

La psicopedagogía desde una perspectiva operativa

Luis García Campos

Podemos pensar en la psicopedagogía como en el ámbito científico que estudia al sujeto que aprende en un contexto determinado. Su marca fundamental se establece en una doble vertiente, que podemos representar en un eje temporal y otro espacial: el eje temporal implica una visión de proceso en la que el movimiento (o su ausencia) son esenciales, representarnos el aprender implica entender su desarrollo en el tiempo; en el eje espacial cualquier indagación remite a una situación dada: sólo es posible investigar el comportamiento humano en relación al contexto en el que se produce. Si bien en estas páginas vamos a referirnos fundamentalmente a situaciones de aprendizaje ligadas al entorno escolar, no pensamos que ese sea el límite del campo psicopedagógico: en contextos estructurados o espontáneos, en edades diversas, en situaciones determinadas por la afectividad se producen (o no) aprendizajes y son todos ellos posibles espacios de investigación e intervención psicopedagógica.

Entendemos el aprendizaje como un proceso social (Pichon-Rivière, Vigotsky) en el que participan de forma inmediata (relación profesor-alumno) o mediata (libro, ordenador...) elementos interpersonales determinados por un concreto marco cultural (el aula, la televisión, la biblioteca...). Y desde esta perspectiva es el vínculo intersubjetivo (con otros, entre otros) un condicionante básico de cómo se es humano, de cómo se aprende y de cuáles pueden ser los obstáculos frente a la realidad. Es un vínculo en el sentido pichoniano¹, que se articula en un proceso triangular: cuando menos entre quien aprende, quien enseña y el contenido de ese aprendizaje².

Psicopedagogía de los ámbitos

Se trata de un modo de acercarse al aprendizaje desde múltiples entrecruzamientos y para ello requerimos de un instrumento conceptual específico, la Teoría de los Ámbitos de Bleger³. Desde esta teoría se plantea una psicología que requiere para el análisis y la comprensión de la conducta atender a los ámbitos psicosocial, psicodinámico, institucional y comunitario.

Desde una experiencia que comienza siendo corporal (Alicia Fernández⁴), el aprendizaje se desarrolla afrontando y enfrentando realidades. Partiendo de necesidades se establecen dinámicas *psicosociales* en las que se integran deseos, representaciones, comportamientos... Todo un proceso hecho con otros y sostenido por otros. Un proceso social que permite la constitución de la subjetividad, del individuo, a través de una red de vínculos que surgen en la relación con otros y que permiten la construcción de un mundo interno y otro externo, vínculos en los que se articula una clara y compleja relación con las formas de responder ante las necesidades y el mundo, formas de aprender.

Y estos sujetos se vinculan con otros sujetos y organizan entramados *sociodinámicos*. Es el ámbito de lo grupal, entendido como una forma de pensar las relaciones humanas, que trasciende los grupos físicos y se articula en múltiples representaciones internas e institucionales⁵. Sería el grupo el espacio natural de socialización y aprendizaje, primero el grupo familiar, después para nosotros el grupo-clase. Aquí la tarea y los roles serán determinantes para configurar el proceso grupal. La articulación producida por la mutua representación interna de los integrantes será una característica de esta forma de entender lo grupal. No podemos equiparar psicosocial con personal y sociodinámico con el grupo. Los vínculos son interpersonales, los grupos a veces son referencias que una persona porta y utiliza también en soledad, pensemos si no en el momento en el que un profesor repasa su propuesta de trabajo para su próxima clase: ahí está presente el grupo como referente básico, valorando sus condiciones, sus características, sus problemáticas...

Y esos procesos se producen en entornos determinados, ligados a contextos sociales concretos en los que intervienen otras personas y otros grupos. Así llegamos al *ámbito institucional*. Podemos representar este

¹ Pichon-Rivière, E., *Teoría del vínculo*. Editorial Biblioteca Nueva. Buenos Aires, 1972.

² Souto, M., "El acto educativo", en *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila Editores, Buenos Aires, 1993.

³ Bleger, J., *Psicohigiene y psicología institucional*, Editorial Paidós, Buenos Aires.

⁴ Fernández, A., "Lugar del cuerpo en el aprender", en *La inteligencia Atrapada*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.

⁵ Fernández, A.M. *El campo grupal, notas para una genealogía*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2002.

ámbito como un entramado de relaciones, influencias, fracturas y conflictos entre diversos grupos que se organizan vinculados entre sí. De las muchas formas de pensar lo institucional aquí recurrimos a una definición de mínimos útil para nuestros presupuestos: contemplamos la institución como un grupo de grupos que interrelacionan entre sí generando efectos diversos. Esta descripción no permite reducir la institución a un sumatorio. Pensemos en un Instituto de Secundaria y su organización: departamentos, personal no docente, grupos-aula, equipo directivo... pero a su vez muchos de sus integrantes participan de dos o más de estos grupos: delegados de aula, consejeros escolares, participantes del equipo de mediación, integrantes de la mesa local de educación... lo que rompe la linealidad del sumatorio e introduce –otra vez- la complejidad como característica de las dinámicas que van a producirse en la institución. Además debemos destacar un aspecto enunciado por Marta Souto⁶ en el contexto escolar, las formaciones grupales. Según esta autora es posible reconocer en los usos y los discursos de cada centro determinadas tareas educativas que estructuran la organización, el comportamiento y los valores de la institución más allá de las programaciones y las declaraciones de intenciones. Así se plantean centros educativos organizados por el éxito académico, otros por el orden y la disciplina, otros por el terror y el miedo al caos.

