

UNA HERRAMIENTA DE LECTURA EPISTEMOLÓGICA PARA ANALIZAR TEXTOS PSICOPEDAGÓGICOS

Por *Sandra Bertoldi y María del Carmen Porto*

bertoldi@speedy.com.ar - mariaporto1953@hotmail.com

CURZA - Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

Partimos de considerar que cuando ‘algo’ del *aprender y sus vicisitudes está en juego* contiene en sí, la posibilidad de formular preguntas específicas, es decir de desarrollarse una investigación en psicopedagogía. Desde esta posición, y especialmente desde el año 2004 al 2013, nos detuvimos a estudiar las *prácticas profesionales* de los equipos técnicos en el campo escolar ya que, en éstas quedan involucradas las condiciones de posibilidad de escolarización de un sujeto (Bertoldi y Porto, 2012). Durante este recorrido empezamos a reparar en las *categorías conceptuales* y los argumentos utilizados por los citados profesionales a la hora de fundamentar dicha elección. Esta observación orientó nuestro interés de indagar - tarea en la que estamos en este momento- las *producciones teóricas escritas*, en este caso, sólo de los profesionales psicopedagogos para identificar en ellas el nivel de sustento y rigurosidad epistemológica que sostienen dichas categorías. Consideramos a este estudio altamente relevante por tratarse de una investigación de *tipo teórica* porque, sin desconocer la importancia de la transmisión oral, rescatamos el valor que tiene para nuestra disciplina que sus profesionales ‘pongan a consideración’ y a ‘discusión’ en sus escritos los fundamentos de las posiciones que adoptan en sus práctica. Y también, porque puede contribuir a un ordenamiento conceptual del campo disciplinar que fortalezca la relación entre ciencia y profesión ya que, acordamos con Roberto Follari y José Antonio Castorina (2013), que ésta es tarea y responsabilidad específica de quienes tienen el punto de vista propio, es decir, de quienes la practican de hecho. Ordenamiento que vendrá a sustentar nuestras prácticas y, al mismo tiempo, aportar mayor nivel de legitimación social de la psicopedagogía. Pero esta empresa, además, trajo consigo el desafío y la exigencia, una vez más, de construir una *herramienta metodológica de investigación* para llevarla adelante. Así, en este artículo nos interesa dar a conocer algunas consideraciones sobre su diseño y sus alcances en la implementación, previo hacer un breve punteo de los antecedentes de éste equipo de investigación en relación a la selección y diseño de otras técnicas de estudio.

Palabras clave: Investigación psicopedagógica; Epistemología disciplinar; Herramientas metodológica.

AN EPISTEMOLOGICAL READING TOOL FOR THE ANALYSIS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY TEXTS

ABSTRACT

We begin by considering that when “something” of the *learning and its vicisitudes are at stake* there is the possibility of posing specific questions, that is, an investigation in the field of educational psychology may develop. From this premise and especially between 2004 and 2013, we studied the practices of the technical teams at schools because those practices are involved in the possibility of a person’s schooling. (Bertoldi and Porto, 2012). During the course of this work we began to notice the conceptual categories and the arguments used by the professionals when asked to substantiate their choice. This observation led us to inquire -being our task at the moment- into the written theoretical productions of the educational psychologists in order to identify the



foundation and the epistemological accuracy that underpin those categories. We regard this study extremely relevant as it is an investigation of *a theoretical kind* because- without ignoring the significance of the oral transmission- it is of high importance for our discipline that its professionals “present for consideration and discussion” the rationale behind the positions adopted in their practice. Besides, it can contribute to a conceptual regulation of the field which strenghtens the relation between science and profession since, fully agreeing with Roberto Follari and José Antonio Castorina (2013), this is task and responsibility of those who, holding their own point of view, practice the profession. Such regulation will support our practices as well as add social legitimacy to educational psychology. This undertaking also brought along a challenge of and a demand for *a research methodological tool* for its accomplishment. Thus, our concern here is to present some design considerations and the scopes of its implementation, prior revision of the background of this research group in relation to the selection and design of other study techniques.

Key words: Educational psychology research; Disciplinary epistemology; Methodological tolos.

