

LA ADMISIÓN PSICOPEDAGÓGICA EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE. UNA INVESTIGACIÓN PSICOPEDAGÓGICA COMO CONFIGURACIÓN DE SABERES PROFESIONALES

Cristina Rafaela Ricci¹

Universidad Nacional de La Plata – Argentina

Recibido: 29/11/2021

Aprobado: 27/12/2021

RESUMEN

Esta investigación psicopedagógica tuvo como objetivo general configurar saberes de la práctica profesional en el campo de la Psicopedagogía vinculados con la admisión al tratamiento psicopedagógico en tiempos de pandemia por el COVID-19. La configuración de saberes profesionales es el proceso metodológico de transposición de saberes experienciales y re-conceptualización de categorías teóricas relacionadas a una intervención. La pregunta de indagación fue, ¿Qué nuevos significados teóricos asume la categoría admisión psicopedagógica en tiempos de incertidumbre cuando la virtualidad opera como terceridad modificando la estructura dialógica-relacional de la presencialidad física? La hipótesis sustantiva propone que, el profesional de la Psicopedagogía a partir de un saber experiencial construido en intervenciones específicas puede realizar la resignificación de algunas categorías conceptuales emergentes durante el proceso analítico y configurar saberes profesionales. Los saberes profesionales configurados, a partir de la re-conceptualización de las categorías conceptuales emergentes admisión, entrevista de admisión, encuadre, intervención, consultorio y presencialidad, son: (1) La admisión es un proceso inscripto en el contexto vital del paciente y en un entramado colaborativo entre la familia, los profesionales y los docentes vinculados al sujeto escolarizado. (2) La entrevista de admisión es un momento del proceso de admisión siendo ya una intervención. (3) La admisión es una construcción de redes inter-institucionales y polifónicas de sujetos intervinientes y de interacciones, que va más allá de la díada admissor-

¹ Dra. en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas [CIPsp]. Correo Electrónico: crcrinaricci@yahoo.com.ar

paciente. (4) El encuadre de la entrevista es dinámico, si bien conserva el componente fijo. (5) El consultorio como espacio terapéutico ahora está ampliado en la ubicuidad. (6) La presencialidad es física pero también remota mediada por tecnologías.

Palabras clave: Psicopedagogía-Investigación-Admisión-Saberes-Profesión.

ABSTRACT

This psychopedagogical research had the general objective of configuring knowledge of professional practice in the field of Psychopedagogy related to admission to psychopedagogical treatment in times of pandemic caused by the virus responsible for COVID-19. The configuration of professional knowledge is the methodological process of transposition of experiential knowledge and re-conceptualization of theoretical categories related to an intervention. The inquiry question was what new theoretical meanings does the psychopedagogical admission category assume in times of uncertainty when virtuality operates as thirdness, modifying the dialogical-relational structure of physical presence? The substantive hypothesis proposes that the Psychopedagogy professional from an experiential knowledge built on specific interventions, can make the resignification of some emerging conceptual categories during the analytical process and configure professional knowledge. The professional knowledge configured, from the re-conceptualization of the emerging conceptual categories admission, admission interview, framing, intervention, office and face-to-face, are: (1) Admission is a process inscribed in the vital context of the patient and in a collaborative framework between the family, professionals and teachers linked to the schooled subject. (2) The admission interview is a moment of the admission process and is already an intervention. (3) Admission is a construction of inter-institutional and polyphonic networks of intervening subjects and interactions, which goes beyond the admitter-patient dyad. (4) The framing of the interview is dynamic, although it retains the fixed component. (5) The office as a therapeutic space is now expand in ubiquity. (6) Presentiality is physical but also remote mediated by technologies.

Keywords: Psychopedagogy-Research-Admission-Knowledge-Profession.

INTRODUCCIÓN

El contexto de pandemia por el virus responsable de la COVID-19 inició, a nivel mundial, un nuevo tiempo de incertidumbre.

Sin embargo, este tiempo de incertidumbre ya estaba presente como rasgo identitario del cambio de época. El paso de la Modernidad a la Posmodernidad está signado, entre otros rasgos, por la caída de las certezas; por el cuestionamiento de las instituciones tradicionales (sistemas de representación política, instituciones religiosas, instituciones educativas, entre otras) y por el cuestionamiento a la científica moderna (Hobsbawm, 1994; Pardo, 2000).

En el campo epistemológico a los cambios de paradigmas y enfoques metodológicos vinculados con la producción de conocimientos disciplinarios, interdisciplinarios y transdisciplinarios de las disciplinas hay que considerar, en el ámbito de las profesiones, la necesidad de revisar periódicamente los fundamentos de las prácticas profesionales y de sus dispositivos de intervención.

Nuestro enfoque epistemológico se inscribe en los planteos de Mombrú-Ruggiero (2016) quien sostiene que, mientras que la actividad científica es concebida en general como investigación y producción de conocimiento; la reflexión sobre la actividad científica, sus modos de producción, legitimación, validación y reproducción, suscitan polémicas y controversias en el ámbito de la Epistemología, de las ciencias, disciplinas y profesiones. Las polémicas no han sido superadas y, a pesar de cierto dominio hegemónico del campo por quienes hoy siguen estableciendo los criterios de científicidad desde una perspectiva de herencia positivista, sobre todo a nivel institucional, esas controversias se agudizan, principalmente frente a las demandas de conocimientos donde se licuan las líneas divisorias tradicionales entre las distintas disciplinas. La necesidad creciente de una producción de conocimiento interdisciplinaria, requerida tanto desde los ámbitos académicos como de aquellos que se benefician con el conocimiento científico, presenta la necesidad de incluir disciplinas provenientes de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, que habían sido descalificadas por los sectores del científicismo hegemónico (Mombrú-Ruggiero, 2016). Este ha sido el caso de la Psicopedagogía.

El estatus epistemológico de la Psicopedagogía se presenta como un sistema complejo, relacional y abierto, definido por visiones globales y holísticas. El conocimiento, el saber, la *praxis* y el quehacer psicopedagógico son concebidos como disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar. Los términos Psicopedagogía y psicopedagógico/a condensan un amplio abanico de posiciones y definiciones epistemológicas. Sus principales rasgos identitarios son, al mismo tiempo, ser ciencia, ciencia compartida, ciencia

interdisciplinaria, ciencias psicopedagógicas, disciplina, saber, perspectiva emergente, reflexión epistemológica, discurso, dominio, ámbito, área, campo, territorio, práctica, prácticas de intervención, prácticas de investigación, prácticas de docencia, acción, actividad, quehacer, comunidad de prácticas y profesión (Ricci, 2021a).

En cuanto al objeto psicopedagógico, la tendencia general es resaltar su carácter multidimensional y situacional, al mismo tiempo que revelar cierta variación temporal y contextual en su definición. Si bien los investigadores acuerdan en que es el aprendizaje el objeto de la Psicopedagogía y de lo psicopedagógico, este objeto cada vez más se aleja de algunos determinantes tales como, ‘problema’, ‘dificultades’, ‘trastornos’ que bien pueden ser considerados como vicisitudes por las que atraviesa el sujeto en el proceso de construcción de aprendizajes, tal y como lo plantean Godoy et al., (2004); Siqueira de Andrade, (2004); Godoy do Nascimento, (2006); Ramos, (2007); Bossa, (2008); Bravo et al., (2009); Carrasco-Cursach, (2018); Espinoza-Vásquez, (2018) y Ricci (2003, 2020a, 2020b).

Este desplazamiento de categorías es producto de un mayor conocimiento y una mejor comprensión de la naturaleza de los procesos de aprendizajes y de la diversidad psicopedagógica propia de los sujetos. Esto permite poner en tensión al objeto inicial de la Psicopedagogía, los problemas de aprendizaje con los modos, estilos, matrices, aptitudes y competencias para aprender.

