

---

# Eje 2. Marco de referencia psicopedagógico

---

**El marco conceptual en que se sustenta la evaluación e intervención psicopedagógica.**

PID\_00269096

Enric Bolea López  
Esther Càrcel Ferrer

---

Tiempo mínimo de dedicación recomendado: 2 horas

---



**Enric Bolea López**

**Esther Cárcel Ferrer**

El encargo y la creación de este recurso de aprendizaje UOC han sido coordinados por la profesora: Teresa Guasch (2019)

Primera edición: septiembre 2019  
© Enric Bolea López, Esther Cárcel Ferrer  
Todos los derechos reservados  
© de esta edición, FUOC, 2019  
Av. Tibidabo, 39-43, 08035 Barcelona  
Realización editorial: FUOC

*Ninguna parte de esta publicación, incluido el diseño general y la cubierta, puede ser copiada, reproducida, almacenada o transmitida de ninguna forma, ni por ningún medio, sea este eléctrico, químico, mecánico, óptico, grabación, fotocopia, o cualquier otro, sin la previa autorización escrita de los titulares de los derechos.*

# Índice

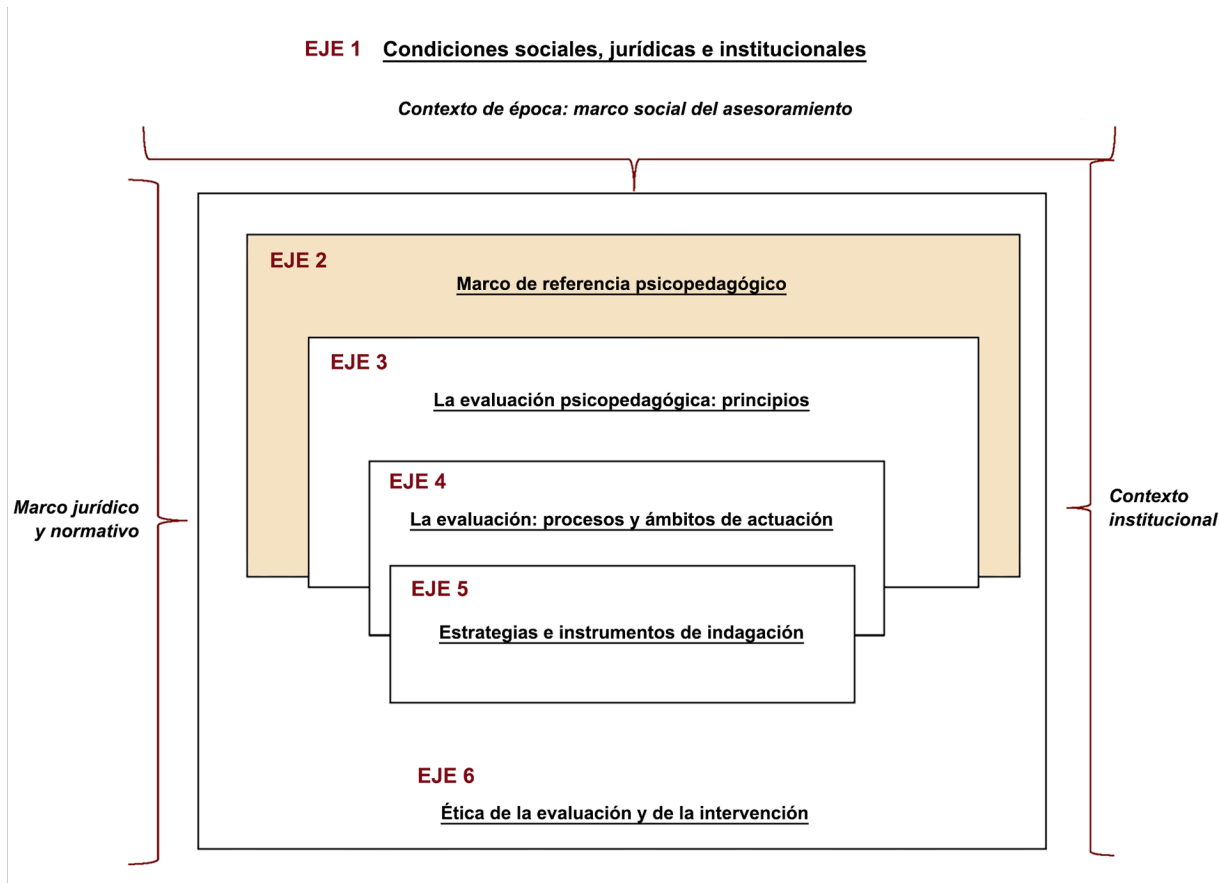
<b>Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>1. Construcción permanente del marco de referencia.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Desarrollo y aprendizaje.....</b>	<b>9</b>
<b>3. Una concepción del asesoramiento fundamentada en la indagación.....</b>	<b>18</b>
3.1. Coproducción .....	18
3.2. Provocar la elaboración de un saber colectivo .....	20
3.3. Renunciar a la posición de experto .....	21
3.4. Sujetos frente a objetos de asesoramiento .....	22
<b>4. El asesoramiento: indagar para deliberar, elaborar y decidir.....</b>	<b>24</b>
4.1. Tiempos lógicos en el proceso de asesoramiento .....	24
4.2. La supresión del tiempo de elaboración .....	26
<b>Bibliografía.....</b>	<b>29</b>



## Introducción

### Presentación del mapa del Eje 2

Figura 1. Eje 2. Marco de referencia psicopedagógico



### Introducción al marco de referencia psicopedagógico.

«Quizás los que imaginaron el árbol del conocimiento se olvidaron de una cosa: que los árboles no crecen solos. La unidad del conocimiento que hoy podemos reencontrar ya no será la del árbol único sino la del bosque, donde los árboles se tocan, se enredan y se abrazan por debajo y por arriba, entre los bichos y bien cerca, no sabemos si de los dioses, pero sí de los elementos.» (M. Garcés, 2016:30).

#### Lectura recomendada

M. Garcés (2016). *Fuera de clase*. Barcelona: Galaxia Gutenberg (pág. 28).

Se ha argumentado en el eje anterior que la manera de entender y practicar la evaluación e intervención psicopedagógica tiene que considerar los factores de tipo económico, político y social en los que se despliega el asesoramiento. También hemos insistido en la idea que la práctica psicopedagógica se encuentra influenciada por las finalidades del sistema educativo. Es necesario ahora tratar otro factor de influencia sumamente relevante: las concepciones sobre el desarrollo y el aprendizaje que sustentan la intervención. En otros términos, **la causa que promueve la evaluación, los datos, los hechos, los signos que se definen y se identifican durante el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica poseen un significado en el marco de la**

**teoría que sustenta el modelo de intervención asesora.** La concepción o el modelo de asesoramiento desempeña un papel determinante en el modo de interpretar y de encarar la evaluación y la intervención psicopedagógica. Es decir, la evaluación psicopedagógica no tiene una finalidad en sí misma y solo posee sentido si está incardinada en el modelo de intervención asesora. A continuación, desarrollamos estos temas con más detalle.

## 1. Construcción permanente del marco de referencia

Con la expresión «construcción permanente del marco de referencia»

se quiere significar la importancia que posee para los profesionales de la psicopedagogía mantener una posición y actitud de reconstruir y renovar de manera permanente las teorías explicativas que fundamentan el asesoramiento. En dos sentidos:

- desde la perspectiva de las relaciones entre teoría y práctica, y
- desde la perspectiva de las relaciones entre el modelo educativo y el modelo de asesoramiento.

Hay una pluralidad de saberes entre los que se encuentran los sistemas de saberes expertos de carácter científico o tecnológico contruidos, producidos y organizados por una comunidad de especialistas. De estos saberes provienen la mayoría de categorías y argumentaciones que se han constituido en las referencias para intervenir desde la perspectiva social, sanitaria y educativa. Pero el saber experto no siempre implica un saber hacer en relación con el objeto de trabajo sobre el que actuamos (Vilar, 2008). La relación teoría-práctica resulta en este caso más prescriptiva. Pero prescribir como actuar a partir de un saber explicativo no siempre nos garantiza un saber hacer con todo aquello que la práctica nos ofrece, especialmente cuando lo experto hace hincapié en la objetivación de las situaciones y acontecimientos que emergen en la práctica.

