



La Psicopedagogía escolar y la construcción de la/s unidad/es de análisis.

Ampliando perspectivas de debate

School Psychopedagogy and the construction of the unit(s) of analysis. Expanding perspectives for debate

Cristina Vairo

cristina.vairo@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-3749-0608>

Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Natalia Alejandra del Milagro González

natalia.gonzalez.057@unc.edu.ar

<https://orcid.org/0009-0005-4619-0289>

Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Gabriela Reynoso

greynoso.edu@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-9358-5432>

Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Marcela Claudia Morcillo

marcegross@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0009-0005-9368-9218>

Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

Recibido 19/11/2025 – Aceptado 17/06/2026

RESUMEN

En este artículo nos proponemos analizar, en primer lugar, algunas condiciones y características de la Psicopedagogía Escolar como campo disciplinar para el análisis de los escenarios educativos actuales. En segunda instancia, abordamos la categoría de unidad de análisis del aprendizaje desarrollada por Vigotsky, como un aporte para la construcción de la problemática escolar que habilite la modulación de las demandas desde enfoques situacionales. Por último y, a modo de cierre, reflexionamos sobre algunas categorías que definen una Psicopedagogía Escolar inclusiva. Esta perspectiva propone un corrimiento desde las teorías del déficit (Baquero; 2009) y escisionistas (Castorina; 2017) hacia la mirada de las unidades de análisis que posibilitan el reconocimiento del aprendizaje como proceso complejo.

Palabras clave: Psicopedagogía; Escolar; Aprendizaje; Enfoque situado; Unidad de análisis; Alteridad e inclusión.

ABSTRACT

This article aims, first, to examine key conditions and characteristics of School Psychopedagogy as a disciplinary field for analyzing contemporary educational settings. Second, it addresses Vygotsky's category of the unit of analysis of learning as a



contribution to the framing of school-related issues that enable the modulation of educational demands from situational perspectives. Finally, the article reflects on several categories that define an inclusive approach to School Psychopedagogy. This perspective involves a shift away from deficit-based, atomistic, and individualistic theories toward a focus on units of analysis that enable the recognition of learning as a complex process.

Keywords: Psychopedagogy; School; Learning; Situated approach; Unit of analysis, Otherness and inclusion.

LA PSICOPEDAGOGÍA ESCOLAR

Condiciones y características. La construcción de la problemática institucional

Este escrito se produce a partir de nuestra propia formación académica en el campo y desde la experiencia construida como equipo de trabajo y de coordinación del Posgrado en Psicopedagogía Escolar (FFYH; UNC). Es nuestra intención abrir y ampliar los debates e interrogantes en torno a las problemáticas escolares.

La Psicopedagogía Escolar, en sus desarrollos actuales, se configura a partir de cuerpos teóricos de imbricación interdisciplinaria, tanto en sus dimensiones epistemológicas como en sus encuadres metodológicos orientados al diagnóstico y a la intervención en problemáticas de aprendizaje, inclusión y diversificación de trayectorias educativas en contextos escolares específicos. Por cuerpos teóricos de imbricación interdisciplinaria se hace referencia a los aportes provenientes de campos como la sociología y la antropología; entre ellos, el concepto de cultura resulta central para comprender la diversidad como categoría analítica y reconocer su correlato en el contexto escolar. Asimismo, se incorporan contribuciones de categorías psicoeducativas desarrolladas por teorías como las de Jean Piaget y Lev Vygotsky, así como del psicoanálisis, en tanto permiten abordar el entramado existente entre subjetividad y conocimiento en los procesos de aprendizaje.

El abordaje de lo escolar se realiza desde la perspectiva de la complejidad que se ocupa por mirar los acontecimientos en los escenarios en los cuales éstos se despliegan. El vínculo entre el concepto de complejidad desarrollado por Edgar Morin (2001) y el campo educativo resulta especialmente fecundo para problematizar las miradas reduccionistas del aprendizaje y de la enseñanza. En primer lugar, la complejidad implica una crítica al pensamiento simplificador que fragmenta la realidad. Los problemas de aprendizaje no pueden ser comprendidos de manera aislada ni reduccionistas, al contrario, deben situarse en la trama de múltiples determinaciones —sociales, culturales, institucionales y subjetivas— que los configuran.