Los resultados aportados por distintos estudios han consolidado nuestro punto de vista sobre que la Psicopedagogía y lo psicopedagógico hoy transponen los límites restringidos de lo escolar en cuanto contexto y edades, a todos los ámbitos y edades de la vida en que los sujetos construyen aprendizajes. Asimismo, proporcionan soporte para conceptualizar al objeto psicopedagógico como conformado por los procesos situados de aprendizajes que los sujetos en contexto construyen a lo largo de sus distintos ciclos vitales y las vicisitudes o avatares que esos procesos de construcción de aprendizajes conllevan y, las subjetividades que se construyen en su acontecer (García-Álvarez, 2003; Godoy et al., 2004; Godoy do Nascimento, 2006; Peña-Rodríguez, 2006; Ramos, 2007; Zambrano-Leal, 2007a, 2007b; Riskey, 2009; Ventura et al., 2012; Messi et al., 2016; Fernández-Calderón, 2018; Quevedo-Álava et al., 2020).

Asimismo, hay coincidencia en considerar que este objeto tiene una doble condición: es objeto de conocimiento y objeto de intervención (Cohen, 2000; Müller, 2000; Caldera Robles, 2001; Moreno-Valdés, 2003; Póveda, 2003; Neves et al., 2005; Castro-Gasparian, 2006;

Sobral-Griz, 2006; Godoy do Nascimento, 2006; Henao-López, 2006; Aznar-Díaz, 2007; Passano, 2007; Carrara- Lelis, 2008; Azar, 2009; Risquez, 2009; Careaga-Medina, 2010; Artacho et al., 2011; Peña-Rodríguez et al., 2011; Baeza, 2012, 2015; Ventura et al., 2012; Díaz, et al., 2013; Mariño et al., 2014; Castorina, 2016; Espinoza-Vásquez, 2016; Siqueira-Castanho, 2018; Dhers, 2020; Quevedo-Álava et al., 2020, Ricci, 2020c y Rojas-Valladares et al., 2020).

Esta doble condición y especificidad del objeto de la Psicopedagogía permite concebir al quehacer psicopedagógico como el acaecer de prácticas del conocimiento (Ricci, 2020a, 2020b, 2021a). La categoría prácticas del conocimiento hace referencia a algo más que el conocimiento aportado por las teorías. Se trata, más bien, de un saber hacer en el campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas a tal fin, como lo son las universidades, los institutos superiores de enseñanza, los institutos de profesorado y las academias. Además, esas prácticas solo podían ser realizadas por aquellos que, autorizados por las instancias gubernamentales de un país, posean títulos o reconocidas condiciones que los habilitaran para su ejercicio. Son prácticas regladas que se articulan en regímenes institucionales y gubernamentales organizados como dispositivos que permiten ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder y vincularse de una determinada manera con el conocimiento. Los posicionamientos subjetivos y las relaciones entre los sujetos, aparecen estructuralmente condicionados, sin embargo, las creencias y los valores, verdaderos soportes emocionales y culturales de la configuración subjetiva, se entran con la creatividad, la imaginación y los deseos (Guyot, 2011).

Hacer visibles procesos de configuración de saberes de la práctica profesional y socializar algunos procedimientos metodológicos que permiten transponer saberes experienciales en saberes profesionales, se justifica si se considera que la Psicopedagogía, el campo y el quehacer psicopedagógico atraviesan tensiones y disputas en el ámbito de las Ciencias Sociales y de las Ciencias de la Salud. Estas tensiones, en general, cuestionan su legitimidad como disciplina y profesión. Por lo tanto, la comunicación de investigaciones psicopedagógicas contribuye a su consolidación y fortalecimiento. Asimismo, esto último está justificado si se analizan algunos antecedentes vinculados con la construcción de conocimiento y configuración de saber psicopedagógico específicos, antecedentes que evidencian vacancia de producciones.

En este sentido, un aporte específico es el realizado por Patiño et al. (2009) vinculado con los procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico en un servicio de asistencia a niños con problemas de aprendizaje de la Cátedra Psicopedagogía Clínica de la Facultad de Psicología (UBA, Argentina). El foco de la investigación está puesto en la necesidad de pensar las variables que intervienen en el encuadre terapéutico al interior de los procesos diagnósticos. Si bien consideran que los aspectos epocales y sociales inciden en la conformación del encuadre terapéutico, creen que valerse de ciertas construcciones teóricas psicoanalíticas contemporáneas llevan a diversificar la mirada acerca del encuadre y a considerar el papel significativo que cobra el trabajo de simbolización del terapeuta. Concluyen que, las prácticas clínicas actuales llevan a considerar los propios límites, los límites de los pacientes y lo que esto significa para el trabajo terapéutico. Por su parte, Casaburi y Benavidez (2020) indagaron sobre la atención de pacientes con problemas en el aprendizaje en el mismo servicio de Asistencia Psicopedagógica en tiempos de pandemia. Su análisis de la constitución de nuevas formas de encuadre y condiciones de la clínica sugieren la necesidad de explicitar los interrogantes y desafíos que se imponen. Por su parte, Bordin y Tamburini Díaz (2020) indagaron sobre el abordaje psicopedagógico en instituciones educativas en tiempos de pandemia en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio por COVID-19, en el marco de las prácticas pre-profesionales. El trabajo concluye con una propuesta de un proyecto de mejora institucional a partir de la necesidad detectada de realizar un abordaje que contemple al sujeto desde una dimensión holística. Este proyecto se orienta a reforzar el desarrollo psico-emocional de los aprendientes y a realizar un acompañamiento a sus padres o tutores para ofrecerles herramientas que fomenten el diálogo intrafamiliar.

En el campo de la Psicología y del Psicoanálisis, Moneta Stanganelli (2021) realizó un estudio exploratorio desde una perspectiva metodológica cualitativa sobre las modificaciones presentes en la clínica psicoanalítica con niños, producto de la contingencia ocasionada por la pandemia de COVID-19. Analizó los registros sobre las prácticas e innovaciones profesionales de psicólogos/as psicoanalistas infantiles. Las principales conclusiones tratan la necesidad de replantear el cuerpo en el análisis y en tele-análisis. También aporta que la transferencia en el análisis con niños en el pasaje de la terapia presencial a la modalidad virtual radica solo en una diferencia en la técnica y no en los principios fundamentales del método psicoanalítico.

Finalmente, sobre el encuadre en la situación analítica virtual señala que la importancia del encuadre radica no en reproducirlo como se presentaba en la presencialidad.

Este sintético estado de la cuestión da cuenta de que la investigación sigue siendo concebida según los cánones propios de la modernidad. Sin embargo, la investigación que presentamos no se encuadra en dicho encuadre, sino que diferencia y reconoce dos dimensiones de las prácticas investigativas: la investigación en Psicopedagogía, donde ubicamos los antecedentes reseñados y, la investigación psicopedagógica que surge de una demanda de intervención, como la que presentamos.

Desde la perspectiva de la complejidad, el escenario de incertidumbre diseñado en la última pandemia, tiempo inédito para nuestras familias, instituciones y países, desafió entre otros, a los profesionales de la Psicopedagogía a conjugar la singularidad de cada admisión al tratamiento con la inclusión de las tecnologías como parte del espacio y proceso terapéutico. Frente al diseño de nuevos dispositivos, medios y canales de intervención puestos en acto por distintos servicios de atención psicopedagógica, asumimos como pregunta de indagación psicopedagógica: ¿Qué nuevos significados teóricos asume la categoría admisión psicopedagógica en tiempos de incertidumbre cuando la virtualidad opera como terceridad modificando la estructura dialógica-relacional de la presencialidad física? La hipótesis sustantiva propuesta es que el profesional de la Psicopedagogía, a partir de un saber experiencial, puede realizar la resignificación de categorías conceptuales a partir del diseño de dispositivos de intervención en entornos distintos a los convencionales mediante procesos metodológicos propios de la investigación psicopedagógica. El objetivo general de esta investigación psicopedagógica fue configurar saberes de la práctica profesional en el campo de la Psicopedagogía vinculados, en este caso, con la admisión al tratamiento psicopedagógico en tiempos de pandemia por el virus responsable de la COVID-19.