El saber experto y su aplicación se corresponden con un tipo de saber que podríamos definir como «saber *sobre*» (Serrano, 2008). Aun así, saber o disponer de conocimientos *sobre* los chicos y chicas que están a nuestro cargo no implica «saber *cómo*» hacer con ellos y ellas. Podemos llegar a saber muchas cosas de las características y evolución de los chicos que atendemos: informaciones y conocimientos sobre cómo aprenden y sobre las dificultades que pueden tener para hacerlo, o bien poseer conocimientos sobre los procesos de planificación y evaluación, pero no saber qué hacer cuando las singularidades de los niños y jóvenes emergen como una resistencia a la acción educativa que desarrollamos.

Podemos saberlo todo *sobre* la educación, pero no saber *cómo* educar.

Sin embargo, otra concepción del saber es posible. Una idea más vinculada al saber *qué* y al saber *cómo*. Nos referimos a un tipo de saber que pone el énfasis en entender e interpretar la lógica inherente a las situaciones, acontecimientos y conflictos que observamos y nos encontramos en las prácticas educativas<sup>1</sup>. Interpretar *qué* está sucediendo para saber *cómo* poder actuar juntos y orientados.

De todas formas, no se excluye un saber en relación con lo que es objeto de asesoramiento por parte de los que participan. De hecho, tanto el saber del asesor como el saber de los otros agentes participantes se deben conjugar, pero este saber previo no se pone en el lugar central del asesoramiento.

Durante el proceso encontramos que se dan alternancias: en ocasiones es el asesor quien aporta un saber y en otros momentos son los asesorados los que lo hacen. Cada cual aporta su interpretación. En esta dialéctica, el asesor no ocupa el lugar del sujeto que sabe, situado en el lugar del agente de un saber (experto) previamente constituido, pues es una posición que normalmente bloquea la elaboración de saber por parte de los miembros del equipo. Por esta misma razón conviene que el asesor no se sitúe como aquel que representa el saber o es el portador de este, sino que es mucho más importante reenviar al equipo a un saber tercero: el saber representado por las teorías, los textos, los autores, las disciplinas y las experiencias.

Es en esta posición cuando el asesor muestra que posee una relación con el saber y no una posesión del saber.

Podemos decir que se da una tensión entre los saberes de los que participan y el saber producido que se genera en el trabajo de colaboración. Una dialéctica que para ser productiva requiere que el espacio **de aquello que no se sabe** intervenga en el debate para que exista la posibilidad de que un saber nuevo pueda surgir. **Esta dialéctica solo puede acontecer cuando el saber del que se parte y el saber que se construye no se cierran sobre sí mismos.**

<sup>(1)</sup>El asesoramiento comparte con otras modalidades de trabajo interdisciplinario la finalidad de promover la producción de un saber colectivo. El análisis de casos, la coordinación en red, la construcción de casos, el asesoramiento, el análisis institucional, etc.

#### **Aceptar la diversidad de los participantes**

Es importante considerar que en un proceso de colaboración (tanto en el momento en que se inicia como cuando se desarrolla) se requiere que los participantes compartan una visión de la situación sobre la que cooperan. Del mismo modo, es crucial aceptar que los diferentes participantes parten de concepciones y perspectivas (sobre la educación, el aprendizaje, el asesoramiento, etc.) diversas, así como roles y formaciones que también son diversas, y, por tanto, es seguro que se necesitará un proceso de negociación no exento de discrepancias y conflictos. El marco de referencia del asesor siempre está interpelado: por los otros profesionales y por la propia práctica.



## 2. Desarrollo y aprendizaje

La complejidad que rodea el proceso de aprendizaje de un aprendiz es interpretada desde diferentes disciplinas y modelos. Es obvio que desde nuestro marco de referencia se hacen aportaciones comprensivas, pero estas en ningún caso explican el conjunto de factores implicados en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

A pesar de este límite, proponemos un conjunto de explicaciones que son fruto del diálogo entre diferentes perspectivas que incluyen aportaciones que, aunque parten de diferentes campos del conocimiento e, incluso, pueden mantener entre sí algunas discrepancias, aportan explicaciones que a nuestro entender pueden ser complementarias y no contradictorias.

A pesar de que partimos del paradigma interaccionista y constructivista, optamos por articular e integrar en nuestra concepción diferentes perspectivas de manera abierta y flexible, que nos permita identificar y explicar mejor las variables de naturaleza personal y social implicadas en el aprendizaje.

Este esfuerzo «de poner a conversar» a diferentes teorías y disciplinas de la psicología, la pedagogía y el psicoanálisis no tiene que interpretarse como una opción ecléctica. Por el contrario, es en el marco de esta «conversación» donde hemos podido construir una convención que incluye una amplia mirada sobre el desarrollo y el aprendizaje en el que muchos profesionales pueden sentirse reconocidos.

En términos generales, el marco de referencia que proponemos está configurado por una serie de teorías y explicaciones que comparten un enfoque contextual e interactivo del desarrollo y la subjetividad humana, destacan la importancia de los factores emocionales y afectivos en la constitución de la personalidad y en la construcción de lazos humanos entre las personas, y recalcan la importancia de las relaciones interpersonales como factor promotor del desarrollo y el aprendizaje.

En conjunto, ayudan a describir y explicar las particularidades de los procesos de desarrollo y aprendizaje de un gran abanico de alumnos que pueden presentar dificultades transitorias, o bien más permanentes, en su desarrollo y aprendizaje.

A grandes rasgos, el marco de referencia se encuentra configurado por:

- las aportaciones de la perspectiva ecológica y la teoría sistémica;
- los postulados socioculturales de Vygotsky y el constructivismo;
- las propuestas de varias teorías psicoanalíticas y de la psicología dinámica como las de Bion, Bowlby, Winnicott y Lacan, y
- los planteamientos sobre la resiliencia de Werner y Cyrulnik y Grotberg.

A continuación, se presentan unas tablas que sintetizan las aportaciones más relevantes de cada una de estas perspectivas.

Tabla 1. Aportaciones desde la perspectiva ecológica del desarrollo y de la teoría sistémica

Ideas - fuerza	Aportaciones relevantes sobre el desarrollo y el aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los ámbitos de desarrollo son los lugares comunes en los cuales las personas (alumnos, profesores...) llevan a cabo actividades, interaccionan entre ellos y adoptan los roles que modulan sus comportamientos.</li> <li>• La importancia de las relaciones entre los diferentes sistemas (familia y escuela) por promover el desarrollo.</li> <li>• Los sistemas más amplios (social, económico y político) generan discursos que influyen tanto en la familia como en la escuela y en el sujeto.</li> <li>• El paso de un microsistema a otro (familia, escuela-instituto...) constituye lo que se define como transición ecológica.</li> <li>• Según la teoría de sistemas toda conducta es comunicación. En una situación de interacción no es posible no comunicarse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La experiencia vital de los alumnos en los diferentes ámbitos incluye no solamente propiedades objetivas (lo que pasa) sino también las que son subjetivamente experimentadas (lo que siente, cómo le afecta...).</li> <li>• Se establecen relaciones y vínculos cuando una persona en un contexto presta atención a las actividades de otra, o participa en ellas.</li> <li>• El impacto perturbador en uno o varios contextos se puede prevenir o compensar si se coloca al niño/joven en un ambiente ajustado que ofrezca oportunidades de desarrollo y la disponibilidad de cuidadores que interactúan en actividades con las cuales el niño/joven pueda desarrollar una fuerte inclinación.</li> <li>• Importancia del ambiente o contexto educativo en la conducta y desarrollo del alumnado; especialmente significativo cómo este ámbito es percibido por el chico, lo cual es más influyente que la realidad objetiva.</li> <li>• En los momentos de transición ecológica, que normalmente coinciden con momentos evolutivos clave (por ejemplo, de primaria a secundaria) implican cambios de rol, cambios en las expectativas de conducta asociadas a cambios de posición en la sociedad.</li> <li>• El comportamiento desajustado tiene efectos en las personas que lo producen y tiene la función de mantener el equilibrio en el sistema, de modo que todo lo que se hace o dice afecta tanto a la persona que lo hace o dice, como a la que lo recibe; hay un <i>feedback</i> o influencia mutua.</li> <li>• Una comunicación (o conducta) no solamente transmite información sino que al mismo tiempo impone o propone conductas, regula o gestiona la acción conjunta.</li> </ul>