Sobre el plano descrito, el de la institución, el *ámbito comunitario* se determina por integrar en un territorio las correspondencias entre las diversas instituciones que de un modo u otro determinan el hecho de aprender. En lo comunitario también incluimos el sustrato ideológico que conforma los estilos de relación y las formas de actuación de las personas, grupos e instituciones que incluye. Y si aquí mencionamos lo político como uno de los planos en los que la comunidad se conforma y expresa, no podemos dejar de señalar que en todos los ámbitos mencionados también se van a establecer relaciones de poder. Recordemos a Foucault⁷ cuando plantea las relaciones indisolubles entre saber y poder, cuestión que ha sido desarrollada con posterioridad y de una forma específica al analizar los espacios educativos.

Cabe la posibilidad de entender esta descripción del campo social como un juego de muñecas rusas, en el que cada ámbito se inserta en el siguiente sin más relación que su carácter contenedor. Nosotros no podemos defender ese planteamiento. Desde aquí la pensamos como una constante dinámica de articulaciones y tensiones que dificultan y posibilitan la construcción de esquemas conceptuales que son herramientas de acción personal y colectiva.

Trabajar hipotéticamente, incluyendo lo latente

Desde este modelo de entender el aprendizaje podemos tratar de ubicar el papel del psicopedagogo, como alguien que investiga y elabora hipótesis sobre los procesos de aprendizaje y las condiciones, dispositivos o escenarios en los que se produce o se pretende inducir (enseñanza). Y hablamos de hipotetizar porque partimos del paradigma lewiniano, tan extendido en las ciencias sociales, que supone que el aprendizaje sobre una situación se produce a través de una práctica reflexiva entendiéndose que ante cualquier situación de cambio se produce un movimiento reactivo y contrario: la resistencia al cambio. Definimos así al psicopedagogo como un agente de cambio, cuya actividad se centra en trabajar con personas, grupos, instituciones y comunidades para generar aprendizaje, lo que es para nosotros sinónimo de cambio, exactamente adaptación activa a la realidad.

Recordando que Lewin declaraba que no le era útil una ciencia que sólo produce libros, se trata de hipótesis que se verifican o falsean desde la intervención de manera que la secuencia investigación-acción-investigación no acaba nunca e implica trabajar con hipótesis que sólo son contrastables operando, observando qué pasa cuando se interviene. En educación Stenhouse⁸ ha realizado significativos desarrollos de este modelo de trabajo en escenario escolar y el lugar del maestro que construye un saber desde su práctica. Elliott⁹ también ha desarrollado este esquema introduciendo importantes elementos grupales e institucionales.

Desde la concepción operativa la secuencia es existente-interpretación-emergente. La lectura e interpretación funcional de una información, material o acontecimiento en el contexto educativo es una herramienta fundamental del trabajo del psicopedagogo. Una peculiaridad del modelo operativo es la atención a los elementos latentes que aparecen en la secuencia. Sánchez Casado y Castilla¹⁰ recogen en

⁶ Souto, M. *Las construcciones sociales en la escuela*, Paidós/Mec. Madrid, 2000.

⁷ Foucault, M. *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Madrid, 1976.

⁸ Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*, Morata, 1985.

⁹ Elliott, J. *La investigación acción en educación*, Morata, Madrid, 1992.

¹⁰ Sánchez Casado, A. y Castilla Cabrera, A. *Latente Grupal*. En Revista Huellas nº 1, 2009.

un reciente artículo esta consideración desde el modelo operativo. Entre sus páginas recuerdan la siguiente expresión de Freud para hablar de los contenidos manifiestos y latentes de los sueños:

*...Las **ideas latentes** nos resultan perfectamente comprensibles en cuanto las descubrimos. En cambio, el contenido manifiesto nos es dado como un jeroglífico, para cuya solución habremos de traducir cada uno de sus signos al lenguaje de las ideas latentes. Incurriríamos, desde luego, en error si quisiéramos leer tales signos dándoles el valor de imágenes pictóricas y no de caracteres de una escritura jeroglífica¹¹.*

Desde este plano el trabajo psicopedagógico entraña la necesidad de realizar hipótesis interpretativas que nos permitan investigar sobre esos significados no reconocidos de las demandas de las que nos hacemos cargo. Y se trata de una búsqueda de significados compleja en la que podemos encontrar que a un mismo enunciado-problema se asocian numerosas variables y múltiples implicados. Pensemos en el capítulo siete de la mencionada obra de Freud "La interpretación de los sueños", recurramos a los conceptos de condensación y desplazamiento. Lo que emerge en un contexto educativo puede concentrar múltiples significados y referentes (un conflicto escolar como conflicto familiar, un problema de disciplina como una fractura institucional...) Emergencias que no inconscientes sino latencias. Entendamos que ante esta forma de entender los hechos en los contextos educativos debemos realizar dos lecturas integradas de lo que late, lo que vuelve y se repite hasta que se transforma, pensando así que el latente a investigar implica una repetición que es un no cambio, un no aprendizaje con el que trabajar para transformarlo en otra cosa que genera aprendizaje y cambio (personal, social, institucional...). Lecturas que impliquen pensar a la vez en el eje vertical y en el horizontal de lo que late.

Pensar lo vertical y lo horizontal en las situaciones de aprendizaje

Desde otra perspectiva, la cuestión de la condensación nos lleva al análisis de los planos vertical y horizontal de toda situación social. Cualquier hecho, comportamiento o mensaje en un aula va a remitir a un plano *vertical*, que atañe a su protagonista, su historia y su subjetividad. Además tendremos una lectura complementaria, *horizontal*, que nos lleva a entenderlo como una expresión grupal o institucional y que nos obliga a comprender la situación desde esos ámbitos. En una clase de apoyo el profesor proyecta una película sobre un adolescente que tiene grandes aptitudes matemáticas y un insuficiente control de impulsos emocionales, la obra se ve en varias sesiones y el alboroto del grupo crece progresivamente. Al final el nivel de ruido hace que el profesor corte la proyección, en el momento en el que el protagonista desvela que fue víctima de repetidos malos tratos en su infancia... Semanas más tarde, entrevistando a uno de los alumnos de ese grupo, Joaquín, recién llegado de Ecuador, por mostrar problemas de comportamiento, uno de los orientadores del centro recoge que este alumno es sancionado con agresiones físicas en su casa. Ese chico tiene también arrebatos incontrolados de agresividad que le arrastran a situaciones inmanejables y que coartan su rendimiento escolar. Desde ahí aparece una nueva forma de pensar la dificultad para escuchar públicamente un relato como el que presenta la obra cinematográfica, una nueva forma de significar el comportamiento grupal.

