

“CONCEPCIONES DE LA INTELIGENCIA EN LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA. EL DIAGNÓSTICO DE LOS SUJETOS CARACTERIZADOS COMO DEFICIENTES MENTALES”.

“ENTRE EL CONSERVADURISMO Y LA HEREJÍA. LA LUCHA POR EL SIGNIFICADO”.

Autora: Marta Sipes

E-mail: martasipes@gmail.com

Resumen

La Investigación que se presenta indagó las concepciones acerca del constructo inteligencia que sostiene los psicopedagogos cuando en sus diagnósticos aluden a “deficiencias mentales”. El propósito del estudio fue correr el velo que pesa sobre estos aspectos de modo de contribuir para contrastar la fuerza simbólica que las tipificaciones y nominaciones de maestros, psicopedagogos u otros agentes psicoeducativos, en tanto agentes autorizados, ejercen sobre las posibles trayectorias escolares de los alumnos así diagnosticados.

Nos interrogamos acerca de las concepciones de la inteligencia, explícitas e implícitas, en la medida en que ellas son las que “salen al encuentro” del sujeto, situado como objeto del diagnóstico y es desde las mismas conceptualizaciones que se elaboran las hipótesis diagnósticas. Efectos y eficacia que revelan que los principios de clasificación más profundos van al encuentro de la condición práctica en los contextos en que se aplican.

Palabras clave:

Concepciones sobre la inteligencia- diagnóstico psicopedagógico- deficiencia mental.

Objetivos

1.-Analizar las representaciones sobre la inteligencia de los psicopedagogos escolares en sus prácticas de diagnóstico de deficiencia intelectual¹.

2.-Interpretar los efectos simbólicos de las representaciones acerca de de la inteligencia sobre los procesos de derivación y admisión escolar.

I

Como agentes sociales que son, consideramos que los maestros de educación común o de educación especial (EE), al igual que los psicopedagogos o los psicólogos,

¹ Dentro del presente trabajo se encuentran utilizados indistintamente los siguientes términos: *Deficiencias mentales, deficiencias intelectuales, retraso mental*, que son las nominaciones de uso frecuente para hacer referencia a las restricciones cognitivas. Son nominaciones de diversa índole teórica, sin embargo su utilización indiferenciada en la jerga de la psicopedagogía escolar amerita una indagación que excede los límites del presente trabajo.

construyen una representación del sujeto “alumno”. La misma, sin embargo, no se realiza sólo hacia el interior de la escuela o el aula; se genera y expresa en intercambios sociales no formalizados, en diálogos por fuera de los espacios de desempeño profesional, teórico o académico, una zona donde se entrelazan la “docta” y la “doxa”, vale decir el saber teórico y el sentido común.

El sentido común parece guardar en la memoria colectiva huellas de antiguas concepciones. En lo que a nuestra investigación atañe, el caso típico es el de los alumnos con restricciones cognitivas, concurrentes a escuelas de educación especial: en la representación social aún sobrevive el concepto de monstruosidad para referirse a las desviaciones del desarrollo con marcas visibles en el fenotipo. Y relacionada a esta representación implícita, que revela la perspectiva desde la cual se piensa y dimensiona el tema, la cuestión de la denominación: se habla de “sujetos deficientes”, con “deficiencias”, “portadores de deficiencias”, “discapacitados”, con “necesidades educativas especiales”, “alumnos especiales”... Compartida entre docentes, padres y profesionales de la educación, esta representación ha encarnado en diferentes sujetos a través de la historia. Atravesados por las distintas concepciones acerca de la inteligencia, los alumnos con restricciones cognitivas son rehenes de una lucha que les es ajena y que sin embargo los configura y somete a sus vaivenes. Si admitimos que esta representación marca los límites y las posibilidades de acción, comprenderemos por qué unas veces a través de técnicas psicométricas, otras como un aspecto de la representación social, la inteligencia se ha convertido en un instrumento de legitimación del orden en la sociedad –la escuela incluida, claro-, en tanto es naturalizada y percibida funcionalmente como neutral.

