

APRENDIZAJE ESCOLAR: CONTRIBUCIONES DESDE UNA INVESTIGACIÓN EPISTEMOLÓGICA EN PSICOPEDAGOGÍA

SCHOOL LEARNING: CONTRIBUTIONS FROM AN EPISTEMOLOGICAL RESEARCH IN PSYCHOPEDAGOGY

Liliana Noemí Enrico y María Luján Fernández

lnenrico@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue, República Argentina

Palabras Clave

aprendizaje escolar
concepto
investigación
psicopedagogía

Resumen

Las consideraciones que se presentan a continuación respecto al aprendizaje escolar parten de un interés relacionado con nuestra trayectoria en la docencia universitaria y la investigación en el campo psicopedagógico, apoyándonos en algunos desarrollos teóricos actuales de la psicología del aprendizaje. Este trabajo se desprende de una investigación de corte teórico epistemológico en psicopedagogía, orientada a conocer las condiciones de aparición y los procedimientos racionales que se utilizan en la producción de categorías y conceptos (teóricos e instrumentales), para establecer la validez de sus sustentos y su grado de rigurosidad epistemológica. Se trabajó con la producción escrita de ocho psicopedagogas argentinas, se identificaron conceptos y se analizaron sus desplazamientos. En ese marco, iniciamos este camino de análisis del concepto de aprendizaje escolar en las producciones escritas de las psicopedagogas seleccionadas, y en el transcurso, encontramos que este concepto no siempre fue explicitado en sus desarrollos teóricos. Esta constatación nos llevó a indagar qué vinculación mantenía con otros conceptos abordados por las autoras -aprendizaje; problema de aprendizaje; fracaso escolar, escuela- para identificar la acepción de aprendizaje escolar que sostienen. Esta tarea implicó revisar la trayectoria de dichos conceptos, enfatizar en aquellas referencias explícitas al aprendizaje escolar y reconocer la relevancia o especificidad otorgada al mismo.

Key words

school learning
concept
research
psychopedagogy

Abstract

The considerations presented hereinbelow regarding *school learning* arise from an interest related to our careers as university teachers and to research in the field of psychopedagogy. We base ourselves in current theoretical studies from the psychology of learning. The present article springs from an epistemological investigation in psychopedagogy oriented towards identifying the conditions necessary for categories and concepts (theoretical and instrumental) to emerge and the rational procedures used in their production. The aim is to establish the validity of its claims and its degree of epistemological accuracy. We analyzed written productions from eight Argentine psychopedagogists, identified concepts and assessed their shiftings. Within this framework, we started the journey of analyzing the concept of school learning in the written productions of the chosen psychopedagogists, and during this journey we realized that this concept was not always explicitly stated in their theoretical studies. This realization drove us to enquire into which correlation this concept had with other concepts dealt with by the authors —learning, learning issues, school failure, school— in order to identify which definition of learning they uphold. This task involved revising the evolution of said concepts, focusing in explicit references to school learning and recognizing its relevance and specificity.

Cita sugerida: Enrico, L., Fernández, M. L. (2020). Aprendizaje escolar: contribuciones desde una investigación epistemológica en psicopedagogía. *Contextos de Educación* 28 (20)

Recibido: 18/10/19 - Aceptado: 18/12/19

Introducción

El aprendizaje escolar (AE) es una denominación de uso frecuente vinculada al contexto educativo, y adquiere diversas conceptualizaciones que derivan de diferentes perspectivas teóricas.

Desde la revisión de algunos aportes provenientes de la psicología del aprendizaje y de la psicología educacional, encontramos que el aprendizaje en el contexto escolar -o en el medio educativo, o en el contexto formal escolar, etc.- en la actualidad no admite racionalidades simplistas (Boggino, 2015), conceptualizaciones reduccionistas (Baquero y Limón Luque, 2001), o solo superar los modelos diádicos-triádicos (Baquero y Terigi, 1996); y puede ser pensado como relación con el saber (Vercellino, 2018).