Un segundo correlato clave es la idea de interrelación. Como señala Morin (1999), “hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que

constituyen un todo" (p. 32). Esto implica concebir la escuela como un sistema en el que interactúan sujetos, prácticas de enseñanza, saberes y condiciones institucionales. En esta línea, Norma Filidoro (2011) propone desplazar la mirada desde el déficit individual hacia las condiciones de enseñanza, entendiendo las dificultades de aprendizaje como producciones que emergen en esas relaciones.

El pensamiento complejo introduce una concepción del sujeto no reductible a una sola dimensión. Los desarrollos de Silvia Bleichmar (2005) permiten pensar al sujeto del aprendizaje atravesado por procesos de constitución psíquica, históricos y culturales, reforzando la idea de que el aprendizaje es siempre un proceso situado y multidimensional. En síntesis, el pensamiento complejo ofrece herramientas conceptuales para comprender la educación como un proceso abierto, relacional y situado, en el que enseñar y aprender implica articular dimensiones diversas sin reducir su riqueza ni su heterogeneidad.

En este marco, el objeto de estudio e intervención de la Psicopedagogía Escolar es el aprendizaje humano en toda su complejidad y multiplicidad de sentidos, considerando tanto sus logros como sus dificultades en diversos escenarios escolares en el período que abarca la escolaridad obligatoria, que en nuestro país inicia en nivel inicial y finaliza con la escuela secundaria. Períodos decisivos en la resolución educativa de las necesidades humanas fundamentales y de su constitución como sujetos epistémicos, sociales y culturales. Dichos procesos educativos suceden desde etapas cada vez más tempranas en las instituciones escolares. La escolarización tiene lógicas específicas porque incluye las relaciones pedagógicas, los vínculos intersubjetivos entre docentes y estudiantes en el marco de determinadas normativas configuradas en un entramado social e institucional particular.

El trabajo psicopedagógico escolar "interviene en una cartografía escolar orientando esa forma de habitar el espacio y el tiempo de enseñar y aprender, de los aprendizajes que promuevan enseñanzas compartidas" (Greco, 2021;159). La autora sitúa como componentes constitutivos de la Psicopedagogía Escolar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no como abstracciones, sino como una forma, un modo

de habitar estos espacios y tiempos institucionales que, siempre complejos, muchas veces se tornan complicados. Desde esta perspectiva, los aprendizajes escolares y el trabajo psicopedagógico demandan una mirada que articula múltiples aristas, además de la singular, lo que hace a cada sujeto con sus rasgos particulares, sus diferencias, sus posibilidades subjetivas actuales y futuras (Greco, 2021).

La Psicopedagogía Escolar se interesa por construir una lectura que permita dar visibilidad a las condiciones institucionales y posibilite precisar cuáles son los elementos que configuran la escena escolar para luego conocer cómo se encuentran imbricados, qué papel desempeñan cada uno de ellos en las escenas que se enuncian como problemáticas: la historia institucional, los espacios y tiempos, el contexto y fundamentalmente, las concepciones de aprendizaje, de enseñanza, de alumno o sujeto educativo y de la tarea docente, entre otras. Desde esta perspectiva, es importante señalar un desplazamiento fundamental que produce la Psicopedagogía Escolar al mirar la escena educativa en la cual el sujeto o los sujetos de la educación es/son quién/es enuncia/n o (d)enuncia/n las problemáticas, pero no son ellos/as los destinatarios de la intervención. Interesa producir una torsión, que permita situar la escena escolar en el centro y desde allí mirar cuáles son aquellas condiciones que, anudadas de tal o cual forma; habilitan (o no) aprendizajes.

Por ello, en el ámbito de la Psicopedagogía Escolar se propone la construcción de una mirada situacional. Las aproximaciones a las demandas institucionales comienzan con las voces de los sujetos, las que reposicionadas en situación permiten al psicopedagogo/a la construcción de la problemática para su abordaje. Si bien la problemática surge de la mano del sujeto que la enuncia o denuncia, el desplazamiento que interesa producir es en dirección a aquellas condiciones en las cuales dicha problemática emerge. La pregunta sería si es correcto ubicar al sujeto en primer término o bien, a la situación educativa como objeto de intervención de la Psicopedagogía Escolar. Al respecto, Greco (2021) menciona que “la intervención psicopedagógica trabaja “entre” sujetos e instituciones, se compone de una pluralidad de tiempos, espacios y subjetividades, relaciones, saberes y

procedimientos, discursos, actos, gestos, pensamientos y encuentros entre diferencias" (p. 165).