Así, proponemos investigar lo latente como expresión de las intersecciones de lo vertical y lo horizontal, integrar una lectura compleja del "sujeto en situación", preguntándonos cómo el problema enunciado, la situación de trabajo psicopedagógico propuesta remite a la vez a planos múltiples y encadenados, cómo la situación de un alumno en un aula además de tocarle en su historia particular es una expresión grupal, cómo puede obedecer a coordinadas de conflictos e historias institucionales... El conflicto personal del alumno mencionado, con una historia personal surgida desde su trama familiar, se entronca con un espacio grupal en el que su conflicto se acoge y presenta, se dramatiza y resignifica: los códigos de agresión se organizan también en uno de los subgrupos de varones de la clase, se producen nuevos altercados y dificultades para manejar conflictos que tienen los puños como lenguaje. En estas situaciones la intervención psicopedagógica debe asumir el compromiso de esclarecer campos y resituar líneas de tensión, para impedir que los significados y sentidos se obturen en la depositación masiva: el chivo emisario, el portavoz... Todo colocado de un modo irresoluble, de una forma o con un continente que no permite drenar, comunicar, compartir significados.

Desplazamientos también en el plano horizontal cuando se deposita en el espacio escolar (en el rendimiento o en la conducta como problemas) las situaciones de dificultad que son depositadas por un grupo familiar en uno de sus miembros más jóvenes. Esta situación mal enunciada, tomada por su superficialidad (manifiesto) pone al centro educativo ante un problema irresoluble. Si lo que se juega, por ejemplo, es la dificultad para asumir los costes de la experiencia migratoria de todos los miembros de la

¹¹ Freud, S. *La interpretación de los sueños*, Obras Completas, Biblioteca Nueva, Madrid, 1900.

familia y es el hijo más joven en que expresa esta inadecuación en el escenario escolar, la intervención psicopedagógica debe facilitar relecturas que permitan redefinir el problema y recolocar ansiedades y conflictos. En términos comunitarios, experiencias como estas son las que justifican el establecimiento de dispositivos abiertos dirigidos a familias, jóvenes, mujeres... y que en la escuela toman forma a través de la organización de programas de acogida donde además de poder mostrar instalaciones o presentar al alumnado de nueva incorporación a sus compañeros, se crean espacios para verbalizar, compartir y elaborar las vivencias asociadas a la experiencia migratoria.

Otro ámbito de intervención frecuente en psicopedagogía y que tiene que ver con las articulaciones horizontales es la cuestión que Ana María Fernández enunció como el problema del grupo-isla¹² que tan frecuentemente encontramos en educación. Una perspectiva reduccionista tiende a atribuir al grupo-clase un valor de unidad explicativa a los fenómenos que en ocasiones ocurren en su seno cuando lo que es preciso para poder entender –e intervenir- en la dinámica del grupo son las condiciones institucionales que la sustentan. Por ejemplo, un grupo de chicos y chicas con un alto grado de inadaptación que viven su agrupamiento como un movimiento de aislamiento escolar (separarlos de las “manzanas sanas”) pues difícilmente van a modular su conducta o a aprender algo si no se revisa su posición institucional. Bien al contrario, es fácil que sólo a través de “devolver” la agresión puedan sentirse capaces de resistirse a la etiqueta estigmática que sienten como una atribución escolar.

Y desde ahí podemos enunciar el trabajo del psicopedagogo: transformar los enunciados del problema para poder compartirlos y repartirlos. Algo así decía Funes¹³ cuando proponía que la tarea del orientador es la traducción: facilitar que varios de los implicados puedan entender y compartir los sentidos de un hecho en el marco de sus distintos lenguajes. Entender desde la familia los márgenes y el papel de lo escolar, poder representarse en el aula las condiciones y límites del aprendizaje que surgen más allá del recinto escolar; poder transmitir a un menor que sus mayores no pueden hacerse cargo de ciertas funciones pero que van a comprometerse en otras, que pueden esperarle, que van a hacer lo que esté en su mano para transformar las variables y condiciones que lo aprisionan. En nuestro código esta capacidad “traductora” nos remite a la cuestión de potenciar esquemas de referencia compartidos que permitan entender y discriminar tanto las situaciones-problema como el lugar y el papel de los diversos roles, agentes y sujetos implicados.

El problema de la horizontalidad en nuestra perspectiva conlleva analizar los diversos planos, ámbitos, que se articulan, complementan, chocan, se enfrentan o empujan en direcciones múltiples. Aquí se abre la dimensión social de la realidad humana que requiere de un esfuerzo de integración de la complejidad: ni eximir por los condicionantes sociales, ni sobredimensionar el lugar del sujeto. Todo lo contrario. Y es que no es posible entender lo uno sin lo otro: representarse al sujeto sin su situación, ajeno al contexto en el que determinada conducta o aprendizaje cobran sentido es una ingenuidad o un acto de perversa prevaricación. Suponer protagonismos sociales ajenos a sus sujetos activos es un gesto de romanticismo irreflexivo. Es en el pliegue entre sujeto y situación donde el psicopedagogo puede replantear condiciones, códigos y mensajes de manera que su investigación sea en sí acción: redimensionar, redistribuir, recolocar acciones, causas, efectos, visiones e interrelaciones es tanto un acto de saber como de hacer, un camino de transformación que busca promover el aprendizaje como cambio y que afecta no sólo al alumnado aprehendiente sino a todos aquellos agentes comprometidos y condicionantes de la comunidad en la que alguien aprende o vive la dificultad de hacerlo.

