

LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA: PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS ACTUALES ⁽¹⁾

Mónica Valle
Universidad Nacional de Río Cuarto
República Argentina

En primer término, como docente de esta Universidad y específicamente de la Licenciatura en Psicopedagogía, quiero expresar públicamente mi satisfacción por haber podido concretar este encuentro y ello gracias al esfuerzo compartido con la Federación Argentina de Psicopedagogos. Espacios como éstos nos permiten pensar sobre nuestra realidad académica y profesional y de esta forma tomar impulso para seguir, en una búsqueda que se intuye como siempre inacabada, defendiendo y promoviendo avances en la Psicopedagogía. El tema convocante para esta ponencia es *La intervención psicopedagógica: problemas y perspectivas actuales*. Creo que como tema es por demás interesante y marca un punto de confluencia que habilita la posibilidad de una reflexión conjunta entre las instituciones formadoras de psicopedagogos y las agrupaciones profesionales que los nuclean.

Ambas organizaciones comparten una responsabilidad a propósito del accionar profesional. La Universidad porque no puede perder de vista el impacto que tiene en el medio social el profesional que forma; por tanto, debe ser particularmente sensible a las demandas sociales en vistas a ofrecer una formación que se caracterice por su vigencia y no sólo desde la dimensión teórico-conceptual. Por su parte, los colegios y asociaciones enmarcados en la Federación, por la naturaleza de su accionar, son particularmente perceptivos a los problemas emergentes de la realidad profesional y constituyen instancias instituidas cuyas funciones no son ajenas a la formación, gestionando y mediatizando frecuentemente la configuración de espacios de actualización. Vemos entonces que muchos de los problemas que *sacuden o conmueven* a la intervención implican de alguna manera a la formación.

¿Desde donde abordar la identificación de problemas relativos a la intervención y a la formación psicopedagógica? Les propongo como itinerario reflexivo partir de la consideración del aprendizaje como núcleo vertebrador de la intervención psicopedagógica para que -desde una concepción amplia, compleja y multirreferencial del mismo- descubramos el impacto que ejerce en las prácticas actuales y que lleva a la necesidad de profundización de un conocimiento profesional situado, emergiendo éste como plano problemático.

Hablar de un conocimiento profesional situado, y de su re-descripción al interior de la concepción de aprendizaje desde la que partimos, nos lleva a una nueva contextualización en un marco social más amplio. La consideración del atravesamiento de las condiciones sociales y culturales en el hacer psicopedagógico, resguardando las especificidades situacionales, nos permitirá pensar la intervención en contextos sociales adversos vinculado al tema del fracaso escolar. Un nuevo orden de problemas queda entonces configurado. Por último, el acento puesto en el conocimiento profesional y en la intervención no debe hacernos perder de vista la necesidad de construcciones teóricas producto de la investigación psicopedagógica planteándose entonces problemas de otra naturaleza a los podríamos calificar de orden teórico-epistemológico.

Veamos entonces como avanzar por este itinerario reflexivo. Si hiciéramos un inventario de todas las definiciones, caracterizaciones y aproximaciones a la psicopedagogía concebida como ámbito de teorización y de intervención, tengo la certeza de que en ninguna de ellas dejaría de aludirse al aprendizaje. En efecto, el psicopedagogo es -por definición- un profesional cuyo ámbito de actuación se enmarca en torno a los procesos de aprendizaje. Aprendizajes que -como ya sabemos- no quedan circunscriptos a una etapa de la vida ni a un ámbito particular y que debe ser entendido, en un sentido extenso, tal como lo hace Nora Elichiriy (2007), como un proceso multidimensional de apropiación cultural de carácter experiencial, que de manera inescindible entrelaza afectividad, cognición y acción.