Tal como se mencionó anteriormente, lo educativo cobra especificidad situándonos en la interrelación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en tanto síntesis de condiciones sociales, psicológicas, pedagógicas, institucionales e históricas. A propósito de la configuración del ámbito de la Psicopedagogía Escolar, Bendersky (2024) menciona:

desde un marco epistémico relacional, se desprende la idea de que lo escolar no resulta un espacio donde transferir y aplicar saberes provenientes del campo de la psicología o la psicopedagogía. Por el contrario, lo escolar, en tanto contexto que entrama y entrelaza situaciones, define una manera particular de pensar la psicopedagogía (p. 54)

La autora se interesa por situar lo "escolar" no como un mero adjetivo calificativo que sitúa el lugar o espacio en donde la práctica se desenvuelve. Sino que es entendido "como constitutivo y define al campo disciplinario" (p. 54). La palabra escolar no refiere a una cualidad de un tipo de intervención institucional sino al modo en cómo se configura su objeto de estudio e intervención en dicho ámbito, destacándose allí una relación de interdependencia entre ambos términos. Interesa poner en debate cuáles son aquellos aspectos que precisan ser considerados para pensar la construcción de la problemática escolar en tanto objeto de análisis y plausible de suscitar una intervención psicopedagógica.

Lo escolar entonces define el campo disciplinar y a su vez es constitutivo del mismo, por ello interesa destacar la interdependencia entre los dos términos; la Psicopedagogía Escolar se ocupa de las diversas situaciones de aprendizaje y enseñanza en las escuelas, con sus problemáticas, sus déficits y posibilidades y, siempre pensando en contextos, lugares y tiempos determinados habitados por estudiantes y docentes en instituciones diversas, singulares, ámbito de estudio que nos interpela y nos conmueve.

A su vez, desde nuestra perspectiva de trabajo, se propone re-situar el aprendizaje en el centro de la escena escolar. Actualmente, se presentan diversas

situaciones problemáticas escolares vinculadas a los procesos de inclusión/exclusión, violencia en las instituciones, dificultades en la alfabetización inicial o avanzada, modos de estar y habitar en las escuelas, entre otras. En estos complejos escenarios nos encontramos ante la oportunidad de volver la mirada sobre la relevancia de comprender los procesos de aprendizaje situados en las tramas en las cuales los aprendizajes se producen (o no) en el marco de las relaciones pedagógicas en el contexto escolar. Se parte de entender que hay una relación de reciprocidad entre sujeto, contenido y contexto en la construcción del aprendizaje escolar. Tramas que se configuran, principalmente, en la relación vincular docente-alumno y que no son independientes de la relación con el saber que el docente propone en la situación de enseñanza en una determinada institución.

La carrera Especialización en Psicopedagogía Escolar. Aportes para el diagnóstico y la intervención

La carrera de Especialización en Psicopedagogía Escolar (FFyH, UNC) se propone desplegar conocimientos en relación a un modo particular de pensar las problemáticas educativas a partir de un abordaje psicopedagógico. Tal como venimos expresando, se resignifican categorías teóricas que aportan a la construcción de la problemática desde la perspectiva de la complejidad que se interesa por abordar la escena escolar desde los enfoques situacionales, que analizan los procesos educativos en los escenarios en los cuales éstos se despliegan. Esta propuesta de formación en posgrado se constituye como un cuerpo de saberes y de prácticas específicas para profesionales que abordan y problematizan las situaciones escolares actuales como profesionales comprometidos con el derecho a la educación.

Posicionamos a la Psicopedagogía Escolar desde un marco epistémico relacional, en el que la interdisciplinariedad como trama metodológica se plantea a partir de la búsqueda de lo cualitativo, lo singular y la historicidad de los procesos en las prácticas y sus filiaciones. A lo largo de estos años la carrera generó de manera continua espacios de discusión y de problematización sobre temáticas de la agenda

educativa actual: mirar e intervenir en problemáticas que padecen hoy las escuelas, poner sobre el tapete la repitencia, el fracaso escolar, los problemas de aprendizaje y de enseñanza, los criterios de evaluación, el reconocimiento de las diferencias, entre otras. Discusiones que abonaron la adjetivación de lo escolar como una oferta de especialización innovadora en la que se prioriza la escuela como ámbito de desarrollo en sus tres niveles, promoviendo la formación de profesionales con competencias específicas. Es así como la Psicopedagogía Escolar abarca un campo de conocimientos con entidad propia que ocupa un lugar en el conjunto de disciplinas preocupadas por lo escolar y lo educativo en tanto espacio en construcción que implica interrelaciones entre las teorías pedagógicas, psicológicas, sociales y las dinámicas del sistema educativo.