Recibido: 17|11|15 • Aceptado: 03|12|15

ANTECEDENTES DEL EQUIPO SOBRE SELECCIÓN Y DISEÑO DE TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Al referirnos a la tarea de construir una *herramienta metodológica* dijimos una vez más, porque este tipo de conocimientos fue y es una preocupación y ocupación de este equipo de investigación. Así, en nuestra primera investigación tomamos como *referencia* metodológica para acercarnos y escuchar las prácticas que llevaban adelante en el ámbito escolar los profesionales que integraban los equipos técnicos, a la técnica de *Grupos Focales*. ¿Qué se pretendía de ella? que posibilite propiciar 'un intercambio grupal inter-equipos' donde dichos profesionales pudieran expresar sus *perspectivas* respecto de sus intervenciones frente a las demandas de las instituciones escolares, en ese momento, del nivel medio; y además, llegar en un tiempo y espacio acotado a un mayor número de éstos, accediendo así, a un abanico más amplio de particularidades (Bertoldi y Porto 2012). Luego, la experiencia nos mostró cómo ciertos rasgos institucionales y personales de los participantes requirieron modificaciones y hasta cambios del instrumento seleccionado. Por ejemplo, en algunos casos se pasó del *grupo focal* (inter-grupal) a la *entrevista grupal* (intra-equipos) en pos de sostener el intercambio grupal. En términos de resultados, y más allá de los ajustes requeridos, logramos alcanzar un interesante *nivel exploratorio-descriptivo* acerca del nivel de complejidad y el alcance que presentaban las prácticas que llevaban adelante en el ámbito escolar los profesionales que integraban los equipos técnicos.

Por ello, cuando quisimos 'volver a tomar contacto con estos profesionales', en una segunda investigación, rápidamente concluimos que necesitábamos sí o sí contar con una técnica que mantuviera el carácter grupal pero, ya no para demandar apreciaciones o pareceres de los equipos sobre ciertos ejes referidos a sus intervenciones (tal lo que nos permitió los grupos focales) sino, ahora, la apuesta era propiciar un espacio donde *la palabra circule*.

El análisis sobre la calidad de los intercambios con los profesionales técnicos nos permitió diseñar un espacio al que llamamos "*Encuentro de palabra*" cuyo propósito era, justamente, dar la palabra a los participantes, que hable 'el que quiera' aunque sabíamos que algunos no lo iban a hacer. Los profesionales hablaban y nuestras intervenciones iban en dirección a interrogar 'eso' que sucede y les sucede, buscando trascender lo anecdótico y la queja¹, evitando o suspendiendo el hablar de lo que hacen 'los otros' para que hablen de lo que 'ellos' hacen con los otros. Pasaje de la lógica de la queja al acto verdadero (de la Jonquière, 2011; Žižek, 1999).

Ahora bien, esta potencialidad de la técnica exigió tomar ciertos recaudos. Por ejemplo, interrogar permanentemente nuestra posibilidad de sostenernos en un lugar de pregunta que habilitara lo que ahí empezara a producirse. Y de generar condiciones en término de *transferencia de trabajo*.

Si entendemos que esta transferencia² exige y supone un cierto reconocimiento de un supuesto saber en juego, ahí, donde alguien es llamado a intervenir, entonces, ¿qué pasa en los casos, como el nuestro, donde el equipo no fue llamado a intervenir?

Nuestra oferta aspiraba, siguiendo los planteos de Hebe Tizio (2003) a crear consentimiento y claro, esto a veces no se produce porque el consentimiento no es espontáneo. De este modo, el sujeto puede decir no a la oferta y nuestra función será intentar causar su interés, es decir, ingresar *por la vía de los intereses y el consentimiento* y esa vía era la de la transferencia de trabajo.

Aquí el principal recaudo fue 'estar atento' a los *efectos transferenciales* que allí se ponían en juego³. Este 'estar atento' nos permitió leer cuando quedábamos en la línea de fuego de

¹ Queja por definición siempre dirigida al Otro para que éste actúe.

² El concepto de *transferencia* lo introduce el psicoanálisis y se basa, justamente, en una suposición de saber. Lo diferente es, en que en este caso, que dicha suposición no se pone en juego en una relación analítica sino en una *de trabajo*.