Al profundizar en las representaciones sobre la inteligencia que portan los psicopedagogos, veremos, sin embargo, que en la práctica escolar esa supuesta neutralidad se desvanece o diluye hasta convertirse en una ficción. En ella aparecen comprometidos aspectos filosóficos, políticos, psicológicos, pedagógicos y sociológicos que es necesario conocer.

Considerar el espacio escolar dentro del marco de una actividad situada y al profesional - en nuestro caso el psicopedagogo- como un componente del sistema de actividad, nos habilita a reubicarlo, y al mismo tiempo hacer el esfuerzo por comprender qué vectores de fuerza o tensiones son los que moldean sus acciones. El contexto específico de la escuela, que permite invisibilizar o naturalizar, sus regularidades y hasta sus arbitrariedades, le demanda al psicopedagogo un tipo de

acciones, en un tiempo determinado y atravesado por circunstancias que producen efectos inesperados. Situados en la lógica de la escuela, los psicopedagogos son parte de un engranaje que funciona condicionándolo.

De allí, la importancia de situar en la escuela, la actividad de construcción de diagnósticos o hipótesis diagnósticas psicopedagógicas de deficiencia intelectual.

II.

“No es un problema de los deficientes”

La presunción de deficiencia configura de manera inequívoca un fenómeno multivalente en tanto está presente en el profesional y ayuda a constituir al niño. Resulta necesario comprender cómo se arma el discurso que la valida, parte de una retórica social, histórica y cultural. Existe una construcción social y escolar de la deficiencia que debe revertirse. Es necesario invertir aquello que fue construido como norma, como régimen de verdad y como problema habitual.

La deficiencia no es un problema de los deficientes, o de sus familias o de los especialistas, sino que está relacionada con la propia idea de normalidad y con su historicidad y sus efectos prácticos. Deficiencia y normalidad forman parte del mismo sistema de representaciones y de significaciones políticas, de una matriz de poder.

Se optó por privilegiar , como instrumento de trabajo en campo, las entrevistas a psicopedagogos de escuelas públicas de gestión estatal. La práctica de estos profesionales, en tanto que sujetos históricos, construyen principios de clasificación originales con los cuales explican, dan sentido, interpretan, o resignifican esa práctica. Nos interrogamos acerca de las conceptualizaciones explícitas e implícitas. En la medida en que éstas son las que “salen al encuentro” del sujeto, situado como objeto del diagnóstico y es desde dichas conceptualizaciones que se elaboran las hipótesis diagnósticas.

Es posible hipotetizar que los psicopedagogos reconstruyen, traducen y reinterpretan esa información científica que han obtenido de diversas instancias de formación o de experiencias profesionales. Es que cuando un conocimiento científico cala en el pensamiento cotidiano, el saber cotidiano lo traduce, y significa englobándolo en su propia estructura. De acuerdo con el mundo particular al que se pertenece, hay diversas posibilidades de incorporar fragmentos de saber científico en el saber cotidiano en tanto este último se define por su heterogeneidad y particularidad.

En otros términos, toda clasificación pone en marcha un sistema de expectativas dado que un enunciado descriptivo es también un enunciado prescriptivo ya que está dotado de una cierta fuerza que contribuye a la ocurrencia del rasgo o acontecimiento descrito.

Es que los modos de adjetivar la inteligencia son manifestaciones de criterios implícitos de distinción social. Desde los más peyorativos hasta los más laudatorios, los adjetivos o calificativos expresan propiedades distintivas a la manera de “marcas” de calidad, así como los vocablos asociados configuran un sistema de significación. Y las tipologías, desde el punto de vista metodológico, funcionan como modelos de interpretación de la organización de las representaciones.

El caso que nos ocupa en este estudio es el de los profesionales que elaboran un saber práctico -basado en antiguas concepciones, como la medición de la inteligencia,- aunque no puedan sostenerlo argumentativamente y resistan su nominación, se rebelen a las clasificaciones, creen nuevas categorías. La concepción de que hay algo (real) llamado inteligencia resiste esos embates periféricos.