Tabla 2. Las propuestas del constructivismo y de la perspectiva sociocultural

<b>Ideas - fuerza</b>	<b>Aportaciones relevantes sobre el desarrollo y el aprendizaje</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El aprendizaje entendido como una construcción en la interacción social que produce desarrollo competencial.</li> <li>• La capacidad de aprender de modo significativo descrita por Ausubel y Novak.</li> <li>• La naturaleza social de las funciones psicológicas superiores: afectividad, pensamiento abstracto, memoria voluntaria..., descritas por Vygotsky.</li> <li>• Estas se desarrollan primero en situación social (intersubjetiva) en la ZDP y llegan posteriormente a la interiorización y construcción personal (intrasubjetiva) en la ZDR.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprender quiere decir atribuir significado, haciendo una representación propia.</li> <li>• Cuando aprendemos interactúan los aspectos cognitivos con las emociones que estos nos despiertan, es decir, qué sentido tienen para nosotros.</li> <li>• Aprender implica actividad constructiva del alumno en acciones mentales y afectivas interconectadas.</li> <li>• El aprendizaje significativo es una experiencia vital, que afecta globalmente a la persona que aprende.</li> <li>• La construcción de significados compartidos se hace en interacción en los contextos concretos y están intervenidos por los instrumentos culturales (lenguajes y saberes).</li> <li>• En la interacción de la actividad conjunta se genera una zona de desarrollo próximo (ZDP) en la cual el alumno puede aprender o hacer cosas que no podría hacer solamente con la mediación de una persona más competente y el uso de los instrumentos culturales.</li> <li>• Para generar ZDP se requiere un papel activo de los participantes y partir de la zona de desarrollo real (ZDR); el malestar emocional, las conductas concretas desajustadas son el punto de partida, y se hacen aproximaciones sucesivas a su transformación, con apoyo de las personas más competentes (profesores, compañeros...) y se facilita progresivamente (en la medida que aumente su competencia) el control o regulación voluntaria del proceso al alumno.</li> </ul>

Fuente: Bolea y Gallardo, 2010.

Tabla 3. Los postulados de la resiliencia

<b>Ideas - fuerza</b>	<b>Aportaciones relevantes sobre el desarrollo y el aprendizaje</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad humana para enfrentar dificultades, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias de adversidad en situaciones de apoyo social.</li> <li>• Son procesos vitales que generan adaptación positiva, son de carácter interactivo y están modulados por los factores de protección personales, familiares y del ámbito social.</li> <li>• El concepto de proceso definido por Higgins es más que una lista de rasgos; la mayoría de las características asociadas a la resiliencia se pueden aprender (y por lo tanto se pueden enseñar).</li> </ul>	<p>Se centran en el desarrollo de las posibilidades, en el reconocimiento de las fortalezas personales (no en las dificultades), en las oportunidades del contexto, especialmente en las vinculaciones afectivas positivas y en el apoyo social.</p> <p>Se produce en las situaciones de interacción continua entre la persona y el ámbito concreto en el que vive (vulnerabilidades y posibilidades):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender y escuchar, enseñar a pensar sobre qué le pasa.</li> <li>• Generar actitudes vitales de esfuerzo y superación.</li> <li>• Generar actitudes y voluntad de empoderamiento (<i>empowerment</i>): participación, responsabilidad y regulación, y toma de decisiones</li> <li>• Buscar lo positivo, explicitarlo y potenciarlo: poner en situaciones de aprendizaje en las cuales puedan aflorar las competencias personales y enseñar a desarrollarlas y utilizarlas adecuadamente.</li> <li>• Brindar apoyo y confianza: confiando enseñar a confiar.</li> </ul>

Fuente: Bolea y Gallardo, 2010.

Tabla 4. Las aportaciones de psicología dinámica y de las teorías psicoanalíticas

Ideas - fuerza	Aportaciones relevantes sobre el desarrollo y el aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sentimiento de desposesión de Winnicott.</li> <li>• El concepto de inclinación y de «base segura» aportados por Bowlby.</li> <li>• Las contribuciones de Bion sobre el pensamiento reflexivo. La calidad de pensar resulta de la confluencia de dos desarrollos mentales: el desarrollo del pensamiento y el desarrollo de los recursos para utilizarlo. Los dos desarrollos están modulados por la calidad de las emociones que los enmarcan.</li> <li>• Las explicaciones sobre la angustia y el paso al acto (J. Lacan).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La experiencia de sentirse desposeídos de un valor de existencia digna.</li> <li>• La importancia de reconstruir figuras adultas que dispensen seguridad y puedan promover la regulación emocional. El adulto de proximidad como alguien en quien poder volver a confiar.</li> <li>• La conducta antisocial es un reclamo, una esperanza y un intento de solución.</li> <li>• El aferramiento seguro da lugar a relaciones personales basadas en la confianza. El aferramiento es fundamental en el desarrollo afectivo e influye en la regulación emocional (flexible o rígida) y su calidad de modular los patrones de conducta y su regulación.</li> <li>• El poder pensar sobre el ser y el estar de uno mismo en el mundo se genera en un contexto interpersonal a través del intercambio comunicativo.</li> <li>• Posibilidad de incidir en el tiempo de elaboración y comprensión de un acontecimiento para evitar las decisiones y actuaciones apresuradas en la interacción y en el aprendizaje.</li> <li>• Entender el acompañamiento educativo como una manera de ayudar a la elaboración mental de los acontecimientos que se viven.</li> <li>• Posibilidad de elaborar y transformar las representaciones mentales de uno mismo y de los otros como resultado de cambios en la experiencia.</li> <li>• Poder tratar la ansiedad, el enfado y la ira por la vía del intercambio comunicativo, y reorganizar la manera de relacionarse con los otros mediante la regulación y expresión de las emociones.</li> <li>• Ofrecer situaciones de manera regular y estable para poder experimentar un sentimiento de seguridad desde donde tramitar los sentimientos de ira, enfado, miedo, soledad, etc.</li> </ul>

Fuente: Bolea y Gallardo, 2010.

En conjunto, estas perspectivas pueden ayudar a entender que las características y singularidades de las personas no son rasgos estáticos o fijos, sino dinámicos y sujetos a una evolución en la que la educación puede cumplir una función de apoyo al desarrollo y aprendizaje.

La función de apoyo al desarrollo que la **educación** debe cumplir se consigue facilitando a los alumnos el acceso a un conjunto de saberes y formas culturales. Desde las perspectivas mencionadas podemos disponer de más criterios que nos ayuden a crear y diseñar contextos educativos que ofrezcan oportunidades y experiencias de desarrollo y aprendizaje para el conjunto de los alumnos con el objetivo de acercarlos a la máxima expresión de su individuación

en la creación de un proyecto común, al tiempo que se respeten los ritmos y progresos personales de manera que sean capaces de organizar las ayudas atendiendo a singularidades y posibilidades diversas.

Aquello que una persona es capaz de aprender está en función de sus características individuales, pero también del tipo y calidad de acompañamiento que se le proporcione. Es más, a pesar de que estas características son el resultado de la historia personal (en sus dimensiones biológica, psicológica y social) pueden modificarse en función de experiencias educativas futuras a las que pueda tener acceso. En consecuencia, las condiciones personales de los alumnos no se tienen que interpretar como rasgos absolutamente estáticos y fijos, sino que se encuentran sujetos a la evolución. En otros términos, algunos procesos de desarrollo y aprendizaje excepcionales son susceptibles de ser influenciados por la educación.