En el marco de la elaboración del Trabajo Final de la Especialización en Psicopedagogía Escolar (FFyH), los/as profesionales en formación llevan adelante un proceso de indagación diagnóstica que procura abordar algunas de las diversas problemáticas que anudan procesos de enseñanza y de aprendizajes concretos. En estos escenarios de alta complejidad, el proceso de investigación diagnóstica psicopedagógica se constituye en una práctica investigativa que, como menciona Ricci (2021), se encuentra vinculada a la doble condición epistemológica de la Psicopedagogía, como disciplina y como profesión (p.3).

La misma se constituye en una investigación psicopedagógica (Ricci, 2021; 3) que se “ocupa de la reconfiguración y resignificación de saberes de la práctica profesional” en el ámbito escolar. Su objeto de conocimiento puede conceptualizarse como la configuración de procesos situados de aprendizaje que los sujetos construyen en la escena escolar, signadas por las vicisitudes que estos mismos procesos conllevan (Ricci, 2021; 3). El trabajo de investigación psicopedagógico que se propone, se constituye en una práctica que abona la producción de conocimiento especializado en el campo educativo a partir de la mirada que la Psicopedagogía Escolar tiene para desplegar en la configuración y reconfiguración de saberes de la práctica profesional.

En este proceso de investigación diagnóstica, la construcción de la problemática posee un lugar central, tiene que ver con poder mirar una situación escolar singular en el marco de un entretejido institucional para llegar a la construcción de una problemática situada. Los problemas no se encuentran (ni vienen a nuestro encuentro), no aparecen como dados, sino que son enunciados por diversos actores institucionales y es a partir de allí donde es posible abordar un trabajo en relación al mismo. Una situación problemática puede serlo en un contexto y no en otro, esto va a depender de cómo se encuentran imbricadas las múltiples y complejas relaciones que se producen en la escena educativa. A su vez, hay problemáticas que son propias de cada nivel educativo y tendrán que ver con las características del mismo, con las expectativas que en relación a él se produzcan así como las demandas de los distintos actores y sectores involucrados.

Interesa hacer hincapié en este proceso de construcción de la problemática como una instancia previa al desarrollo de la intervención psicopedagógica, para lo cual es preciso poder trazar algunas coordenadas conceptuales que permitan construir categorías de análisis de la situación en cuestión. Así como un posicionamiento ético y político en relación a lo que se desea analizar. Una intervención sin un proceso de elaboración de la problemática, no será más que un conjunto de acciones desarticuladas entre sí.

Enfatizamos entonces, que el problema se construye y para ello es preciso poder dar cuenta de un posicionamiento profesional que sitúe un marco teórico en relación a los conceptos centrales que configuran la escena y desde la cual poder leerla y analizarla. Se requiere de un trabajo en el cual ir desplegando paulatinamente los diversos elementos y variables implicadas, semejante a la imagen que nos ofrece el mirar por un caleidoscopio. Este trabajo de deslocalización, en un primer momento, permite ampliar el análisis y registro de las distintas escenas circundantes, que rodean la situación problemática, para luego ir entrelazando posibles relaciones que no siempre son visibles en un primer momento.

Este se constituye en un momento de trabajo investigativo que permite poner de relieve las múltiples, diversas y siempre complejas relaciones que se establecen

al interior de la institución y cómo éstas configuran una situación que se vuelve problemática.

LA CATEGORÍA UNIDAD DE ANÁLISIS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA PROBLEMÁTICA ESCOLAR PSICOPEDAGÓGICA

Vigotsky en su obra *Pensamiento y Lenguaje* (1992), aborda la categoría teórica de unidad de análisis e introduce la problemática de las unidades de análisis en el campo de la Psicología de su época, en la que predominaban los enfoques dicotómicos y escisionistas:

Por unidad entendemos un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto. Estas propiedades no se hallan distribuidas uniformemente entre sus partes constituyentes. No es la fórmula química del agua, sino el estudio de la molécula y del movimiento molecular la clave para la explicación de las propiedades del agua. Si alguien se interesara por saber por qué el agua extingue el fuego y analizara los elementos, se sorprendería al descubrir que el hidrógeno arde y que el oxígeno mantiene el fuego. A partir de estas propiedades de los elementos – sumadas – nunca podríamos explicar de forma comprensible las propiedades del conjunto (1992; 25)

Esta unidad de análisis no es homogénea, sino que sus componentes son diversos y heterogéneos, irreductible a cada uno de los mismos; es decir, sus propiedades están dadas a partir de la relación que entre ellos se establece. Este enfoque relacional, da cuenta de la potencialidad de esta categoría teórica en tanto se diferencia de miradas/posicionamientos reduccionistas.