El grupo como espacio de investigación y elaboración

Desde la concepción operativa de grupo, es el espacio grupal donde resulta más accesible investigar y trabajar sobre los entrecruzamientos de lo vertical y lo horizontal de los procesos en los que las personas aprenden en el marco de las instituciones. Y resulta evidente que la organización escolar se apoya constantemente en la contención grupal: equipo directivo, claustro, departamentos didácticos, grupo-aula... Esta realidad implica diversas líneas complementarias para la intervención psicopedagógica. En primer lugar obliga a una mirada crítica y constructiva de los dispositivos y formas de organización grupal de cada institución escolar. El análisis de las dinámicas grupales de un centro va a ser un instrumento básico para poder valorar la necesidad y la pertinencia de las propuestas psicopedagógicas, no sólo va a posibilitar la

¹² Fernández, A.M. “La Dimensión Institucional de los Grupos”, en *Lo Grupal 7*, Búsqueda, Buenos Aires, 1989.

¹³ Funes, J., “Trabajar en y con la comunidad”, en *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, Joan Bonals Picas, Manuel Sánchez Cano, (Coord.), Graó, Barcelona, 2007.

detección de necesidades de intervención, también va a permitir establecer su viabilidad y oportunidad, todo ello con un valor pronóstico. En este sentido podemos recordar una experiencia de análisis de contenidos grupales en los que elementos formales del encuadre permitieron investigar situaciones institucionales y poder replantear las intervenciones solicitadas ante dificultades inicialmente definidas como individuales¹⁴. Entendemos el trabajo formativo en espacios grupales como una práctica colectiva que genera aprendizajes individuales. En este marco cabe incluir prácticas variadas con el alumnado como la orientación vocacional, el trabajo sobre competencias básicas en el campo relacional, la elaboración de procesos de transición y duelo... También el grupo es un espacio formativo para docentes y familias, un lugar donde poder integrar conocimientos, revisar actitudes y definir patrones de comportamiento.

También defendemos la propuesta de intervención grupal como un recurso para la intervención psicopedagógica institucional. Y lo hacemos remitiendo a dos experiencias que han sido presentadas con algún detalle en publicaciones. Abriendo espacios grupales es posible dinamizar procesos de cambio institucional que pueden llevar a un claustro a revisar sus prácticas colegiadas, abriendo nuevos planos de colaboración y reestructurando canales de comunicación y cooperación¹⁵.

Recurrimos a otra experiencia¹⁶ realizada en varios centros de primaria y secundaria en la que a través de la organización de dispositivos grupales se posibilitaron espacios de aprendizaje centrados en el cambio de etapa, dirigidos a alumnado y docentes que trabajaban en el último curso de primaria de distintos centros. Los grupos abiertos a los alumnos permitieron hablar de sus imágenes y temores ante la nueva etapa. Los grupos ofrecidos a las familias, reflexionar sobre las nuevas necesidades y las competencias adquiridas para enfrentarlas. Los grupos de docentes facilitaron visibilizar los efectos del choque de culturas escolares en las dos etapas y la necesidad de arbitrar medidas tutoriales y curriculares para facilitar los ajustes esperados en el alumnado.

Entendemos que desde nuestra perspectiva vamos a proponer abordajes grupales al trabajo con familias (escuelas de padres y madres), con educadores (grupos de coordinación de tutores, grupos de trabajo interdepartamentales sobre alguna competencia básica, grupos en los departamentos didácticos...) y vamos a entender la dinámica institucional como una determinada forma de vinculación y comunicación entre grupos. Vamos a pensar también en cuantos desarrollos de la acción orientadora podemos atender desde una perspectiva grupal: tomas de decisiones sobre programas de atención a la diversidad, educación para la carrera profesional, resolución de conflictos, mediación, abordaje de problemas de aprendizaje...

Esta aproximación social al fenómeno de enseñar-aprender no sólo nos lleva al análisis de los dispositivos grupales existentes o a la proposición de nuevos espacios de trabajo para desarrollar diversas tareas en el campo de la orientación educativa. También comporta una visión de lo grupal que es intrínseca a toda investigación psicopedagógica y que va a determinar una forma de actuar concreta, independientemente de si se realiza una entrevista grupal o individual. Realizar una evaluación psicopedagógica comporta pensar y valorar el desarrollo de un alumno en diversos grupos (aula, familia, iguales en los espacios informales...) y estimar su acomodación a nuevos grupos (ajuste en el grupo de apoyo de compensatoria, acomodación a un aula específica, incorporación en un grupo de educación psicomotriz...). Esto significa pensar, tratar de entender y valorar las formas en las que el alumno o la alumna se vincula a otras personas en determinados contextos y cómo esos vínculos determinan sus formas de aprender.

El lugar del psicopedagogo

Y pensamos en posiciones de actividad, posiciones desde las que operar como agentes de cambio. En ese sentido sólo podemos comprender el lugar del psicopedagogo como distinto y diferenciado del docente, y no porque cuestionemos su perfil de profesional de la educación, sino por la necesidad de articular visiones trianguladas, contrastadas y complejas del fenómeno estudiado. Desde aquí el psicopedagogo debe analizar su posición y su actividad integrando lecturas críticas sobre sí mismo de la mano de cuestiones

¹⁴ García Campos, L., *Pensar el encuadre en contextos educativos*. Revista Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales, Nº 12, primavera del 2008.