Las principales categorías teóricas que dan marco a esta investigación psicopedagógica son en primer lugar, las especies epistémicas y sus correlatos metodológicos de anclaje (el saber cotidiano, el saber experiencial, el saber la práctica profesional, el saber filosófico y los conocimientos disciplinares, inter-disciplinares, multidisciplinarios y trans-disciplinares) (Ricci, 2021). En segundo lugar, la categoría entrevista de admisión como vía de entrada que se ofrece un sujeto (adulto, niño, joven o a sus responsables vitales y/o legales si se trata de menores de edad o adultos tutelados) que demanda la inclusión o la intervención profesional. Sus

particularidades están dadas por el ámbito donde se realiza, el sujeto de esta y el objetivo (diagnóstico o terapéutico) considerando que posee siempre dos componentes, uno de ellos fijo que implica la permanencia de invariantes -encuadre- y otro variable -dinámica de la entrevistas- (Laino, 2008). La entrevista requiere de una mirada siempre clínica como sustento e implica también un proceso investigativo en el que se plantea un problema y se van construyendo hipótesis en busca de resultados esclarecedores. Los diferentes tipos de entrevistas poseen fundamentos diversos, de cada uno de los cuales se desprenden modalidades técnicas diferentes. La entrevista puede clasificarse de muchas maneras: de acuerdo al número de participantes (grupal, individual, vincular); de acuerdo al beneficiario del resultados: en beneficio del entrevistado (consulta psicológica) o, con objetivos de investigación (resultados científicos); con relación a los fundamentos teóricos en que se sustentan (abierta, totalmente libre, pautada, semidirigida, semidirigida-cerradas), entre otras. La utilización de entrevistas de uno u otro tipo dependerá del tipo de información requerida (Soave, 2012).

El encuadre es un conjunto de estipulaciones explícitas e implícitas que deben mantenerse constantes para asegurar un mínimo de interferencias y un máximo de objetividad en el desarrollo de la entrevista para la realización de estimaciones diagnósticas y / o pronósticas. Las constantes son: funcionales (objetivos de la entrevista, roles de los participantes, honorarios, otros.), temporales (tiempo de duración de la entrevista, frecuencia de encuentros, otros.), espaciales (lugar, calidad y cantidad de los objetos y distribución de los mismos, otros.), teóricas (incluye las teorías del analista acerca de la personalidad, psicopatología, técnica, otros) y de la persona real del entrevistador (personalidad del entrevistador, actitudes internas y externas, su apariencia, su ideología y su ética.) De estos invariantes con que el entrevistador configura el campo de la entrevista, lo que varíe en él dependerá de las características personales del entrevistado y a partir de aquel se tendrá acceso a conocer sus particularidades (Zac, 1971).

Metodología

Encuadre metodológico.

Esta investigación se inscribe en un diseño cualitativo como lo es una investigación psicopedagógica que busca configurar saberes de la práctica profesional. Esa configuración parte de una pregunta de indagación en el contexto de dos intervenciones de admisión. El objeto de indagación no son los dos casos de admisión, sino los saberes experienciales construidos por la profesional en Psicopedagogía durante ambas admisiones al tratamiento psicopedagógico. A partir de esos saberes y a partir de las categorías teóricas emergentes se inicia el proceso de re-conceptualización de estas. Este proceso de transposición implica un pasaje de saberes experienciales a saberes de la práctica profesional. Este tipo de investigación se diferencia de la investigación en Psicopedagogía porque esta busca producir conocimiento disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar (Ricci, 2021b).

Sin embargo, ambas investigaciones, en el campo psicopedagógico, tienen como punto de partida una intervención que genera una pregunta de indagación y una hipótesis sustantiva que sustenta la intervención y/o la investigación. Si la pregunta de indagación evidencia vacancia de conocimiento, se origina una investigación en Psicopedagogía. En cambio, si la pregunta de indagación surge como parte del proceso de intervención (admisión, diagnóstico y tratamiento) sustentado en conocimientos disponibles y busca trascender la intervención particular, surge una investigación psicopedagógica.

En el siguiente cuadro sintetizamos los aspectos específicos y compartidos entre ambos tipos de investigación.

Tabla 1. Investigación psicopedagógica e investigaciones en Psicopedagogía.

Investigaciones psicopedagógicas	Investigación en Psicopedagogía
Características epistemológicas	
*Hacer que parte de la re-configuración de conocimientos de la disciplina y de otras disciplinas resultantes de la construcción y uso de esquemas de acción profesionales.	* Hacer científico en el cambio epocal en el que coexisten posturas heredadas de la modernidad con epistemologías ampliadas y modulaciones metodológicas emergentes. * Carácter problematizador y cuestionador.

<ul style="list-style-type: none"> * Carácter subjetivo en los procesos de construcción de saberes en la singularidad de las intervenciones. * Convergen procesos simbólicos, emocionales, relacionales, contextuales, conceptuales y lógicos y propios del sentido común ‘formateado’ en el ejercicio de la profesión. * Pone en juego saberes cotidianos, saberes experienciales, saberes críticos. * No es mera aplicación de teorías y estrategias. * Requiere sistematización y comunicación para su validación y legitimación en el campo profesional y, algunas veces en el campo académico, según reglas y criterios a construir. * Consustancial a las prácticas profesionales de intervención y docencia. * Configura saberes de la práctica profesional * Parte de un motivo de consulta y/o derivación que implica algún proceso de intervención o de una problemática de enseñanza-formación. * Su modalidad de producción aún tiene que diseñarse y validarse, si bien hay modos 	<ul style="list-style-type: none"> * Producción de conocimientos teóricos y/o metodológicos referidos a la problemática de los procesos situados de aprendizajes y sus vicisitudes que involucran sujetos en contextos. * Requiere sistematización y comunicación para su validación y legitimación, según reglas y criterios canónicos y otros por re-definir * Consustancial a las prácticas de investigación. * Configura conocimientos de la disciplina aptos para el diálogo interdisciplinar y eventualmente conocimientos interdisciplinares. * Parte de un problema, pregunta o situación problemática que con el conocimiento disponible no puede explicarse, comprenderse y/o resolverse. * El modo de producción responde a los cánones, criterio, metodologías heredadas de la modernidad y/o de modalidades emergentes en la post-modernidad.
---	--

<p>validados en otras profesiones y disciplinas que pueden adaptarse sin traspolarse (Ej. Trabajo Social, de la Antropología, de las Ciencias Médicas).</p> <p>* Aspira, mediante la sistematización analítica a asumir un carácter público y crítico; metódico y sistemático; con capacidad descriptiva, explicativa y predicativa fundamentada lógica y empíricamente; comunicable mediante un lenguaje preciso y con cierta pretensión de objetividad y de generalización.</p> <p>* Su punto de partida es una intervención, a partir de una demanda que origina preguntas al profesional en relación con las intervenciones. Con posterioridad a las intervenciones tiene lugar un proceso de sistematización, análisis y conceptualización de la/s intervención/es. Este proceso se diferencia radicalmente tanto de actividades de narración de experiencias, como de reflexión sobre la propia práctica. Dicha diferencia significa un proceso de despersonalización del profesional en relación con su intervención. Al mismo tiempo que implica el pasaje de la narración-reflexión que origina un saber experiencial personal e intransferible, a la configuración de un saber propio de la profesión, saber público y comunicable.</p>	<p>* Tiene carácter público y crítico; metódico y sistemático; con capacidad descriptiva, explicativa y predicativa fundamentada lógica y empíricamente; comunicable mediante un lenguaje preciso y con cierta pretensión de objetividad y de generalización.</p> <p>* Su punto de partida es una problemática que evidencia vacancia de conocimiento disciplinar y/o interdisciplinar que origina una investigación científica.</p>
<p>Objetivos</p>	
<p>* Trascender la experiencia personal aportando al saber del campo y del quehacer</p>	<p>* Consolidar la condición disciplinar de la Psicopedagogía en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales.</p>