Esto solo es posible si se posee una concepción más amplia del desarrollo humano que supere algunas concepciones restrictivas que durante mucho tiempo han estado fundamentadas en un modelo que concibe el desarrollo como un proceso caracterizado básicamente por cambios de tipo universal e irreversibles y con una tendencia a un estado final único para todos los sujetos. En contraposición a estas concepciones, surgen otras maneras de entender el desarrollo humano que comparten algunos principios:

- 1) Los cambios implican diferentes puntos finales posibles para el desarrollo y siguen trayectorias diversas y variables. En este sentido, el desarrollo no implica un progreso con un punto final único para todos.
- 2) Del mismo modo, el desarrollo humano no presupone una trayectoria homogénea para todos. Se destaca la plasticidad del desarrollo de las personas. Pueden surgir nuevos procesos y factores de influencia sobre el desarrollo en diferentes momentos a lo largo del ciclo vital que determinan trayectorias diferenciadas y singulares.
- 3) Los cambios se producen a lo largo de todo el ciclo vital. Ninguna etapa o periodo de desarrollo constituye una realidad psicológica y social separada de las demás.
- 4) El contexto social y cultural en el que se producen los cambios posee una gran importancia. Se resalta la relevancia que tienen el proceso de desarrollo y la multiplicidad de entornos en los que pueden producirse los cambios. Cada contexto (familia, escuela, etc. ) produce efectos que se articulan o interfieren con los producidos en otros contextos. En este sentido, hay que considerar la influencia que pueden ejercer realidades/contextos no inmediatamente presentes.

5) Se comparte la idea de atribuir a los procesos educativos una función de promoción del desarrollo gracias a la interacción con otras personas.

6) Muchos enfoques ponen de relieve la importancia de las acciones humanas en la génesis y desarrollo de los procesos psicológicos superiores (pensamiento, memoria, afectividad, comunicación, etc.) que posibilitarán que la persona interprete su contexto, se adapte a él y lo modifique.

El curso del desarrollo humano puede ser concebido como un proceso dialéctico con variaciones principalmente cualitativas. Las distintas fases y cambios que se suceden a lo largo del desarrollo no son interpretados como variaciones o incrementos cuantitativos sino en términos de saltos cualitativos. En estos saltos cambian la naturaleza misma del desarrollo, sobre todo gracias al papel de los **diferentes tipos de mediación (simbólica/semiótica)**.

En efecto, los diferentes obstáculos que los alumnos manifiestan en sus aprendizajes a lo largo de su desarrollo están íntimamente relacionados con factores que dificultan el proceso de producción simbólica que toda actividad representativa exige. En este sentido, es determinante averiguar las características singulares de la producción y mediación simbólica de cada alumno, pues posibilita identificar y evaluar las formas o modalidades que se ponen en juego cuando construye sus conocimientos y en consecuencia definir las características y organización de su estructura psicológica. El crecimiento y complejidad de esta actividad representativa depende de su historia. Y esto es fundamental, independientemente de las condiciones personales del alumno.

En otros términos, independientemente de la dificultad cognitiva, del trastorno y/o de cualquier característica personal vinculada a un diagnóstico, una aproximación psicopedagógica siempre comporta averiguar las fortalezas y obstáculos de los procesos de simbolización del alumno implicados en su aprendizaje.

Por eso nos interesa reconstruir cómo se han desarrollado los procesos de construcción y logro de los aprendizajes escolares y más específicamente identificar la manera singular de poner en juego las funciones psicológicas y estrategias cognitivas cuando afronta el aprendizaje de los diferentes contenidos escolares. En otros términos, las características que presiden el proceso de simbolización del alumno y las variables que lo vulneran y que obstaculizan la expansión de su organización psicológica.

#### La mediación

Muchos cambios pueden estar ligados a la emergencia de nuevas formas de mediación y de representación que pueden compensar algunas de las dificultades de las personas a lo largo de su desarrollo y aprendizaje. Se producen reorganizaciones en las capacidades humanas. Es necesario pues generar contextos y recursos de mediación que sean verdaderas oportunidades para promover saltos cualitativos en el desarrollo de las capacidades que facilitarán el aprendizaje.

El propósito es construir una hipótesis que articule las dificultades y recursos que el alumno expresa en la historia personal y contextual. Se trata de saber qué aspectos de la historia del alumno tienen relación con los procesos de simbolización que expresa en la actualidad, identificando qué acontecimientos y situaciones concretos han impactado en la vida personal y escolar y se han constituido en momentos significativos para la expansión o restricción de sus capacidades de simbolización y reflexión (Schlemenson, 2001: 26). En definitiva, poder atribuir un sentido a las dificultades que muestra el alumno en su desarrollo y que han causado el proceso de evaluación e intervención psicopedagógica.

Estamos planteando un acercamiento comprensivo para explicar cómo los objetos de conocimiento propuestos por la escuela que, son construcciones sociales que siempre cuestionan las certezas personales del aprendiz, no pueden encararse por parte del alumno pues no puede sostener la tensión psíquica que supone dejar las propias certezas y excluye del campo del pensamiento el objeto de conocimiento que se le ofrece. El alumno no puede movilizar los recursos cognitivos que el aprendizaje exige: hay que constatar la rigidez y/o flexibilidad de los esquemas de conocimiento que posee el alumno cuando tiene que activarlos en las situaciones de aprendizaje. En este punto hay que añadir que el posicionamiento del aprendiz en relación con el contenido y situación de aprendizaje que se le propone es crucial, pues condiciona la posibilidad de apropiárselo.

Tabla 5. Tratamientos de las dificultades en función de cómo se entiende el desarrollo/aprendizaje y el asesoramiento

<b>El desarrollo y el aprendizaje se producen en un modelo de desarrollo normativo y lineal</b>	<b>El desarrollo y el aprendizaje se producen en un campo contextual o relacional</b>
Investigación de etiologías.	Atribuir, definir y compartir necesidades educativas.
Las causas hay que buscarlas en el alumno.	Las necesidades educativas hay que buscarlas (son resultado) en el proceso interactivo de enseñanza-aprendizaje (alumno-contexto)
Las características individuales son rasgos estáticos y fijos: a menudo las decisiones son irreversibles.	Las características individuales están sujetas a una evolución: las decisiones son reversibles.
La atención se focaliza en las limitaciones personales.	La atención se centra en las posibilidades (moduladas por las limitaciones) del alumno y en el tipo de requerimiento y ajuste que le puede proporcionar el entorno.
Se entiende la diversidad como algo específico de determinados alumnos, de determinadas personas.	Se concibe la alteridad/singularidad como algo inherente a todo el alumnado, a todas las personas.
<b>Implicaciones en la manera de concebir la evaluación y la intervención psicopedagógica</b>	
Se actúa sobre el alumno (el alumno como objeto).	Se actúa por el alumno y con el alumno (el alumno como sujeto). La importancia de escuchar la voz del aprendiz
Los déficits los tiene que buscar y/o evaluar el especialista (médico, psicólogo). Sobrevaloración del diagnóstico centrado en la clasificación del déficit. Las necesidades se atribuyen al alumno sin considerar el contexto.	Las necesidades educativas las tiene que valorar el propio maestro, en coordinación con otros profesionales (maestros especialistas E.E., psicopedagogos, EAP...) y con la participación del aprendiz y su familia.

### Lecturas recomendadas

A. Fernández (2011). *La atencionalidad atrapa. Estudios sobre el desarrollo de la capacidad atencional*. Buenos Aires: Nueva visión.

S. Schlemenson (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.

S. Schlemenson (2001). *Niños que no aprenden*. Buenos Aires: Paidós.

S. Yanuzzi/ F. Osorio (comps.) (2011). *Inteligencia y subjetividad: encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas (Noveduc).