¹⁵ García Campos L. y Perea, J., *Aprendizaje grupal en un claustro escolar*. Revista Área 3. Cuadernos de temas grupales e institucionales. Nº 10 – Verano 2005

¹⁶ García Campos, L. y Rico Valés, T., *Escuchar las emociones: una experiencia con grupos en el tránsito a la ESO*. Revista Aula de innovación educativa, Nº 157, 2006.

como la contratransferencia (Freud) y la implicación (Lourau). El primer concepto remite a qué es aquello que la situación de trabajo, las relaciones con el alumnado, la institución, los otros compañeros de equipo profesional generan en el psicopedagogo, mucho de ello desarrollado en un plano inconsciente. Pongamos un par de ejemplos: la vivencia que un orientador puede tener de su lugar distinto y diferenciado así como las actuaciones que ello comporta en las relaciones dentro de una institución escolar, cómo vive, maneja o sufre sus conflictos con otros órganos de poder, cómo entiende la distancia con la discapacidad de algunos alumnos, en qué manera puede afectarle la necesaria burocratización de sus tareas (generación de informes, dependencias orgánicas, ritmos de actividad...).

Lo segundo, la implicación, remite a las coordenadas grupales e institucionales: cómo se inserta el psicopedagogo en la institución, cómo hace suyas ciertas consignas que son transferidas a su rol. Pensemos desde aquí lo que ha podido generar la vinculación psicopedagogos-LOGSE, que ha situado muchas veces de manera inmovilizante a muchos orientadores que se encontraban enfrentados ideológicamente con claustros y equipos directivos, sintiendo que sólo ellos entendían y defendían el modelo de la integración (ahora inclusión) o postulados básicos de la LOGSE como la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años.

Y no se trata sólo de entender lo grupal, lo institucional o lo comunitario para responder a las necesidades personales de alumnos y alumnas. Se trata también de elaborar hipótesis y propuestas para trabajar en todos esos ámbitos tanto desde una perspectiva preventiva como de transformación de contextos y condiciones de aprendizaje... Podemos afirmar que, incluso al contrario, el trabajo que a veces se desarrolla individualmente con un alumno puede servir de base para construir hipótesis y hacer propuestas en lo grupal o lo institucional. Por ejemplo, la coincidencia de varias evaluaciones psicopedagógicas en un mismo nivel inicial de la educación primaria puede sostener una propuesta a los órganos de coordinación pedagógica para revisar los procedimientos de enseñanza de la lecto-escritura, si lo que observamos en el estudio pormenorizado de un número reducido de alumnos –un déficit de competencias lectoras que trasciende lo individual- nos aporta información relevante de los procesos generales y los métodos del centro.

De esta manera el psicopedagogo, el orientador, se ubica en una posición de agente de cambio institucional ligando sus estrategias y sus acciones a una posición relativa y cambiante dentro de la estructura educativa. Tan importante como la acción, en esta tarea de facilitador de cambio (cambio que permite aprender o enseñar), es la posición, la revisión de las condiciones en las que el psicopedagogo realiza intercambios y trabaja en el contexto institucional en el que está inserto. Y lo pensamos considerando que la articulación acción-posición puede generar la falsa impresión de que se trata de una relación dicotómica. Bien al contrario, cada acción va a definir un lugar, el lugar desde el que se opera. Y cada nueva ubicación institucional abre y cierra campo para determinadas actuaciones.

Debemos aquí recordar a Bauleo¹⁷, señalando cómo la oferta está institucionalmente antes que la demanda, que el profesional, en nuestro caso el psicopedagogo, sólo va a percibir y atender a aquello que tenga previamente en su esquema como problemáticas de aprendizaje susceptibles de intervención. Si bien este análisis plantea las limitaciones asociadas a los diversos esquemas de los distintos profesionales, reconocer este hecho permite reducir en algún grado la ambigüedad asociada a esta actividad educativa, a la vez que reconoce la necesidad aquí también de establecer marcos de trabajo multidisciplinarios. Es curioso cómo se han incorporado al lugar del orientador numerosas expectativas y funciones, de manera cercana a la del hombre/mujer orquesta. Ya Selvini¹⁸ en 1986 formuló la célebre expresión del “mago sin magia” para referirse al lugar del -en aquel momento- psicólogo escolar de las instituciones educativas italianas. Mucho más cerca en el tiempo y próximo a nuestra realidad Loizaga¹⁹ plantea las dificultades y limitaciones de un lugar en el que se depositan una cantidad y diversidad enorme de funciones y competencias, que ponen en grave peligro la supervivencia profesional de este lugar educativo.

Una clínica de la psicopedagogía

Entendido desde otro plano, queremos describir el trabajo del psicopedagogo dentro de una práctica clínica. Esta es una cuestión compleja en un colectivo que durante años ha pretendido separarse y diferenciarse

¹⁷ Bauleo, A., *Psicoanálisis y grupalidad, reflexiones acerca de los nuevos objetos del psicoanálisis*, Paidós, Bs. As., 1997.

