de su uso.

Además, la integración de la tecnología en la psicopedagogía tiene implicaciones significativas en el campo laboral. A medida que las tecnologías digitales parecen que se vuelven más omnipresentes en todos los ámbitos de la vida, surge la necesidad de profesionales capacitados para aprovechar su potencial en el ámbito donde se trabaja y esto hace que el campo profesional se pueda ampliar y no caer solamente en lo educativo y terapéutico. Los profesionales que dominan estas herramientas y comprenden su aplicación efectiva tendrán una ventaja en su desempeño profesional.

Por otro lado, la tecnología también abre nuevas oportunidades para la creación de nuevos espacios innovadores en el campo de la psicopedagogía. Por ejemplo, plataformas de tutoría y ayuda en línea, herramientas de evaluación y análisis de datos en formato digital, o aplicaciones para el desarrollo de habilidades específicas. Estas iniciativas pueden ayudar a democratizar el acceso a una inmensa diversidad cultural, rompiendo barreras geográficas y económicas.

Sin embargo, es fundamental abordar estos avances desde una perspectiva ética y responsable. Necesitamos estar atentos a los posibles sesgos y limitaciones

de las tecnologías con IA generativas, así como a los riesgos asociados con la privacidad y la seguridad de los datos. Es esencial establecer protocolos y lineamientos claros para garantizar el uso ético y responsable de estas herramientas, siempre priorizando el bienestar y de los sujetos con los que trabajamos.

En resumen, la psicopedagogía con inteligencia artificial y recursos digitales ha abierto nuevas oportunidades para superar barreras y fortalecer nuestra práctica profesional. A través de la creación de comunidades de práctica interdisciplinarias y colaborativas, la exploración de herramientas tecnológicas innovadoras y la adaptación a los entornos digitales, hemos logrado potenciar nuestras intervenciones y llegar a más personas. Sin embargo, es fundamental mantener un enfoque centrado en el individuo y su contexto, promoviendo la participación activa y la construcción de conocimientos de manera colaborativa.

El presente y futuro de la psicopedagogía se encuentra entrelazado en la intersección entre la comprensión profunda de los procesos de aprendizaje y desarrollo humano, con la aplicación responsable y ética de las tecnologías emergentes. Mediante la formación continua, la alfabetización digital y el compromiso con los principios éticos de nuestra profesión, podemos aprovechar el potencial transformador de estas herramientas para mejorar la calidad de vida y promover una sociedad más inclusiva y equitativa.

La alfabetización digital y la ciudadanía digital son aspectos fundamentales que deben ser abordados desde el campo de la psicopedagogía. En un mundo cada vez más digitalizado, es esencial que los individuos adquieran las habilidades y competencias necesarias para navegar de manera crítica y responsable en el entorno digital, convirtiéndose en sujetos de derecho y no meros consumidores pasivos.

Tenemos la responsabilidad de promover una comprensión profunda de las implicaciones sociales, éticas y legales del uso de las tecnologías digitales. Debemos fomentar una mirada crítica y reflexiva sobre los contenidos y servicios en línea, desarrollando la capacidad de analizar y cuestionar la información de manera objetiva y fundamentada.

Uno de los pilares fundamentales de la alfabetización digital es la capacidad de discernir entre fuentes confiables y no confiables de información. En la era de las noticias falsas y la desinformación, es crucial enseñar a nuestros estudiantes y/o pacientes a evaluar la credibilidad y la veracidad de los contenidos en línea, evitando caer en trampas de manipulación o engaño.

Además, es necesario abordar los temas de privacidad y seguridad digital desde un eje preventivo en la salud de la población. No es menor el poder trabajar en la comprensión de los riesgos asociados al uso de las tecnologías digitales, tales como el robo de identidad, el ciberacoso y la exposición indebida de información personal brindando herramientas y estrategias para proteger la privacidad y garantizar un uso seguro y responsable de las plataformas digitales.

Otro aspecto clave de la alfabetización digital es el fomento de la ciudadanía digital. Esto implica la capacidad de participar de manera activa, ética y responsable en las comunidades en línea, respetando los derechos y las libertades de los demás. Nuestro campo tiene un rol fundamental en la promoción de valores como el respeto, la tolerancia y la inclusión en el entorno digital, combatiendo el discurso de odio, la discriminación y el acoso cibernético.

Las personas deben ser conscientes de su derecho a la privacidad, a la libertad de expresión y al acceso a la información, pero también de sus obligaciones legales y éticas con relación al contenido que crean y comparten en línea.

En este sentido, es crucial fomentar una visión de los individuos como sujetos de derecho y no como meros consumidores pasivos. Debemos empoderarlos para que sean capaces de tomar decisiones informadas y conscientes sobre el uso de las tecnologías digitales, ejerciendo su autonomía y autodeterminación de manera responsable.

Otro aspecto fundamental es la promoción de la inclusión digital y el acceso equitativo a las tecnologías. Debemos ser conscientes de las brechas digitales existentes y trabajar para reducirlas, garantizando que todas las personas, independientemente de su condición socioeconómica, cultural o física, puedan acceder y aprovechar los beneficios de las herramientas digitales que se encuentran en la cultura.

Para lograr estos objetivos, es necesario que nos mantengamos actualizados y en constante formación, desarrollando competencias específicas en el diseño e implementación de programas y estrategias de alfabetización digital, adaptadas a las necesidades y contextos particulares de nuestros estudiantes y pacientes.

A medida que avanzamos en el siglo XXI, es evidente que el campo de la psicopedagogía requiere evolucionar y adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales que estamos experimentando. La integración de las nuevas tecnologías en

nuestra práctica profesional no es solo una opción, sino una necesidad para mantenernos relevantes y efectivos en la promoción del aprendizaje y el desarrollo integral de las personas.

Imaginen un futuro donde la psicopedagogía esté integrada con total naturalidad con la tecnología de vanguardia. Plataformas inteligentes que puedan adaptar los contenidos y las estrategias de enseñanza de acuerdo con las necesidades y estilos de aprendizaje individuales deben tener la mirada de nuestro campo. Herramientas de realidad virtual y aumentada que permitan experiencias de aprendizaje inmersivas y enriquecedoras. Sistemas de diagnóstico y evaluación basados en inteligencia artificial que puedan identificar patrones y brindar recomendaciones personalizadas. No podemos quedar por fuera de estos cambios, desequilibrios, conflictos, y nuevas oportunidades de aprender en la sociedad, son tiempos en los cuales nuestra profesión tiene una gran oportunidad de evolucionar y desplegarse en estos nuevos horizontes.

Estas son solo algunas de las posibilidades que se abren ante nosotros cuando combinamos el conocimiento y la experiencia de la psicopedagogía con el poder de las nuevas tecnologías. Sin embargo, para aprovechar estas herramientas, debemos estar dispuestos a desafiar los paradigmas tradicionales y adoptar una mentalidad abierta y curiosa hacia la innovación.

Necesitamos estar dispuestos a experimentar, a aprender de nuestros errores y a colaborar con otros profesionales de diferentes disciplinas para abordar los nuevos desafíos.

La integración de la tecnología en la psicopedagogía no es un proceso sencillo ni lineal. Implica desafíos éticos, legales y sociales que debemos abordar con cautela y responsabilidad. Es crucial garantizar la privacidad y la seguridad de nuestros estudiantes y pacientes, y asegurarnos de que las tecnologías se utilicen de manera justa y equitativa, sin generar nuevas formas de exclusión o discriminación.

A pesar de estos desafíos, estoy convencido de que el futuro de la psicopedagogía se encuentra en la intersección entre la comprensión profunda del aprendizaje y el desarrollo humano, y la aplicación responsable y ética de las tecnologías emergentes.