La centralidad del tema que nos ocupa tiene que ver también con la concepción de las diferencias individuales y la posibilidad de encontrar constancias entre subgrupos respecto de esas diferencias. Las teorías y metáforas que ha elaborado la psicología con el fin de describir o definir este constructo influyen en las prácticas educativas de los distintos países, en sus políticas sociales, así como en las creencias y juicios que tienen el común de las personas respecto de *qué es ser inteligente*.

III.

En los procesos de derivación y admisión escolar, los psicopedagogos escolares elaboran sus diagnósticos de deficiencia mental basados en sus propias concepciones de la inteligencia e invisibilizando aspectos del contexto donde realizan dicha práctica.

En el estudio exploratorio que aquí se presenta abordamos las representaciones sobre el constructo inteligencia en : psicopedagogos y licenciados en Psicopedagogía graduados , con al menos, 5 años de práctica profesional.

Para llevar adelante la presente investigación tomé como punto de partida el marco de referencia de los actores sociales y el contexto de significados que determinan sus prácticas. Opté por el diálogo en entrevistas semiestructuradas ; una mecánica que permite a los profesionales entrevistados hablar de su trabajo, de los aspectos más relevantes de su accionar cotidiano y de su pensamiento acerca de las acciones que realiza. Si bien la base de la entrevista fueron algunas preguntas que sirvieron de

anclaje, la metodología, sin embargo, fue cercana a un diálogo coloquial, que habilitó repreguntas en su transcurso e inclusive *contraargumentar*, circunstancias que permitieron una mayor explicitación de las ideas.

El trabajo enfatiza más en el descubrimiento que en la verificación, una elección que habilita el camino a la identificación de ciertas categorías a partir de la información empírica y a través del planteo de algunos problemas, relaciones e inquietudes que ameritan un tratamiento profundo.

Este camino, considero, es el más consistente para abordar el fenómeno desde las propias apreciaciones de los sujetos, ya que si queremos entender los lazos que unen los microfenómenos con los macrofenómenos, necesitamos comprender a los profesionales como producto y también auto-producto de sus condiciones materiales y culturales de desarrollo profesional.

La elección de los/as psicopedagogos/as a entrevistar se realizó privilegiando los siguientes criterios:

A) Nivel y/o modalidad de la institución en la cual se desempeña: Seleccionamos psicopedagogos/as del Nivel Primario de escuelas comunes y en escuelas de la modalidad Educación Especial.

B) Funciones que desempeña el psicopedagogo: Realizar las *derivaciones* y *admisiones* escolares.

C) La institución: en la cual desempeña su tarea tuviera una importante cantidad de casos de alumnos derivados y/o admitidos respectivamente. Aclaración indispensable : Cuando un alumno de las escuelas primarias comunes tiene dificultades en el aprendizaje , existen dentro de las escuelas mecanismos y procedimientos de evaluación diagnóstica para determinar si permanece dentro de la educación común o si será necesario ‘derivarlo’ a una escuela de educación especial Una vez confirmado, a través de los diagnósticos psicopedagógicos, que debe concurrir a una escuela de educación especial para alumnos con deficiencias intelectuales, comienza un proceso denominado *derivación* –que resulta decisivo para la trayectoria escolar y la vida del alumno-. En este proceso regulado por normativas, tienen intervención directa los psicopedagogos escolares. Son sus diagnósticos,

plasmados en los legajos escolares, los que definen si ese alumno tiene deficiencias intelectuales de tal magnitud que no permitirían atravesar sus estudios en la escuela primaria común. Del mismo modo, las escuelas primarias de la Modalidad de Educación Especial reciben alumnos derivados por escuelas, médicos y/o por otras instituciones y el llamado *proceso de admisión* lo realiza un psicopedagogo escolar quien determina en ocasiones en qué grado o nivel de esa escuela debe ingresar.