Baquero y Terigi (1996) consideran que para el abordaje del AE, “resulta ineludible un análisis de las *condiciones* del trabajo escolar” (1996, p.14) que incluye la indagación de aspectos como el “carácter obligatorio de la escolaridad básica, las reglas que definen la organización de las actividades escolares en tanto regulan usos de espacios, tiempos y recursos, (...) el carácter artificial de las prácticas escolares, y el efecto descontextualizador que producen sobre el desarrollo psicológico de los sujetos” (1996, p.14).

Los autores proponen ponderar la tríada pedagógica, y las modalidades contractuales que vinculan a docente, alumnos y contenidos, “avanzando sobre los determinantes *duros* de las prácticas pedagógicas, y la naturaleza misma del proyecto político, que sientan de alguna forma las condiciones de comunicación y negociación posibles” (1996, p.12). Consideran imprescindible, por un lado, analizar la incidencia que tienen sobre el AE estos *determinantes duros del dispositivo escolar* -homogeneización, masificación, creación de artefactos, quiebre con lo cotidiano-; y por el otro, analizar la perspectiva histórica e incorporar lo escolar como un proyecto político de la infancia, que conlleva desnaturalizar la mirada sobre el dispositivo escolar y los sujetos: lo escolar no debe ser invisibilizado como modo de incidir en el desarrollo *natural* del niño. Es necesario enfocar en su carácter *artificial y descontextualizado* que tiene innegables efectos en el desarrollo cognitivo, en el aprender y en sus dificultades.

Baquero y Limón Luque (2001) admiten que el aprendizaje humano muestra una enorme gama de fenómenos y procesos, y que a la hora de dar cuenta de los enfoques psicológicos se hace necesario operar varios recortes y explicitarlos. En este sentido, entienden que en los contextos educativos los componentes de una situación de aprendizaje son el “sujeto que aprende que es un alumno” (2001, p. 14), contenido y contexto que resultan de “una unidad de interacciones recíprocas” (2001, p. 13) y proponen que “todo proceso de aprendizaje parece implicar en principio por lo menos la presencia de un sujeto que aprende, un objeto o contenido a aprender y un componente situacional, es decir un contexto que pone en cierta relación los elementos en juego” (2001, p. 12).

Entre las características del AE también destacan la necesidad de recordar el carácter histórico de los procesos de escolarización, llamando la atención al hecho de que

ni la escuela, ni los alumnos son sitios o sujetos “naturales” para producir aprendizajes, y que los presupuestos que supone la organización particular de la vida escolar es expresión de prácticas históricas y culturales que impactan sobre el desarrollo de los sujetos, sus formas de aprender, la presunción de normalidad y anormalidad según se comporten en tales escenarios (...) (Baquero y Limón Luque, 2001, p.16).

En este sentido Aizencang (2001) sostiene que “desnaturalizar las formas de trabajo que la propia escuela genera y considerar los efectos que parecen tener en el desarrollo subjetivo de los aprendices, podrían resultar condiciones clave para la caracterización de aquellos procesos que tienen lugar en las aulas” (2001, p.12).

Desde las perspectivas contextualistas del aprendizaje (Nakache, en Elichiry, 2009) se enfatiza una “acepción fuerte de contexto (...) como aquello que entrelaza y no meramente rodea una situación” (p. 179); los aprendizajes se entienden desde los múltiples contextos culturales que los regulan y legitiman. Otro aspecto es que la asunción de estas perspectivas “implica interrogar a qué llamamos aprendizaje. En la tradición psicoeducativa heredada, aprendizaje y aprendizaje escolar resultan sinónimos” (p. 188).

Boggino (2015) conceptualiza el aprendizaje desde el paradigma de la complejidad, cuya racionalidad se

apoya en “la idea de trama, de inter-retro-acción, a lo ‘largo’ de un proceso y a lo ‘ancho’ de un contexto determinado, en contraposición con la racionalidad simplista o reduccionista tradicional (...)” (2015, p. 20). Desde este marco entiende que el AE es “problemático en sí mismo, sumamente complejo, y requiere de un abordaje institucional e interdisciplinario, y desde un pensamiento complejo” (2015, p. 35).