Esta concepción amplia de aprendizaje, tanto en su comprensión como en su extensión conceptual, permite la diversificación de las prácticas psicopedagógicas posibles que no quedan así restringidas al aprendizaje escolar ni específicamente a sus aspectos problemáticos

o disfuncionales. Sin embargo, esta ampliación del campo profesional que -desde experiencias de intervención narradas en revistas de la especialidad o presentadas en encuentros académicos o de instancias de formación- parece avanzar en una progresión ininterrumpida, requiere de los propios involucrados un esfuerzo de regulación epistemológica que garantice el resguardo de la identidad profesional.

Entonces, es el aprendizaje en sus múltiples configuraciones lo que resguarda la especificidad de la intervención psicopedagógica a la vez que habilita nuevas actuaciones profesionales. Estamos ante la emergencia de nuevos escenarios de intervención que, a la par de los ya consolidados, dejan al descubierto la heterogeneidad que caracteriza a las intervenciones psicopedagógicas en la actualidad. Heterogeneidad que no se deja capturar fácilmente en un eventual intento de sistematización de las prácticas, presentándose más como un continuo dinámico que como perteneciente a categorías excluyentes.

Por otra parte ninguna intervención en el campo de lo social -y por ende en el psicopedagógico- se nos presenta acabada y disponible a manera de un repertorio técnico factible de ser aplicado sino que, por el contrario, supone un arduo y laborioso proceso de construcción que de manera recursiva enlaza la acción y la reflexión constante. Así, la situación que se configura como problemática, la naturaleza de la demanda que finalmente da origen a la intervención, los involucrados en la misma, el ámbito en la que se enmarca, los fundamentos teóricos conceptuales articulados con una dimensión más estratégico proyectiva sostenida por el profesional y que orientan sus decisiones, van delineando los rasgos de la actuación: limitación o ampliación del foco de la intervención, carácter mediado o directo sobre los destinatarios, niveles de prevención que la caracteriza, entre otros aspectos.

Hablamos entonces de la construcción de un conocimiento más situado, ajustado al contexto de la realidad desde la que se nos interpela profesionalmente, de un conocimiento profesional que si bien hunde sus raíces en el conocimiento científico o disciplinar, asume ciertos rasgos de singularidad. Singularidad que le otorga la complejidad e imprevisibilidad que caracterizan a las situaciones de intervención y que le hacen asumir a este conocimiento un recorrido nada lineal en su construcción.

Este conocimiento profesional construido a propósito de las situaciones de intervención no tiene un desarrollo homogéneo sino que supone grados de mayor solidez y rigurosidad conceptual y estratégica en los ámbitos considerados como más tradicionales y específicos del ejercicio profesional psicopedagógico. Son entonces los abordajes vinculados a los aspectos disfuncionales o perturbados del aprendizaje escolar los que adquieren un predominio sobre otros. Así, los escenarios más actuales que convocan a las prácticas psicopedagógicas presentan desarrollos conceptuales y estratégico-procedimentales más débiles y por ende un grado de normativización o de lineamientos reguladores de la actuación más incipientes.

Este *estado del arte* en el terreno del desempeño profesional derivado de su profusa ampliación debe constituirse -a la par que sostener el intento de una genuina investigación psicopedagógica- en uno de los desafíos centrales de la psicopedagogía si ésta desea afirmar su identidad y legitimar su espacio dentro del abanico de prácticas y disciplinas que podríamos englobar como psicoeducativas. Sostengo fehacientemente que el avance en la construcción del conocimiento profesional es posible si se resguardan las especificidades contextuales de los escenarios de actuación evitando la generalización apresurada de modalidades de abordaje que, si bien se reconoce su eficacia en determinados ámbitos, han surgido en condiciones situacionales diferentes.

Hasta aquí tenemos un tipo particular de problemas, el referido a la diversificación del campo profesional. Pero la misma definición de aprendizaje que orientó las reflexiones iniciales nos marca la emergencia de problemas de otro orden. En efecto, la calificación del aprendizaje como un proceso de apropiación cultural nos obliga a resituarnos en un marco social y económico que no sólo nos rodea sino que es productor de nuestro ser y estar en el mundo, es decir, que nos constituye como sujetos.