³ Por ejemplo, para llegar a tomar contacto con los profesionales, había que presentar la 'oferta' a las autoridades de la Dirección de Asistencia Técnica (DAT) y atender algunos ajustes requeridos como por ejemplo que los encuentros tengan carácter obligatorio. Alrededor de esto en los primeros encuentros se presentó como punto de tensión el modo en que habían recibido la *invitación al encuentro*. Por ejemplo, un grupo se mantuvo en una *posición de resistencia* hacia la autoridad (en este caso, la DAT), presentando sus quejas y malestares ("*la consigna no era clara*", "*no llegó a término*") y aludiendo a ciertos problemas en la comunicación. Mientras otro grupo, pudo desprenderse *de la relación de autoridad* y buscar otros

cuestiones transferenciales entre ETAP y DAT⁴, ETAP-Escuela y así, intervenir sin hacernos depositarios de esos embates. Y también, cuando aparecían vestidos de desautorización, de disconformidad, de desacuerdo hacia el *saber hacer* del equipo de investigación. Si la técnica persigue, como se dijo antes, captar el interés de los sujetos y contar con su implicación, en esta investigación fue su principal fertilidad. En consecuencia, en términos de resultado, ir tejiendo una trama con sus riquezas y dificultades nos permitió trascender el nivel descriptivo y avanzar en la *comprensión e interpretación* de la problemática en estudio.

Ahora bien, estos relatos que circulaban en el *Encuentro de Palabra*, además, pusieron en evidencia otro aspecto que captó nuestra atención: las diferentes episteme y categorías conceptuales que los participantes utilizaban en sus prácticas. Así, como ya se dijo, esto dio lugar a una nueva investigación⁵ que analiza las *producciones teóricas escritas* de los referentes psicopedagogos/as nacionales elegidos bajo los siguientes criterios: el reconocimiento profesional logrado nacional e internacionalmente (a nivel de universidades e institutos de formación académica, de los profesionales psicopedagogos que trabajan en los ámbitos de salud, educación, socio-comunitario, judicial, laboral entre otros, de Colegios y Asociaciones de Psicopedagogos, etc.); el volumen/magnitud de su obra; la adopción de su enfoque teórico-metodológico en el campo psicopedagógico y la accesibilidad (tanto a su obra como a poder tomar contacto con ellos). Y embarcados en esta aventura, nuevamente, tuvimos que pensar y diseñar una *herramienta de trabajo científico* que permita cumplir con el objetivo propuesto.

SOBRE LA NUEVA TÉCNICA DE INVESTIGACIÓN

Este diseño requirió de muchas búsquedas, lecturas y debates, especialmente, porque este tipo de investigación no cuenta con tradición alguna en nuestro campo disciplinar. Avanzar en este sentido, lejos de ser un lujo intelectual, se nos tornó una necesidad a considerar. Entonces, como ya dijimos, buscamos construir una técnica que permita examinar en detalle las *producciones teóricas escritas* de los profesionales psicopedagogos/as, advertidos que un mismo término puede recubrir categorías conceptuales diferentes y de hecho, se constituye en el vehículo más frecuente aunque inconsciente, de los *préstamos teóricos* de un dominio científico a otro. Por ejemplo, analizar la presencia de *desplazamientos* conceptuales de otros espacios intelectuales al nuestro (a través de filiaciones, convergencia, importaciones, conversiones, sustituciones) y el encuadre cultural en el que se formaron (contexto técnico, ideológico, elección lingüística, práctica política, medio socioeconómico). También que permita *establecer el grado de rigurosidad de un concepto*. En este sentido, siguiendo a Pierre Bourdieu (2008), el análisis consistirá en bucear en la obra de cada profesional psicopedagogo la presencia de la *explicitación crítica* de sus operaciones científicas y sus supuestos, es decir, pesquisar esos momentos donde da cuenta de una *aptitud de vigilancia epistemológica*. Por ejemplo: si los conceptos y técnicas de *autores referenciales* son remitidos a su *campo de origen* o sólo se trae la conceptualización o definición del concepto. Asimismo, se observará la *consistencia epistemológica* en los intentos de articulaciones o combinaciones que se realizan con conceptos teóricos y/o instrumentales de posicionamientos diferentes.

Entendemos que reflexionar sobre las posibles consecuencias epistemológicas es hacerlo en término de *ética de la investigación*. Y esto cobra más relevancia, compartiendo la idea de Cesar Tello (2012) de que, muchas veces, al momento de difundir los resultados de investigación a través de la escritura de informes, publicación de artículos o libros, por una cuestión de espacio (extensión solicitada) o por estar preocupado en dar a conocer sus resultados, los investigadores obvian

objetos por fuera de esa relación (información del proyecto de investigación para ver de qué se trataba), entre otras. (Inf. Final Pto. 5 sept. 2013).