¹⁸ Selvini, M. *El mago sin magia*. Barcelona. Paidós. 1986

¹⁹ Loizaga Latorre, F., *Departamentos de orientación: un análisis del rol del orientador y de las nuevas figuras asesoras*. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP. Vol. 16, Nº 5, 2005.

por oposición con prácticas psicopedagógicas que entendían al alumno como paciente, ajeno a su contexto y depositario de problemáticas ajenas. A pesar de que ese intento de diferenciación ha generado en ocasiones afirmaciones tan confusas como radicales²⁰. Nosotros vamos a evocar diversas tradiciones para reivindicar esta cualidad de la acción orientadora. Creemos que una necesidad de alcanzar una identidad por oposición ha llevado a ciertos discursos dominantes en psicopedagogía a definirse por el contrario de la intervención clínica, confundiendo clínica y terapia... Pensemos si no es clínicamente como analizamos las pruebas psicopedagógicas, buscando un sentido y una comprensión de la persona que las ha realizado (para emitir un juicio evaluativo, señalar recomendaciones pedagógicas o proponer una determinada actividad familiar en el contexto educativo). Pensemos si no es clínico el criterio por el que entendemos la pertinencia de proponer una medida educativa u otra, valorando la situación general de un alumno y las condiciones en las que podría desarrollarse de una manera más equilibrada (a veces en contra de promover determinados tipos de aprendizaje que van a conllevar desarmonías madurativas: ya sabemos qué ocurre cuando olvidamos esto al proponer medidas específicas para los alumnos con altas capacidades intelectuales) en un contexto concreto con unas determinadas opciones, posibilidades y límites. Además esa cualidad, recogida por Filloux²¹ para la educación como práctica clínica, como un poder escuchar al otro, es un recurso importante y una dimensión del trabajo educativo desarrollado en su plano social. Hablar de una clínica de lo social nos permite contemplar aquellos problemas de comunicación y aprendizaje que van a determinarse o sostenerse en los distintos ámbitos y que en ocasiones nos vienen señalados a los psicopedagogos como dificultades individuales. Se trata de usar la actitud clínica para poder responder de una manera educativa a las situaciones de trabajo escolar, que lleva no sólo a escuchar los comentarios de un alumno, también cómo establecen la dinámica institucional los componentes de una junta de evaluación, la distribución de espacios y poderes en el centro o la forma en la que se determinan los recursos y programas de las llamadas medidas de atención a la diversidad. Clínica no como individual o terapéutica, sino como herramienta de comprensión e intervención en los ámbitos indicados (psicosocial, sociodinámico, institucional y comunitario).

La comunicación, riel del aprendizaje

Desde nuestro modelo operativo se establece una interrelación entre comunicación, salud y aprendizaje. Desde ese esquema vamos a proponer que el trabajo del psicopedagogo pasa por destaponar y facilitar la redistribución de latentes que impiden enunciados correctos de las situaciones escolares y, por lo tanto, impiden la búsqueda de respuestas satisfactorias a los enunciados problema. Poner en circulación roles, desasignar chivos expiatorios, redistribuir la responsabilidad y la capacidad para tomar decisiones es un eje fundamental de la tarea orientadora. Esto, desde dentro de la institución, no en el papel de asesor externo sino como miembro del equipo educativo requiere un análisis constante y riguroso del interjuego asunción-adjudicación de roles. A veces inutilizado por supuesta "inoperancia", otras tan próximo a los órganos de poder que no es posible ocupar un lugar de articulación y pensamiento, otras entregado a la documentación y la burocracia departamental...

Proponemos como criterios de ajuste de la función psicopedagógica en centros un balance entre la utilidad y la pertinencia de las actuaciones. Proponemos que la actividad se analice en función de la respuesta de los puntos de urgencia institucionales: los pedidos de intervención que surgen de distintos espacios institucionales (dirección, tutores, profesorado en general, padres y madres, alumnos...). Atender una petición en este contexto no es sinónimo de responderla, se trata de recoger la información y a partir de ese momento establecer hipótesis de trabajo que permitan pensar la situación en términos de aprendizaje y dificultad, de cambio y resistencia al cambio, de depositante y depositado... El trabajo del orientador requiere siempre de un proceso de negociación: nunca damos lo que se nos pide, siempre respondemos con una oferta distinta a la petición original. En este proceso de elaboración, que muchas veces comienza por la reformulación del problema que sostiene la demanda, se centra la tarea de orientación que con frecuencia podemos enunciar también desde el paradigma inclusivo.

²⁰ Para referirnos a un ejemplo ilustrativo de esta actitud remitimos al trabajo de Fernández Sierra, J. *Orientación y transición en Educación Secundaria. Del dirigismo a la integración curricular*. Revista Cuadernos de Pedagogía nº 282, 1999.

²¹ Filloux, J.C., *Campo pedagógico y psicoanálisis*, Nueva Visión, Bs. As., 2001.

Booth afirmó que entendiendo la inclusión en el sistema educativo como un proceso, éste se establecía en dos ejes: el del aprendizaje y el de la participación²². La inclusión como grado nos lleva a pensar en el lugar que alumnos y alumnas (y el resto de los integrantes de las comunidades escolares) ocupan frente a los demás y desde ahí pensar en cómo se condiciona, facilita o limita el aprendizaje. Pensaríamos desde el esquema operativo en que las depositaciones inadecuadas (la concentración en un alumno, su familia, un grupo o un determinado profesor) de aspectos latentes de la institución se convierten en una barrera para la participación y el aprendizaje. El trabajo de enunciar, recolocar y reformular los conflictos y dificultades en esa trama institucional lleva a determinar responsables y formular procedimientos y acuerdos para encontrar soluciones, esto es, generar cambios.