Seamos profesionales que exploran y ponen en juego nuevos saberes en la integración de la tecnología en nuestra práctica, pero hagámoslo desde un enfo-

que centrado en el ser humano, promoviendo los principios de la ética, la inclusión y el respeto a los sujetos de derecho.

En equipo, podemos construir un futuro donde la psicopedagogía se encuentre a la vanguardia de la innovación, impulsando el aprendizaje y el desarrollo de las personas a través de herramientas tecnológicas poderosas como una herramienta más, pero siempre manteniendo nuestra esencia humana y nuestro compromiso inquebrantable con el bienestar y la realización de cada individuo.

Es momento de dar el salto hacia nuevos horizontes para ampliar nuestro campo y que este sueño se convierta en una realidad transformadora que nos beneficia como profesionales y que impacta en la calidad de vida de las sociedades. ■

Bibliografía

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *La escuela en la era de la Inteligencia Artificial*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387029_spa

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023a). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023b). *Artificial Intelligence*. <https://www.unesco.org/en/artificial-intelligence>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>

Aportes para la reflexión sobre los inicios a la vida universitaria desde el programa de mentorías entre pares:

“Un devenir-acompañamiento”

Viviana Mancovsky - Gabriela Lizzio - Lucía Monsalvo

VIVMANCO@YAHOO.COM.AR



Programa de “Mentorías Entre Pares” Escuela de Humanidades - UNSAM.

Introducción

Esta escritura, de carácter ensayístico, apunta a una doble finalidad: por un lado, se propone describir el Programa de “Mentorías Entre Pares” que se lleva a cabo en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín. En el marco de una política institucional explícita tendiente a la inclusión educativa, la Secretaría Académica de dicha Escuela recuperó una experiencia de autogestión estudiantil de las carreras de psicopedagogía y de educación con el fin de institucionalizarla, darle apoyo y reconocimiento. Esta decisión dio origen a la conformación de un equipo de profesoras encargado de diseñar y llevar adelante un Programa que tenga como eje central el intercambio “entre pares” y lo potencie. A partir de esta iniciativa, se acuerda con dicho equipo la finalidad de: instituir un nuevo rol, el/la “estudiante-mentor/a” a partir de brindarle una formación específica para el desempeño de la tarea. Asumimos ese desafío a comienzos del 2015.

Por otro lado, el escrito pretende dar a conocer algunos de los ejes temáticos que se abordan en los encuentros entre estudiantes de las distintas carreras y lxs mentorxs y también en el seminario de formación para poner en relieve los temas que lxs estudiantes discuten entre ellxs. A la manera de “postales de la vida estudiantil” elegimos presentar esos fragmentos discursivos.

A partir de los propósitos enunciados, este artículo se organiza en un primer apartado en el cual, recuperamos algunos “mini-relatos” expresados por estudiantes que han sido compartidos en la instancia de formación de lxs mentorxs y en los intercambios que ellxs mantienen con lxs estudiantes que ingresan a las distintas carreras de la Escuela de Humanidades. Junto con ello, enunciamos algunas ideas teóricas que ayudan a pensar “las voces” recuperadas de lxs estudiantes. En segundo lugar, exponemos los fundamentos, los objetivos y las líneas de trabajo del Programa “Mentorías Entre Pares”. Por último, seleccionamos una serie de preguntas que nos invitan a repensar y problematizar los modos de acompañamiento de dicho Programa en la actualidad.

Algunas postales de la vida estudiantil

Con el fin de proponer una reflexión sobre la cotidianeidad de la vida uni-

versitaria desde la perspectiva de lxs estudiantes y pensar desde “la realidad” vivida, nos interesa recuperar ciertos comentarios estudiantiles que hemos recogido en diferentes y variados encuentros con ellxs. En forma de “paisajes” discursivos, retomamos algunas de esas apreciaciones enunciadas en el marco de la virtualidad y a partir de la vuelta a la presencialidad. Como lo amerita el gesto de ver postales, estos mini-relatos titulados nos invitan a una pausa reflexiva...

Postal 1: “A solas, a comienzos de la cuarentena”

Un estudiante-mentor comenta a sus pares: *“Encontrarse con un autor difícil, cara a cara, en tu pieza es una experiencia fuerte... Encontrarse a solas con Hegel... Además, ¿cómo tener tranquilidad en mi casa tan poblada? ¿Dónde ir a buscar a mis amigos con quienes compartía mis clases?”*

Postal 2: “Zafar o estudiar...”

Una estudiante dice en el seminario de formación de mentorxs: *“Si sos chanta lo vas a seguir siendo en pandemia o sin pandemia, en virtualidad o en presencialidad. Si estudiás para zafar, le vas buscando la vuelta siempre y listo... Pero si estudiás para entender, te llevás la materia con vos, te la llevas puesta para la vida” ...*

Postal 3: “La diverso en la clase, de regreso a la presencialidad”

Una estudiante que se está formando como mentora comenta: *“En el aula me encuentro con tres tipos de compañeros. Aquellos que cursaron antes de la pandemia y tienen en claro cómo tratar con el profesor y estar adentro de un aula. Un grupito y yo somos estudiantes de esa “vieja escuela”. Otros están asistiendo por primera vez a un aula real y ya están haciendo materias de tercer año. Son como ingresantes, pero no... Y un tercer grupo son ingresantes genuinos que asisten por primera vez a la universidad. Toda esta diversidad se comparte en una misma clase y se notan las diferencias en las preguntas, las dudas que hay, las maneras de participar...”*

Postal 4: Una necesaria incomodidad

A partir de una consigna que invita a revisar la propia trayectoria estudiantil, una futura mentora nos comparte su reflexión: *“Con el correr de las cursadas fui aprendiendo lo que se espera de mí y empiezo a seleccionar lo que más me interesa. Voy buscando... Con mentorías dejás de ser un estudiante automatizado porque te exige un*

trabajo introspectivo. Esto es movilizante. Yo venía, cursaba y me iba. A veces, hacía algo de tiempo, antes de cursar. Me pregunto: ¿cómo acompañan las universidades este proceso introspectivo? ¿Qué es el éxito académico? ¿Qué es participar en una universidad? ¿Solo militar en algún grupo? Con este Programa me encontré todo el tiempo con una incomodidad. Ser estudiante no es solo leer, resumir, aprobar. Es pensar más allá... Empecé a entenderme con esa incomodidad, empecé a incluir lo emocional de una lectura, lo que me hacía sentir”

Postal 5: El trabajo, el estudio y no poder con todo

De regreso a la presencialidad, un estudiante de primer año comenta a los mentorxs: *“Yo no puedo elegir entre estudiar y trabajar. Necesito trabajar y meto al estudio como puedo. Pero no llego con todo. No sé cómo cursar ahora que tengo que venir... No me dan los tiempos y cuando llego, no me concentro. No puedo seguir lo que dicen. Me cuesta... Lo virtual lo escucho cuando puedo y con los videos, más o menos entiendo. No llego a leer, pero sigo lo asincrónico y no estoy tan perdido. No sé qué onda los parciales... Tal vez, deje, no sé”*

Postal 6: El estudio como la posibilidad de hacerse preguntas

Una estudiante que sigue el seminario de formación de mentorxs, nos dice: *“Comenzar a estudiar y seguir una carrera me hizo repensar cosas que tenía como dadas. Muchas cátedras me hicieron reflexionar. Cambiaron mis ideas. Vengo de una crianza muy distinta, muy rígida, religiosa... Me pasó sobre todo cuando cursé psicología social. Me cambió la cabeza porque me hice preguntas”.*

Postal 7: “Una ingresante de “tercer año”

Una estudiante que se acerca a mentorías comienza a hablar de su experiencia de los inicios, diciendo: *Comencé la universidad en pandemia. El primer día del primer cuatrimestre 2022 no sabía dónde estaba. Soy un estudiante de tercer año que está “ingresando” a la universidad.*

Postal 8: “Reconocer las dificultades, de regreso”

No sé cómo aprobé las materias virtualmente. Tengo lagunas enormes. Fui dejando materias. Perdí el cara a cara con el profesor. ¿La ventaja? Incluir a estudiantes que no tienen tiempo de asistir a clase para cursar. ¿La desventaja? Se quebraron las relaciones con el profesor. Perdí la habilidad de escribir, la rapidez.