Este recorrido nos permite posicionarnos para problematizar la cuestión del aprendizaje escolar desde algunos resultados de investigación que presentaremos a continuación.

El análisis de conceptos desde un estudio epistemológico

Nuestro interés por el AE, se enmarca en nuestro quehacer como formadoras de profesionales de la psicopedagogía en el nivel universitario, y en la investigación en el campo psicopedagógico. Las consideraciones que se presentan a continuación respecto al aprendizaje escolar como concepto forman parte de un estudio¹ que se propuso conocer las condiciones de aparición y los procedimientos racionales que se utilizan la producción de categorías y conceptos (teóricos e instrumentales) en psicopedagogía, para establecer la validez de sus sustentos y su grado de rigurosidad epistemológica. En este estudio se trabajó inicialmente sobre la producción escrita de ocho psicopedagogas argentinas que fueron seleccionadas por su relevancia en el campo disciplinar; ellas son Alicia Fernández, Marina Müller, Clemencia Baraldi, Silvia Baeza, Liliana González, Norma Filidoro, Nélide Atrio y Evelyn Levy. Sobre su obra escrita se emprendió un análisis epistemológico que permitió identificar conceptos producidos y sus desplazamientos (Bertoldi, Enrico y Follari, 2018)².

En ese marco, encontramos que el concepto de AE no siempre fue explicitado como tal en los desarrollos teóricos de las profesionales mencionadas, lo que nos llevó a indagar qué vinculación mantenía con otros conceptos abordados por las autoras -*aprendizaje, problema de aprendizaje, fracaso escolar, escuela*- para inferir la acepción de AE que sostienen.

Esta tarea implicó revisar la trayectoria de dichos conceptos, y desde la particularidad de lo que nos convoca, poner el énfasis en aquellas referencias explícitas al AE y la relevancia o especificidad otorgada al mismo.

¿Por qué consideramos relevante este concepto en el campo de la psicopedagogía?

Porque el AE y sus dificultades están en el origen de las primeras referencias al término psicopedagogía, de las primeras intervenciones que comienzan a delinear un campo de problemas específico, de la institucionalización, plasmada en la creación de la carrera en universidades de nuestro país y de la gradual profesionalización de quienes sostenían tales intervenciones (Müller, 2000; Bertoldi y otros 2005; Ventura, 2012; Bertoldi y otros, 2018)

A lo largo de los años se mantiene constante la estrecha relación de la psicopedagogía con los actores y las instituciones educativas. También en la actualidad la psicopedagogía se ve interpelada por el escenario escolar, sus instituciones y los contextos sociales complejos.

El AE forma parte de la agenda actual de los profesionales, y esto es visible en un gran abanico de publicaciones, reuniones científicas, proyectos de investigación, propuestas de actualización y formación de postgrado a nivel nacional e internacional.

En nuestro caso, además, “desde el 2006 a la fecha, nuestro equipo de investigación asumió el desafío de ir delineando ‘objetos de estudio psicopedagógicos’ sostenidos por el convencimiento de que, si ‘algo’ del aprender y sus vicisitudes está en juego, emerge la posibilidad de formular preguntas de investigación” (Bertoldi y otros, 2018. p. 2) En este sentido pensamos que el AE plantea múltiples desafíos a la investigación psicopedagógica.

Acerca del concepto de aprendizaje en psicopedagogía

Uno de los resultados alcanzados en el marco de la investigación mencionada anteriormente, indica que, en Argentina desde 1980 a la actualidad, la psicopedagogía ha crecido en su caudal de producciones teóricas. Desde esos años la psicopedagogía clínica comienza a legitimarse y a desplazar a la perspectiva reeducativa que imperaba décadas atrás. Los aportes teóricos utilizados en las prácticas psicopedagógicas provienen en su mayoría de otras disciplinas, particularmente de distintas corrientes de la psicología y del psicoanálisis. No obstante, en años recientes comienzan a producirse algunos desarrollos teóricos específicos del campo psicopedagógico, que han impactado directamente en las prácticas de investigación y de intervención profesional (Bertoldi y Enrico, 2017).