### Posicionamiento

«El concepto de posicionamiento —a diferencia del concepto de *posición*— alude a la acción y al resultado de posicionarse. Es decir, de ubicarse, colocarse o ponerse en lugar de un modo determinado. Realza la actividad del sujeto en lo que respecta a su situación». (G. Cantú; M. di Scala, 2001: 94)



<b>El desarrollo y el aprendizaje se producen en un modelo de desarrollo normativo y lineal</b>	<b>El desarrollo y el aprendizaje se producen en un campo contextual o relacional</b>
Para conocer el hándicap o déficit hay que pasar al alumno unas pruebas específicas que informen sobre sus capacidades (de acuerdo a un criterio normativo) frente al resto de alumnos de su edad.	Para identificar las necesidades (normativas) se valora al alumno en función de la propuesta curricular dirigida a todos los alumnos con el objetivo de valorar si precisa ayudas. Esto no excluye la administración de pruebas.
Se evalúa/diagnostica solamente al alumno porque es él quien tiene las dificultades.	Se evalúa el contexto: la situación de aprendizaje y al alumno. El alumno en su contexto. Se evalúa la manera de presentar e impartir la enseñanza
Se evalúa para conocer el grado o magnitud del déficit y las dificultades del alumno (categorizar).	Se evalúa para conocer qué necesidades educativas tiene el alumno y cómo las percibe y expresa en demandas para proponer respuestas y ayudas. (Necesidades experimentadas y expresadas por el aprendiz)
Se evalúa/diagnostica al alumno fuera del aula.	Se evalúa al alumno en situación de clase, en situación de aprendizaje y en otros contextos de participación. No se excluye la evaluación fuera del aula.

### 3. Una concepción del asesoramiento fundamentada en la indagación

La finalidad de la intervención es promover cambios que mejoren la calidad de la educación y de la enseñanza como una práctica social y socializadora que promueve el desarrollo, el aprendizaje y la emancipación.

Desde esta perspectiva, el asesoramiento es entendido como un espacio de aprendizaje compartido donde los diferentes agentes, con roles diferentes y complementarios, construyen un nuevo conocimiento que permitirá entender la situación y saber encontrar una orientación para transformarla.

En efecto, **el modelo de asesoramiento que proponemos se rige por la indagación y, por lo tanto, no parte de una respuesta, sino de una pregunta que tiene que producir un conocimiento compartido sobre el caso o situación que suscita el proceso de intervención psicopedagógica.** Y es sobre la base de este conocimiento que tomará forma una intervención que da respuesta a los interrogantes que nos hemos planteado en el inicio del proceso, pero que en ningún caso cierra la posibilidad de hacer nuevas preguntas. A continuación, nos adentramos en algunas de las dimensiones conceptuales, metodológicas y éticas que fundamentan el modelo de asesoramiento por indagación que proponemos. Hay que subrayar que la indagación es, ante todo, una posición ética del asesor que impregna todos sus actos profesionales.

#### 3.1. Coproducción

En realidad, estamos hablando de un proceso de asesoramiento fundamentado en **la cooperación y ayuda mutua** entre los diferentes actores que participan en el proceso de asesoramiento. Esta visión aspira a reducir y neutralizar la fragmentación y falta de cohesión en los centros para poder promover lo común. Para que esto sea posible es preciso ampliar la mirada incluyente en el proceso de asesoramiento a padres y alumnos de manera que no se reduzca o restrinja la participación solo a los profesionales (Nieto y Portela, 2006)<sup>2</sup>.

<sup>(2)</sup>Estos autores consideran el asesoramiento como «coproducción de ayuda en un marco más amplio y distinto de relaciones (en forma de red) que incluya, en todo caso, la comunidad escolar. Ello implica conceptualarlo como una práctica educativa no restringida a profesionales que incorpora también a padres y alumnos como copartícipes y corresponsables» (Nieto y Portela, 2006: 77).

De esta manera, el asesoramiento se concibe como un proceso de vinculación tanto de formación como de intervención en el que el asesor no se presenta ni actúa como experto portador de un saber jerárquico.

El valor no está en poner sobre la mesa lo que sabemos como «expertos», sino más bien **en poder hacer explícito lo que no sabemos y que, articulado por la conversación, se puede ir construyendo gracias a una elaboración compartida**. En otros términos, ponemos en juego la renuncia de cada uno de los actores a poseer el saber que tiene que orientar a los otros. Se trata sobre todo de generar las condiciones para motivar la construcción de un saber colectivo sin imponer el propio.

Esta **dimensión dialéctica** es un rasgo central del asesoramiento y plantea dos cuestiones básicas que se ponen en juego durante el proceso de colaboración y coproducción de ayuda: la intertextualidad y el **vínculo**. La intertextualidad hace referencia a la circulación de relatos, **de textos** que cruzan y entrelazan el saber del asesor con el asesorado y promueven, en este flujo, una dialéctica entre lo que se sabe y es conocido y lo que no sabemos. Se produce de este modo la aparición de significados nuevos e inéditos: **un nuevo conocimiento que se ha producido de manera mancomunada**. La conversación es el mecanismo que ofrece la posibilidad de observar, captar y comprender los diferentes puntos, ver para construir una nueva perspectiva, sin buscar quién tiene la razón sino razonar **conversando**, dando lugar a la diferencia y a lo que cada uno aporta en este encuentro con el otro y entre otros. Hay que precisar que cualquier texto se tiene que enmarcar en un contexto que es interpretado en una dimensión histórica presidida por todo lo que es relacional y dinámico (Román, 2016: 55).

Por todo lo dicho, es clave el vínculo, generar condiciones para establecer lazos, promover el compromiso y el reconocimiento mutuo, y tejer la confianza. En este contexto es donde el asesor y el asesorado pueden **corresponsabilizarse en la busca de respuestas ajustadas a la singularidad de cada situación** y al mismo tiempo romper con la soledad y malestar colectivo generado por el contexto actual interpelado por la urgencia, los resultados inmediatos, empujados por la exigencia de mostrarse bajo la apariencia de control y éxito. En particular, el asesor tiene que poder aportar criterios para identificar cuáles son los mecanismos interactivos y contextuales que permiten entender los procesos de enseñanza y aprendizaje, y, en especial, los factores que inciden en el origen y el mantenimiento de determinadas dificultades de aprendizaje para proponer —en colaboración con otros profesionales y junto con las familias y los propios alumnos— propuestas de actuación que permitan tratar y transformar los diferentes factores —personales y contextuales— responsables de las dificultades.

**Ved también**

Veremos lo que es relacional y dinámico con más detalle en los ejes 3 y 4.

Por lo tanto, no solamente se pone en juego una manera de entender la educación y el asesoramiento, sino que también se está planteando una manera de crear la relación profesional y humana entre el asesor y los sujetos con los que colabora. Se trata de cómo tratar al otro, de cómo tratarnos los unos a los otros..

### 3.2. Provocar la elaboración de un saber colectivo

Estas consideraciones conducen a pensar en el asesor como un tercero que colabora, que acompaña en la producción de conocimiento y desarrollo de cambios personales, grupales y/o institucionales en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad. Considerar al **asesor como un tercero** es pensarlo como un agente que **provoca la elaboración de saber** sobre las situaciones susceptibles de evaluación e intervención y que al mismo tiempo participa de la construcción conjunta de un relato sobre el objeto de asesoramiento en los diferentes ámbitos de intervención: alumno, aula, equipo, familia, centro, entorno. En estos diferentes ámbitos, el asesor tiene que colaborar en la mejora de la educación en los diferentes niveles de la práctica educativa identificando y compartiendo necesidades, promoviendo cambios, integrándose en las dinámicas y proyectos de centro, poniendo especial énfasis al promover lo común, y generando condiciones para que los centros dejen de responder a los retos de nuestra época de manera reactiva y fragmentada y se transformen en instituciones cada vez más reflexivas y cohesionadas.

Pero en un modelo participativo los otros agentes también pueden situarse como terceros para el asesor. En función de las características del proceso, los **diferentes agentes educativos pueden ocupar y ejercer el rol de provocadores de un proceso de elaboración de saber**. Por eso es crucial que desde la función del psicopedagogo se contribuya a generar las condiciones de cooperación y colegialidad para que los diferentes agentes educativos (como el profesorado, las familias y los propios alumnos) sean coparticipes del proceso, actuando juntos y sintiéndose corresponsables de las decisiones, actuaciones y resultados.

Se trata de generar condiciones de manera que cada participante se autorice a expresar su singularidad en el proceso de asesoramiento.

