

## Las practicas psicopedagógicas: entre el déficit y la promoción, entre el control y el despliegue

---

**Alejandro R. Martinez\***

**Elena Cardoso\***

\*Cátedra Sistemas Psicológicos Contemporáneos. Universidad Nacional de Mar del Plata  
Enviar correspondencia a: aleramad@gmail.com

### Resumen

El presente trabajo pretende abrir una serie de interrogantes en cuanto a las prácticas psicopedagógicas de los profesionales de los Equipos técnicos de Orientación Escolar con niños de 3 a 12 años, en las escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires. Se plantean nuevos posicionamientos prácticos de los psicólogos escolares a partir de considerar que, factores tales como el riesgo educativo, el posible fracaso escolar o el déficit de aprendizaje, serían variables significativamente más sujetas a la oferta educativa y a sus formas de presentación en función siempre de la demanda, que a criterios intra o intersubjetivos extraescolares de los alumnos y sus "déficit" testeados, de acuerdo a los modelos teóricos más tradicionales en educación.

Palabras claves: Prácticas psicopedagógicas, Déficit de aprendizaje, Oferta y demanda educativa.

### Introducción

Las prácticas psicopedagógicas en los ámbitos escolares públicos contemporáneos genera, en muchos actores involucrados, varios interrogantes, que se resignifican a lo largo de la historia de nuestras intervenciones pero no por esto resultan triviales y extemporáneos. Los mismos podrían comprenderse en dos grandes ámbitos:

La oferta y demanda educativa: condiciones y estrategias de enseñanza vs. Factores del alumno (componentes= lo intrapsíquico, y coyunturales para el aprendizaje=estrategias para abordar el objeto de conocimiento)

Contenidos curriculares (compréndase todos los contenidos mínimos de cada asignatura o espacio curricular desde el nivel inicial hasta la finalización de la escuela primaria).

A partir de estos dos grandes ámbitos de posicionamiento analítico, nos interrogamos acerca del quehacer

de los psicólogos educacionales, en la Orientación Educativa en los Equipos de Orientación de las Escuelas Públicas de la Prov. de Bs. As. , y la incidencia o el aporte que estos pudieran ofrecer en la compleja actualidad educativa.

En el presente trabajo se tratará de interrogar conceptos tradicionales de las teorías psicoeducativas modernas y deconstruir los mismos a partir de posturas de intervención subjetivistas-construccionistas y antiautoritarias desde lo teórico-práctico:

Los "déficit de aprendizaje" y el "fracaso escolar"=> apropiación de los conceptos disfuncionales desde la oferta educativa a partir de una lectura pobre, sesgada y autoritaria del institución escolar normalizante.

La práctica del psicólogo educacional apartada de las estructuras tradicionales que implican elaboración de proyectos generales para los grupos testigos=> instrumentar actividades inestructuradas a través de

repensar a los distintos actores (alumnos, docentes y directivos) como sistemas psicosociales articulados pero con objetivos de intervención particulares, que generan destinos pedagógicos a cada uno de los actores del aprendizaje, contextualizando histórica y vivencialmente al mismo.

Muchas veces, a partir de lo expuesto, consideramos vulgarmente el fracaso en la resolución de situaciones problemas a nivel escolar (bajos niveles de inteligencia ejecutiva-motriz, verbal o aritmética en evaluaciones tradicionales, por ej. Tests de Wechsler) a criterios puramente intrapsíquicos o interpsíquicos en relación estos últimos a factores ambientales disfuncionales que afectan el desempeño académico de los niños (por. Ej. Separación traumática parental). Si bien estos factores mencionados serían significativos a la hora de evaluar desempeños escolares, se corre generalmente la mirada hacia una parte de la pareja educativa y no se toma en cuenta el factor de la oferta pedagógica (por ej. modos de presentación por parte del docente de actividades para la adquisición de competencias en distintas áreas, en función de la demanda del alumno, por ej. privación cultural: acceso a libros, comunicación intrafamiliar, recursos tecnológicos, aspectos transferenciales-contratransferenciales del vínculo docente-alumno, etc.). Podríamos llamar "*déficit de ajuste pedagógico*" a la carencia de recursos multivariados que desde los dispositivos educativos no se hacen efectivos y determinan una merma altamente insidiosa en las capacidades de apropiación de contenidos curriculares de los alumnos. La clave de la lectura de lo planteado estaría en observar, como psicólogos educativos, que el aprendizaje falla cuando se exige casi compulsivamente que alguien aprenda obligadamente algo enseñado. Como profesionales psi tendríamos que observar que es un síntoma de salud psicológica que alguien rechace la transmisión de un