A partir de estas reconstrucciones discursivas, nos preguntamos: ¿Qué sentidos aparecen a través de estos comentarios “terrenales” que, a la manera de pequeñas postales, condensan modos subjetivos acerca del ser-devenir estudiante en estos nuevos tiempos? ¿Cómo pensar la interacción entre estudiantes que han vivido distintas experiencias desde la virtualidad hacia la presencialidad? ¿Cómo volver a construir y a explicitar las reglas del oficio del estudiante? ¿Cómo recuperar la diversidad de experiencias estudiantiles que se encuentran en una clase?

Más precisamente, ¿qué temas aparecen expuestos en estos fragmentos seleccionados sobre la experiencia estudiantil?

-El darse tiempo, reconocer y nombrar las dificultades del propio proceso de estudio.

-El permitirse y habitar la duda.

-El cambio identitario que ofrece la formación universitaria a partir de la posibilidad de “hacerse preguntas” y el sentimiento de “incomodidad”.

-La novedad de la virtualidad: ventajas y desventajas.

-El vínculo cara a cara con el/la profesor/a.

-La necesaria socialización que supone la vida estudiantil alterada por el aislamiento en la pandemia.

-La diversidad que se presenta en un aula, de regreso a la presencialidad.

Ahora bien, ¿por qué elegimos estos relatos sobre la experiencia estudiantil de los inicios? Nos interesa esbozar algunas reflexiones teóricas que resignifican la mirada sobre los inicios desde la voz de los protagonistas.

En principio, planteamos algunas afirmaciones generales en torno al modo de concebir el *espacio institucional*, más allá de pensarlo como una “localización disponible para el afincamiento de una organización” (Nicastro, 2006, p. 142) o como algo “exterior” al sujeto que supone un adentro-afuera. La posibilidad de convertir un espacio, en un lugar habitable contempla su dimensión simbólica y la oportunidad de interacción y de experiencia. Esto alude a la ocasión de convertir al lugar, en soporte para el desarrollo de las personas, los grupos y los colectivos.

En este sentido, las vivencias relatadas por lxs estudiantes dan cuenta justamente de: la socialización necesaria, la experiencia del estudio en soledad en tiempos de pandemia, del reencuentro, de la interacción de la diversidad en una clase. Todo ello, se vuelve posibilitador de experiencia universitaria en un devenir que encierra el aprendizaje del oficio del estudiante³.

Por su parte, el antropólogo F. Laplantine interpela y cuestiona el “adentro” y “el afuera” como categorías taxativas y opuestas. El autor sostiene: “Lo propio del pensamiento binario (adentro-afuera) es que no permite comprender el “intermedio”, la oscilación, la contradicción, el equívoco, la presencia-ausencia, la indeterminación de sentido y más aún, la irrupción de sentido.” (Laplantine, 1999, p. 59, traducción propia)

Las dudas expresadas en los fragmentos discursivos seleccionados, la incertidumbre de los primeros pasos y la construcción de sentido en pos de apropiarse de un nuevo rol de estudiante, pueden ser vistas como alternativas superadoras de esta visión binaria del espacio institucional.

Por todo ello, volverse estudiante de “los inicios” no es solo una cuestión de “estar” adentro o de ser reconocido “administrativamente” por una institución a partir del status formal asignado. Más bien, se trata de una apropiación singular de sentidos que se despliega subjetivamente en un espacio y en un tiempo. Es una construcción que hace el sujeto que decide “probar-intentar-elegir” un proyecto vinculado al estudio en la universidad. Este proceso da cuenta de un cambio identitario. Cuando mencionamos el término “identidad” no hacemos referencia a su acepción vinculada con lo esencial de una persona, lo idéntico a sí mismo y lo que permanece. Por el contrario, nos referimos a la identidad como “una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, a la contingencia, una posicionalidad relacional sólo temporariamente fijada en el juego de las diferencias”. (Arfuch, 2015, p. 24). Se trata más del proceso del devenir que del ser. Dicho proceso identitario va más allá de las cualidades predeterminadas como edad, clase social, nacionalidad, etc.

Al retomar los aportes de Laplantine (1999), desde la antropología, el autor sostiene:

³A. Coulon se refiere al “oficio del estudiante” universitario para dar cuenta de los aprendizajes institucionales e intelectuales que están en juego en esta etapa inicial. A su vez, resume el aprendizaje de dicho oficio a través de la siguiente fórmula: “el problema no es ingresar a la universidad, sino permanecer”. (Coulon, 2005, p. 1, traducción propia)



La identidad tiene como piedra angular al verbo “ser”, en contraposición al verbo “devenir”. El pensamiento del ser es un pensamiento de la identificación. Es él, el que designa, marca, ubica, clasifica, dispone y finalmente instituye pretensión de identidad: la negritud, la indianidad, la latinidad, la germanidad, el oriente, el occidente (p. 29, traducción propia)

De esta manera, las vivencias relatadas en las postales discursivas dan cuenta de una transformación subjetiva a la hora de devenir estudiante universitario. Más precisamente, los inicios describen ese período en que, un sujeto estudiante “va siendo”, adquiere el oficio, aprende las reglas del juego de una institución nueva y alcanza una afiliación institucional que refleja “un sentirse parte de” la universidad.

Ahora nos preguntamos, ¿la transformación es sólo subjetiva? ¿o requiere una disposición/apertura particular de la institución que se prepare para recibir esos nuevos estudiantes? ¿Qué acciones realiza la institución para recibir o facilitar la afiliación y apertura a ese nuevo devenir? ¿Sirve una misma acción para todos? Podemos pensar que la transformación ocurre de manera personal pero es pensada para y en un colectivo de estudiantes, con experiencias distintas, trayectorias y recorridos escolares y sociales muy dispares. Entonces, ¿cómo se logra? Dicho de otra manera, nos interesa pensar la transformación subjetiva y la afiliación institucional, en relación con la noción de permanencia. La concebimos como la posibilidad de sostén de la trayectoria educativa y pasaje, entre el ingreso y el egreso, a la continuidad contemplando la diversidad de maneras y tiempos de transitar la universidad. Sostiene C. Santiviago (2018): “Por permanencia entendemos la capacidad de la institución para promover y concretar las trayectorias educativas completas de todos los estudiantes que lo deseen y estén habilitados” (p. 25). Esta autora profundiza la problemática de la inclusión educativa en la universidad al afirmar que la contracara de la permanencia no es la deserción, sino la desvinculación. “En este sentido, optamos por hablar de desvinculación en oposición a deserción. Este último término implícitamente coloca la responsabilidad del acto en una cuestión personal, mientras que cuando hablamos de desvinculación hacemos referencia al componente vincular” (Diconca 2011, p. 17).

En este sentido, podríamos concebir un “entre” en donde se da tiempo y lugar al devenir en estudiante universitario, un aprendizaje de vinculación y construcción de una relación entre el/la estudiante y la institución, la institución y sus estudiantes, y los estudiantes con otros. Por ello, creemos necesario repensar permanentemente las acciones que generan afiliación institucional y cambio

identitario estudiantil, como es el caso de la implementación del Programa de Mentorías Entre Pares.