Sin duda, las huellas de la época en que nos toca vivir y, particularmente, ejercer nuestra tarea van dejando profundas marcas en las formas de organización subjetiva. Tal vez podríamos identificar como un rasgo que caracteriza a esta época la vivencia de incertidumbre; incertidumbre que se refleja en las modalidades vinculares y en fluctuaciones en los valores y

saberes que se ponderan. Múltiples realidades emergen como problemáticas a partir de los cambios producidos.

La Dra. Baeza (2007) en su escrito “Familia-niño-escuela–aprendizaje ¿Tiempos de desencuentro?” plantea, desde la perspectiva eco-sistémica que sostiene, lo que ella califica como un breve recorrido por los cambios socioeconómicos que se producen a partir de los comienzos de los 80: cambios en las configuraciones familiares, en las condiciones laborales y de salud; ausencia de políticas públicas que sostengan las amplias franjas de la población en condiciones de pauperización y marginación que afectan no sólo a la niñez sino también a los adultos en su condición de padres y a los ancianos, generando quiebres profundos en la cadena generacional encargada de garantizar la continuidad de un legado simbólico que funciona como referente.

Los procesos sociales que llevan a la fragmentación generan situaciones de extrema vulnerabilidad subjetiva que incide fuertemente en los aprendizajes. De todos los posibles impactos que el contexto social en sentido amplio genera es la exclusión social de sectores cada vez más amplios de la población la que pone nuevamente en el centro de discusión un problema donde la novedad reside más en la recurrencia e intensidad con que se presenta que en el contenido sobre el que se tematiza. La exclusión asume rasgos particulares cuando hablamos de la población escolar y el polémico tema del fracaso escolar masivo entra en escena.

El psicopedagogo, como especialista en el campo del aprendizaje, no puede permanecer ajeno a la problemática del fracaso escolar por razones que trascienden lo estrictamente disciplinar y profesional resituándose fundamentalmente en el plano de lo ético. En efecto, dada la angustiante pero innegable estrecha correlación entre fracaso escolar y población en condiciones de vulnerabilidad económico-social, muchas veces, bajo la apariencia de un accionar profesional sostenido desde el saber científico deificado como saber objetivo se legitiman otros modos de exclusión cuyo impacto trasciende la dimensión cognitiva del aprendizaje por sus efectos devastadores en la subjetividad del alumno. Así, la inmersión sostenida en situaciones de fracaso incide fuertemente en la construcción del psiquismo, del pensamiento, en la disponibilidad para el aprendizaje y fundamentalmente en la construcción de la propia subjetividad.

A lo largo del tiempo se han formulado diferentes interpretaciones acerca del fenómeno del fracaso escolar observándose una evolución desde una perspectiva inicial centrada exclusivamente en el sujeto que aprende a una perspectiva más actual que amplía la mirada al considerar las particularidades del escenario en el que se produce el aprendizaje escolar, pasando por una perspectiva más crítica que focaliza en la escuela como institución que perpetúa una cultura de clase dominante (Maddoni y Aizencang, 2000).

Frente a la repitencia, que como respuesta generalizada más frecuente ofrece la escuela, el psicopedagogo intenta provocar cambios en los sujetos involucrados según la interpretación de la situación a la que adhiera. Creo que más allá de abandonar estos intentos, los mismos pueden ser enriquecidos si cambiamos –temporalmente- nuestro foco de análisis. En efecto, al descentrar nuestra mirada de lo que dificulta el aprendizaje escolar, recuperamos lo que pueden aprender los niños bajo otras condiciones contextuales diferentes a las que promueve la escuela. Esta descentración nos permite despegarnos de la idea de déficit y normativización o normalización y acercarnos un poco más a la idea de diversidad en el aprendizaje y en el desarrollo.