<p>psicopedagógico, transformando saberes experienciales en saberes profesionales.</p> <p>* Socializar los saberes profesionales construidos en situaciones inéditas de intervención psicopedagógica.</p>	<p>* Aportar conocimientos que fortalezcan el diálogo inter-disciplinar en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales.</p>
<p>Propósitos</p>	
<p>* Potencia la construcción personal y colectiva de conocimientos disciplinares y saberes de la práctica profesional psicopedagógica en el marco del quehacer psicopedagógico y del desarrollo de prácticas del conocimiento.</p> <p>* Contribuir a la construcción y fortalecimiento de comunidades de prácticas.</p>	
<p>Actitud investigativa</p>	
<p>Fundamento para las investigaciones psicopedagógicas e investigación en Psicopedagogía.</p> <p>Denomino actitud investigativa en cuanto capacidad y disposición de extrañamiento, desnaturalización, toma de distancia y asunción de compromiso cognitivo y afectivo que todo profesional tiene que poder realizar y manifestar en la cotidianidad de su quehacer. Al mismo tiempo, es la actitud connatural que todo investigador tiene que desarrollar ante fenómenos del recorte de la realidad que se constituye en el ámbito de investigación disciplinar para poder producir nuevos conocimientos ante una vacancia.</p> <p>Este compromiso-distanciamiento son requeridos para producir procesos cognitivos sobre la realidad y metacognitivos en relación con las propias prácticas, intervenciones, percepciones, concepciones, prejuicios, sentimientos y deseos así como, en relación con todas aquellas prácticas que constituyen la urdimbre y trama subjetiva, institucional, contextual, cognitiva, afectiva, axiológica y ética que vinculan al sujeto psicopedagógico con otros sujetos, saberes, conocimientos, situaciones y contextos (Ricci, 2014).</p>	

Fuente: Ricci, 2021b, pp. 17-19.

El recorte geo-referencial, temporal y situacional de esta investigación psicopedagógica.

El contexto epidemiológico-sanitario de pandemia por el COVID-19 llevó a que muchas actividades, entre ellas la escolarización y los tratamientos psicopedagógicos, pasaran, abruptamente y sin preparación previa, de relaciones e interacciones pedagógicas, didácticas y psicopedagógicas signadas por la sincronía tempo-espacial (hoy llamadas ‘presenciales’), a

relaciones e interacción ubicuas en la a-sincronía, es decir, presentes en muchos lugares y situaciones al mismo tiempo (hoy llamadas ‘virtuales’).

Lo que hace particulares a estas experiencias que analizamos es que las admisiones psicopedagógicas (entrevistas e intercambios) fueron remotas, a distancia, mediadas por dispositivos y soportes propios de las tecnologías de la comunicación en el marco del distanciamiento social, preventivo y obligatorio.

El recorte empírico espacio-temporal se situó en el primer y segundo cordón del conurbano de la provincia de Buenos Aires que forma parte del área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA, Argentina) en el segundo trimestre del año 2020. Las admisiones, sobre las que se construyeron saberes experienciales objeto de reconfiguración en saberes de la práctica profesional psicopedagógica, corresponden a dos usuarios de un servicio de atención y orientación psicopedagógico gratuito que funciona en una universidad nacional pública ubicada en el primer cordón del conurbano bonaerense. Ambos pacientes y sus familias viven en el contexto de vulnerabilidad socio-económico y socio-educativo.

El AMBA está ubicado en la margen occidental del Río de la Plata, compuesto por localidades y barrios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y por 24 partidos del Gran Buenos Aires (GBA), caracterizándose por ser la concentración urbana de mayor densidad de la Argentina (concentra alrededor del 30% de la población total del país). La continuidad urbana de ambas jurisdicciones, CABA-GBA, conforma la metrópolis o área metropolitana donde funciona la Capital Federal de la República Argentina y 40 localidades de la Provincia de Buenos Aires (PBA) que se ubican a su alrededor en tres cordones urbanos. En cambio la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) está conformada por la totalidad de asentamientos urbanos y sus respectivas áreas de influencia, integrados funcionalmente con el área urbana principal. Comprende una regionalización operativa y funcional que abarca CABA + 40 partidos de la PBA (Fernández, 2011).

En cuanto a las características socioeconómicas y condiciones de vida en el AMBA, sobre un total de 12.171.675 hogares se registró, según el último Censo Nacional de Población (2010) un 9,24% de los hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas y un hacinamiento del 4% (más de tres personas por cuarto). Respecto a la salud, el 26 % de la población que vive en hogares particulares del Conurbano no posee ni obra social, prepaga o plan estatal. En educación el 1,4 % de la población de 10 años o más del Gran Buenos Aires, es analfabeta, y

el 32 % de la población de 5 años o más nunca asistió a un establecimiento educativo. En lo relativo al trabajo de una población 7.552.415 habitantes de 14 años o más, el 69,2% es parte de la población económicamente activa. Respecto a los tipos de viviendas más significativos, el 84,42 % pertenecía a Casa, un 12% a Departamentos y un 2,96% a Tipo Casilla. En la Región Metropolitana, el peso relativo de los hogares en villas y asentamientos aumenta progresivamente desde el tercer cordón hacia la Ciudad de Buenos Aires. En el período posterior al 2000, algunas investigaciones detectaron un crecimiento del porcentaje de la población del conurbano que reside en villas y asentamientos que ascendía del 6,9 al 10,1 % entre el 2001 y el 2006. Se observa que mientras que las villas se ubican predominantemente en el primer cordón del Conurbano bonaerense, los asentamientos los hacen mayoritariamente en el resto de los agrupamientos territoriales. Asimismo, el mayor porcentaje de la categoría otros en el primer cordón, debe interpretarse a la luz de los procesos de consolidación o urbanización que sufrieron muchos de esos barrios, por lo que una parte no despreciable corresponden a asentamientos históricos consolidados o con procesos avanzados de urbanización.

El dispositivo a través del cual se realizaron las entrevistas con las familias, con docentes de las Escuelas Primarias y del Centro de Educación Física (CEF), con miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE) y con profesionales intervinientes, fue exclusivamente el celular, siendo el *WhatsApp* el canal para video-llamadas, llamadas, mensajes de textos y audios y envío de documentación, diagnósticos, resumen de historias clínicas, informes docente y de otros profesionales.

Los principios éticos de la investigación quedaron garantizados porque lo que se analizó fueron los saberes que la profesional interviniente pudo construir en el contexto situacional de estas admisiones. Al no ser el contenido de las entrevistas, ni los motivos de consulta de los usuarios del servicio psicopedagógico objeto de indagación en el marco de esta investigación psicopedagógica, no se requirió el consentimiento informado de los sujetos involucrados.

El proceso de investigación psicopedagógica.

La investigación psicopedagógica, a diferencia de la investigación en Psicopedagogía, no tiene elección de muestra ni proceso de recogida de datos, por lo que no utiliza técnicas para tal fin. Su objeto son los aprendizajes construidos por un profesional en el marco de una

intervención terapéutica. Sin embargo sí contempla un proceso de análisis meta-cognitivo que realiza el profesional en la construcción de sus saberes experienciales. Una vez objetivados, los saberes de la experiencia permiten identificar las categorías teóricas puestas en juego en dicha construcción. A partir del proceso de despersonalización, esas categorías teóricas son significadas por el profesional y re-significadas conceptualmente. Finalmente, esos saberes son transpuestos como saberes de la práctica profesional.

El instrumento metodológico diseñado y utilizado para esta investigación fue un protocolo para la configuración de saberes de la práctica profesional (Cfr. Anexo). Esta herramienta plasma el proceso de configuración de estos saberes. De manera esquemática, el proceso desarrollado en esta investigación es el siguiente:

Tabla 2. Síntesis del proceso de transposición de saberes experienciales a saberes de la práctica profesional en el contexto situacional de admisiones remotas en tiempos de incertidumbre.