Además, tendemos a pensar que “la desvinculación es una de las categorías referenciales en tanto es uno de los fenómenos en los que se pretende incidir” (Diconca, 2011, p. 19). La autora reafirma que no puede pensarse ni estudiarse fuera de un marco de contexto ni fuera del modelo de universidad donde ocurre. Es una noción que nos invita a repensar cuáles son las acciones institucionales que se asumen, se crean o se piensan para buscar ese lazo y también, analizar si las mismas logran “hacer sentido” en lxs estudiantes. Asimismo, nos interpela indagar cuáles son las formas de vincularse que lxs estudiantes expresan, las voces, las experiencias y las necesidades que se despliegan en su proceso de devenir y “formar parte”. Sostenemos que el Programa que describimos a continuación, da cuenta de estas interpelaciones y este posicionamiento teórico e institucional.

El diseño y la puesta en marcha del Programa

El Programa de Mentorías Entre Pares se implementa a partir de un seminario formativo teórico-práctico, que lleva el mismo nombre, destinado a estudiantes avanzadxs de las distintas carreras de grado de la Escuela de Humanidades. De acuerdo con el plan de estudios de cada una de ellas, se acredita como seminario optativo o como horas de práctica profesional.

El propósito general del seminario es doble. Por un lado, ofrece un espacio formativo que posibilita la reflexión y el análisis de la propia experiencia estudiantil. Se parte del siguiente supuesto: la posibilidad de “acompañar” la experiencia de otrx estudiante exige un trabajo personal que habilite una disposición hacia la escucha y una actitud de apertura. Por otro, crea las condiciones institucionales para acompañar el diseño, la implementación y el seguimiento de las mentorías, destinadas a lxs estudiantes de primer año, desde la participación colectiva de lxs futurxs mentorxs.

En el transcurso de este proceso de formación, lxs mentorxs van implementando el Programa con el fin de instalar las mentorías o espacios de encuentro y de intercambio. Cabe aclarar que estos encuentros no se plantean como clases de apoyo ni tutorías disciplinares de las materias cursadas. Por el contrario, contribuyen a la conformación de grupos de estudio “entre pares”, más allá del tratamiento de una duda disciplinar específica.

Por otra parte, el punto de partida para el análisis de la práctica del estudiante mentor/a es su *propia experiencia* como alumnx universitarix. Esta categoría adquiere especial relevancia en tanto que no es considerada una noción general, sino que se define desde su carácter singular, único e irrepetible. Interesa que lxs mentorxs puedan reelaborar su propia experiencia y, desde ella, construir una distancia relativa para escuchar y comprender la trayectoria real de unx estudiante, y a partir de allí, acompañarlx. A grandes líneas, “acompañar” no supone “aconsejar”, “decirle al otrx lo que *debe* hacer” ni imponerle ideas, creencias ni opiniones. No se trata tampoco de hacer que el otrx “piense como unx”. Acompañar exige un trabajo con unx mismx y una disposición a “hacerle lugar al otrx”, desde el reconocimiento de la absoluta singularidad de cada encuentro.

Por último, se sostiene que la formación integral universitaria de lxs estudiantes no se agota en el “cursar-rendir-aprobar” materias de un plan de estudio determinado. Por el contrario, se la vincula con los aprendizajes que suceden más allá del aula, a través de la creación de propuestas de participación estudiantil que fomenten la pertenencia y la afiliación institucional y académica. Esto implica “...crear y sostener espacios deliberativos y de toma de decisiones colectivas como modos de brindar las condiciones institucionales para mejorar la vida estudiantil universitaria y con ello, el ingreso, la permanencia y el egreso” (Mancovsky y Lizzio, 2016, p. 3).

El seminario se propone:

- Promover la reflexión y el análisis sobre las condiciones socio-culturales y económicas actuales que desafían nuevos modos de pensar la universidad en tanto institución educativa inclusiva que sostiene el derecho a la educación superior.

- Construir un espacio de pensamiento colectivo centrado en la propia “experiencia estudiantil” que posibilite analizar la diversidad y la singularidad de experiencias de lxs estudiantes ingresantes.

- Indagar las características que asume el ser estudiante universitario hoy, luego de haber transitado la pandemia y habiéndose configurado nuevas modalidades de cursada.

- Crear las condiciones institucionales para que el encuentro entre estudiantes se enriquezca con: la toma de la palabra compartida, la paulatina construcción de confianza, la elaboración de decisiones colectivas y la “escucha disponible”, a fin de llevar a cabo la implementación del Programa.

-Poner a disposición de lxs estudiantes una experiencia de participación institucional en la universidad.

-Acompañar la escritura de una bitácora individual que recupere la experiencia formativa singular que ofrece este seminario.

Un cierre posible: postales que invitan a pensar nuevas preguntas

Desde una pedagogía de “los inicios” (Mancovsky, 2021), creemos en la necesidad de pensar desde la formulación de preguntas, más que buscar una respuesta ideal, taxativa, única y correcta que intente cerrar la reflexión. Nuestras preocupaciones pasan por habilitar espacios que ayuden a recomponer el lazo social dentro y fuera del aula.

Llegadas a este punto nos preguntamos, ¿de qué modo estos relatos sobre la experiencia estudiantil de los inicios interpelan la propuesta formativa y el acompañamiento del Programa? ¿Quiénes son hoy nuestrxs destinatarixs? ¿Quiénes lxs mentores? Tal como se desprende de las postales discursivas es posible hallar una gran heterogeneidad de trayectorias estudiantiles.

Por otro lado, el acompañamiento que ofrece el Programa, ¿se circunscribe solo a lxs estudiantes del primer año? ¿Puede un estudiante avanzadx que recién comienza a hacer experiencia de manera presencial en la Universidad asumir el rol de mentxr? Podemos pensar que, al día de hoy, el universo de destinatarixs del Programa se amplió y que quienes cursan el seminario para formarse como mentorxs portan variadas y diversas experiencias en su recorrido “presencial/virtual” por la universidad. En ocasiones, la distancia formativa y las experiencias vividas entre lxs mentorxs (estudiantes avanzados) y lxs que se inician, se acorta y ambos se encuentran en situación de construir el oficio de estudiante y su afiliación institucional.

¿Por qué nuevos carriles circula hoy la socialización estudiantil? Redes, grupos de whatsapp, videollamadas, etc. que llegaron en tiempos de pandemia y pasaje a la virtualidad, fueron instalándose como modos de intercambio entre estudiantes. Pareciera ser que hoy, el encuentro sucede en “y además” del espacio físico de la universidad. ¿De qué formas el Programa puede hacerse presente, habitar y acompañar desde ambos espacios?

A su vez, ¿cómo se ha ido reconfigurando el oficio de estudiante a partir de la bimodalidad? ¿Qué nuevas reglas, habilidades y saberes se ponen en juego allí? ¿Qué precisamos explicitar? ¿Qué recursos y estrategias podemos poner a disposición desde el Programa?

En un contexto en el cual, las condiciones materiales de vida se ven cada vez más deterioradas, que conlleva para muchxs de nuestrxs estudiantes asumir más carga de trabajo, ¿cómo hacerle espacio al estudio? ¿Y al encuentro con el otrx? ¿Qué tiempos y espacios puede ofrecer el Programa?