⁴ Dirección de Asistencia Técnica-Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico

⁵ Denominado "Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos" dirigido por Sandra Mónica Bertoldi; Codirigido por Liliana Enrico; Asesor Externo: Roberto Follari; Integrantes: María del Carmen Porto; Daniela Sánchez; Luján Fernández, Sonia Iguacel. Colaboradora: Soledad Vercellino.

explicitar su posicionamiento y/o perspectiva epistemológica. Pero también, existen otros casos, donde se puede observar que tal reflexión no se realiza en forma sistemática, es decir, que no producen conocimiento nuevo ni información rigurosa o teorías sólidas. Así, con mucho trabajo fuimos acordando algunos criterios para el diseño de esta herramienta de lectura epistemológica, de lo que entendemos es su 'primer bosquejo'.

ETAPAS DE LA TÉCNICA:

1er etapa: Identificación, localización y selección de la producción escrita del autor, preferentemente, libros y artículos publicados en revistas del campo o afín al mismo.

2da. Etapa: Lectura cronológica de los textos con el propósito de ir detectando aquellas *categorías conceptuales e instrumentales* que el autor/a presenta como propio y si se sostienen, se amplían o rectifican a lo largo de su obra.

3era. etapa: Análisis de cada una de las *categorías*. Tarea que, siguiendo la propuesta de G. Canguilhem (2009), implica, necesariamente, considerar las siguientes dimensiones: *denominación, definición y función interpretación*.

4ta. Etapa: Identificación y descripción del *contexto de aparición/ encuadre cultural* en el que se forma el concepto (contexto técnico, ideológico, elección lingüística, práctica política, medio socioeconómico)

5ta. Etapa: Distinción entre el *comienzo y el origen del concepto y tipos de relaciones* establecidas entre ambos. Se busca establecer la presencia o no de *desplazamientos/préstamos teóricos* de otros espacios intelectuales al nuestro (filiaciones, convergencia, importaciones, conversiones, sustituciones), como se realizan y fundamentan.

6ta. Etapa: Establecer si hay producción o no de un concepto propio y de su grado de rigurosidad.

LA TÉCNICA EN ACCIÓN

A continuación presentamos, a modo de ejemplo, el trabajo que se realiza y el producto que es posible obtener a partir de transitar por cada una de las etapas previstas en la presente técnica. Asimismo, interesa aclarar que dicho ejercicio se realiza sobre una primera aproximación a la obra de la Lic. Alicia Fernández, por ser considerada por los criterios establecidos en nuestro estudio, una de las primeras referentes del campo psicopedagógico argentino.

1era. etapa

De Alicia Fernández se seleccionaron sus seis (6) libros, a saber: "*La inteligencia atrapada*" (1987) del mismo se hicieron once (11) ediciones. "*La sexualidad atrapada de la señorita maestra*" (1992), con ocho (8) ediciones. En el 2000 publica tres (3) libros: "*Poner en juego el saber*", "*Los idiomas del aprendiente*" y "*Psicopedagogía en psicodrama*". Su último libro es "*La atencionalidad atrapada*" (2011). Todos fueron traducido al portugués por la Editorial "Artes Médicas" de Brasil, por Editora Vozes de Brasil y Ed. Penso / Grupo A. Diez (10) artículos fueron publicados en la revista E.PSI.B.A -Espacio Psicopedagógico Brasil-Argentina-Uruguayo que ella dirige.

2da. Etapa

De todos los conceptos que la autora presenta a lo largo de su obra como propios, con el fin de ejemplificar esta etapa vamos a tomar: La inteligencia atrapada y el DIFAJ. A ambos lo sostiene desde su primer libro hasta el final de su obra. Además, en el caso del DIFAJ, en el 2000 en su libro *Poner en juego el saber* lo adapta con el fin de utilizarlo, en sus propias palabras, "como modelo metodológico" (199). Modifica su encuadre atendiendo a la inexistencia de una demanda psicopedagógica por parte de la familia. Expresa: "Queríamos ver cómo habían posibilitado ellos un terreno tan fértil para el aprendizaje de sus hijos en condiciones tan adversas" (201). En consecuencia, diagramaron "una serie de juegos propuestos a todas las familias, tendientes al despliegue de las significaciones inconscientes ante la diferencia, pertinencia, lo oculto, lo escondido, lo guardado, lo mostrable y lo guardable" (199).