¿Por qué dije cambiar temporalmente el foco de análisis? Porque no supone abandonar la escuela como ámbito de intervención sino acortar las distancias entre los ámbitos educativos formales y no formales, volviendo al primero con una mirada más impregnada de confianza en las posibilidades del que aprende y en la escuela como espacio habilitante de lo diverso. La escuela por su parte también se muestra como capaz de modificar -sin excluir- algunos de los rasgos que caracterizan al formato del aprendizaje escolar incluyendo en su propuesta espacios de trabajo con otros tiempos y con diferentes actores mostrando cierto grado de apertura hacia diversos escenarios sociales y culturales. Los talleres de títeres, de murga, de teatro, de elaboración de periódicos y de programas radiales, entre otros, comienzan a tener presencia en las escuelas (Baquero, Diker y Frigerio, 2007).

Vemos entonces que este nuevo orden de problemas al que llegamos a partir de la consideración de las condiciones socioculturales y económicas no es independiente de la categoría inicial de problemas que habíamos explicitado: la necesidad de avances en la construcción de abordajes diferentes resguardando las especificidades contextuales que las caracterizan a propósito de la diversificación del campo de prácticas.

Así, la incursión en ámbitos educativos no formales desde nuestra propia experiencia –y hablo intencionalmente en plural para aludir a un trabajo pensado y actuado en equipo y no desde la soledad- nos permitió valorar ciertos componentes situacionales que, al decir de Baquero (2007), potencian las condiciones de educabilidad del escenario educativo configurado. Si tomamos como referente de comparación a los contextos escolares más habitualmente conformados, podríamos destacar en calidad de rasgos sobresalientes de los espacios educativos no formales los siguientes:

- a)** Circulación más fluida de saberes provenientes de ámbitos diferentes –familiar, escolar y cotidiano-, aspecto que podría considerarse como una mayor permeabilidad del contexto no formal para movilizar aprendizajes originados en otros escenarios. Este rasgo facilitaría el anclaje significativo de lo que se aprende al propiciar la articulación de lo conocido con lo novedoso que es, en definitiva, el aprender.
- b)** Posicionamiento más activo del aprendiente y exteriorización de otras capacidades vinculadas al hacer. Pareciera ser que la situación que convoca a aprender es más sensible a lo idiosincrático, otorgando a cada uno un posible lugar para expresarse.
- c)** Cambio en la cualidad de las interacciones emergentes entre los que participan de la situación, generando asimetrías más móviles.
- d)** Reemplazo de una gradualidad heterónoma o normativizada exteriormente por otra en la que el mismo niño o adolescente se compromete en términos de participación.

Vemos entonces como el mismo carácter de la propuesta de aprendizaje permite dejar sin efecto la secuenciación y gradualidad que caracteriza el contexto del aprendizaje escolar. Además, habilitar lo diferente no exclusivamente desde los sujetos sino, y especialmente, desde la consideración de todo el escenario de aprendizaje, permite elaborar una visión más relacional de la situación.

La construcción de esta visión más relacional de la intervención nos lleva al planteo de un nuevo problema enlazado a la necesidad de promover la investigación psicopedagógica como modo de sostener la identidad disciplinar y legitimar su espacio profesional tal como ya habíamos señalado. Este problema, de un orden cualitativamente diferente aunque solidario de los anteriores, podríamos calificarlo como un problema de orden teórico-epistemológico.

El Dr. Castorina, aun cuando no pertenece al campo de la psicopedagogía, ha contribuido a la formación de no pocos psicopedagogos con sus lúcidas reflexiones epistemológicas y el conocimiento profundo de ciertos cuerpos teóricos de la psicología de reconocida y fuerte incidencia en la psicopedagogía. Este especialista sostiene que la investigación psicológica contemporánea –de la que sin duda se nutre la psicopedagogía- marca una orientación cultural que enfatiza los aspectos contextuales de la actividad psicológica rompiendo dicotomías que atravesaron en su momento los desarrollos psicológicos y, por lo tanto, supera visiones que plantean una fuerte separación entre los mismos. Así, afirma la necesidad de adoptar en el terreno de la investigación “un marco epistémico sistémico” que permita articular el organismo con la cultura, el sujeto con el objeto, al individuo con la sociedad y la cognición con los afectos (2007).