Hace ya algunos años, diversos autores están realizando revisitas al legado teórico de Vigotsky encontrando en su obra nuevas interpretaciones, en categorías tales como: intersubjetividad, zona de desarrollo próximo, interiorización, entre otras. En este sentido, Baquero (2004) expresa que "Los enfoques socioculturales, en particular aquellos trabajos que guardan una relación de proyección, continuidad o resonancia con la obra vigotskiana, plantean una cuestión central relativa a la necesidad de revisar los supuestos y criterios que animan la definición de unidades

de análisis adecuadas para atrapar los procesos de desarrollo y aprendizaje" (p.67). Se trata de habilitar procesos en los que puedan construir tramas y no recortes explicativos que promuevan análisis reduccionistas. Pensar el aprendizaje en situación, necesariamente implica una unidad de análisis que contenga en su comprensión el momento histórico que habitamos y nos habita.

En relación a lo planteado, expresa Baquero (2023): "el desarrollo humano amerita ser estudiado, más allá de su sustrato biológico/natural, en su carácter de proceso histórico, social y cultural, siempre situado en coordenadas de época precisas." (p.5). Por ello, la elección de las unidades de análisis define en gran parte los alcances de las interpretaciones y las posibilidades de lecturas, más o menos comprensivas, en términos de en qué medida se logró capturar la complejidad de los escenarios escolares.

El aprendizaje humano admite una gran variedad de tipos y modalidades. Es un proceso que no cesa, se desarrolla a lo largo de toda la vida y se encuentra atravesado por condicionantes de orígenes diversos que son constitutivos. La perspectiva contextualista señala que el aprendizaje depende del contexto en el cual se realiza o desarrolla, en tanto marco situacional que condiciona una tarea: "aquello que entrelaza, y no meramente rodea una situación" (Nakache, 2004; s/p), no siendo posible establecer límites entre tarea y contexto, ya que se caracterizan por su carácter dialéctico. A su vez, el aprendizaje escolar posee cierta especificidad caracterizada, principalmente, por los escenarios en los cuales se desarrollan: las escuelas. A las características particulares del sujeto que aprende como su desarrollo cognitivo, tipo de conocimiento previo que posee y su motivación por aprender hay que incorporar las características particulares de contenidos y contextos, sin hacer una abstracción de estos elementos.

Tal como expresa Ziporovich, C. (2013), se habla del aprendizaje como un proceso complejo cuya definición rebasa el plano de lo cognitivo, involucrando otras dimensiones tales como la afectiva, la social, la histórica y cultural. Considera que los actores comunican y negocian saberes en escenarios históricos, culturales, institucionales específicos, en los que el docente como mediador es central a la hora

de favorecer u obstaculizar los procesos de aprendizaje y pensamiento. Por ello, cabe señalar la importancia del contexto institucional y áulico como entrecruzamientos de espacios, donde docentes y alumnos interactúan, y se configuran escenarios particulares de significaciones diferentes.

En el ámbito escolar, menciona Baquero y Limón Luque (2001), "el sujeto que aprende es un alumno y ser alumno tiene y una serie de implicancias nada triviales sobre factores que obran sobre la motivación, las condiciones en las que se está aprendiendo, las prácticas de evaluación y las expectativas de logro que regularán las prácticas de enseñanza que orientarán tales aprendizajes, etc" (p. 16/17). El aprendizaje escolar posee algunos componentes que lo diferencian de otros tipos y modalidades de aprendizajes, como los contenidos escolares los cuáles están definidos curricularmente por diversos niveles de gestión del sistema educativos; el contexto es una escuela en los cuales los aprendizajes se desarrollan y propone formas de organización del trabajo específico, con normativas específicas y que en todos los casos posee ciertos componentes claves. Trilla (en Baquero y Limón Luque, 2001; 19) menciona que el espacio escolar se caracteriza por el carácter colectivo de la enseñanza que generalmente se traduce en simultaneidad de la enseñanza, regula su actuación en límites temporales específicos o cronosistema escolar que es central para la organización de los contenidos escolares, delimita un espacio específico de la actividad que propone connotaciones disciplinares evidentes y efectos sobre el trabajo cognitivo; define roles o posiciones relativas entre docentes y alumnos que no son intercambiables, sino que se encuentran más o menos explicitadas; hay sistematización y predeterminación de contenidos en cuanto selección y secuenciación de los contenidos o gradualidad; y promueve formas de aprendizaje descontextualizado, es decir, que se encuentran desvinculados de su contexto de producción original y de sus usos posibles.