En este sentido, en las producciones escritas de las autoras es amplio el desarrollo teórico en torno al aprendizaje y se identifican definiciones que coinciden en considerarlo un *proceso*. Así lo expresan algunas de ellas:

...el proceso de aprendizaje se conceptualiza como un *proceso* que (ahora podemos afirmarlo) tiene que ver con el deseo (Baraldi, 1993, p.68).

...aprendizaje, como un *proceso* y una función, que va más allá del aprendizaje escolar y que no se circunscribe exclusivamente al niño. Es un *proceso* cuya matriz es vincular y lúdica y su raíz corporal. En el humano, el aprendizaje funciona como equivalente funcional del instinto (Fernández, 1987, p. 54).

Proceso complejo, subjetivo e intransferible, y también inter-subjetivo, relacional. Movi- liza las estructuras cognitivas conscientes y preconscientes, y lo simbólico-dramático in- consciente, por medio de lo cual los sujetos incorporan, elaboran, re-crean o producen información y conocimientos, desde un lugar cultural y social. Cada sujeto construye sus aprendizajes utilizando sus herramientas mentales cognitivo-afectivas, hipótesis previas, sus experiencias y su forma de aprender y pensar (Müller, 1997, p. 11).

La perspectiva cognitivo constructivista concibe el aprendizaje, en sentido genérico, como un *proceso* gradual de construcción y establecimiento de relaciones significativas en todos los órdenes (Baeza, 2009, p. 71).

Se trata pues de dos reflexiones paralelas [las teorías psicogenética y psicoanalítica] que acompañan nuestro pensar respecto al sujeto de conocimiento y al "sujeto psicomotor" en las perturbaciones que acontecen en el camino de su construcción cognitiva y en su *proceso* de aprendizaje (Levy, 1987, p. 114).

El eje de nuestra operación clínica es el *proceso de aprendizaje* de un sujeto. Nuestra mira- da y escucha psicopedagógica se centra en los múltiples mediatizaciones y mediatizadores (Levy, 1990, p. 49).

[...] ¿Por qué la necesidad del trabajo psicopedagógico en las instituciones escolares? Por- que si pensamos que trabajar en una escuela implica centrar la mirada en el *proceso* de aprendizaje, es recortar a la "institución" como objeto de conocimiento visto específica- mente desde el campo psicopedagógico (Atrio, Galaz y Gatti, 1997, p. 21).

Asimismo, estas definiciones mantienen en común el modo de entender cómo se produce el aprendi- zaje, y al respecto aluden con énfasis a aspectos subjetivos, cognitivos y vinculares. Se advierte que, en estos casos, no se explicitan particularmente aquellas condiciones institucionales y/o contextuales que pueden constituir en sí mismas lo *escolar*.

También es importante señalar la posición teórica sobre la que se sustentan algunas conceptualizacio- nes. Recordemos que en nuestro país, desde los años '80 con una creciente presencia de diversas escue- las del psicoanálisis, el aprendizaje y sus dificultades son analizados y comprendidos en clave subjetiva. Así, al conceptualizar el aprendizaje desde el psicoanálisis lacaniano, Baraldi entiende que es un "pro-

ceso, que vinculamos al deseo” (1993, p. 68) y que “si el sujeto barrado se constituye en el campo del Otro, es allí donde quedan jugados sus aprendizajes, ya que estos, en tanto lenguaje, forman parte de su constitución. No hay aprendizaje sin sujeto barrado, más aún no hay sujeto sin aprendizaje” (1993, p. 12) y “la presencia del otro es siempre requerida para que el aprendizaje devenga posible” (1993, p. 31). En esta afirmación coincide con Fernández al plantear que “no es sujeto antes del aprendizaje, sino que va a llegar a ser sujeto porque aprende” (1987, p. 57).