Un ejemplo de práctica psicopedagógica

Pensemos algunas de estas variables a través de una situación práctica, vamos a relatar una experiencia de trabajo psicopedagógico en centros. Se trata de un centro público de secundaria del sur de la Comunidad de Madrid. Una de las características del instituto es que acoge a un número muy elevado de alumnos a lo largo del año: de 4 a 8 alumnos de reciente incorporación al sistema educativo español por semana. En la dinámica establecida en el centro a este alumnado se le escolariza, siguiendo la normativa, en función de su edad en los diversos niveles de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta situación conlleva, entre otras cosas que los tutores de 4º de ESO detecten un grupo de alumnas que traen una experiencia exitosa de sus sistemas educativos de origen, que aquí se sienten superadas por los niveles de exigencia del fin de etapa, que trabajan diariamente y muestran una actitud positiva en el aula pero cuyo rendimiento escolar está lejos de lo esperado para este nivel educativo. Esta situación se plantea en una de las reuniones periódicas de coordinación de la acción tutorial y coincide en el tiempo con otra información planteada desde el equipo directivo al departamento de orientación: se dispone de un grupo de apoyo que no está completo en 3º de ESO y en el que cabría incluir a más alumnado. Tras contrastar estas situaciones se plantea desde el departamento de orientación a los dos planos intervinientes de la institución, primero equipo directivo y luego a tutores, estudiar la posibilidad de dar un apoyo escolar a estas alumnas que parecen muy lejanas de los objetivos y competencias de etapa, que se van a evaluar en unos pocos meses, al finalizar el curso, y que tienen interés y posibilidades de obtener en otras condiciones esos aprendizajes, teniendo posibilidades de alcanzar el título de Graduado en ESO. En términos pedagógicos la propuesta se engloba en lo que se denomina una adaptación curricular no significativa: no se altera la persecución de los objetivos de etapa, no se renuncia a alcanzar los aprendizajes esperados para la educación obligatoria. Se cambian ciertas condiciones de trabajo educativo para, justamente, posibilitar que las alumnas puedan llegar a finalizar exitosamente la ESO y continuar aprendiendo en otras etapas educativas. Y la adaptación tiene en parte una cualidad temporal: todas las componentes de este grupo diana, de diversas nacionalidades, experiencias familiares y situaciones personales han llegado hace menos de un año a España y todas sufren una situación de incompetencia escolar que contrasta de manera desconcertante con sus experiencias escolares previas. Buenas alumnas en sus lugares de origen, adaptadas positivamente a sus contextos escolares, con expectativas de futuro que traen en la maleta (continuar aquí sus estudios, pensar en la universidad) y la experiencia es otra. El impacto de la experiencia migratoria fuerza una nueva situación desconcertante que podemos entender en dos planos, uno de tipo institucional y u otro psicosocial.

Desde la perspectiva institucional incluimos el salto curricular. Hablamos de la existencia de una diferencia importante de contenidos y procedimientos escolares que condiciona los resultados, se trata de un salto en los cómo y para qué entre sistemas educativos que incluye tanto lo escrito en el currículo como los matices no dichos que acompañan su puesta en práctica y que en cada lugar caracterizan a los sistemas escolares. En términos vitales estas diferencias aparecen para nuestro alumnado como un muro alto y difícilmente franqueable, a pesar de sus esfuerzos por salvarlo. La integración en aula ordinaria obliga a seguir todo el tiempo el ritmo de los otros, cuando la formación previa es bien distinta y el resultado es escasamente reconfortante. La aplicación diaria, el seguimiento de las clases, los intentos por realizar las tareas escolares a diario no generan resultados y producen desconcierto y frustración.

²² Booth, T., Ainscow, M. Y Dyson, A. " *From them to us: An internacional study of inclusión in education*" en *England: inclusión and exclusion in a competitive system*, Routledge, Londres, 1998. En Haug, P., Tøssebro, J., *Theoretical. Perspectives on Special Education*, Norwegian Academic Press, Kristiansand, 1998.

Complementariamente a esta lectura, en el ámbito psicosocial se detectan otros efectos generados por la situación. Ahí el ángulo de lectura nos remite a la verticalidad, a la experiencia personal vivida y, en estos momentos, traumática. Pensamos básicamente en el impacto de la experiencia migratoria que en todos los casos mencionados conlleva desgarros vinculares y suposiciones equívocas. Las alumnas son personas que se han visto desplazadas de un lugar a otro del planeta en procesos que las han llevado a experimentar fracturas familiares, ausencias de madres o padres que fueron los primeros en partir, establecimiento de nuevos vínculos con los familiares que las cuidaron en su infancia, en la ausencia y manteniendo viva la memoria de los adultos emigrados... Han visto que sus relaciones se mantenían a través de historias contadas, de fotos y cartas, de correos electrónicos y chats, de visitas esporádicas al lugar de origen. Cuando por fin se produce el reagrupamiento este se realiza por nuevas rupturas y abandonos: se dejan lejos los familiares que durante años ocuparon roles parentales, que cuidaron y sostuvieron, quienes acompañaron en los días escolares y las noches de enfermedad. Y el reencuentro se produce con extrañeza, la niña de 4 años ahora tiene 15 y la madre que recibe vivió sola durante más de 10 años... Todo esto aparece en un contexto de entrevista, actuaciones que se establecen para valorar la situación de estas alumnas y establecer algún apoyo a su aprendizaje escolar.

El análisis de la situación con los tutores de los grupos de referencia y el equipo directivo del centro permite contemplar como una opción ofrecer un apoyo escolar en áreas instrumentales para facilitar el ajuste curricular. Se acuerda contar con el consentimiento de las alumnas, el apoyo expreso del profesorado de los grupos y la autorización de las familias. Reunir al profesorado de los grupos para compartir la situación y contar con su apoyo permite visibilizar el dispositivo y asumir que la decisión es colegiada y compete a todos los implicados formalmente, evitando que sea una cuestión sólo de tutores. Además facilita los aspectos organizativos: la información se comparte, se valoran los detalles de la propuesta y se pueden abordar colectivamente las dudas y las objeciones. Junto a todo esto, en esta reunión docente se pudo plantear un posible itinerario desde el que articular las diversas acciones en un eje temporal: la propuesta fue la de entender que estas alumnas podrían fácilmente requerir dos años para alcanzar los objetivos y competencias de la etapa y que contando con la posible repetición del curso, con la ayuda del grupo de apoyo y el resto de las medidas educativas, la titulación (el graduado en ESO) está más cerca. La descripción temporal tiene también la intención de incluir en los esquemas del profesorado implicado una perspectiva distinta a la habitual en docencia en secundaria, la que se articula sobre el ciclo anual compartimentado en evaluaciones trimestrales. Se pretendía compartir un esquema que pudiera esperar un proceso de cambio en la distancia, a medio plazo. Esta cuestión se plantea siguiendo la idea de Moya y Solé²³ de trabajar sobre adaptaciones curriculares con el tiempo como variable independiente.