Una vez seleccionada la población sobre la cual se trabajaría se realizaron 15 entrevistas en profundidad. Los propósitos planteados en las entrevistas fueron los siguientes:

- Describir la labor (tareas y funciones) del psicopedagogo (Psp) situado en las instituciones educativas.
- Indagar acerca de la formación académico profesional recibida por los entrevistados.
- Relevar los instrumentos y estrategias que utiliza en el proceso de incorporación a la escolaridad especial de un alumno y en el proceso de derivación a EE, desde la EC.
- Analizar los instrumentos y estrategias que utilizan en el proceso de incorporación a la escolaridad especial de un alumno y en el proceso de derivación a EE, desde la EC.
- Identificar las representaciones que producen y reproducen sobre la inteligencia de los alumnos, cuando diagnostican deficiencia intelectual.
- Identificar las causas que atribuyen a los problemas de aprendizaje y los mecanismos instituidos para su abordaje, diagnóstico y resolución.

En el análisis de cada entrevista, se identificaron algunos ejes que cumplen una función organizadora del discurso del entrevistado. El proceso de sistematización de fragmentos y citas se realizó en función conceptos afines, de correlaciones temáticas y conceptos provenientes del marco teórico. Se agruparon las citas en familias de conceptos, dando lugar a una serie categorías emergentes.

En el análisis e interpretación de las entrevistas establecimos la siguiente sistematización **de unidades de sentido recurrente**.

- 1.- Con respecto al alumno.
- 2.- Con respecto al psicopedagogo.
- 3.- Con respecto al espacio donde se desarrolla la práctica.

Hemos identificado recurrencias en palabras, sentidos y argumentaciones que los psicopedagogos utilizan cuando se pregunta acerca de ¿Cuáles son las características que encuentran en un alumno cuando diagnostican deficiencia intelectual? En el interjuego de preguntas y contrapreguntas que se establecieron durante las entrevistas, surgieron en los discursos explícitos e implícitos de las/os entrevistadas/os argumentaciones de suma riqueza a los fines de esta indagación, en tanto al interior de las estructuras argumentales con respecto al alumno aparecen desagregados:

1.- Con respecto al alumno

- a) Adjetivaciones asociadas al aprendizaje escolar.
- b).- Referencias a la inteligencia:
 - b.1). Definiciones de la inteligencia.
 - b.2) Referencias a si la inteligencia es innata o adquirida.
- c). Relaciones entre inteligencia y aprendizaje.

2.- Con respecto al psicopedagogo

Al tratar de identificar cómo el conocimiento científico se traduce, o significa en los espacios de práctica pudimos visibilizar, fragmentos del discurso en los que los profesionales entrevistados despliegan referencias a:

- a).- Teorías en las que basan su práctica de hipótesis diagnóstica de deficiencia intelectual.

b).- Instrumentos que utilizan para realizar su hipótesis diagnóstica de deficiencia intelectual.

c).- Diferencias entre los lineamientos normativos y lo que en los espacios de práctica se realiza.

3.- Con respecto al espacio donde se desarrolla la práctica.

En tanto nuestro interés de indagación guarda relación con los espacios donde la actividad psicopedagógica se sitúa destacamos respuestas de importante significación que dan cuenta de aspectos referidos al contexto de producción y aplicación de la actividad de diagnóstico psicopedagógico. Así con respecto a los espacios donde se desarrolla la práctica se pusieron de manifiesto referencias explícitas acerca de:

a) - Referencias a aspectos de su práctica que quisieran modificar y no realizan.

b)- Posibilidades de utilizar estrategias diagnósticas diferentes y/o específicas del desempeño escolar.

Conclusión

Cuando los profesionales relatan su manera de trabajar, hablan a su vez de ese sistema de actividad del que forman parte. No sólo es la representación del constructo inteligencia lo que determina sus diagnósticos: ese contexto en el cual lo realizan, le imprime a la práctica modalidades peculiares. En el apartado “Fragmentos de todas las entrevistas”, se encuentra todo el material recopilado que excede largamente los objetivos de esta indagación y que seguramente formarán parte de futuros análisis. Dos ejemplos, cada uno diferente del otro, cierran este extracto de análisis de entrevistas:

“Hay entrecruzamientos, hay celos, hay envidias, hay traiciones. Hay alianzas, estigmatizaciones de docentes...y faltan tiempos para poder explicar”, nos refiere uno de los profesionales. **(Psp04)**

Y esta otra frase, acaso la más repetida por los profesionales...