De esta manera, las postales reseñadas abren nuevas preguntas que nos invitan a repensar la propuesta del Programa. Por todo ello, sostenemos que este proyecto de acompañamiento no es una propuesta predeterminada, fija e inamovible. Por el contrario, se va recreando en diálogo con el momento actual, el contexto socioeconómico, en función de las necesidades institucionales y al calor del encuentro entre mentorxs y estudiantes. Tanto el Programa como nosotras, integrantes del mismo, profesoras y autoras, también, vamos transitando un proceso de ‘devenir-acompañamiento’ a seguir construyendo. ■

Bibliografía

Arfuch, L. (Comp.) (2005) *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo. Bs. As.

Coulon, A. (2005) *Le métier d'étudiant*. PUF. Paris. (Traducción V. Mancovsky)

Diconca, B. (coord.). (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una nueva carrera universitaria*, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Montevideo.

Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens. Rosario.

Laplantine, F. (1999) *Je, nous et les autres. Au-delà des appartenances*. Le Pommer. Paris.

Mancovsky, V. (2019) *Por una pedagogía de los inicios a la vida universitaria*. En: Mancovsky, V. y Más Rocha, S. (2019) *Por una pedagogía de "los inicios". Más allá del ingreso a la vida universitaria*. Ed. Biblos. Buenos Aires.

Mancovsky, V. y Lizzio, G. (2016) "El Programa de Mentorías Entre Pares" de la Universidad Nacional de San Martín y "los inicios" en la universidad: reflexiones sobre el intervenir, el formar y el investigar". Ponencia presentada en "V Jornada de Psicología Institucional. Pensando Juntos Cómo Pensamos: un Análisis de las Prácticas Instituidas" Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Santiviago, C. (2018) *Las estructuras de apoyo en la educación superior*. En Santiviago, C. (comp). (2018). *Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. FEUU, Montevideo.

Psicopedagogía en clave federal:

hacia la consolidación legal de nuevos campos

Maria Celia Flores – Maria Salomón

MARIACELIAFLORES20@GMAIL.COM



Federación Argentina de Psicopedagogos

La Federación Argentina de Psicopedagogos (FAP) es una entidad que nuclea a los colegios y asociaciones del país. Nace por la inquietud de un grupo de profesionales que, el 17 de septiembre de 1982, se reúnen en San Juan con el objetivo de constituirse, estableciendo esa fecha como el Día Nacional de las/los Psicopedagogas/os (Acta N° 1 FAP, 1982).

Sostiene Baravalle (1995): para comprender el estado actual de la Psicopedagogía es necesario entenderla como producto de un proceso histórico, desarrollado en el marco de determinadas condiciones sociales y científicas.

Desde sus comienzos FAP, además de la representación ante los organismos que tuvieran vinculación en las áreas relativas al hacer psicopedagógico, tuvo como finalidad el cooperar en la estructuración legal del ejercicio profesional y el bregar por la colegiación.

Consta en el acta N° 6 que, a partir de una invitación del Ministerio de Cultura y Educación, se participó en la redacción de las Incumbencias del Psicopedagogo, Licenciado y Profesor en Psicopedagogía, las cuales se aprobaron por Resolución N° 2473 el 2 de noviembre de 1984.

En los últimos años asistimos a un crecimiento exponencial de la Psicopedagogía que la llevó a ampliar su campo de intervención lo que, además, requirió modificar la formación de grado y posgrado de manera que, las/los profesionales, puedan responder a lo que desde las mismas se les demanda.

En este sentido, como plantean Filidoro, Enright, Lanza y Mantegazza (2021), configuramos nuestras intervenciones en diferentes ámbitos y lo que ponemos a jugar allí refiere a una posición ética, política y epistemológica situada en territorios, es decir, en ciertas coordenadas espacio-temporales y también político-institucionales.

Sin embargo advertimos que, entre otros aspectos, en la mayoría de los planes de estudio de las carreras, tanto de universidades públicas como privadas, se siguen manteniendo las denominadas incumbencias establecidas en la Reso-

lución N° 2473/84 (aun cuando esté derogada) con consecuencias diversas en la práctica por cuanto, las mismas son compartidas por ejemplo, con quienes son Técnicos Superiores en Psicopedagogía.

Por lo tanto, hoy, a 40 años de dicha resolución, y atentos a este crecimiento sostenido de la Psicopedagogía, consideramos que sus alcances deben ser modificados/ampliados atendiendo el armado de nuestra identidad profesional y a la búsqueda de nuestro estatus epistemológico.

Acordamos con planteos que expresan que los desarrollos logrados dan cuenta de una historia difícil, cuestionada, pero que ha logrado conformar una disciplina que tiene presencia en los campos de la salud y la educación y a la que otros/nuevos campos interpelan y demandan.

Esta idea dio lugar a encuentros e intercambios entre representantes de unidades académicas, colegios y asociaciones profesionales y de la Federación quienes, a partir de un documento borrador, iniciamos la construcción de acuerdos colectivos, sobre diferentes aspectos que sirven como guía para la discusión

Partiendo de lo expresado en el Manifiesto Psicopedagógico de la provincia de Córdoba (2021), asumimos que la Psicopedagogía es una disciplina enfocada en los procesos de aprendizaje en contexto y orientada a promover mejores condiciones del aprender, cuyas intervenciones se sitúan en el marco de lo contextual-social, político y cultural-, lo que requiere de las/los profesionales una formación conceptual y práctica que posibilite hacer lugar a la diversidad.

En este marco, reflexionamos, analizamos, pensamos y trabajamos a partir de los siguientes ejes:

- La definición de la Psicopedagogía como una disciplina “joven, de síntesis compleja, de síntesis problemática” (Follari , 2013), de síntesis en tensión con aportes multidisciplinarios (Bertoldi, Cayuqueo y Tovani, 2020). Se destacan los avances importantes que, en este sentido, se lograron a partir de estudios de diferentes equipos de investigación de las unidades académicas, que trabajan en pos del desarrollo de categorías conceptuales específicas.
- El análisis sobre nuestro objeto disciplinar, esto es, de la selección que realiza la Psicopedagogía, aquello de lo que se ocupa o dice ocuparse y hace a su

identidad, a su área de pertenencia y en torno a lo que se ordena y organiza un discurso (Bertoldi, et al., 2019, p.10). Se problematiza el inicial “sujetos en situación de aprendizaje” con el fin de definir si tal enunciación es lo que representa la discusión y estado actual.

- La/una delimitación de lo que la especificidad psicopedagógica implica en el conjunto de su accionar. Esto refiere a que:

- Los campos de la psicopedagogía son los de salud, educación, judicial/forense y laboral, sin perjuicio de otros que pudiesen desarrollarse posteriormente.
- Los ámbitos de desarrollo de la práctica profesional son variados e indican los posibles espacios en los que ésta se materializa (escuelas, hospitales, empresas, entre otras)
- Las unidades de análisis con las que se trabaja, en todos los campos y ámbitos, son la persona, la familia, el grupo, la institución/organización y/o la comunidad.

En función de lo anterior, se avanza en la definición/enunciación de las prácticas profesionales que se desarrollan en los distintos campos, ámbitos y en relación a las diferentes unidades de análisis, situando el alcance en lo que corresponde a los títulos de Psicopedagogo/a y Licenciado/a en Psicopedagogía, ambas referencias a títulos de grado universitarios.

Si bien la discusión está en este punto, la tarea se asienta en desarrollos previos elaborados por referentes de universidades, de colegios y asociaciones profesionales (2016) en los que, entre otros, se expresó que las/los profesionales de la Psicopedagogía somos los encargados de:

- Orientar y asesorar respecto de los procesos de aprendizaje atendiendo a las características bio-psico-socio-culturales de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores pensados en su singularidad a la vez que en su inclusión en los diversos contextos de desempeño y participación.