Baraldi (1993) refiere también a las vicisitudes que acontecen en el proceso de aprendizaje -aventuras y desventuras, recorridos o encasillamientos posibles- y su vinculación con las problemáticas del aprender. En estos desarrollos no se encontraron menciones explícitas al AE, caracterizaciones de la escuela, su función o las peculiaridades de los aprendizajes que allí ocurren. Sus planteos en torno a los trastornos del desarrollo y problemas de aprendizaje parecieran ubicar lo *escolar* como un ámbito donde aparecen (o no) dificultades propias de la constitución subjetiva, que muchas veces motivan la consulta. Por ejemplo, la autora afirma que la inhibición del aparato cognoscitivo “provoca o acompaña los trastornos escolares” (1993, p. 55); o en su referencia a aquellos casos de *niños normatizados* en los que se ve afectado el jugar -indicador central para el diagnóstico en la infancia- señala que, aunque no sean capaces de ficcionar o inventar es probable que *escolarmente* no presenten ninguna señal (Baraldi, 2000).

González también conceptualiza el aprendizaje desde el psicoanálisis lacaniano y afirma que “la posición del sujeto frente al aprendizaje está en relación a cómo quede posicionado ante el Otro, que de no presentarse barrado, dificultará el acceso al conocimiento ya que el saber en vez de circular quedará anclado en él” (2005, p. 40). Entiende que en un niño la curiosidad es la base del aprendizaje y su presencia anuncia que se ha encendido el deseo de aprender (2003).

González asigna el papel de educar principalmente a la familia y afirma que “es importante saber que cuando un niño entra a la escuela, las páginas fundantes de su historia ya se han escrito. A partir de allí, escuela y familia juntas construirán ese edificio-niño” (2003, pp. 100-101). También refiere a que la función de la escuela es “sostener un hilo entre el deseo de saber y el enigma a conocer” (2008, p. 28) y que después de la familia, es el “lugar donde se va a buscar conocimiento y reconocimiento” (2003, p. 34).

En los desarrollos de la autora tampoco se encuentran menciones explícitas sobre AE; sí refiere al docente y al alumno, y entiende a cada uno como un ser subjetivo particular, único e irrepetible (González, 2008). Entiende que el docente -el enseñante- sabe de su disciplina, pero hay un saber que se le escapa, y requiere de anticipar si el alumno le dirá sí o no al conocimiento ofrecido para su construcción. Ante esa realidad el docente sólo puede sostener “un enigma, hacer de puente entre el deseo de saber y lo desconocido por conocer” (2008, p. 65). Por su parte, el alumno -el aprendiente- es alguien que *debe estar en posición de querer aprender* y es quien “entra al aula con un cuerpo disponible o no para aprender, una estructura de pensamiento, una posición frente al saber y al ignorar” (2008, pp. 64-65). La confianza en el vínculo docente-alumno debería ser mutua: el docente debería confiar en las capacidades de aprendizaje del alumno, y este a su vez creer en el saber del docente para así incorporar esos *contenidos* como valiosos para su aprendizaje. En ese sentido “esa transferencia positiva es el mejor vehículo para tramitar los contenidos, no hay aprendizaje sin ese mecanismo” (2008, p. 67). Su apuesta es a “la autonomía en los aprendizajes, donde el escolar se haga cargo de su rol de alumno y aprenda por él y para él, con la mínima y necesaria ayuda” (González, 2013, p. 44).

También en la producción escrita de la autora se identifica la mención de lo *escolar* en relación con las características de alguna problemática, por ejemplo, *abulia escolar*, *violencia escolar*, entre otras.

Por su parte, Filidoro presenta una diferencia respecto a los planteos de las otras autoras, dado que ubica su posición teórica expresando: “situé mi práctica en el marco de la psicología genética puesta al servicio de la ética del psicoanálisis” (1993, p. 51). Entiende que “una conceptualización de aprendizaje reclama una conceptualización del *sujeto que aprende*” (2002, p. 16), que para esta autora es un sujeto indisoluble del objeto: “no hay sujeto sin objeto ni objeto sin sujeto” (2002, p. 18). Ahora bien, afirma que no existe posibilidad de aprender al margen de la subjetividad, ya que “no hay construcción cognitiva, no hay producción intelectual, no hay *proceso de aprendizaje escolar* si no hay un sujeto que construya el objeto de conocimiento y ello en una escena discursiva” (2002, p. 29).