“Y... ya por la cara, hay indicios que puede ser para Especial.”

El primer fragmento da carnadura al espacio plagándolo de sentimientos; el segundo deviene máxima expresión de aquello que intentamos hacer visible: *aquello que fue la formación del psicopedagogo se diluye en el contexto.*

Consideramos que los maestros de educación común o de educación especial (EE), al igual que los psicopedagogos o los psicólogos, como agentes sociales, construyen una representación del sujeto “alumno”. La misma, no se realiza con exclusividad hacia el interior de la escuela o el aula; si no que se genera y expresa paralelamente en intercambios sociales no formalizados, en diálogos por fuera de los espacios de desempeño profesional, teórico o académico, una zona donde se entrelazan la “doxa” y la “doxa”, vale decir el saber teórico y el sentido común.

En lo desarrollado a lo largo de la tesis se trató de dar cuenta que al profundizar en las representaciones sobre la inteligencia que construyen los psicopedagogos, se puede observar que en la práctica escolar la neutralidad se desvanece o diluye hasta convertirse en una ficción. En tanto en la construcción del concepto de inteligencia aparecen comprometidos aspectos filosóficos, políticos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos y hasta subjetivos que es necesario conocer.

Las primeras lecturas de las entrevistas dieron cuenta de una frontera vaporosa entre los desempeños escolares y los desempeños en la vida cotidiana de los alumnos diagnosticados con presunción de deficiencia.

La tensión entre aquello que el niño puede realizar en el contexto de crianza y lo que *como alumno* puede (o no) realizar en el contexto escolar, resulta casi una lucha de esos campos de fuerza. Contexto de crianza y contexto escolar aparecen en las entrevistas escindidos; yuxtapuestos o indiferenciados. Dejando por fuera las características propias del aprendizaje situado en la escuela y del niño, que situado en la escuela adquiere la categoría de alumno. Esa frontera vaporosa genera contradicciones a la hora de establecer a qué contexto hacen referencia. Y generalmente se convierten rápidamente en atribuciones sobre la inteligencia del niño y no sobre los desempeños del alumno.

Así trabajamos, en el intento de examinar la incidencia de ciertas creencias o pre-nociones acerca de la inteligencia fundadas en criterios sociales y biológicos de tinte reduccionista; conceptos que la ciencia separa y que el sentido práctico puede llegar a unir, y que dan, en ciertas oportunidades, estructura a las estrategias de diagnóstico e intervención que se elaboran. Efectos y eficacia que revelan que los principios de

clasificación más profundos van al encuentro de la condición práctica en los contextos en que se aplican.

Lo cierto es que las respuestas de los entrevistados dan cuenta de la dispersión perspectivas con respecto a las posibilidades de utilización de “instrumentos diagnósticos”. Muchos de los instrumentos utilizados devienen de la Psicología o de de la Psicometría.. Instrumentos, algunas veces adecuados, otras devaluados, otras transformados hasta dejar de ser utilizados para lo que fueron creados.

Desde la perspectiva -a la que adhiero- de considerar al aprendizaje como tracción del desarrollo, cobra sumo interés para este campo de indagación. Si el psicopedagogo situado en la escuela refiere que “este alumno no aprende” y puede concluir que por ende tiene un retraso o deficiencia mental, en esa consideración omite la importancia de crear estrategias pedagógicas “de novo”, adecuadas a los modos de aprender del alumno, y descrea de *que aquello que hoy no está*, pueda modificarse con la tracción que el aprendizaje realiza sobre el desarrollo. Tal como señaló un informante clave: (respecto dela práctica psicopedagógica) “*De lo que nunca hablan es de la enseñanza*”. Es como si esperaran que el alumno llegue con determinadas capacidades, y si no la tiene, nada se puede hacer para que las adquiera.