Aun así, a pesar de que la participación es una vía para organizar socialmente la responsabilidad, y un marco valioso para generar que los diferentes implicados puedan promover la elaboración de saber, conviene pensar que promover este proceso participativo requiere un liderazgo sostenido en el tiempo. Un liderazgo que no se fundamenta en el poder de decisión sino en la capacidad de promover la cooperación por la vía de la discusión, puesto que liderar implica un compromiso con otros y con un proyecto. **Es, sobre todo, participar en**

**una deliberación.** Sabiendo de antemano que el proceso de deliberación no puede situarse ni en el «entre todos y al mismo tiempo lo decidiremos todo», ni en el «dejar decidir a los que supuestamente saben». Entre ambas opciones se tienen que situar los procedimientos y el tiempo necesario para que una deliberación sea posible.

### **3.3. Renunciar a la posición de experto**

Ciertamente, el asesoramiento trae ineludiblemente implícito el vínculo con el otro, la relación con la alteridad del otro; otro que puede ser portador de saberes, representaciones, posiciones y valores que pueden entrar en conflicto «con los otros». Esta realidad hace necesaria la articulación de diferentes piezas, tal y como aludíamos en la metáfora del tangram, y nos lleva a la idea de ajustamiento y acoplamiento de las partes en movimiento y no de ensambladura estática, permanente y única.

El valor no es poner sobre la mesa lo que sabe el asesor para concluir (la respuesta), sino poder hacer explícito lo que no sabemos para abrir (la pregunta) a un proceso de elaboración compartida. En otros términos, ponemos sobre la mesa de trabajo **la renuncia de cada uno de los actores a poseer el saber que tiene que orientar a los otros.**

En este sentido, el asesor no es un experto. La posición de experto está fuertemente vinculada al poder y al control. La figura del experto liga el saber especializado al control. Por eso es necesario desistir de una posición de control y por lo tanto no constituirnos en agentes de control y regulación de las políticas educativas neoliberales. En otros términos, el asesor tiene que resistirse a ser un instrumento de la biopolítica en el sentido de no utilizar el conocimiento en un ejercicio de poder sobre los otros.

No controlar el proceso de asesoramiento trae implícito consentir la incertidumbre y las contingencias propias de un proceso vivo en los tiempos, que es lo que hace, siguiendo con la metáfora del tangram, que las piezas se articulen formando figuras diferentes pero con los mismos parámetros: la conversación, la colegialidad, el vínculo. Por eso, como dice Nicastro y Andreozzi (2003) **por más saber, poder y voluntad que se ponga en juego en la acción asesora, no significa que se pueda controlar todo lo que pasa.** Siempre existe algo que no se pudo pensar, que se escapa de la previsión, a lo que no se puede poner palabras, que nos coge por sorpresa.

Este grado de contingencia, por otro lado, inherente a toda práctica social, nos conduce a matizar la idea de «marco de colaboración y coproducción» clarificando que no estamos hablando de un marco de colaboración global y permanente sino de diferentes marcos de colaboración (con el equipo directivo, con un equipo docente, con la comisión de convivencia, con el profesor de un grupo clase, etc.), que en conjunto y en el tiempo tendrían que contribuir a construir lo común en una institución.

Por eso nos orienta pensar que la respuesta es siempre imperfecta, en permanente construcción y transformación: características esenciales que hacen del asesoramiento un proceso de indagación permanente para encontrar la respuesta más adecuada en la situación que motiva la intervención psicopedagógica.

### 3.4. Sujetos frente a objetos de asesoramiento

Hay que insistir en que considerar la inclusión de las familias y los alumnos en este proceso ofrece una perspectiva ampliada que permite producir un desplazamiento: **de prácticas de asesoramiento donde estos agentes son objetos de intervención y evaluación a un estatus donde son sujetos** que tienen que asumir la iniciativa y la responsabilidad del propio cambio con el acompañamiento de los otros y acompañando a los otros. Entendiendo el concepto de intervención desde su etimología: venir entre. En el marco más específico de la evaluación psicopedagógica esto comporta un desplazamiento: **del aprendiz como objeto de evaluación al aprendiz como sujeto de evaluación.**

Es indudable que incluir a todos los agentes implicados permite mejores oportunidades para construir lo común y actuar en común para facilitar procesos compartidos de toma de decisiones. Rehuir del reparto mecánico de tareas y de la dinámica de derivación y poner el énfasis en los puntos de contacto, la corresponsabilidad y el trabajo en común. **Es el trabajo mancomunado en red el que permite planificar conjuntamente la respuesta, que será liderada por el profesional más idóneo para acompañar el proceso, pero apoyada por todos, evitando multiplicidad de servicios y profesionales y especialmente la dispersión y deslocalización de las responsabilidades.**

El asesoramiento y la evaluación psicopedagógicos se presentan como un proceso contextualizado que se desarrolla en un marco de colaboración, **corresponsabilidad y ayuda mutua** entre todos los agentes para facilitar nuevas comprensiones, cambios de mirada articulados desde un proceso dinámico e interactivo en el que la colaboración y corresponsabilidad hacen que, desde el primer momento, empiecen a emerger posibles actuaciones que, al mismo tiempo que se articula el proceso, vayan introduciendo puntos de inflexión que ya modifiquen la situación.

#### Ved también

Veremos en el siguiente eje de conocimiento que la acción de indagar es un principio clave en el proceso de evaluación que requiere de la conversación y la colaboración para hacerse efectivo.

#### Reflexión

Expresión que también es muy adecuada para entender los procesos de inclusión: del alumno como objeto de inclusión al alumno como sujeto de inclusión.

Pero no solo se puede modificar la situación de lo que se está evaluando sino que también se puede transformar el objeto de evaluación, mediante un cambio respecto a lo que ha sido una demanda de evaluación.

Se puede dar la situación en la que un equipo de profesores haga una demanda de evaluación de un alumno y en el proceso de análisis de la demanda se decida de manera conjunta desplazar el foco de atención del alumno al grupo clase. Así, la intervención contribuye desde el instante en que se comparte la demanda, a modificar lo que se está evaluando (Solé, 1998), desde el inicio y durante todo el proceso<sup>3</sup>.

<sup>(3)</sup>La visión que estamos presentando es compatible con diferentes maneras de entender el asesoramiento: el asesoramiento como resolución conjunta de problemas, como investigación colaborativa y participativa, como una práctica de investigación-acción.

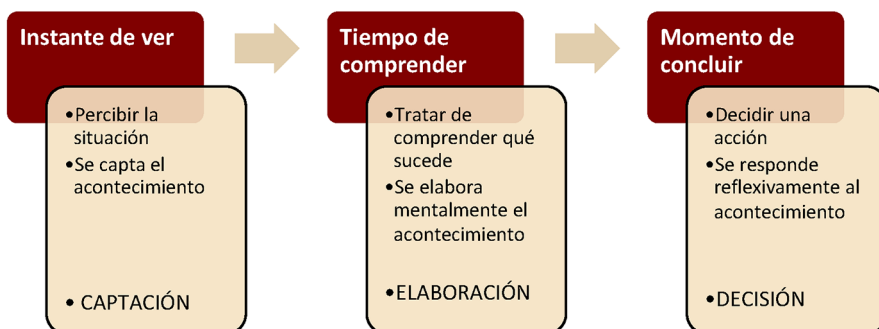
## 4. El asesoramiento: indagar para deliberar, elaborar y decidir

En un proceso de asesoramiento los profesionales siempre reflexionan, deliberan, valoran y adoptan decisiones para dar respuesta a interrogantes o problemas que son relevantes para mejorar las prácticas educativas. Construyen colectivamente un conocimiento que se revela pertinente para resolver una situación que ha provocado el asesoramiento. Si bien hemos visto que el trabajo de indagación permanente a partir de las preguntas que suscita el asesoramiento en general, y la evaluación e intervención psicopedagógicas en particular, se organiza y se materializa a través de la conversación y la colegialidad, quizás ahora hace falta explicar cómo se producen las deliberaciones y decisiones desde una perspectiva lógica. En otros términos, **preguntarnos cuál es la secuencia lógica de una decisión fundamentada en la indagación y la elaboración.**

### 4.1. Tiempos lógicos en el proceso de asesoramiento

Cualquier acto de decisión en el proceso de asesoramiento se puede concebir como un proceso lógico que posee una estructura en tres tiempos: el instante de ver, el tiempo para comprender y el momento de concluir. En el siguiente cuadro se recogen las ideas básicas que definen cada uno de estos tres momentos.