Proceso de transposición de saberes experienciales a saberes de la práctica profesional	
Momento 1. Saber experiencial	<ul style="list-style-type: none"> * Necesidad de tener una actitud cognitivo-afectiva flexible y receptiva que permita captar la situación de consulta en contexto. * No encerrarse en dispositivos estandarizados, conocidos y canonizados como los únicos válidos. * Modelizar con creatividad y rigor científico nuevas formas de intervención acordes a las posibilidades que los sujetos y el medio socio-familiar, socio-educativos e institucionales ofrecen. * En escenarios de incertidumbre asumir una actitud proactiva, propositiva, cooperativa y colaborativa que se traduzca en <i>práxis</i>.
Momento 2. Categorías conceptuales emergentes	<ul style="list-style-type: none"> * Admisión, entrevista de admisión o entrevista inicial. * Encuadre. * Intervención. * Consultorio como un espacio necesario e insustituible. * Presencialidad.
	<ul style="list-style-type: none"> * La admisión como proceso en contexto vital del paciente y su familia.

<p>Momento 3. Re-conceptualización de categorías conceptuales</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Entrevista de admisión o entrevista inicial como un momento del proceso de admisión. * La entrevista de admisión como intervención, como construcción de red inter-institucional y como polifonía de voces presentes en informes y mensajes. * El proceso de admisión como interactivo en el que intervienen otros miembros de la familia convocados y no convocados a la entrevista, otros sujetos inter-institucionales. * El encuadre no como elemento fijo de la entrevista sino como dinámico. * El consultorio como un espacio necesario e insustituible, como espacio simbólico ampliado. * Presencialidad física y presencialidad mediada por tecnologías.
<p>Momento 4. Saberes profesionales configurados</p>	<ul style="list-style-type: none"> * La admisión psicopedagógica puede ser re-significada como un proceso de intervención y un entramado colaborativo que no puede reducirse a una entrevista de admisión.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis.

La pandemia por COVID-19 lejos de obturar, suspender, retrasar, postergar situaciones de enseñanza, de aprendizaje, terapéuticas, ha llevado a modificar los canales de comunicación, a crear nuevos escenarios educativos y de intervención psicopedagógica que, lejos de competir con los escenarios, relaciones e interacciones topográficos-sincrónicos, permiten re-significar la comunicación, las relaciones, las interacciones, los modos, los medios, los dispositivos, las categorías conceptuales, los encuadres marcados por la cercanía digital en el distanciamiento social obligatorio en la última pandemia.

La admisión como entrevista y como parte del proceso de intervención terapéutica, se ha manifestado como algo más que una práctica psicopedagógica en la que se aplican un conjunto de axiomas teóricos coherentes e independientes de la realidad, de los sujetos y de las situaciones. Las intervenciones en Psicopedagogía no tienen por principio unas reglas conscientes y constantes, sino esquemas prácticos, opacos a ellas, sujetos a variar según la

lógica de la situación y el punto de vista, casi siempre parcial, que ésta impone. Como las prácticas se engendran en el encuentro entre unas conceptualizaciones y lo singular, las rige un principio de incertidumbre y cierta vaguedad. Por eso las prácticas profesionales no son el lugar de aplicación de conceptualizaciones. Los principios teóricos rigen el pensamiento y orientan las prácticas, pero no se aplican de manera directa y lineal porque esos principios no saben decir nada acerca de lo singular. En las prácticas se pone en juego lo situacional, la lógica de la situación y los puntos de vista diferentes, divergentes y cambiantes de cada uno de los actores que operan en ese momento (Filidoro 2018).

Desde esta perspectiva y posicionando es que realismo el análisis, a partir de los saberes experienciales construidos, de las categorías conceptuales emergentes.

La primera categoría que consideramos es la categoría ‘presencialidad’. El análisis pone de manifiesto que hay presencia clínica no solo en las entrevistas e intervenciones sincrónicas tempo-espaciales (‘presenciales’), sino también en las entrevistas e intervenciones remotas o a distancia (‘virtuales’). Esto es así, porque ambos escenarios, con sus dinámicas y encuadres propios y específicos, brindan la posibilidad de construcción de relaciones e interacciones subjetivas e inter-subjetivas transferenciales y contra-transferenciales, en este caso, mediadas por tecnologías. Podemos inferir, e incluso concluir, que no es el escenario ni el entorno, físico o virtual, sino el encuadre y los actores en tanto sujetos de las experiencias, los que habilitan u obturan la ‘presencialidad clínica’. La presencialidad clínica asumió una doble dimensión físico-sincrónica y ubicua-sincrónica/asincrónica.

Una segunda categoría re-significada fue la categoría ‘entrevista’. Sobre la entrevista clínica en tiempos de pandemia por COVID-19 aprendimos que el componente fijo del encuadre opera en las admisiones remotas del mismo modo que en las admisiones físicas. En ambos entornos se establecen constantes de día y horario, a las que se suma en las entrevistas mediadas por tecnologías, algunas constantes vinculadas al contexto vital de las familias tales como lugar de la casa para la entrevista que garantice privacidad. Establecer estas constantes permite reducir interferencias en el desarrollo de las entrevistas. En la sucesión de entrevistas de admisión, junto con el encuadre y acontecer clínico, se manifestaron sucesivas y simultáneas voces, miradas, aportes, deseos, temores, reclamos de distintos sujetos vinculados al paciente. Al mismo tiempo, esta ‘domesticación’ del contexto de la admisión puso en evidencia

posibilidades y limitaciones personales, familiares e institucionales para el tratamiento que no suelen visualizarse inmediatamente en una entrevista de admisión clásica.

La categoría ‘admisión’ se presentó como calidoscópica y polisémica. La admisión es, al mismo tiempo, permitir, ofrecer, reconocer, tener posibilidades y capacidad de hacer, tener y dar cabida. Estas admisiones en las que la virtualidad operó como terceridad, interpelaron sobre cuestiones básicas consideradas ya resueltas desde lo teórico y práctico. Dieron lugar a preguntas básicas tales como: ¿Qué es la admisión? ¿Qué es lo que se admite? ¿Quién admite a quién? ¿Es el terapeuta quien admite, es el paciente y sus instituciones quienes admiten?

Este tipo de admisión implicó, en primer lugar, que los adultos responsables de los pacientes permitan el acceso del profesional al ámbito de lo doméstico, al espacio vital-familiar, a que abran el acceso a las condiciones de vida en tiempo y en espacio real, distintos del narrado como ocurre en las entrevistas en el consultorio, habilitando así una presencialidad a distancia. En segundo lugar, se construyó cierta simetría en la asimetría de roles (entrevistados-entrevistador) porque el espacio y el tiempo es el propio de la familia y no los de la sesión en consultorio: la ‘mutua admisión’ irrumpió como un rasgo distintivo del proceso de admisión. Este rasgo, entendemos, que hay que incluirlo como identitario de la admisión psicopedagógica independiente del entorno en el que se desarrolle.

En síntesis, estas experiencias de admisiones presenciales a distancia mediadas por dispositivos tecnológicos, permitieron la escucha y la mirada clínica ante situaciones de dolor y padecimiento familiar e institucional. Al mismo tiempo que interpelan a mantener, re-crear y crear lazos con los sujetos, sus instituciones y sus contextos vitales. La entrevista clínica fue un espacio de sucesivas y simultaneidades de voces, miradas, aportes, deseos, temores, reclamos el encuadre operó en las admisiones remotas del mismo modo que lo hace en las admisiones presenciales físicas. La admisión como proceso de ‘mutua admisión’ implicó permitir, ofrecer, reconocer, de tener posibilidades y capacidad de hacer, de tener y dar cabida. Así, la admisión psicopedagógica además de proceso se presenta como entramado colaborativo entre familias e instituciones que ponen al sujeto y sus aprendizajes en el centro de la escena.