Otra diferencia con las autoras presentadas anteriormente es que conceptualiza explícitamente el AE y del siguiente modo:

Proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar (Filidoro, 2002, p. 16).

Un aspecto distintivo de su posición es considerar “la escuela, no como medio que obstaculiza o favorece sino como *constitutiva de los modos de ser y estar* de los niños en tanto alumnos y alumnas” (2016, p. 118). En este sentido señala que:

se hace necesario atender a la legalidad propia del objeto, ubicar la escuela y al docente como los representantes del discurso, y considerar la posición subjetiva del niño que aprende, ya que su posición psíquica no ejerce su influencia desde una supuesta exterioridad sino desde el interior mismo del proceso de aprendizaje (Filidoro, 2002, pp. 28-29).

Un último aspecto es que se puede apreciar que en las producciones escritas de las referentes estudiadas, las alusiones a lo *escolar* acompañan tanto las conceptualizaciones de *aprendizaje* como las de sus dificultades. Éstas encuentran su explicación desde una variada etiología (biológica, cultural, social, del desarrollo, etc.) y conforman diferentes tipos.

Por ejemplo, para Fernández los tipos de problemas de aprendizaje o el fracaso del aprender resultan según sus modos de producción: *inhibición, síntoma, problemas de aprendizaje reactivos* (Fernández, 1987). En este último “intervienen factores externos, por ello, resulta de la mala inserción en el medio educativo” (1987, p. 100) y se observan dos manifestaciones: como “repitente exitoso (no preocupa ni se lo llama así, imita, no piensa, reproduce lo que otros dicen) y repitente fracasante. Ambas formas las promueve el sistema escolar” (Fernández 1987, p. 100). En este planteo, queda explícito el lugar de la escuela -como factor externo- en la producción de ciertos problemas de aprendizaje.

Ahora bien, en el marco de la relación entre *modalidades de enseñanza y de aprendizaje* que plantea la autora, nos quedan interrogantes acerca de cuál sería el papel del contenido escolar y de otros elementos propios del dispositivo escolar, al ponerse en relación con estas modalidades.

González (2005) va a plantear la diferencia entre *fracaso educativo* y *fracaso escolar*, entendiendo que este último “hace su aparición en el escenario histórico-político conjuntamente con la creación de la escuela (...) visualizado como fracaso del aprendizaje, no de la enseñanza (...). Los que fracasaban fueron llamados de distinta manera: débiles de espíritu, inmaduros, disléxicos. La responsabilidad siempre recayó en el alumno (...)” (2005, p. 89).

Para Filidoro (2013) los *problemas en el aprendizaje escolar* emergen de una trama en la que intervienen la condición particular del niño, tanto biológica como subjetiva, la dinámica familiar y el contexto escolar y social. Estas dimensiones no pueden ser pensadas una por fuera de las otras, por lo que los problemas *se construyen* en esa trama.

Algunas conclusiones

El análisis de las producciones teóricas de las autoras nos permite aproximarnos a los conceptos producidos en el campo psicopedagógico y, particularmente para esta oportunidad al de *aprendizaje escolar*.

Así fuimos identificando que las conceptualizaciones en torno al aprendizaje se van desarrollando en clave subjetiva. Se advierte que las definiciones mantienen en común el modo de entender el aprendizaje como un *proceso*, que el énfasis del mismo está puesto en los aspectos subjetivos, cognitivos, vinculares; y que no se explicitan particularmente aquellas condiciones institucionales y/o contextuales propias de lo *escolar*.

Respecto al modo de entender las dificultades del aprendizaje, hay continuidad en el énfasis puesto por las autoras respecto a una multicausalidad, primando las que se constituyen en el orden subjetivo. Esta tendencia se puede explicar a partir de una revisión histórica:

El ingreso del psicoanálisis al campo psicopedagógico entre fines de los años '70 y comienzos de los '80 aporta una mirada para pensar las dificultades de aprendizaje en términos de síntoma, inhibición, construcciones, interacción entre diferentes niveles o como producto del pasaje por la constitución subjetiva.