Figura 2



Hay que pensar que cada tiempo implica en sí mismo un saber hacer. En lo que sigue se recogen las ideas básicas que definen cada uno de estos momentos:

#### Lecturas recomendadas

Podemos reconocer en estas ideas las tres instancias que formula Lacan en «El tiempo lógico y la aserción de certeza anticipada» (1945).

Se pueden consultar otros dos textos relacionados con este tema. El primero es este artículo de José Ramón Ubieto:

J. R. Ubieto (2004). «La función psicológica de la espera: aplicaciones a los ámbitos clínicos, educativos y sociales». *Hoja Informativa del COPC*, 172, 8-9.

El segundo es el texto de Guy Trobas:

Trobas, G. (2003). «Tres respuestas del sujeto ante la angustia: inhibición, pasaje al acto y *acting out*». *En Logos 1*. Guy Trobas; Juan Fernando Pérez; Flor Andreani; Alicia Hadida-Hassan; Liliana Kruszell. Grama Ediciones.



### 1) Primer tiempo: captar

Es el tiempo en el que hay que darse cuenta de lo que pasa y nos pasa con aquello a lo que nos convoca el asesoramiento. En este momento se **perciben** los diferentes elementos que caracterizan la situación que nos generan un interrogante, una pregunta, un interés. Todo lo que percibimos se transforma en informaciones y conocimientos. **Son los «observables»<sup>4</sup> de la situación.**

<sup>(4)</sup> Adaptamos el concepto de *observables* que utiliza Norma Filidoro en su propuesta de diagnóstico psicopedagógico a nuestro modelo de evaluación e intervención psicopedagógica y a la concepción del asesoramiento por indagación que lo sustenta.

### 2) Segundo tiempo: elaborar

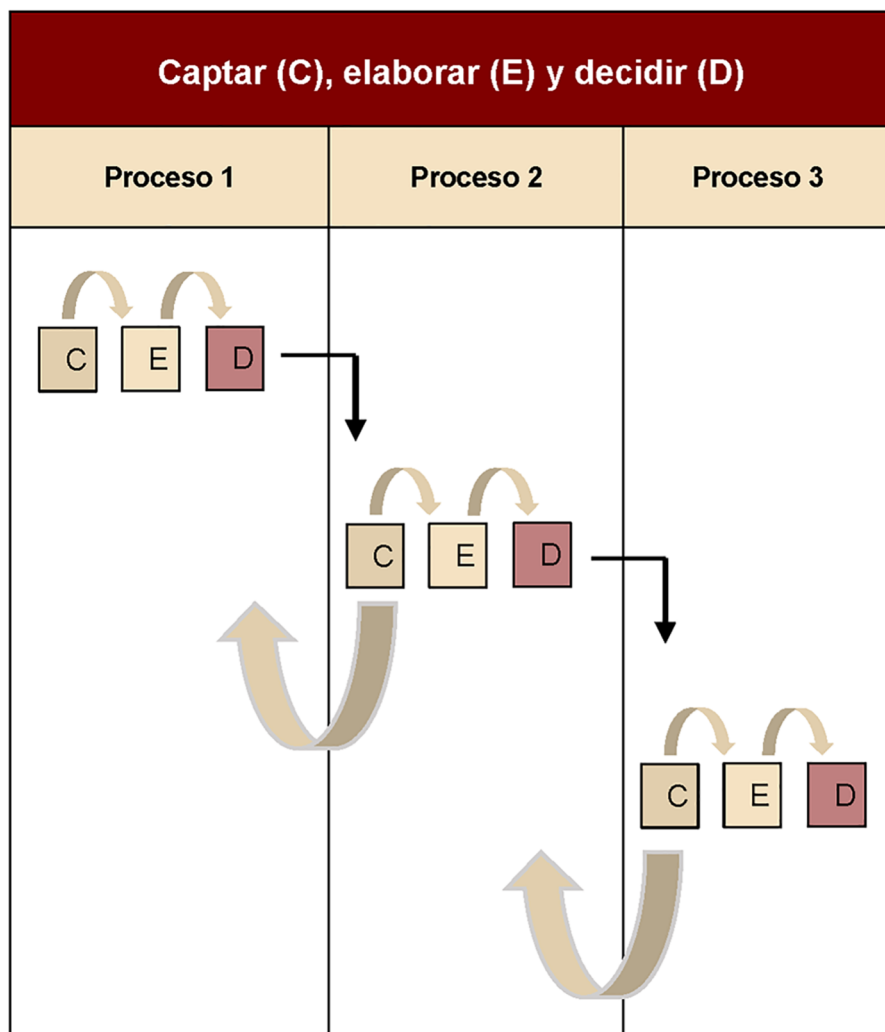
Es el tiempo de afrontar estos «observables» desde la posición que mantenemos al respecto<sup>5</sup>. Abordamos la complejidad de la situación captada sobre la base de las relaciones que se establecen entre los observables. Es el momento de indagar para **tratar de comprender qué pasa y qué nos pasa** ante los acontecimientos que captamos. Este segundo tiempo de indagación y elaboración se sitúa entre la percepción de la situación (primer tiempo) y la toma de decisiones (tercero tiempo). Entre lo que nos interroga y las decisiones que aspiran a responder es necesario introducir un tiempo intermedio para pararse y pensar colectivamente para que las decisiones sean verdaderamente acciones orientadas y consecuentes con esta reflexión conjunta que siempre tiene que preceder a la acción. Una decisión es una anticipación producida a partir de un proceso de reflexión y elaboración. En efecto, la idea de anticipación desempeña aquí un papel determinante, pues **al tiempo de decidir y actuar se llega anticipando la evidencia de un efecto** futuro. Se anticipan unas actuaciones con la expectativa que las lograremos mediante las decisiones que se toman.

<sup>(5)</sup> Hay que aclarar que los observables constituyen una interpretación que hacemos de los datos que captamos de la situación, pues no existen datos o hechos separados de la interpretación. Al mismo tiempo, la interpretación está condicionada tanto por el marco conceptual que la sustenta como por los valores que fundamentan la posición del profesional que los interpreta.

### 3) Tercer tiempo: decidir y actuar

Es el tiempo en el que se concluye respecto a lo que nos interroga. Es posible concluir por qué los profesionales **son capaces de tomar decisiones y de llevarlas a cabo gracias a la conversación regular y colegiada**. En este contexto, **toda decisión se tiene que considerar un acto**. Siempre inacabado, nunca cerrado sobre sí mismo. Abriendo la posibilidad de introducir un nuevo proceso de captación, elaboración y decisión, pues una vez que lo que se ha decidido se lleva a cabo, la reflexión sobre los efectos que ha producido esta decisión pueden hacer emerger nuevas preguntas e interrogantes. Todo lo que sucede como consecuencia de las decisiones que se han tomado puede tener efectos retroactivos y generar un nuevo proceso.

Figura 3. Tiempos lógicos y efectos retroactivos.



#### 4.2. La supresión del tiempo de elaboración

A pesar de lo que hemos explicado, también asistimos a procesos de asesoramiento en los que se toman decisiones apresuradas.