Resultados

La categoría ‘admisión psicopedagógica’ en tiempos de incertidumbre cuando la virtualidad opera como terceridad modificando la estructura dialógica-relacional de la

presencialidad física asumió nuevos significados. En términos de saberes profesionales en el campo psicopedagógico estos nuevos significados son: (1) La admisión es un proceso inscripto en el contexto vital del paciente y en un entramado colaborativo entre la familia, los profesionales y los docentes vinculados al sujeto escolarizado. (2) La entrevista de admisión es un momento del proceso de admisión siendo ya una intervención. (3) La admisión es una construcción de redes inter-institucionales y polifónicas de sujetos intervinientes y de interacciones, que va más allá de la díada admissor-paciente. (4) El encuadre de la entrevista es dinámico, si bien conserva el componente fijo. (5) El consultorio como espacio terapéutico ahora está ampliado en la ubicuidad. (6) La presencialidad es física pero también remota mediada por tecnologías.

Retomando la hipótesis sustantiva formulada para esta investigación psicopedagógica podemos afirmar que, el profesional de la Psicopedagogía a partir de un saber experiencial puede resignificar categorías conceptuales. Si bien los saberes de la experiencia son intransferibles, sí son susceptibles de transponerse en saberes públicos y comunicables asumiendo la condición de saberes de la práctica profesional mediante procesos metodológicos propios de la investigación psicopedagógica.

El diálogo con las investigaciones reseñadas, permiten al mismo tiempo avanzar en la dirección planteada en la hipótesis sustantiva, en la diferenciación entre investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía y en la validez de los saberes de la práctica profesional configurados.

Las investigaciones realizadas en el campo de la Psicopedagogía por Patiño et al. (2009), Casaburi y Benavidez (2020), Bordin y Tamburini Díaz (2020) y por Moneta Stanganelli (2021) en el campo de la Psicología y del Psicoanálisis, ponen en valor que las intervenciones son fuente y origen de prácticas de investigación. Desde nuestra perspectiva, estas investigaciones no han buscado producir nuevos conocimientos, sino re-significar categorías conceptuales. Por lo que, se inscribirían epistemológica y metodológicamente, como investigaciones que configuran saberes de la práctica profesional.

Ahora bien, sin ponemos en diálogo los resultados y aportes que estas investigaciones han realizado con los resultados y aportes de esta investigación psicopedagógica, en primer lugar estos coinciden con Patiño et al. (2009) en cuanto que las variables epocales y sociales que intervienen en el encuadre terapéutico al interior de los procesos diagnósticos son centrales

y ponen en tensión algunas construcciones teóricas contemporáneas. Esto lleva a diversificar la mirada acerca del encuadre y a considerar el papel significativo que cobra el trabajo de simbolización del terapeuta. Por lo tanto, las prácticas clínicas actuales han visibilizado los propios límites de los profesionales, los límites de los pacientes, de sus familias e instituciones, a la vez, que manifiestan sus nuevas posibilidades. Esta investigación coincide con Casaburi y Benavidez (2020), cuando sostiene que los contextos de incertidumbre, como lo es el tiempo de pandemia por el virus responsable de la COVID-19, imponen la constitución de nuevas formas de encuadre y condiciones para la clínica. En este mismo sentido, hay coincidencias con Bordin y Tamburini Díaz (2020) cuando plantan que es necesario realizar abordajes psicopedagógicos que contemplen al sujeto desde una dimensión holística, situacional y contextual suma nuestra indagación. Por lo que, fortalecer el desarrollo psico-emocional de los sujetos que aprenden y a realizar un acompañamiento a sus padres o tutores y a las instituciones de pertenencia ofreciendo herramientas que fomenten el diálogo intrafamiliar, intra e inter institucional. Entre estas herramientas, los dispositivos que permiten intercambios ubicuos se presentan como nodales. Coincidimos metodológicamente con Moneta Stanganelli (2021) en que, el análisis de los registros sobre las prácticas e innovaciones profesionales son fuente para la producción de conocimientos y la configuración de saberes específicos, sea en Psicología, en Psicoanálisis y en Psicopedagogía. Coincidimos además, desde lo conceptual que es necesario replantear el lugar del cuerpo en el análisis y en tele-análisis y con que, el pasaje de la terapia presencial a la modalidad virtual, radica sólo en una diferencia en la técnica y no en los principios fundamentales del método psicoanalítico. Finalmente, sobre el encuadre en la situación analítica virtual en que la importancia del encuadre radica no en reproducirlo como se presentaba en la presencialidad.

Por lo tanto, una contribución de esta investigación es que las categorías teóricas son construcciones epocales del mismo modo que lo son los instrumentos y dispositivos para la intervención. Estos hallazgos asumen un significado práctico al plantear que es el profesional el único sujeto habilitado ética, epistemológica y metodológicamente para re-significar las categorías conceptuales poniéndolas en diálogo con lo singular y situacional de la intervención como acaecer de prácticas del conocimiento. Entre las principales implicaciones que esto tiene hay que mencionar que es vital para la Psicopedagogía que se generen espacios tanto para la investigación psicopedagógica como para las investigaciones en Psicopedagogía.

Conclusiones

Los tiempos de incertidumbres permiten construir nuevas certezas. Algunas de ellas son: las categorías conceptuales, los saberes, las prácticas profesionales son construcciones sociales, contextuales, epocales complejas, no son dados de una vez y para siempre.

Al interior de las prácticas de investigación en el campo psicopedagógico hemos reconocido la investigación en Psicopedagogía y las investigaciones psicopedagógicas, prácticas diferenciables epistemológica y metodológicamente, pero imbricadas y complementarias en función del objeto y quehacer psicopedagógico. Es aquí donde cobra sentido el presente trabajo que ejemplifica el proceso de configuración de saberes profesionales en el campo psicopedagógico. También, hemos diferenciado en el campo psicopedagógico conocimientos y saberes que se entrelazan como variedades epistémicas: el saber experiencial, los saberes de la profesión y el conocimiento disciplinar de las ciencias particulares. Cada una de estas especies epistemológicas tiene su correlato metodológico. Sin embargo, hay que señalar que estas diferenciaciones no implican relaciones jerárquicas o de sojuzgamiento entre los tipos o especies epistémicas y las metodologías implicadas.

El pasaje del saber experiencial al saber profesional, objeto de esta comunicación permite re-conceptualizar a la admisión psicopedagógica en tiempos de incertidumbre como proceso polisémico y entramado colaborativo.

No hay que soslayar que las investigaciones psicopedagógicas, aún no tienen un lugar relevante ni significativo en el campo de las Ciencias Sociales, de las Humanidades, de las Ciencias de la Salud y, mucho menos en la Psicopedagogía y en las Ciencias Psicopedagógicas, situación es compartida con las investigaciones en Psicopedagogía. Por lo tanto, la difusión de estas prácticas del conocimiento que promueven preguntas de indagación y el desarrollo de actitudes de compromiso, distanciamiento, extrañamiento, escucha y mirada abiertas son fundamentales construir un lugar en esos campos y para de-construir representaciones sociales estigmatizantes, excluyentes y patologizantes en torno a los sujetos y sus aprendizajes.

Finalmente, el hecho que estas prácticas investigativas promueven procesos meta-cognitivos en los profesionales de la Psicopedagogía permite la creación y re-creación de categorías conceptuales y de dispositivos de intervención menos hegemónicos, heterogéneos y con mayor rigurosidad epistemológica, metodológica y ética en los siempre cambiantes

escenarios sociales, culturales, educativos, laborales, recreativos, artísticos, sólo por nombrar algunos ámbitos en los que transcurren la vida de los sujetos y las comunidades.