Para trabajar con las familias se propone una entrevista grupal con la intención expresa de recoger información de desarrollo de las alumnas, informar sobre la propuesta de apoyo que el centro ofrece y recabar su autorización para que participen en ella. Además, ese espacio permite poner a madres y padres a pensar en cómo sus hijas están realizando el proceso de integración en España y en sus roles parentales. Visibilizar las dificultades y darles un sentido de "normalidad" permite hablar de las dificultades aparecidas y revisar en algún grado las expectativas que no siempre aparecían ajustadas a las condiciones de nuestras alumnas. De hecho también se plantea la cuestión de contar con la repetición como recurso para facilitar la descompresión en aquellas familias que esperaban mejores rendimientos de sus hijas. Hablar y hacerlo con otros en un contexto escolar permitió pensar de otra manera en la forma en que las vidas de sus hijas transcurrían en el IES, espacio por otro lado ajeno a estos padres y madres que vivieron otras escolaridades en otros lugares. Hablar con ellos también representaba en estas condiciones poder reconocer el valor del esfuerzo de sus hijas, mostrarles el interés que como institución el centro tenía hacia su rendimiento y hacer un lugar a algunos de los costes de los procesos migratorios que en ocasiones quedan omitidos o silenciados.

Las entrevistas con las alumnas se organizaban sobre dos planos de comunicación. Por un lado se trataba de una situación de evaluación en la que se buscaba recabar información sobre las condiciones generales e históricas que describían la adscripción de las alumnas en el centro. Por otro, se les proponía la actividad de apoyo propuesta por el centro. Los contenidos de las entrevistas estaban generalmente relacionados con el hecho migratorio y las vivencias que producían. En uno de los casos una cuestión significativa y ligada a las

²³ Moya de León, J.L. y Solé, E. "El alumnado extranjero y de nueva incorporación", en *Manual de asesoramiento psicopedagógico*, Bonals J. y Sánchez Cano, M. (coord.) Graó, Barcelona, 2007.

transformaciones de la imagen personal que provocaba la situación fue que una alumna mostró su disconformidad para recibir apoyo porque “ella nunca necesitó ayuda escolar” le resultaba muy poco manejable ser ella la que ahora saliera de clase para recibir apoyo. El trabajo psicopedagógico permitió poder elaborar esta situación-problema. En otra ocasión se abordó la situación de “ahogo” que sufría una de las alumnas, que “no podía pensar” ni en los estudios ni en muchas otras cosas. Parecía que lo que no podía era poder pensar lo que le había vivido y sufrido en estas idas y vueltas geográficas. El trabajo de orientación incluyó un análisis de situación con la alumna que facilitó su pasaje a servicios de apoyo personal externos al centro. Allí encontraría un lugar donde poder revisar su historia personal y sus relaciones familiares, ordenar de nuevo sus condiciones de vida y tratar de armar un proyecto personal coherente con sus circunstancias actuales.

La posibilidad de articular una respuesta educativa a estas alumnas requiere en primer lugar de una serie de movimientos institucionales: proponer al equipo directivo la posibilidad de ofrecer esta respuesta y valorar con los tutores la utilidad de hacerlo con todas y cada una de las alumnas señaladas. Esto implica proponer una secuencia de trabajo: unas entrevistas con las alumnas y sus familias para confirmar psicopedagógicamente la pertinencia de la medida, apoyar la intervención de los demás profesionales educativos y recoger expresamente la autorización de los padres a participar en esta propuesta. Además la jefatura de estudios plantea la pertinencia de realizar una junta extraordinaria de los equipos docentes en los que se encuentran las alumnas para corroborar la propuesta y contar con el beneplácito de todos los profesores implicados.

Estos movimientos generan una serie de efectos en los ámbitos mencionados: hay propuestas de trabajo personales, familiares, escolares... Podríamos trasladar también iniciativas al ámbito comunitario incluyendo a profesionales, instituciones públicas y asociaciones... Se trata de definir la situación problema en sus múltiples dimensiones; incluir a todos los agentes comprometidos en formular soluciones; e intervenir sobre las dinámicas de colaboración y conflicto entre agentes, grupos, instituciones.

No queremos con este esquema sugerir un mapa en el que el psicopedagogo se coloque en un lugar central o predominante, bien al contrario se trata de un agente de cambio cuya función es la de ofrecer protagonismo y explorar los potenciales creativos de todos los intervinientes en los procesos de aprendizaje. Pensamos en los alumnos, sus familias, el profesorado... Todos ellos integrados en espacios sociales que modulan y determinan no sólo la forma de aprender sino el modo en el que se definen las dificultades, que otorgan el rango de problema a unas circunstancias y lo omiten en otras, que poseen dinámicas que abren y cierran determinados campos de desarrollo, comunicación y convivencia. La tarea orientadora conlleva resignificar mensajes, acontecimientos, conductas para que puedan ser manejadas y reconducidas por sus protagonistas, transformando situaciones estereotipadas, rígidas y dilemáticas en situaciones transformables, dinámicas, cambiables. Para todo ello consideramos que todo este entramado conceptual tiene un valor operativo.