Al estudiar los problemas en los aprendizajes desde la perspectiva contextual, advertimos los múltiples atravesamientos que el ámbito escolar ha tenido en los modelos de desarrollo, imponiendo sus propias características en la concepción de normalidad (Baquero, 2001). Estos efectos normativos que construye la institución

escuela son interpelados críticamente con el advenimiento de la categoría de contexto en el análisis del desarrollo, el aprendizaje y la enseñanza. La perspectiva contextualista lo sitúa como una variable inherente en los procesos de desarrollo y aprendizaje, diferenciándose de aquellas teorías que la sitúan como una variable incidente (Nakache, 2004). Es decir, los aprendizajes se desarrollan enlazadas a determinadas prácticas culturales que les dan sentido y con condición misma para su realización.

Esta perspectiva teórica para abordar la Psicopedagogía Escolar posibilita trabajar con el aprendizaje en situación, el cual no se propone adecuar las características singulares de los estudiantes a las normas escolares preestablecidas, sino, todo lo contrario, pretende analizar críticamente cómo las normas, las prácticas y la cultura de esa institución pueden generar las mismas problemáticas que se enuncian o denuncian. La psicopedagogía actúa como mediadora entre lo singular y lo colectivo, entre lo subjetivo y lo institucional. Es función del psicopedagogo/a escolar alertar sobre las debilidades y posibilidades de los sujetos, de la institución y del vínculo que se construye entre esos sujetos y esa institución. Reconocer lo singular y lo personal implica diseñar estrategias que favorezcan la inscripción simbólica de los estudiantes y docentes, el sentido de pertenencia y la continuidad de las trayectorias escolares en un enfoque que articule las dimensiones propias del aprendizaje: lo orgánico, lo corporal, lo cognitivo, lo subjetivo afectivo, dimensiones desarrolladas por Sara Pain (1985, 103) en las que cobra relevancia las relaciones entre organismo y cuerpo. Planteamos este enfoque en clave con la imbricación institucional que lo condiciona, determina y/o posibilita.

Estos aportes permiten situar el aprendizaje escolar como objeto de estudio privilegiado de la Psicopedagogía Escolar. Ciñe la construcción del objeto al ámbito escolar en general y a los procesos de aprendizaje en particular, lo cual permite establecer una distinción en relación al objeto de estudio del campo psicoeducativo. Si bien posee cierta mirada en la centralidad de lo escolar también se siente interpelada por lo extra-escolar, como un espacio de aprendizajes múltiples y fecundos.

Revisar las unidades de análisis en la formación de psicopedagogos/as para comprender los procesos de aprendizaje es una cuestión relevante en tanto que muchas veces se realizan recortes del problema ligados a la lectura de quien relata la situación, lectura a la que subyacen unidades de análisis. Si la intención es intervenir para construir condiciones de oportunidad, la mirada tiene que poder expandirse para abarcar los procesos de aprendizaje en su complejidad. Un doble movimiento, de escucha y de re-construcción de los relatos de los agentes, a la luz de las herramientas con las que el psicopedagogo/a cuenta; para el registro y para un nuevo armado de la situación, con el fin de construir conjuntamente una nueva mirada, que incluya elementos que los agentes involucrados no habían podido ver ni mirar, en un primer momento. Una mirada que más que mirada es, potencialmente, una intervención, en la medida en que podrá abrir camino al diseño de nuevas herramientas: instrumentos mediadores antes no considerados; redistribución de espacios y tareas -reglas- en el aula; armado de proyectos y programas novedosos; inclusión de la comunidad; otra distribución de roles y tareas.

PROCESOS DE APRENDIZAJE SITUADOS Y PSICOPEDAGOGÍA ESCOLAR. APORTES PARA PRÁCTICAS ESCOLARES INCLUSIVAS.