objeto de conocimiento que siente como extraño o ajeno a sus usos y costumbres. En la escuela, muchas veces lo único que se aprende es a ser alumno, como si todo el proceso de la escolaridad obligatoria se volviera un acto de amaestramiento socializado continuo y permanente, adornado con ciertos contenidos disciplinarios (curriculares) más o menos contextualizados (actualizados). Y es que si la escuela no es capaz de enseñar a pensar, es que realmente no es escuela. Y enseñar de verdad no es limitarse a impartir y repartir paquetes de información y, de tanto en tanto, parafraseando a Foucault, "vigilar y castigar" (1975) su ingesta o su falla, respectivamente. En este sentido es necesario recuperar y aplicar el conocimiento que se ofrece de acuerdo a la demanda individual, en actividades concretas surgidas a partir del conocimiento del sujeto de aprendizaje (tanto teórico como concreto) y utilizar las estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje o la falta del mismo.

Si se pretende la estrategia de *rastreo* de las causas y motivos que obturan el aprendizaje, ello exige considerar de qué magnitud es el mandato curricular que el docente tiene que enseñar. En este sentido, a veces la escuela se instala entre dos polos de desigualdad: educación pública vs. educación privada; educación de primera vs. educación de segunda; educación para continuar en los vectores educativos del nivel superior vs. educación para *conseguir* un trabajo.

A partir de la nuestra experiencia con niños y jóvenes y de las consideraciones teóricas confrontadas por nosotros en la práctica, es significativa la equiparación de situaciones tanto del cotidiano hacer con los "niños educados" y el aporte que nos brindaría en este sentido la teoría psicoanalítica, al esclarecimiento de la cuestión cualitativa/cuantitativa a observar en este ámbito "psicopedagógico" y sus implicancias a

la hora de nuestra labor “psi” en el espacio escolar.

Cuando se escuchan, en nuestro diario accionar, a las docentes con frases tales como “fíjate por favor este chico, me tiene loca, ¡pelea todo el tiempo!”, “Mira a este nene, para mí que tiene hiperactividad... ¡no se queda quieto nunca!, ¿que se podrá hacer?”, “necesito que lo veas a Pedrito porque no hace nada y no se integra”, etc., se juegan tres factores de consulta permanente en la actualidad: Violencia, inquietud y abulia, situaciones que reclaman, por los educadores actuales, un “efectivo proceder” para su pronta solución. Desde las instancias superiores educativas, llámese directivos, Supervisores de área, Dirección de Psicología, etc...se debe realizar con la mayor rigurosidad posible una evaluación psicopedagógica al “niño problema” a fin de sustentar con “peso científico” las razones objetivas por las cuales el alumno podría necesitar atención especializada, ser derivado a otra institución educativa o formar parte de un plan o proyecto de “revisión de su conducta” con la anuencia de sus padres. Es importante destacar esta posición ambivalente que se juega entre el actor educativo y el actor “psicopedagógico”, esto es, la impotencia asumida por el docente a la hora de conducir los destinos educativos del niño de acuerdo a un patrón “adecuado” y normativo, desde los fundamentos pedagógicos del nivel, y la adjudicación imaginaria del poder o potencia correctiva, a través de evaluaciones científicamente respaldadas, al psicólogo escolar o psicopedagogo. Es de destacar la lectura de de Lajonquière en este sentido, “la impotencia del adulto en el acto educativo está en la lectura narcisista de las señales infantiles” (De Lajonquière 2002), aquí es importante y esclarecedor este señalamiento pues habla del saber supuesto, de la moral pedagógica, del sujeto no historizado (no subjetivado), de un “espejo muerto” el del hombre grande, sin

reflejo, sin nada atrás, sin pasado, eterno presente, absoluto.

Aquí se nos impone la cuestión del rol nuestro en esta maraña temporal, donde algo tiene, algo debe ser sujetado, anclado mejor dicho a una posición de confianza, ajena a las certezas, excéntrica (a decir de de Lajonquière) para poder desempeñarnos, en nuestra tarea con niños, desde un rol más abierto a lo que aparezca, a la impronta viva del “niño” que se nos presenta. Esta empresa es sumamente difícil, mucho más cuando estamos sujetos permanentemente a una posición de salvataje, donde uno “debe saber” que dar a ese niño para completar, para cerrar de forma eficiente la tarea pedagógica que emprende el maestro, con el fin de que no haya lugar para “rarezas”, sorpresas que desconcierten la labor en el salón, para que el grande quede indemne, sin mancha ni macula (no barrado), en su labor educativa.