En cuanto al concepto de inteligencia atrapada acuñado en su texto de 1987 es reformulado en *Los idiomas del aprendiente* (2000), por considerarlo un término general, ya que no es la inteligencia como estructura lo que se atrapa, sino su funcionamiento. En este momento de su producción propone como más preciso hablar de 'la elaboración objetivante atrapada' o 'el aprendizaje atrapado'.

3era. etapa

Por razones de extensión del artículo, a partir de esta etapa seguiremos ejemplificando solo con el concepto de DIFAJ. Este se despliega en las siguientes dimensiones:

La *denominación*: "Diagnóstico interdisciplinario familiar de aprendizaje en una sola jornada (DIFAJ)".

La *definición*: herramienta diagnóstica en Psicopedagogía. En palabras de la autora: un organizador de la observación para establecer "la dinámica de la circulación del conocimiento dentro de un grupo familiar articulado con el análisis de su sintomatización en uno de sus integrantes" (Fernández, 1987: 26).

Función interpretación: efectivamente, se trata de una fértil herramienta que permite, tal el propósito de la autora: "comprender cuál es la circulación del conocimiento en un grupo familiar que produjo las fracturas en el aprender de uno de sus integrantes". Que atiende los procesos e incorpora, al campo del diagnóstico psicopedagógico, con un papel protagónico al grupo familiar y a la escuela; a lo grupal y a la interdisciplina.

4ta. Etapa

Sobre el *contexto de aparición* en el que se formó el concepto se observa que el DIFAJ se implementó a mediados de los 80', en el marco de un proyecto político social-demócrata. Y en el prólogo del primer libro Eduardo Pavlovsky comenta que esta propuesta traía consigo la idea de incorporar y sostener, en la clínica psicopedagógica, aquellas tareas grupales asistenciales y la creatividad, ambas mutiladas en la época del proceso.

Pero además, surge de la preocupación por la situación socio-económica carente de los pacientes, la duración de los procesos diagnósticos y el alto índice de deserción que esto producía, giran hacia una *asistencia pública* del problema de aprendizaje *en el ámbito de la salud*, que hasta el momento respondía más a una práctica privada y referida casi exclusivamente al ámbito educativo.

También cabe destacar que, en el nivel de nuestra disciplina, era la época en que la psicopedagogía clínica se legitimó con mayor fuerza desplazando la perspectiva reeducativa que resistía en sus prácticas.



5ta. Etapa

La creación del DIFAJ produce un cambio *técnico- teórico* en la *modalidad diagnóstica psicopedagógica* al incorporar a este campo tanto la Técnica dramática grupal, lo interdisciplinar⁶ y su realización en una sola jornada como un lugar de protagonismo para la familia y la institución escolar. Este modelo produce un punto de ruptura con el *diagnóstico tradicional* que los psicopedagogos utilizaban en instituciones hospitalaria, educativas y en sus prácticas privadas.

A los efectos de ejemplificar este *desplazamiento* tomaremos la inclusión de la familia. El *diagnóstico tradicional* incluye a los padres pero el centro sigue siendo el niño paciente. A él es a quien se estudia y los padres concurren sólo como informantes. Esto favorece la ubicación de los padres en un falso lugar de saber, ello vienen a hablar del hijo con quejas y explicaciones. Mientras el DIFAJ propicia la movilidad de ese lugar del saber de los padres, todos tienen algo que decir. Le devuelve "a la familia la posibilidad de pensar de hacerse preguntas, cuestionarse y reflexionar" (35).

La presencia de la familia real ayuda a observar más rápidamente la existencia de significaciones sintomáticas ubicadas en los vínculos en relación al aprender y permite realizar diagnósticos diferenciales entre síntomas-problemas de aprendizaje y problemas de aprendizaje reactivo (103) mientras que la familia simbólica aporta las representaciones inconscientes de cada uno y el grupo (35)

De este análisis se puede observar que en este *desplazamientos* parece prevalecer la *importación*⁷. Por ejemplo, la autora lee las significaciones sintomáticas ubicadas en los vínculos del grupo familiar en relación a la posibilidad de aprender o no de uno de sus miembros, esto lo hace tomando como *referencia* la lectura que hace Berenstein en relación a las enfermedades mentales (psicosis). Es decir, traslada este análisis desde la clínica psicoanalítica al campo del diagnóstico psicopedagógico otorgándole una nueva significación.