Plantear una Psicopedagogía escolar inclusiva puede leerse como redundante pero lo que se pretende es dar visibilidad a las relaciones entre el aprendizaje y el reconocimiento de la alteridad, en el sentido de que la escuela históricamente ha producido aprendizajes en función de los semejantes y hoy se hace evidente la necesidad de poner la mirada en la interrelación entre lo colectivo y lo singular.

Actualmente las instituciones educativas se enfrentan a diversas problemáticas en relación al no aprender, generalmente depositados en los sujetos estudiantes en posición de aprendientes, que visibilizan en el entramado de las relaciones pedagógicas, dificultades en torno a la apropiación de rutinas y hábitos escolares, los procesos de alfabetización inicial o avanzada, a la convivencia y modos de construir vínculos, entre otras. Por ello cobra relevancia el diagnóstico, la intervención y la inclusión educativa en todos sus sentidos en tanto se constituyen

en un llamado a la psicopedagogía en tanto despliegue de un conjunto de saberes y prácticas que posibiliten procesos de aprendizajes escolares.

Destacamos la importancia del aprendizaje de la alteridad como complejo y permanente que implica aprender en forma progresiva al entrar en relación con el otro, a reconocerlo como semejante pero también como un ser distinto. Se da en un interjuego permanente entre identidad y alteridad. Es como un viaje en la recuperación del otro y uno mismo en las respectivas diferencias. Desde esta perspectiva, interesa preguntarse si en los procesos de aprendizaje la relación con el semejante se estructura como una preocupación pedagógica y, cómo en torno a ello se mueven expectativas psicopedagógicas sobre el aprendizaje como un proceso de placer y conocimiento.

Desde este posicionamiento alentamos el respeto de las diferencias, no como déficits o carencias sino como constitutivas de todo sujeto. La escuela y el aula se constituyen en escenarios complejos en término de una comunidad, en donde es posible abogar por la articulación en relación a lo común, "lo que vincula, lo que junta", en contraste con lo particular. Y es aquí donde converge el reconocimiento de las diferencias individuales y el sentido de lo colectivo. En este sentido, interesa considerar la complejidad evitando el reduccionismo y construyendo unidades de análisis que permitan capturar y crear las situaciones que alojen a todos y todas, creando la oportunidad para que el aprendizaje se produzca. Aprendizaje que rebasa el plano de lo cognitivo, una experiencia dotada de sentido/s subjetivo/s en el seno de prácticas socio históricas culturales singulares.

CONCLUSIONES

Tal como se mencionó anteriormente, la construcción de la problemática psicopedagógica escolar se diferencia de aquellas lecturas que sitúan en el centro de la escena al alumno desconociendo el contexto. Se interesa por recuperar la complejidad de las situaciones para poder conocer, ir al encuentro e interpretar los múltiples sentidos que circulan en la institución y constituyen la situación en cuestión. Reconocer tensiones, prácticas, márgenes de posibilidades y,

fundamentalmente, interpretar los significados que se construyen en las relaciones pedagógicas: cómo circula la confianza, el respeto por el otro, las miradas en el sujeto aprendiente sobre sus posibilidades y debilidades que debieran ser retrabajadas.

Al hacer referencia a sujeto aprendiente interesa avanzar en el análisis y recuperar en la trama de las problemáticas psicopedagógicas que surgen al interior de las escuelas, la posición de aprendiente de quienes son enseñantes en la escena escolar. Intervenir en relación al aprendizaje en situación implica, desde la Psicopedagogía Escolar, considerar los posicionamientos intercambiables y subjetivos que están presentes simultáneamente en una persona (estudiantes, docentes y directivos) y que los aprendizajes ocurren en este espacio en simultaneidad. Sin embargo, es habitual observar que cuando se hace referencia a una situación de aprendizaje que se enuncia como problemática la misma esté protagonizada por un alumno, estudiante o sujeto aprendiente. En este sentido, consideramos oportuno mencionar que nuestras intervenciones escolares están destinadas u orientadas en primer término, a los adultos, docentes y directivos, sujetos enseñantes que dan forma, arman trama y habitan dicha institución.

A continuación, nos interesa proponer una ampliación de la mirada del sujeto del aprendizaje en el escenario escolar, que no es solo el estudiante, sino también el maestro o docente, si partimos de que los conceptos de enseñantes y aprendientes que plantea Alicia Fernández (2007) son "posiciones intercambiables". Entonces, poder pensar los sujetos de aprendizaje desde una mirada amplia, y fundamentalmente en el seno de las instituciones escolares, es preciso incluir también al sujeto que enseña, quien, a su vez, puede aprender y es, asimismo, un sujeto aprendiente. Los docentes, individuales y/o colectivos, son parte activa y constitutiva en la construcción de las unidades de análisis del aprendizaje escolar.