Referencias bibliográficas

- Artacho, J. y Ventura A. (2011). Psicopedagogía e interdisciplina: reflexiones desde una perspectiva epistemológica. *Aprendizaje Hoy*, 80, 7-16. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/14096>
- Azar, E. (2009). Una reflexión sobre la teoría social, el campo psicopedagógico, su teoría y su práctica. *Diálogos Pedagógicos. V II (14)*, 29-41. <https://revistas-old.ucc.edu.ar/index.php/dialogos/article/view/488>
- Aznar-Díaz, I., Hinojo Lucena, F. y Fernández-Martín, F. (2007). Competencia, competencias profesionales y perfil profesional: retrato del perfil del psicopedagogo. *Publicaciones*, 37, 109-116. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2528489.pdf>
- Baeza, S. (2012). Psicopedagogía: nuevos desafíos hoy... 'hacia las mejores prácticas del mañana'. *Revista Contextos de Educación*, 12, 1-7. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/pdfs/05-baeza.pdf>
- Baeza, S. (2015). La psicopedagogía en diálogo con el futuro. Encuentros desencuentros- co construcciones. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 12 (2), 1-11. <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1520>
- Bordin, M. y Tamburini Díaz, A. (2020). Abordaje psicopedagógico en instituciones educativas en tiempos de pandemia experiencia realizada en el Instituto Jesuita Sagrada Familia. Facultad de Educación, Universidad Católica de Córdoba (Argentina). <http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2868/>
- Bossa, N. (2008). El surgimiento de la Psicopedagogía como ciencia. *Revista de Psicopedagogía*, 25 (76), 43-48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/737248.pdf>
- Bravo, L, Milicic-Müller, N., Mejía, L. y Eslava, J. (2009). Trastornos del aprendizaje: investigaciones psicológicas y psicopedagógicas en diversos países de Sud América.

- Ciencias Psicológicas*, III (2), 203-218.
<https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545420009.pdf>
- Caldera-Robles, M. (2001). Orígenes de la psicopedagogía y sus inicios en México y Jalisco. *Educación*, 18, 23-41.
http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_24/nr_541/a_7572/7572.html
- Careaga-Medina, R. (2010). Hacia un concepto de Psicopedagogía. *Dirección Nacional de Bibliotecas*, 1-26. <https://shortest.link/2jv1>
- Carrara-Lelis, M. T. (2008). Cruzando las fronteras de la historia de la Psicopedagogía: una entrevista con Alicia Fernández. *Revista de Psicopedagogía*, 25(78), 23-35.
<https://shortest.link/2jv5>
- Carrasco-Cursach, J. (2018). Análisis epistemológico y construcción del objeto de estudio de la Psicopedagogía. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 15(2), 37-42.
<http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/psico/article/view/2172>
- Casaburi, L. y Benavidez, M. (2020). Desafíos en la clínica psicopedagógica en tiempos de pandemia. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-007/681.pdf>
- Castorina, J. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 13 (2), 48-62.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5889106.pdf>
- Castro-Gasparian, M. C. (2006). La psicopedagogía y los aspectos de la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. *Revista de Psicopedagogía*, 23(72), 260-268.
<https://shortest.link/2jvd>
- Cohen, L. (2000). Necesidad, teórica y validación de la práctica psicopedagógica: algunos problemas. *Educação & Realidade*, 25(1), 215-227.
<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/48697>
- Dhers, P. (2020). Psicopedagogía en la complejidad. *HOLOGRAMATICA*, 32(1), 101-131.
https://cienciared.com.ar/ra/usr/3/1589/hologram32_v1_pp101_131.pdf

- Díaz, G., Coicaud, C. y Pereyra, C. (2013). Algunas reflexiones sobre las prácticas en el campo psicopedagógico ante las interpelaciones de los actuales contextos. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 10 (1), 1-7.
<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/2441>
- Espinoza-Vásquez, R. (2016). Entre la escolarización y el sentido de educar en Psicopedagogía: una reflexión. *Revista Gestión de la Educación*, 6(1), 1-9.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gstedu/article/download/22717/22923/>
- Espinoza-Vásquez, R. (2018). Antecedentes históricos en el desarrollo de la Psicopedagogía en Chile. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*. 15(1), 1-12.
<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1912>
- Fernández, L. (2011). Censo 2010. Somos 14.819.137 habitantes en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Instituto del Conurbano. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Fernández-Calderón, W. (2018). Contexto y contextualización de la Psicopedagogía. *GRIN Verlag*, 1-5. <https://www.grin.com/document/412057>
- Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pilquén, Sección Psicopedagogía*. 15 (1), 42-50.
<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1916/pdf>
- García-Álvarez, A. (2003). Análisis bibliométrico de la producción científica relativa a la psicopedagogía en revista de ciencias de la educación: 1970-1992. *Revista de Ciencias de la Educación*. (196), 1-24.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/35168>
- Godoy do Nascimento, C. (2006). A importância da Psicopedagogia na educação básica como paradigma de uma cidadania ativa. *Roteiro, Joaçaba*. 31 (1-2), 65-88.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2659849.pdf>
- Godoy, P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). Inicios de la Psicopedagogía en Chile, en: P. Godoy, M. Meza L., A Salazar U. en Colaboración de O. Nieto, Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial. 1-33.
<https://estrategicas.files.wordpress.com/2009/04/inicios-de-la-psicopedagogia.pdf>
- Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*. Lugar Editorial.

- Henao-López, G., Ramírez-Nieto, L. y Ramírez-Palacio, C. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *AGORA*, 6(2), 215-226.
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/agora diez tema 4 que es la intervencion.pdf>
- Hobsbawm, E. (1994) *Historia del Siglo XX*. Crítica.
- Laino, D. (2008). Una técnica diagnóstica y de intervención en la clínica del entendimiento escolar. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*. X, (5), 12-28.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3055561>
- Mariño M. y Ortiz-Torres, E. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta Moebio*, 49, 22-30. <https://www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html>
- Messi, L., Rossi, B. y Ventura, A. (2016). La Psicopedagogía en el ámbito escolar: ¿Qué y cómo representan los docentes la intervención psicopedagógica? *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*. 55 (2), 110- 128.
<https://www.redalyc.org/pdf/3333/333346580008.pdf>
- Ministerio de Economía. Ministerio de Infraestructura y Servicios Públicos Gobierno de la Provincia de Buenos Aires (2016). Argentina: Programa de Mejora del Hábitat en Barrios Vulnerables del Gran Buenos Aires (GBA). Evaluación social.
- Mombrú-Ruggiero, A. (2016). Del estatus epistemológico de la epistemología. *Perspectivas Metodológicas*, 17, I, 51-70. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/issue/view/101>
- Moneta Stanganelli, G. (2021). “Adecuación a la virtualidad del dispositivo clínico Psicoanalítico con niñxs en el contexto argentino de Emergencia Sanitaria por Covid-19”. En: Efectos de la pandemia en la clínica con niñxs. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/119582>
- Moreno-Valdés, M. T. (2003). Estrategias de aprendizaje: bases para la intervención psicopedagógica. *Revista de Psicopedagogía*, 20(62), 136-142.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v20n62/v20n62a06.pdf>
- Müller, M. (2000). Perspectivas de la psicopedagogía en el comienzo del milenio. *Psicología y Psicopedagogía*. *Psicología y Psicopedagogía*, 1(2), 1-4.
<https://racimo.usal.edu.ar/4528/>
- Neves, S. y Faria, L. (2005). Concepciones personales de competencia: de la integración conceptual a la intervención psicopedagógica. *PSICOLOGIA*, XVIII (2), 101-128.
<https://psycnet.apa.org/record/2006-05786-005>