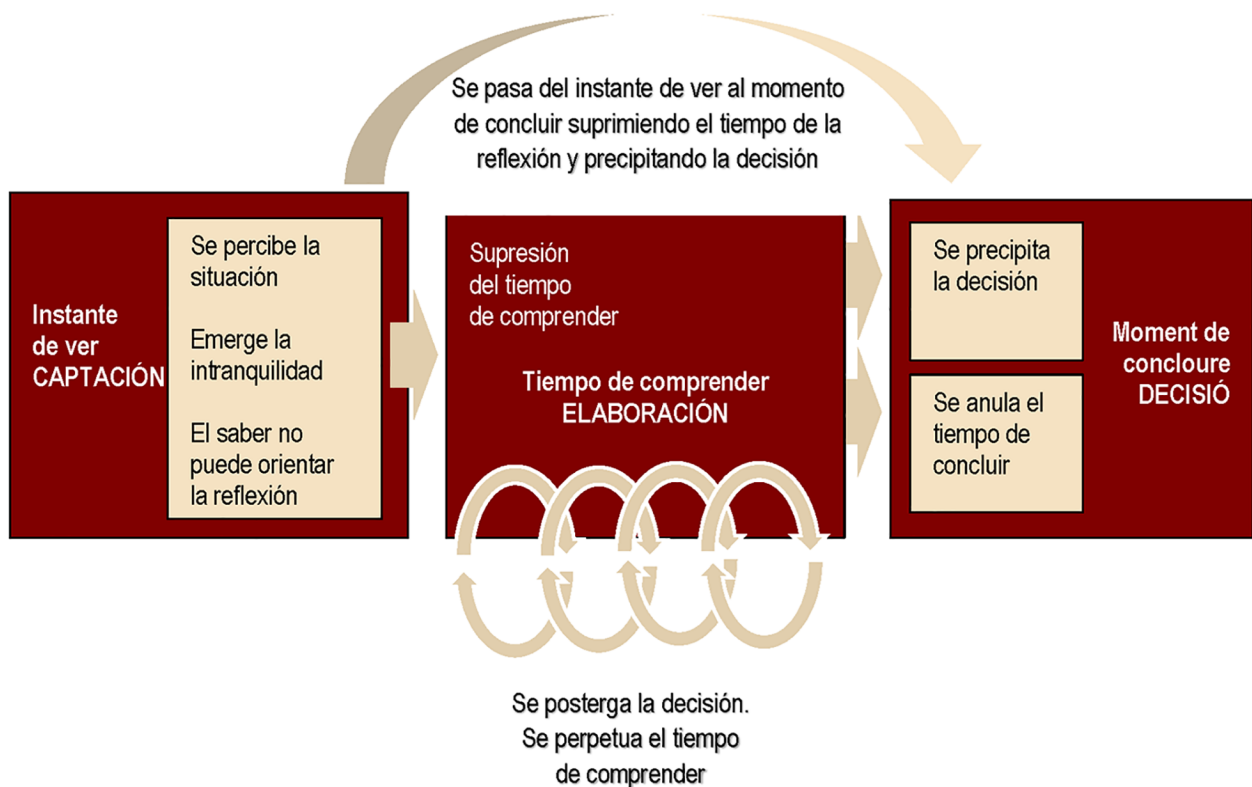
Son respuestas más reactivas que reflexivas en las que se produce la supresión del tiempo de comprender. Actos poco reflexivos que muestran una carencia de elaboración en el tiempo de elaboración respecto a los acontecimientos que caracterizan la situación que causa el asesoramiento.

La prisa y la urgencia empujan a tomar decisiones apresuradas. **Se pasa del momento en que se capta la situación a la decisión, y se suprime el tiempo de reflexión y elaboración, lo que precipita la decisión.** Si el saber del profesional cuando aborda la situación no puede articular un saber con el que producir un sentido que lo oriente y permita tratar los acontecimientos captados, se precipita la decisión. Es la inquietud o la angustia que suscita la per-

cepción de este acontecimiento la que activa mecanismos reactivos para reducir la intranquilidad que produce la situación. Si no se frena la angustia, el profesional se siente empujado, o bien a eludir o evitar a una respuesta, o bien a precipitar una decisión.

**Las respuestas reactivas, repetitivas o poco elaboradas a menudo se deben a esta dificultad de tramitar la angustia que se siente ante los acontecimientos captados.** La inquietud y el conflicto impiden a la persona concederse un tiempo de espera para poder reflexionar y entender lo que está sucediendo. Esto precipita la decisión como una manera de reducir la tensión interna que experimentan los profesionales cuando se enfrentan a los desafíos que comporta la situación.

Figura 4



Es importante añadir que, si bien la presión y la prisa anulan el tiempo de comprender, también nos encontramos con un segundo tipo de respuesta por falta de elaboración. No se puede considerar una respuesta reactiva. Más bien es una respuesta inhibida. Una paralización de la capacidad de decidir. En este caso, se produce la **eternización** del tiempo de comprender y elaborar que anula el tiempo de concluir. Se posterga la decisión. Esto pasa a menudo cuando los diálogos y debates giran alrededor de temáticas burocráticas, de aspectos vacíos que no abordan lo real que está causando malestar en la experiencia

educativa y psicopedagógica. A veces, buscar el consenso de «todo el mundo» o una solución ideal no hace más que alargar este tiempo de comprender sin que se pueda llegar a un momento de concluir.

Existe, sin embargo, otra manera de suprimir el tiempo de elaboración. Una supresión que está presente en los diferentes procesos que caracterizan la vida social y cultural de hoy en día: el «solucionismo». Marina Garcés (2017, págs. 55-56) plantea que se ha ido instalando en nuestras vidas una «ideología solucionista» fundamentada en la aspiración y la ficción de construir un mundo sin problemas, sin conflictos y, por lo tanto, sin angustia y malestar.

Se produce una especie de obediencia voluntaria que se arraiga en una pasividad reflexiva. Contra la aceptación de una vida a-problemática e irreflexiva se requiere la voluntad de inventar respuestas que permitan restituir el tiempo de comprender: el tiempo para elaborar y construir colectivamente.

### Reflexión

Un mundo a-conflictivo es un mundo a-crítico donde la capacidad de cuestionar o de producir un juicio crítico desaparece, de modo que el espacio ocupado por el pensamiento reflexivo sea ocupado por la adhesión a las opiniones y propuestas que otros nos ofrecen o bien por las decisiones que otros —generalmente expertos— ofrecen sin que sean cuestionadas.

### Lectura recomendada

M. Garcés (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Nuevos Cuadernos Anagrama.

## Bibliografía

Castells, N.; Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En: E. Martín; I. Solé. *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Barcelona: Escalón/Madrid: Ministerio de Educación, IFIIE. Accesibles en Recursos de aprendizaje del aula.

Echeita, G.; Rodríguez, V. M. (2008). Colaborando desde el asesoramiento psicopedagógico al desarrollo de una educación escolar más inclusiva. En: J. Bonals, M. Sánchez (coord). *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 21-42). Barcelona: Escalón.

Fernández, A. (2011). La atencionalidad atrapa. Estudios sobre el desarrollo de la capacidad atencional. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Garcés, M. (2016). *Fuera de clase*. Barcelona: Arcadia (p. 30).

Garcés, M. (2017). *Nueva ilustración radical*. Barcelona: Nuevos Cuadernos Anagrama.

Nicastro, S.; Andreozzi, M. (2003). El asesor en estos tiempos: ¿un intérprete desconcertado?. En: *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor* (p. 59). Buenos Aires: Paidós. Accesible en <https://es.scribd.com/document/17323390/nicastro-andreozzi-asesoramiento>

Nieto, J. M.; Portela, A. (2006). Una perspectiva ampliada sobre el asesoramiento en educación. *Revista de educación*, núm. 339, pp. 77-96.

Trobas, G (2003). Tres respuestas del sujeto ante la angustia: inhibición, pasaje al acto y acting out. En Logos 1. Guy Trobas; Juan Fernando Perez; Flor Andreani; Alicia Hadida-Hassan; Liliana Kruszal. Grama Ediciones.

Rodríguez, M. M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 1. Accesible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42514/24420>

Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Editorial: Kapelusz.

Schlemenson, S. (2001). *Niños que no aprenden*. Buenos Aires: Paidós.

Ubieto, J.R. (2004). La función psicológica de la espera: aplicaciones a los ámbitos clínicos, educativos y sociales. *Hoja informativa del COPC*, 172 (pp. 8-9).

Yanuzzi, S.; Osorio, F. (comps.) (2011). *Inteligencia y subjetividad: encrucijadas de la psicopedagogía clínica y del psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas (Noveduc).