6ta. Etapa

A partir del análisis realizado, entendemos, al DIFAJ como un concepto propio de la autora. Asimismo, podemos observar la rigurosidad en su trabajo en tanto se preocupa en *explicitar sus sustentos y las decisiones epistemológicas tomadas*. Por ejemplo, ella plantea que ciertos instrumentos de evaluación que utiliza en el DIFAJ son del campo psicológico, por ende dirigidos al estudio de la personalidad, pero que ella los reformula y lee teniendo en cuenta la especificidad propia del quehacer psicopedagógico. Lo mismo ocurre con la Técnica dramática grupal que traslada del campo del psicodrama Psicoanalítico (Pavlovsky).

Expone su posicionamiento epistemológico: afirma que frente al problema de aprendizaje es necesario "analizar e intervenir en el lugar de articulación entre lo estructural y lo dinámico". Llama análisis estructural al que hace a la estructura interna del paciente (y lo refiere al psicoanálisis) y dinámico al que se centra en la red de vínculos de la estructura familiar (refiere a la técnica sistémica). Pero sin hacer, por imposible, una sumatoria entre ambas lecturas. Declara cuidadosamente los conceptos y autores referenciales que considera para construir sus propias definiciones.

⁶ Tanto los diferentes especialistas como los *docentes y psicólogos escolares* tienen una instancia en el DIFAJ para intervenir (1987: 29).

⁷ Un concepto o componente de su campo de formación entra en una relación de importación cuando es traspasado de un dominio teórico a otro cambiando de significación. La importación es un tipo de filiación que se produce entre campos científicos diferentes.



OBRAS CITADAS

1. Bertoldi, Sandra y Porto, María del Carmen. "¿Por qué un 'encuentro de palabras' como herramienta de exploración para indagar una pregunta de investigación en psicopedagogía?" *Dossier-Revista Pilquen - Sección Psicopedagogía*. Viedma (R.N). UNCo-CURZA: 2012, 1:1-6
2. Bourdieu, Pierre. *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI, [1973]. 2008
3. Canguilhem, George. *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. (1° ed.) Buenos Aires: Amorrortu Editores. 2009
4. Castorina, José Antonio. "Algunos problemas epistemológicos de la teoría y la práctica de la psicopedagogía". III Jornadas de Psicopedagogía del Comahue. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, abril de 2013.
5. Follari, Roberto. "Epistemología, ciencias y profesiones: se hace camino al andar". En III Jornadas de Psicopedagogía del Comahue. Conferencia llevada a cabo en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina, abril 2013.
6. Tello, César. "Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa". *Práxis Educativa* (Brasil): 2012, vol. 7, núm. 1, 53-68.
7. Tizio, Hebe. *¿Qué podemos decir sobre el vínculo educativo? Algunas notas sobre él*. Barcelona: Ed. Gedisa. 2003
8. Zizek, Slavoj. *El espinoso sujeto*. Buenos Aires: Paidós. 1999

FUENTES DE INFORMACIÓN

- Fernández, Alicia. *La inteligencia atrapada*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1987.
- Fernández, Alicia. "La sexualidad atrapada de la señorita maestra: una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje". Editorial Nueva Visión, Buenos Aires 1992.
- Fernández, Alicia. *Poner en juego el saber*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 2000.
- Fernández, Alicia. *Los idiomas del aprendiente*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 2000b.
- Fernández, Alicia. *Psicopedagogía en psicodrama*. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 2000c.
- Fernández, Alicia. *La atencionalidad atrapada*. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires. Buenos Aires, 2001.

DOCUMENTO DE TRABAJO

de la Jonquière, Leandro. "En qué medida las posiciones que sostienen las intervenciones institucionales que llevan adelante los profesionales- técnicos contribuyen a (re)orientar el espacio escolar actual hacia el trabajo de transmisión de la cultura". Año 2010/2013. Viedma. 23 y 24 de agosto del 2011. Mimeo.