La posibilidad de adherir en nuestras investigaciones a un marco epistémico sistémico o relacional, desechando el de la escisión, permitirá al psicopedagogo comprender los procesos de aprendizaje que le interesan capturándolos en toda su complejidad, especificidad y diversidad, abandonando miradas o explicaciones reduccionistas.

Debo confesarles que al momento de ser convocada para esta presentación enmarcada bajo el título de problemas y perspectivas actuales, mis inquietudes académicas y profesionales, si bien tenían el status de problemas, emergían de mis pensamientos de manera caótica, sin priorización ni organización. Esta invitación me obligó a sistematizar mis preocupaciones permitiéndome descubrir que lo que en primera instancia se presentaba como desarticulado

comparte cierta lógica que en alguna medida hace que los problemas identificados sean significados justamente como tales.

En efecto, el orden de presentación con que expuse los problemas no responde a una causalidad lineal en un sentido único sino que parece existir una cierta circularidad en los planteos que nos permitiría tomar cualquiera de ellos como punto de partida. A título de ejemplo, podríamos haber partido del problema de orden teórico-investigativo para concluir en el problema identificado específicamente en el ámbito profesional constituyéndose también estas formulaciones en un indicador de la complejidad y multidimensionalidad de la realidad que nos interpela.

Aún cuando los problemas son inciertos y no totalmente definidos ya encierran en sí mismos algunos lineamientos para su abordaje a título de perspectivas, lo cual no deja de ser un impulso auspicioso y esperanzador para seguir pensando, materializando el equilibrio entre continuidad y novedad que la Dra. Elichiry (2009) identifica como aspectos complementarios del aprendizaje y que, genuinamente, nosotros podríamos generalizar para referirnos al pensamiento y al conocimiento científico y profesional.

(1) Conferencia pronunciada por la Profesora Mónica Valle en el panel de apertura del III Encuentro Nacional de Unidades Académicas Universitarias y Entidades Profesionales en Psicopedagogía, organizado por el Departamento de Ciencias de la Educación FCH- UNRC y la Federación Argentina de Psicopedagogos (FAP) en Octubre de 2009.

Referencias

- Baeza, S. (2007) Familia-niño-escuela-aprendizaje... ¿Tiempos de desencuentros? Aprendizaje Hoy Año XXVII N° 66.
- Baquero, R (2007) Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad. En Aisenson, D; Castorina, J. A; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Compiladores) Aprendizajes, sujetos y Escenarios. Buenos Aires. Noveduc.
- Baquero, R; Diker, G. y Frigerio, G. (2007) Las formas de lo escolar. Buenos Aires. Del estante Editorial.
- Castorina, J. A (2007) Las condiciones sociales de la investigación y los modelos de explicación. En Aisenson, D; Castorina, J. A; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Compiladores) Aprendizajes, sujetos y escenarios. Buenos Aires. Noveduc.
- Elichiry, N. (2007) Introducción. Castorina, J. A; Elichiry, N.; Lenzi, A. y Schlemenson, S. (Compiladores) Aprendizajes, sujetos y escenarios. Buenos Aires. Noveduc.
- Elichiry, N. (2009) Escuela y aprendizajes. Buenos Aires. Manantial.
- Maddoni, P. y Aizencag, N. (2000) El fracaso escolar: un tema central en la agenda psicoeducativa. En Chardón, M. C. (Compiladora) Perspectivas e interrogantes en Psicología Educativa. Buenos Aires. Eudeba.