- Pardo, R. (2000). Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas. En Díaz, E. (2000) *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad* (120-167). Biblos.
- Passano, S. (2007). Cuestiones epistemológicas de la Psicopedagogía clínica. <https://shortest.link/2e7K>
- Patiño, Y., Rulli, M. y Yapura, C. (2009). Reflexiones acerca del encuadre en la clínica psicopedagógica. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-020/383.pdf>
- Peña-Rodríguez, F. (2006). Identidad profesional la problemática de la Psicopedagogía. *Pedagogía y Saberes*, 25, 109-120. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6818>
- Peña-Rodríguez, F. y Acevedo-Zapata, S. (2011). El campo de la psicopedagogía: Discusiones, procesos de formación, identidad y prácticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(1), 127-132. <https://www.redalyc.org/pdf/2030/203018660014.pdf>
- Póveda, D. (2003). La psicopedagogía como disciplina: una perspectiva contextualista y de ciclo vital. *REOP -Revista Española De Orientación Y Psicopedagogía*, 14(2), 105-119. <http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/11615>
- Quevedo-Álava, R., Corrales-Moreno, L., Palma-Delgado, G. y Mendoza-Suárez, G. (2020). Psicopedagogía y TIC en período de COVID-19. Una reflexión para el aprendizaje significativo. *Episteme Koinonia*, 3(5), 202-222. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/258/2581039013/html/index.html>
- Ramos, G. (2007). Psicopedagogia: aparando arestas pela história. *VIDYA*, 27(1), 9-20. <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/346>
- Ricci, C. (2003). Psicopedagogía Aportes para una reflexión epistemológica. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 3(3), 1-10. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/589>
- Ricci, C. (2004) El no-aprender, ¿patología de época o síntoma de la época del no deseo? *Revista Aprendizaje Hoy*, XXIV (58), 59-63.

- Ricci, C. (2014) “La investigación como estrategia didáctica en la formación de formadores”. *Revista Novedades Educativas*, (286), 84-88.
- Ricci, C. (2020a). Cuatro tesis para una Psicopedagogía. Apuntes sobre el quehacer psicopedagógico; el objeto psicopedagógico; la Psicopedagogía y la Ciencias Psicopedagógicas y, la investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía. *Revista Aprendizaje hoy. XL (101/102)*, 75-116.
- Ricci, C. (2020b). Diálogo interdisciplinar Psicopedagogía, Didáctica, Pedagogía entorno a la interrelación modalidades diversas de aprendizajes, clases heterogéneas y educación como derecho. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía. 17(2)*, 1-18.
<https://shortest.link/2edW>
- Ricci, C. (2020c). Los Colegios Profesionales de Psicopedagogía: ‘usinas’ de producción de conocimiento disciplinar y de saberes de la práctica profesional. *Revista del Colegio Nacional de Profesionales Psicopedagogos Chile, 1(0)*, 15-17.
- Ricci, C. (2021a). Revisión de Metasíntesis sobre el estatus epistemológico de la Psicopedagogía en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020. *Revista Neuronum, 7(3)*, 48-80. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistanuronum/article/view/356>
- Ricci, C. (2021b). Investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía: Diferenciación necesaria desde una perspectiva epocal, de la complejidad, disciplinar, profesional, inter y transdisciplinar. *Revista Perspectivas Metodológicas, (21)*, 1-22.
<http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3442>
- Ricci, C. (2021c). Innovar o fracasar. Claves para pensar una nueva institucionalización de los aprendizajes en la escuela del Siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas, 23(34)*, 52-69. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/issue/view/295>
- Risquez, A. (2009). Reseña de "Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales" de Santana Vega, L. E. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 13(3)*, 20-22.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43691>
- Rojas-Valladares, A. L., Domínguez-Urdanivia, Y., Torres-Zerquera, L. C. y Pérez-Egües, M. A. (2020). El proceso de intervención psicopedagógica en el ámbito educativo. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 3(2)*, 45-51.
<https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/264>

- Siqueira de Andrade, M. (2004). Instrucciones y pautas para los cursos de psicopedagogía: análisis crítico del surgimiento de la psicopedagogía en América Latina. *Cuadernos de Psicopedagogía*. 3(6), 70-71. <https://shortest.link/2joO>
- Siqueira-Castanho, M. I. (2018). A Psicopedagogia em um Diálogo Multidisciplinar. *Revista Psychopedagogia*. 35(106), 34-45. <https://shortest.link/2c-u>
- Soave, M. (2012). La Entrevista en la Investigación. Recuperado el 11 de Noviembre de 2012, del sitio web Open Course Ware de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. <https://shortest.link/2hNm>
- Sobral-Griz, M. (2006). El camino a la transdisciplinariedad. *Revista de Psicopedagogía*. 23(70), 77-80. <https://shortest.link/2c-x>
- Ventura, A., Borgobello, A. y Peralta, N. (2012). Carácter científico y profesional de la psicopedagogía. Representaciones de estudiantes de la carrera de psicopedagogía en Rosario, Argentina. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*. 9, (3), 59-68. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483549016009.pdf>
- Ventura, A., Gagliardi, R. y Moscoloni, N. (2012). Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina. *Estudios e Pesquisas em Psicologia*, 12(2), 648-662. <https://shortest.link/2jvP>
- Zac, J. (1971). Un enfoque metodológico del establecimiento del encuadre. *Revista de Psicoanálisis*. 28(03), 593-610. <https://shortest.link/2oso>
- Zambrano Leal, A. (2007b). Ciencias de la educación, psicopedagogía y didáctica. Paradigma, conceptos y objeto. *Pensar la educación*, 2, 71-95. <https://shortest.link/2e7M>
- Zambrano-Leal, A. (2007a). La psicopedagogía: ¿ciencia, saber o discurso? *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 119-126. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/psicopedagogia/article/view/514/512>

Anexo

Protocolo para la configuración de saberes de la práctica profesional en el desarrollo de investigaciones psicopedagógicas.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> Título Área temática específica de conocimiento y saberes profesionales. |
|---|

3. Resumen

Consta de unas pocas líneas donde se presentan los aspectos fundamentales de la investigación. Generalmente, incluye una breve descripción del contexto de la intervención, las categorías conceptuales emergentes durante el análisis metacognitivo, de las categorías teóricas puestas en diálogo y de los saberes de la práctica profesional configurados y re-configurados.

4. Palabras clave

5. El contexto de la experiencia de intervención psicopedagógica:

5.1. Recorte empírico: lugar geo-referencial e institucional y fecha (o período de tiempo) en el que tuvo lugar la intervención.

5.2. Motivo de intervención.

5.3. Sujetos involucrados directa e indirectamente en la situación y contexto de intervención.

6. El proceso metodológico

6.1. Construcción de la problemática:

(a) Del motivo de consulta a la demanda.

(b) De la demanda al objeto de re-conceptualización.

(c) Pregunta/s de indagación.

(d) Hipótesis sustantivas que sustenta/n el proceso de intervención.

6.2. Descripción y narración detallada del proceso de intervención.

6.3. Análisis de la experiencia de intervención psicopedagógica: sistematización e identificación de categorías conceptuales emergentes.

Sistematización de la intervención	Saberes experienciales	Categorías conceptuales emergentes
(Presentación esquemática de los principales momentos en forma de segmentos -S-)	(¿Qué aprendí como profesional en cada uno de los segmentos)	(Mencionar, sin desarrollar, las categorías conceptuales emergentes en cada segmento)
S1		

S2			
Sn			

6.4. Puesta en diálogo entre las categorías conceptuales emergentes de la experiencia de intervención psicopedagógica y las categorías teóricas ya validadas en el campo científico. Con cada una de las categorías emergentes se procede así:

1° paso: desarrollar teóricamente la/s categoría/s teórico-conceptual con la que se asocia la categoría emergente.

2° paso: comparar (semejanzas-diferencias) la categoría emergente con el y/o los sentidos que tiene/n la/s categorías/s teórico-conceptuales.

3° paso: si la/s categorías/s teórico-conceptuales asume/n un nuevo sentido, formularlo.

7. Proceso metacognitivo:

7.1. Saberes experienciales (aprendizajes) construidos durante el proceso de investigación psicopedagógica realizada.

7.2. Saberes profesionales configurados y categorías/s teórico-conceptuales re-configurados resultantes del proceso de transposición de saberes de la experiencia a saberes de la práctica profesional.

8. Referentes bibliográficos.

Fuente: Elaboración propia.