En estos tiempos, algunos psicopedagogos optan por considerar algunas de las corrientes psicoanalíticas y de la teoría piagetiana para ser pensadas en el campo del aprendizaje y sus problemas, mientras otros inician la aventura intelectual de avanzar en la construcción de teorías propias. Se comienza a hablar de Psicopedagogía Clínica. El objeto de estudio se des-plaza al 'sujeto en situación de aprendizaje', cobrando relevancia tanto el aprender como el no aprender, mientras que la intervención se focalizará en la trama de relaciones en la que ambos se hacen presentes (Bertoldi, 2019, p. 2)

Estas coincidencias nos permiten pensar de modo provisional que hay opciones teóricas convergentes que orientan una manera de entender el aprendizaje donde prima *el sujeto*.

Asimismo, ante la explicaciones otorgadas a las problemáticas del aprendizaje, encontramos dos versiones posibles: por un lado y la más extendida, es aquella que considera a lo *escolar* solamente como el contexto y/o escenario donde se manifiestan dichas problemáticas que se han constituido con anterioridad al ingreso a la escuela, siendo del orden subjetivo/constitutivo/vincular; y por otro, aquella que considera la particularidad del dispositivo institucional *escolar* y a la figura del docente como partícipes en la constitución del ser alumno, y en la génesis de las dificultades en el aprendizaje.

En esta última versión, ubicamos los desarrollos de Filidoro (2002), que conceptualiza el AE proponiendo una mirada que incluye tanto lo subjetivo, como lo cognitivo y lo institucional, sosteniendo que el *docente* produce con sus intervenciones efectos que escapan a su control y a toda planificación (transferencia, ideal del yo, rasgos identificatorios). Que su hacer tiene repercusiones en la constitución de la subjetividad y produce *efectos* que exceden a la adquisición de la escritura o la numeración. Desde su perspectiva a la escuela le compete la función de transmisión y tratamiento del conocimiento socialmente elaborado, y también la construcción de la posibilidad del lazo social.

Creemos que esta manera de pensar la escuela se acerca a las perspectivas contextualistas del aprendizaje, que otorgan una gravitación fundamental a las condiciones de la vida escolar en el desarrollo y las formas de aprender de los sujetos alumnos. Y en este sentido, desde este trabajo, así como no podemos dejar de reconocer la importancia de la subjetividad y la trama de relaciones intersubjetivas, no queremos excluir la incidencia de las condiciones del dispositivo escolar para una comprensión integral y no reduccionista del aprender y sus dificultades.

Estas consideraciones presentadas en torno al concepto de AE convocan a avanzar en su análisis, en articulación con nuestro interés actual por dar continuidad al desarrollo de investigaciones epistemológicas, que consideramos fundamentales para argumentar y potenciar nuestra disciplina; por profundizar en el análisis de los conceptos teóricos que venimos desarrollando; y por la focalización en la temática de los objetos de estudio e intervención de la psicopedagogía (Bertoldi, 2019).

Notas

1. Proyecto de investigación 04V089, *Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017*. UNCo-CURZA. Directora: Mgter. Bertoldi, Sandra. Co-Directora: Mgter Enrico, Liliana. Integrantes: Lic. Sánchez, María Daniela; Lic. Fernández, María Luján (y otros). Asesor: Dr. Follari, Roberto.

2- En continuidad con este estudio, actualmente de desarrolla otra investigación que amplía la muestra a otras referentes del campo psicopedagógico: Sara Paín, Dora Laino y Silvia Schlemenson, entre otros. El proyecto se propone conocer las opciones epistemológicas, los conceptos teóricos y las prácticas profesionales en relación con el objeto teórico y el objeto de intervención de la psicopedagogía argentina, y aún no contamos con resultados pero los mismos seguramente brindarán nuevas referencias sobre el tema de este artículo. Es el Proyecto de investigación 04V107.UNCo-CURZA. Directora: Mgter. Bertoldi, Sandra. Co-Directora: Mgter. Enrico, Liliana. Integrantes: Lic. Sánchez, María Daniela; Lic. Fernández, María Luján (y otros). Asesor: Dr. Follari, Roberto.