La concepción de que hay algo (real) llamado inteligencia resiste esos embates periféricos. Subvertirla, tal vez, abra *múltiples posibles*.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Bs. As.: Aiqué.
- Baquero, R. (1997). La pregunta por la inteligencia. *Propuesta educativa*. N° 16, 51-58.
- Baquero, R. (2000). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía* N° 9, 30–62.
- Bourdieu, P. (1977). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris. Minuit.
- Bourdieu, P. Le sens pratique. París minuit. Citado en Castorina, J.A. (2003) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado*. Madrid. Alianza.
- Castorina, J. A., S.Fernandez y A. Lenzi (1984) “ la psicología genética y los procesos de aprendizaje” En J.A. Castorina *et al ., Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicaciones pedagógicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- Castorina, J. A. y Kaplan, C. (1995). “La calificación de la inteligencia en la escuela. Una perspectiva sociológica”. *Revista Propuesta Educativa*. Miño y Dávila. FLACSO, Año 1, N° 12, 20-27.
- Castorina, J. A.; Kaplan, C. (1997) “Representaciones sociales y trayectorias educativas. Una relación problemática”, en *Educação & realidade*. Porto Alegre. Vol.
- Castorina, J. A. (1997). “El legado de Piaget para la educación. El desafío”. *Investigaciones en Psicología. Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*. UBA. Año 2, N° 3.
- . 2001. “La significación de las teorías psicológicas en la educación especial”. *Perfiles educativos*. UNAM, Vol XXII, Números 89-90.
- .-2003 Comp. “*Representaciones Sociales*”. Problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona. Gedisa.
- Daga, G. (2001) “Estudio de caso acerca de una integración”. Tesis de Doctorado. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Mimeo.
- Deleuze, G. (1990). “¿Qué es un dispositivo?”. En Balbier, et. Al: *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). “La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicaciones educativas”. *Cuaderno de Pedagogía*. N°9, 14- 21 Rosario.
- Elichiry, N. (2001) “Reflexiones acerca de la producción de conocimientos”. En N. Elichiry (Comp) *Desarrollos y problemas en Psicología genética*. Bs. As: EUDEBA.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el niño*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). “Los anormales”. *Curso en el Collège de France. (1974–1975)*. Francia: Fondo de Cultura Económica.
- García, R. (1996). “Crear para comprender. La concepción piagetiana del conocimiento”. *Substratum*. Vol. III, No. 8-9, 53-62. Barcelona.
- Gardner A.; Greer C. y Riessman F. (1999) (comps) *Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades. Cociente intelectual y estratificación social*. Madrid: Morata
- Gould, S. J. (1988). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Orbis. Hyspamerica.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Bs. As: Aique
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Laborde, S.; Cassini, M. F. (1995). “*La práctica clínica en psicopedagogía*”. Mimeo. Bs. As: Escuela de Psicopedagogía clínica. Fundación EPPEC.
- Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Bs. As: Paidós.
- Mehler J. y Dupoux E. (1990) *Nacer sabiendo. Introducción al desarrollo cognitivo del hombre*. Madrid: Alianza
- Perez de Lara, N.(1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas de educación especial*. Barcelona. Leartes.

Piaget, J. (1955). *Psicología de la Inteligencia*. Buenos Aires. Psique.

Pozo Municio, J. (1993). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid. Morata.

Rosas, R.; Jordán, C.; Boetto, P. (1999). *Introducción a la Psicología de la Inteligencia*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Vigotsky, L. (1991). “El significado histórico de la crisis de la psicología”. En *Obras Escogidas*, Tomo I, Madrid. Visor.

Vigotsky, L. (1993). “Pensamiento y Lenguaje”. En *Obras Escogidas, Tomo II*. Madrid. Visor.

Zizek, Slavok (1994). *El sublime objeto de la ideología*. México: SXXI.

DATOS DE LA AUTORA:

- Docente de Psicología Educacional , en la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Psicología . UBA.
- Investigadora Categoría III. Investigadora. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Programa de Investigación: “Transformaciones sociales, Subjetividad y Procesos Educativos” Resolución CD Nro. 4193 del 10 de Julio de 2012. Directora del Programa. Dra Carina Kaplan.