- Realizar procesos de evaluación diagnóstica psicopedagógica que considere las dimensiones biológica, cognitiva, afectiva, vincular, pedagógica y contextual que pudieran comprometer el aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores. Desarrollar, sobre la base del diagnóstico, estrategias específicas tanto individuales como grupales -tratamiento, habilitación,

asesoramiento, orientación, interconsultas, derivaciones y capacitaciones- destinadas a promover los diversos aspectos del proceso de aprendizaje.

- Actuar disciplinar e interdisciplinariamente en la evaluación y presentación de certificaciones, asesoramientos, estudios, consejos, informes, dictámenes, peritajes y demás acciones en las áreas de salud, educación, laboral y judicial en todos los ámbitos de intervención psicopedagógica.

- Contemplar las condiciones materiales, simbólicas, culturales de cada grupo con el fin de habilitar el despliegue de todas sus posibilidades de aprendizaje.

Está claro que, como afirmaba Alicia Fernández, la psicopedagogía ya está legitimada, a partir de las prácticas y de las conceptualizaciones teóricas existentes, a la vez que está en su mejor momento evolutivo para reflexionar y plasmar lo desarrollado en su trayectoria (Müller, 2010).

Por ello, buscamos la consolidación de una Psicopedagogía crítica y situada en América Latina (Laino, 2022) y en los diversos contextos donde convergen aprendizajes, sostenida en su historia, en las investigaciones y en las teorizaciones que se producen en el territorio nacional e internacional.

El compromiso es desafiar nuestros límites iniciales para pensar la complejidad del ser humano aprendiendo y, desde allí, generar saberes psicopedagógicos que tengan su anclaje en las tareas reales de quienes hacemos psicopedagogía.

Creemos central avanzar en dos líneas:

- a- El análisis, para su mejor acompañamiento, de la realidad del hacer psicopedagógico en el país a través de comisiones -Educación, Salud, Ética profesional, Género y Derechos Humanos- conformadas de modo federal, en las que se ponen de relieve diversas situaciones, problemáticas y demandas en función de las cuales se acompaña y da respuestas a profesionales de la Psicopedagogía que habitan el territorio, particularmente en aquellas provincias que aún no cuentan con un Colegio profesional o Asociación. En este mismo sentido, se aporta con publicaciones sobre las prácticas profesionales en diferentes campos y la necesidad de hacerlo desde una ética que cuide. A la vez se promueve sistematización de experiencias para su escritura a través del premio “17 de septiembre”, buscando visualizar las diferentes prácticas e intervenciones que los/as colegas desarrollan en su diaria, que puedan aportar a la disciplina y a seguir generando conocimientos psicopedagógicos.

b- La continuidad del trabajo articulado entre unidades académicas-colegios y asociaciones profesionales-Federación en tanto nos permitirá contribuir a la socialización de las construcciones que se vienen realizando en el campo disciplinar en relación con el aprendizaje, evidenciando la consolidación en estos años y a la vez reglamentar algunas cuestiones que las/los profesionales ya llevan adelante en la realidad pero que no están contempladas en lo que la Resolución 2473/84 establecía como incumbencias profesionales. Esperamos, finalmente, aportar elementos que favorezcan la regulación de la profesión en las distintas provincias, impulsando la matriculación como un acto que legitima nuestro quehacer, brindándole un estatus legal.

Está claro que la identidad psicopedagógica se fue consolidando, ganando espacios en lugares que eran inicialmente impensados u ocupados por otras disciplinas; sin embargo, como Federación que brega por la jerarquización profesional, debemos resaltar que prestamos un servicio, que debe ser ético, que requiere de la formación continua, de la supervisión y de la constante vigilancia epistémica para no replicar prácticas que atenten contra la integridad del sujeto que aprende.

Hacer psicopedagogía es ir al encuentro del aprender con tantos otros, colectivamente y con las instituciones, previniendo, asistiendo y promocionando esos aprendizajes que en tanto de otros, también nuestros, tensionan nuestras prácticas para seguir conmoviéndonos en los diversos territorios.

Tenemos el compromiso y la corresponsabilidad de cuidar, fortalecer y seguir ampliando lo conquistado y esto puede asentarse en el desarrollo de investigaciones, en tanto modos de producción de conocimiento, que puedan situar las diversas complejidades y problemáticas propia de la época histórica, que tome las demandas sociales para luego contextualizar, actualizar las estrategias, métodos y técnicas posibles de intervención profesional. ■

Bibliografía

Baravalle, L., (1995), *La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectivas como campo profesional*, Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de las Ciencias y la Tecnología, Buenos Aires

Bertoldi, S., Cayuqueo, V., Tovani, A. (2020), *Qué se dice sobre el “objeto” de la psicopedagogía*. Reflexiones preliminares, Revista Trazos Universitarios, disponible en <http://revistatrazos.ucse.edu.ar/index.php/2020/06/29/se-dice-objeto-la-psicopedagogia-reflexiones-preliminares/>

Bertoldi, S., Enrico, L., Fernández, M. L., Sánchez, M. D., (2023), *Diccionario de Psicopedagogía. Una introducción a los conceptos de las “prácticas del conocimiento” psicopedagógico*, La Hendija Ediciones

Follari, R. (2023) *Investigación, epistemología y psicopedagogía*. Conferencia en Bertoldi, S. (comp.) *Actas de Jornadas Prácticas de investigación ¿Psicopedagógicas? Red interinstitucional de investigación psicopedagógica (RedIIP)* Revista Pilquen Sección Psicopedagogía.

Manifiesto psicopedagógico (2021) *Psicopedagogía en altavoces: atravesamientos éticos y políticos actuales de nuestra profesión, en el 5to Congreso Internacional entre Educación y Salud. Infancias: diálogos interdisciplinarios. 60 años de formación profesional ética y humanizante*. Universidad Provincial de Córdoba.

Martinelli, A. (2024) *Ampliación de consideraciones previas para una Psicopedagogía del siglo XXI*, documento borrador, Universidad del Gran Rosario

Müller, M. (2010), *Aprender para ser*, Buenos Aires, Editorial Bonum, 7ma. Edición

Petric, N., y Facciola, M., (2023), *Ejes de construcción del conocimiento académico psicopedagógico a partir del análisis de tesis de doctorado*, *Diálogos Pedagógicos*, Año XXI, N° 42, disponible en [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21\(42\)03](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2023.21(42)03)

Ventura, A. C., (2012), *Perspectivas y desarrollos científicos actuales en la Psicopedagogía en el contexto iberoamericano*, Revista Pilquen, Año XIV, N° 9

Somos la memoria que habitamos.

Ver el pasado como un principio de acción para el presente.

Carolina Sforza

SFORZACAROLINA82@GMAIL.COM



Psicopedagoga. UNSAM Escuela de Humanidades.

La memoria se puede definir como la capacidad del cerebro de retener información y recuperarla voluntariamente. Nos permite recordar hechos, ideas, sensaciones, relaciones entre conceptos y todo tipo de estímulos que ocurrieron en el pasado. Es también la capacidad de interrogar en una serie de eventos unidos por un cierto significado. Es fundadora de la identidad y se apoya en el lenguaje, el pensamiento, la conciencia reflexiva y las funciones ejecutivas cerebrales.

La memoria es constitutiva de la identidad propia. Si sólo viviéramos el presente, o el anhelo de un futuro soñado, sin detenernos a rememorar el pasado, no sabríamos quiénes somos. Es el acto por el cual se recrea con otros, en un contexto, el pasado, renovando, actualizando su sentido en el presente. A su vez, está íntimamente vinculada con la identidad, memoria e identidad que son bandera de nuestra historia social.

Es intersubjetiva, se produce en un tiempo y espacio determinados. Nos ayuda a reconocernos a nosotros mismos en el pasado como un acto creativo y nos constituye como sujetos, como grupos, como pueblos y como humanidad a través del tiempo.