El concepto de Maud Manonni de “empujar con la barriga” (1987) resulta sumamente significativo cuando se nos ofrece un circunstancia transferencial con “un niño que le pasa algo”. Esta referencia de empujar ya nos da un significante utilizable para nosotros, diferente de llevar, conducir o mostrar esto es, connotable con el saber acerca del porvenir. Acá se jugaría la única certeza, a decir de de Lajonquière, la de que algo va a pasar en ese empuje con ese “infante”, aunque no sepamos ni que ni cuando ocurrirá. Freud en un pasaje de “El interés pedagógico” del psicoanálisis nos ofrecería una muy clara dirección y forma “educativa”, a saber: “La educación debería poner un cuidado extremo en no cegar estas preciosas fuentes de fuerza (pulsiones) y limitarse a *promover* los procesos por los cuales *estas energías pueden guiarse* hacia el buen camino.” (La negrita es nuestra) (S. Freud, 1913). Podríamos atrevernos a jugar con estos dos significantes pro-mover y empujar. Distingamos y destaquemos que Freud nos insta a promover, no a desarrollar, no a madurar, por lo cual el término resulta develador a la luz de la

propuesta de de Lajonquière, cuando nos señala que educar sería una presentación de marcas simbólicas de pertenencia, promovidas quizás a partir de este “empuje” de la “subjetividad” pulsional del niño, atravesadas a partir de una historia, de un pasado inscripto y reconocido en él.

Dos temáticas y algunos interrogantes que nos orientarían:

1) La apropiación disfuncional de los conceptos: oferta educativa vs. demanda.

2) La práctica del psicólogo educacional novedosa.

Respecto de la oferta educativa:

a. ¿Dónde coloca la oferta educativa las necesidades del alumno?

b. ¿De quién es la demanda educativa?

c. ¿Son concordantes la enunciación de la oferta educativa y sus dispositivos para cumplirla?

d. ¿Qué responsabilidad tienen los dispositivos educativos en la definición del fracaso escolar, el déficit de aprendizaje, alumnos indisciplinados, etc.?

Respecto de las prácticas psicológicas en la escuela:

El psicólogo educacional como parte de la oferta educativa,

a. ¿cómo desarrolla una práctica novedosa y facilitadora de apropiación dentro de la escuela?

b. ¿Qué es una práctica novedosa?

c. ¿Qué efectos tiene la representación de los actores escolares en la definición de evaluaciones como *alumno problemático, alumno indisciplinado, fracaso escolar, problemas de aprendizaje? ¿La escuela inclusiva en contextos multiempobrecidos que ofrece al aprendizaje?*

d. ¿Podemos repensar a los distintos actores escolares desde el pensamiento complejo incluyendo variables como: el poder, el conocimiento científico y su transposición didáctica (currículo), el nivel socioeconómico, la tecnología, las normas, los recursos materiales, el espacio, el tiempo escolar, etc.?

En relación con el ítem anterior, ¿debería el psicólogo atender a las narrativas producidas por cada contexto particular en la escuela? ¿Sería ello *garantía* de una práctica anti-autoritaria?

Finalmente querríamos compartir un señalamiento de Maud Mannoni en una entrevista que le realizaron poco antes de su fallecimiento para la revista Zona Erógena, respondiendo a una pregunta que trataba de que si en la actualidad de la formación profesional con gente que trabaja en educación primaba la artificialidad o el tecnicismo ella comenta: “...hay que razonar manteniendo la apertura a una cultura libre, no inductiva...” “...es la cultura la que se desarrolla y satisface la exigencia de ser. Es muy peligroso una sustitución de la cultura por *la técnica, que marca el paso del saber hacer, que no es el paso de todas las personas.*” (La negrita es nuestra) (Maud Mannoni, 1985). Me parece sumamente relevante destacar de la autora esta cuestión de la praxis, de la técnica educativa o psicopedagógica a la que todos, en mayor o menor medida tendemos a aferrarnos, dándonos en cierta medida “certeza” o “seguridad”. En esta libertad del hacer en educación, no inductivo, no dirigido, se puede develar el sujeto, en este caso de la educación, y como el mismo está situado en esa historia deseante de los padres, que lo constituye y lo define.

## Referencias

De Lajonquière, Leandro (2002). Infancia e Ilusión (Psico) Pedagógica: Escritos de psicoanálisis y educación, 126.

Freud, Sigmund (1913). El interés pedagógico. Obras Completas XIII.192

Mannoni, Maud (1985). La educación imposible, 69.

Mannoni, M. (1987). Zona Erógena 10. Pdf.Virtual