Referencias

- Aizencang, N. (2001). Los procesos de aprendizaje en contextos escolares: particularidades, problemas y desafíos. En Elichiry, N. (comp.) *¿Dónde y cómo se aprende?: temas de psicología educacional*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Atrio, N.; Galaz, M. y Gatti, A. (1997). *Espacios Psicopedagógicos. Institucional del adolescente y adulto*. Buenos Aires, Argentina: Psicoteca.
- Baeza, S. (2009). *El imprescindible puente Familia-Escuela: Estrategias e intervenciones psicopedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Aprendizaje Hoy.
- Baraldi, C. (1993). *Aprender: La aventura de soportar el equívoco*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Baraldi, C. (2000). Trastornos del desarrollo: Clínica Psicopedagógica de los trastornos del desarrollo. En Bin, L.; Diez, A. y Waisburg, H. (Comp.) *Tratamiento Psicopedagógico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bertoldi, S. (2019). La construcción de objetos en la Psicopedagogía Argentina: opciones teóricas, metodológicas y epistemológicas. *Anuario Pilquen. Sección Divulgación Científica*, 2(2). Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/anuariocurza/article/view/2418>
- Bertoldi, S. y Enrico, L. (2017): Proyecto investigación: Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017. UNCo-CURZA. Informe final inédito.
- Bertoldi, S.; Enrico, L. y Follari, R. (2018). Alcances de la Investigación en Psicopedagogía *Anuario Pilquen. Sección Divulgación Científica del CURZA*, 1 (1), 1-9. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/anuariocurza/article/view/1838>
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Dossier Apuntes pedagógicos. *Revista Apuntes*. Buenos Aires, Argentina: UTE/CTERA.
- Baquero, R. (2001). Perspectivas teóricas sobre el aprendizaje escolar. Una introducción. En Baquero, R. y Limón, M. *Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Cuadernos Universitarios, Nº 4*. Buenos Aires, Argentina: UNQ.
- Boggino, N. (2005). *Los problemas de aprendizaje no existen*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Filidoro, N. (1993). Los psicopedagogos o de la imposibilidad de ser siendo mitad y mitad. *Revista Aprendizaje Hoy*, 26(XIII), 49-54.
- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Filidoro, N. (2013). Psicopedagogía: pensar la intervención clínica en la escuela. En Kahansky, E., Dueñas, G., Silver, R. (comp). *Problemas e intervenciones en las aulas. La patologización de la infancia III*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Filidoro, N.; Enright, P. y Volando, L. (2013). *Prácticas Psicopedagógicas. Interrogantes y reflexiones desde / hacia la complejidad*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- González, L. (2003). *Páginas de Radio: Escuela*. Córdoba, Argentina: Del Boulevard.
- González, L. (2008). *Amor, sexualidad y Educación. Reflexiones acerca de los mitos*. Córdoba, Argentina: Del Boulevard.
- González, L. (2013). *Estación Infancias. Un viaje interdisciplinario*. Córdoba, Argentina: Del Boulevard.
- Levy, E (1987). El psicopedagogo, la interdisciplina, el conocimiento y el otro. *Temas de Psicopedagogía*, 3, 109-124.
- Levy, E (1990). Sujeto y objeto en la clínica psicopedagógica. Su presencia y posición. *Temas de Psicopedagogía*, 4, 47-63.

Müller, M (1997). Psicopedagogía entre la clínica, la prevención y la transversalidad cultural. *Aprendizaje Hoy*, 37, 11-28.

Nacache, D. (2009). El aprendizaje en las perspectivas contextualistas. En Elichiry, N. (comp.) *Aprendizajes Escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Vercellino, S. (comp.) (2018). *La escuela y los (des)encuentros con el saber*. Viedma, Argentina: Editorial UNRN.