Rescatando el concepto de Tzvetan Todorov de “memoria ejemplar”, abriendo el recuerdo a la analogía y la ejemplificación transformando el acontecimiento que se rememora en un ejemplo que ve el pasado en un principio de acción para el presente (1998).

Argentina, 24 de marzo de 1976, se instauró una nueva dictadura militar en el país que profundizó un proceso de disciplinamiento y reorganización de la sociedad. Una Junta Militar se autoproclamó como la máxima autoridad del Estado atribuyéndose la capacidad de fijar las directivas generales del gobierno y reemplazar y designar a todos los funcionarios. Nuestro país fue arrollado por una fuerza que mediante torturas, desapariciones, vejaciones y asesinatos intentaron destruir y callar a una población comprometida con ideales identitarios.

El “no te metas”, el “algo habrán hecho”, frases que en esos tiempos sobrevolaban entre la gente y buscaban aplastar mediante el miedo y el silencio toda energía comprometida con la palabra en forma de grito, donde la identidad y la memoria se anesthesiaban.

Los represores pensaron que los habían enterrado a todos y todas, que con sus desapariciones físicas también desaparecen sus pensamientos e ideales, pero no sabían que cada uno y cada una eran semillas... Semillas plantadas en la memoria que florecerían para expandir la vida y pensar otros modos de habitar el mundo desde la lucha y la ternura.

En 1985, ya en democracia, se realizaron los juicios a las juntas militares. Estos juicios constituyeron un ejercicio de recuperación de memoria colectiva en el escenario público. Los testimonios de los y las sobrevivientes, basados en sus memorias, se tomaron como pruebas verdaderas para condenar a los represores. En los discursos se observó que se estableció una relación entre el pasado y el presente, entre lo siniestro y lo insostenible.

Nada se construye sin memoria, porque eso nos ayuda a saber que paso, sin olvidar es como creamos conciencia.

Narrar y escuchar las vivencias, sensaciones y sentimientos, aportó a la construcción de la memoria social. El lenguaje construye y recrea nuevos significados, teniendo efectos reparatorios para el sujeto.

Es algo complejo, pero son las palabras las que nos ayudan a nombrar el horror, mirar a los ojos al miedo, darles forma y quizás, poder aliviar aquello que duele.

En la actualidad, se torna fundamental garantizar el derecho a la verdad, a la memoria, a la justicia frente a un contexto donde existe violencia hacia defensores y defensoras de derechos humanos, proliferan los discursos de odio y negacionistas. Es imprescindible sostener que la cifra es de 30 mil desaparecidos, número que en la memoria popular da cuenta de la magnitud de la represión.

La cifra de 30 mil es una estimación bien elaborada, a partir de ciertas informaciones proporcionadas por el mismo aparato represivo sobre la cantidad de centros clandestinos de detención que existieron en el país durante esos años. La cifra no es simbólica, indica una verdad: la verdad de la condición de desaparecido, concluyó el escritor, crítico literario y docente de la UBA, Martín Kohan.

El lenguaje y las palabras nos permiten recordar sonidos, olores, canciones, pensamientos. Palabras que atraviesan nuestra memoria y nos permiten pensar cómo podría verse el mundo sin las ausencias físicas de cada una y cada uno de los desaparecidos.

Quiero saber cómo se ve el mundo, hace tanto que no
estoy hace tanto que mis pies no se cansan por los
recorridos hace tanto que mis ojos no se queman con
la luz
hace tanto que sueño la inasible situación de la libertad

hace tanto, pero tanto, que no tengo mi natural alimento, de vida, de
amor, de presente y estoy, a pesar de todo esto, a pesar de no creerlo,
estoy juntando unas palabras

unas infieles palabras, que me dejen recordar cómo podría verse el
mundo. (Ponce, 2011: 48)

Ana María Ponce (Katay), detenida y desaparecida el 18 de julio de 1977. Tenía 26 años. Ella escribía a escondidas durante su cautiverio en el centro de detención clandestino Escuela Mecánica de la Armada. Dejó sus poemas, su memoria escrita a Graciela compañera sobreviviente.

Allí en la mirada de la crueldad, la deshumanización de los actos, los temblores de la injusticia y la agonía del pueblo, se encuentra la memoria para no olvidar.

El Nunca Más exige romper la cultura del silencio y de la impunidad, exige mantener viva la memoria de los horrores de las dictaduras. Memoria, verdad, justicia, reparación y no repetición deben estar enmarcadas en la lucha de los pueblos, y en la memoria de aquellos y aquellas que, con su vida, construyeron la democracia que estamos viviendo en este presente.

Sin verdad no puede haber justicia, sin justicia no puede haber reparación y sin reparación no puede haber memoria. ■

Bibliografía

Aguirre, Guadalupe (2013). *Políticas de la memoria y producción de subjetividad*, Facultad de Psicología UNR.

Ponce, Ana María (2011). *Colección Memoria en movimiento: voces, imágenes, testimonios. Memoria en movimiento*, Presidencia de la Nación Argentina

Todorov, Tzvetan (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós

Entrevista en Radio Universidad al Dr. en Letras, escritor y docente de la UBA, Martín Kohan. Recuperado en: <https://www.radiouniversidad.unlp.edu.ar/martin-kohan-la-cifra-30-mil-indica-la-verdad-de-la-condicion-del-desaparecido/>

Entrevista a la Dra. Silvia Schlemenson



Lic. Gerardo Prol

DIRECTOR DE LA CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

Esta entrevista se realizó como aporte de la Carrera de Psicopedagogía de la UNSAM a los actos conmemorativos del “Día de la Memoria, la Verdad y la Justicia” el 24 de marzo de 2024 que se hicieron en la sede de nuestra Escuela de Humanidades.

Silvia Schlemenson, además de ser una referente indiscutible en la construcción de nuestra disciplina, fue y sigue siendo, una militante de los derechos humanos y la Justicia Social.

Silvia, no sólo fue mi maestra en la investigación sobre los procesos psíquicos implicados en la problemática de aprendizaje, sino también en todo lo que hace mi ser docente universitario. Compartí con ella muchas luchas por la Universidad Pública, los principios reformistas y la gratuidad de la enseñanza.

Por todo esto, creí entonces, y sigo creyendo que era la persona apropiada para escuchar esos días.

La siguiente, es un resumen de aquella entrevista realizada de manera virtual y que fue difundida en toda la comunidad de la Carrera.

Lic. Gerardo Prol: *Hola Silvia. En primer lugar, muchísimas gracias por aceptar la invitación. Cuando salió esta oportunidad, a partir de los consejeros estudiantiles y los consejeros docentes y no docentes de convocar a una jornada de conmemoración del 24 de marzo, busqué una referente dentro de la psicopedagogía que tuviera un fuerte compromiso social y el primer nombre que se me ocurrió es el tuyo, Silvia.*

Así que me parece que todos vamos a estar muy interesados en escucharte. ¿Cómo impactó el golpe del 24 de marzo del 76 en la Psicopedagogía? ¿Cómo lo viviste vos, cómo lo vivieron los colegas, cómo lo vivió, digamos, el ambiente científico?