A partir de esta nueva mirada sobre el aprendizaje y los aprendizajes escolares cobra relevancia el concepto o categoría "posición docente" que desarrollan Miriam Southwell (2008, 2009, 2012) y Vassiliades (2011, 2013), quienes se detuvieron en abordar:

la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los "otros" con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan "ponerse a disposición", desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están previamente establecidos sino que se construyen en la relación. Si bien uno de los elementos nodales del oficio de enseñar radica en la dimensión vincular, afectiva y relacional del trabajo con personas que realizan los docentes, la noción de posición docente implica también una dimensión ético-política en la que se combinan apuestas por lo que el trabajo de enseñar y las nuevas generaciones pueden hacer (p.166)

En el escenario escolar, consideramos que las posibilidades de que el sujeto enseñante se sitúe en posición de aprendiente configura, determina, posibilita u obstaculiza también los aprendizajes de los y las estudiantes. Muchas veces es posible incorporar a la unidad de análisis a los sujetos que están en situación de aprendientes en tanto enseñantes, posiciones diferentes pero mutuamente constitutivas de la escena escolar que amplía la perspectiva para el diagnóstico e intervención de problemáticas psicopedagógicas escolares situadas. De esto se desprende la necesidad de expandir la mirada de sujeto del aprendizaje centrado en el estudiante en singular para incluir a los estudiantes en plural, a los grupos escolares, a docentes, profesores y directivos.

A modo de cierre y como una posible conclusión, nos interesa recuperar lo planteado y abrir a nuevos interrogantes que amplíen los debates en el campo de la Psicopedagogía Escolar. Resignificar el intercambio en relación a la importancia de poner de relieve la posición aprendiente del sujeto enseñante como dimensión constitutiva de la problemática psicopedagógica. Este aspecto es central ya que define necesariamente un modo particular de comprender la situación, y no otro.

REFERENCIAS

1. **Baquero, R.** (2001). "Unidad I: Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción". R. Baquero y M. Limón Luque. *Introducción a la Psicología del Aprendizaje Escolar*. UNQUI (pp. 11-51).
2. **Baquero, R.** (2009) "Zona de desarrollo próximo, sujeto y situación. El problema de las unidades de análisis en psicología educativa" *Actualidades Investigativas en Educación* Volumen 9, Número Especial.
3. **Bleichmar, S.** (2005). *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires, Topía.
4. **Castorina, J.** (2017). "Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía". En N. Filidoro, S. Dubrovsky, y otros (comp.). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
5. **Fernandez, A.** (2007) *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
6. **Filidoro, N.** (2008). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires, Biblos.
7. **Greco, M. Beatriz** (2021) "Intervenciones institucionales: el trabajo psicopedagógico en el cruce de caminos" en *La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico: V Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Norma Filidoro ... [et al.]; coordinación general de Norma Filidoro ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
8. **Morín, E.** (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
9. **Morín, E.** (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
10. **Nakache, D.** (2004). "El aprendizaje en la perspectiva contextualista". En Elichiry, N (Comp.). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional*. Manantial.
11. **Pain, S.** (1985) *Estructuras Inconscientes del Pensamiento. La Función de la Ignorancia II*. Nueva Visión. Argentina
12. **Southwell, M. Y Vassiliades, A.** (2014). "La posición docente: notas sobre el cuerpo y el saber". Miño y Dávila. Argentina.
13. **Vairo, C. Y González, N.** (2024). *Repensar la Psicopedagogía Escolar en la trama. Contextos y Sujetos que interpelan los aprendizajes escolares*. Editorial Brujas, Córdoba, Argentina.
14. **Bendersky, B.** (2024) "Repensando la Psicopedagogía Escolar" en VAIRO, C. y GONZÁLEZ, N. (2024). *Repensar la Psicopedagogía Escolar en la trama. Contextos y Sujetos que interpelan los aprendizajes escolares*.
15. **Vigostky, L.** (1992) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto
16. **Ziperovi Ch, C.** (2010) "El aprendizaje como proceso complejo" y "El aprendizaje en las instituciones con intenciones educativas", *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Ed. Brujas.