Dra. Silvia Schlemenson: comencemos por pensar que el golpe tiene antecedentes. ¿Qué quiere decir? Primero, un antecedente muy negro que fue el de Onganía, pero con posterioridad el gobierno de Cámpora, haciéndose eco de una situación internacional muy interesante para el psicoanálisis, para la producción de conocimientos, con los avances en Francia, de producción novedosa de conocimientos. Es decir, pensemos que era la época de Piera Aulagnier, Castoriadis aun Winnicott en Inglaterra tienen producciones anteriores al 76, pero bastante próximas. Entonces tendríamos que pensar cómo era la universidad en esas épocas anteriores al golpe del 76. Y les quiero contar algunas cosas porque seguramente hay personas con quienes yo compartí formación que ustedes conocen. Una de ellas, por supuesto, es Haydée Echeverría, que estando en la Cátedra de Psicología Educativa, junto conmigo, nos hacíamos cargo del área de la Psicopedagogía, ¿Por qué el área de la Psicopedagogía?, porque en aquel momento la Psicopedagogía era una disciplina que recién estaba consolidándose alrededor de la clínica y también alrededor de la psicología educativa. Sara Paín, que con anterioridad escribe ese libro que todos debemos tener subrayado que es *Psicometría Genética*, era la titular de Psicología Educativa, cátedra en la cual estaba Haydée Echeverría, estaba yo, estaba Dulce Suaya, Irene Freidenhal, con intensas reuniones y producciones previas al golpe de Estado en las cuales se distinguía la verdad de intelectuales de muy intensa formación, que son hoy varios de los referentes y pilares de lo que significa la multidimensionalidad de la psicopedagogía.

En ese entonces nosotros actuábamos en la multidimensionalidad, es decir, íbamos circulando por distintos espacios.

GP: *Por esa época conociste a Blanca Tarnopolsky¹, ¿no?*

S.S: Claro, era la jefa del Servicio de Psicopedagogía que había en el Hospital de Niños en el Gutiérrez y realizaba las supervisiones clínicas junto con Pichona Ocampo.

Uno podría decir qué épocas, ¿verdad? Pero bueno, repentinamente y de manera sorpresiva se hace el golpe del 76, que fue un golpe muy crudo, que atacó sustancialmente los derechos ciudadanos. Vamos a llamar desde la psicopedagogía a los Derechos Ciudadanos como la posibilidad de pensar, es decir, de tener un pensamiento crítico, que no tenga que ver exactamente sobre el sistema, sino sobre la calidad del acceso a la escuela, al pensamiento, de nuestros pacientes y de los niños que concurren a las escuelas estatales y privadas.

Esto fue repentinamente arrasado. Había un trasfondo económico muy fuerte en la época de Martínez de Hoz, donde había una retracción de la oportunidad de distribución equitativa de la productividad que impuso un tipo de sistema mediante la represión.

En algo se parece al momento actual, es decir, había una crisis económica muy intensa. Por suerte, en el momento actual no hay represión. Es decir, haber asistido a la marcha del 24 el domingo fue una fiesta, porque cada uno decía, caminaba, tocaba lo que quería y creo que nada tenía que ver con los partidos políticos, sino con el deseo de apertura de un grupo social muy intenso hacia la sociedad.

GP: *¿Y cómo impactó el golpe en ese grupo que mencionaste?*

SS: Este golpe en el primer tiempo generó un aislamiento. Como siempre, cada uno decidió sorpresivamente cómo y dónde se refugiaba. Porque de verdad, de verdad, la amenaza de desaparición por ejes represivos era brutal. Sin embargo, más allá que Sara Paín emigró a Francia, que Blanca Tarnopolsky tuvo muy mal final, víctima de una represión donde le volaron la casa, donde Pichona Ocampo, a quien yo fui a ver el primer día que salí del sanatorio después de haber tenido a mi hijo, porque en el 76 secuestraron a su hijo y desapareció.

Nosotros no podíamos creer esas cosas. Estábamos sorprendidos, mutilados. La primera reacción fue esconderse, pero desde esa reacción los intelectuales podemos escondernos físicamente, pero no productivamente, es decir, seguíamos pensando. Seguíamos ordenando nuestros quehaceres, del mismo modo que pasa hoy. Estamos consternados por los cambios económicos. Sin embargo, seguimos trabajando. Somos parte de una Universidad.

En realidad, ese momento posterior a la dictadura, se nos abrió una perspectiva de trabajo que hoy tenemos que poder aprovechar.

¿Qué quiero decir con esto? Ya nada nos tiene que tomar totalmente por sorpresa y como en aquel entonces, a lo mejor, los articuladores del conocimiento no van a estar absolutamente centralizados en personas, sino en actividades regionales, en investigación, en centros de contención de la producción intelectual. Porque pedirle a un intelectual que no produzca es como obligarlo a no tener hijos, es decir, a cercenar un potencial futuro.

GP: *Y vos ¿dónde y cómo te “refugiaste”?*

SS: En aquel entonces yo trabajaba no solamente en la Universidad, de donde nos tuvimos que ir todos de la noche a la mañana, sino que también trabajaba en el Hospital de Niños de San Justo, viviendo yo en la Matanza. Decidí, porque me lo posibilitaron, asociarme a Mario Tisminetzky, que era un psicoanalista que, desde hace 15 años antes, era jefe de Servicio de Psicoanálisis en lo más pobre que ustedes se puedan imaginar, de La Matanza. Y desde allí comenzamos a trabajar juntos en un centro de familia y aprendizaje, donde él era un especialista en vínculos parentales y la familia que aportaba su parte mientras yo seguía produciendo en la psicopedagogía.

GP: *¿Y qué pasó en ese refugio?*

SS: Posibilitó que, más allá, digamos, de la satisfacción personal por un proyecto de trabajo, posibilitó que ejes de investigación siguieran progresando, generando conocimiento. Al punto de crear producciones de conocimiento que forjaron otra calidad de relación con la comunidad en sectores populares

GP: *¿Cómo es eso de nuevas relaciones de la comunidad en sectores populares?*

SS: Hoy parece que hablar de lo popular es mala palabra. Pero lo nacional y lo popular es generar otra calidad distributiva del conocimiento, de la relación entre semejantes con la sociedad. Así, podemos decir que desde la dictadura hasta ahora trabajábamos de manera grupal, es decir, poniendo en acto la relación con el semejante, la oportunidad de transformación que ofrece el otro, que ofrece el compañero del grado, por ejemplo, que ofrece el diferente.

GP: *¿Qué impacto te parece que puede tener en la actualidad esas nuevas líneas de investigación?*

SS: Uno se tendría que preguntar en un momento como este donde pareciera que solo la eficiencia, y ser el mejor opera dando resultados, qué sería hoy generar derechos ciudadanos. En principio es trabajar para la distribución equitativa del conocimiento en lo nacional y en lo popular. ¿Qué quiere decir esto? Entre otras cosas, que las producciones independientes y autónomas que no estén asociadas a los grandes paquetes de transmisión en el aprendizaje, sino que estén asociadas al trabajo regional, a los centros barriales, etc.

Quiero un poco para terminar esta noción de incorporación de realce de la oportunidad de despliegue de derechos ciudadanos, profundizar en procesos in-

investigativos que comprometan las necesidades populares. Por ejemplo, ¿qué es la temporalidad? Sin duda es una problemática de época. ¿Cuál es la temporalidad que atraviesa los ejes del pensamiento en la infancia? Este tema sólo lo toco para visualizar que hay muchos temas en los cuales podemos investigar hoy.

GP: *Bueno, Silvia te agradezco personalmente muchísimo. La verdad siempre es un placer poder charlar con vos, y escuchar no sólo esos testimonios históricos, sino abrir los caminos para la psicopedagogía de hoy. Es encontrar un poco de aire fresco en estos tiempos tan difíciles.*

SS: Gracias por haberme invitado y mí también me hace muy bien pensar cómo vamos a salir de esta situación que está pasando nuestro país. Hasta la próxima. ■

¹ Blanca Tarnopolsky fue la primera psicopedagoga desaparecida. En la oficina de la Carrera se encuentra una placa en su homenaje.

