

Nomadismos epistemológicos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica

Aldo Ocampo González (Comp.)



Datos de catalogación bibliográfica

Aldo Ocampo González (Comp.).

Nomadismos epistemológicos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-022-1

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: Epistemología de la Psicopedagogía, Métodos y Metodología de la investigación en Psicopedagogía, Compresiones objetuales, Formación y desplazamientos de conceptos, Historia del campo psicopedagógico, formación de Psicopedagogos, Psicopedagogía clínica, etc.

Páginas: 136



ABRIL, 2020 (Primera Edición)

Aldo Ocampo González (Coord.).

Nomadismos epistemológicos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica

ISBN: 978-956-386-022-1

© **Editor:** Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© **Edita y publica:** Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

NOMADISMOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE PSICOPEDAGOGÍA EN LATINOAMÉRICA

Aldo Ocampo González (Comp.)

Autores:

Sandra Bertoldi
Liliana Enrico
Daniela Sánchez
María Luján Fernández
Emilio Ortiz Torres
Aldo Ocampo González
Romina van den Heuvel



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant Holtz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Maria Izabel García | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) | Chile
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dra. Concepción López-Andrada | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) y Univ. de Extremadura | España
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



Índice

Prólogo. Y-cidad psicopedagógica	12
<i>Aldo Ocampo González</i>	
1.-Nomadismo psicopedagógico: el devenir como punto de emergencia	21
<i>Aldo Ocampo González</i>	
2.-La psicopedagogía en la Argentina. Entre las teorías científicas y las prácticas profesionales: la creación de conceptos	43
<i>Sandra Bertoldi, Liliana Enrico, Daniela Sánchez y María Luján Fernández</i>	
3.-Ipseidad psicopedagógica: nomadismo, objeto fuera-de-sí e imaginaciones audaces	55
<i>Aldo Ocampo González</i>	
4.-Estudios teóricos en el campo psicopedagógico	78
<i>Romina van den Heuvel</i>	
5.-Problemas epistemológicos en la formación de psicopedagogos en Cuba	99
<i>Emilio Alberto Ortiz Torres</i>	
Sobre los autores	133



(*) *Simboliza la necesidad de movilizar la frontera en la construcción del saber
psicopedagógico.
Extraída de Doris Salcedo, escultora colombiana.*

Prólogo

Y-cidad psicopedagógica

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile¹

Any simplifying foreword thus runs the risk of reducing the potential of this productive work. The task is, however, worth undertaking exactly because these texts are of importance (Spivak, 2013, p. ix).

El conflicto entre sus dominios genealógicos

El campo psicopedagógico es un espacio de cruces insospechados sin transformaciones. Expresa un singular y un complejo conflicto no-resuelto entre sus disciplinas fundantes, inaugura así, una *zona de tensionalidad crítica*². Nomadismo e intersticialidad epistemológica son dos conceptos claves en la comprensión teórico-metodológica de carácter interdisciplinar que describen oportunamente las configuraciones del dominio psicopedagógico. Uno de sus fallos fundacionales se reduce a las escasas formas de relacionamiento que tienen lugar a partir de los enredos genealógicos de dispersión que fundan el campo. Cada una de estas afirmaciones, desdibujan el rígido pseudo-marco de especialización instituido por vía del cruce y la interconexión –de baja intensidad–, preferentemente. La configuración del dominio psicopedagógico devela una relación asimétrica precedida por una autoridad y

¹ Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y para-disciplinar. Institución internacional afiliada al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y al International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU.

² Concepto extraído de la brillante y extensa obra de la teórica cultural Nelly Richard.

jerarquía artificial legada por el coeficiente de poder introducido por la sección ‘psico’ del sintagma, articulando un efecto heurístico de dictadura y edipización de lo psicopedagógico a dicho terreno. Esta singular situación amerita una advertencia preliminar. No porque la naturaleza del dominio ratifique una singularidad interdisciplinar sus condiciones de producción epistemológicas implican caer en la obscenidad de los campos abiertos, esto es, en la abducción desmedida de diversos métodos, objetos, conceptos, cuerpos de saberes y teorías, etc. Si bien, cada uno de ellos converge y participa en la estructuración de su dominio, no reafirma un efecto constructivo del tipo *pastiche epistemológico*, o bien, una política de producción del conocimiento de todo vale. Tampoco la interdisciplinariedad es sinónimo de ilimitación e incorporación indefinida de recursos constructivos, hecho que es distinto a la regulación efectuada por el principio de heterogénesis del campo.

Lo psicopedagógico no es sinónimo de mezclar todo con todo. A pesar que en la configuración y evolución de su dominio se conectan elementos diferentes en su naturaleza, el ensamblamiento de cada una de sus partes no se produce de forma armónica, sino que a través de un conjunto de sistemas de conocimientos y repertorios metodológicos e incluso, conceptuales, enemistados. Lo cierto es que, en la fundación del dominio, se observan, al menos dos, femémonos cruciales. El primero, alude a la fuerza impositiva, extensionista y aplicacionista de la Psicología, mientras que, en segundo lugar, observo un corpus de configuraciones heurísticas de baja intensidad que refleja una combinación parcial y flexible de diversas clases de saberes, próximas a la noción de operación paratáctica –simple reunión y/o disposición de elementos uno al lado del otro sin conexión entre ellos–.

Desde la fundación del campo se observa una extraña forma de edipización de lo psicopedagógico a lo psicológico. Otro error de aproximación al objeto, naturaleza y modos de existencia del campo, consiste en afirmar que, es mitad Psicología y mitad Pedagogía. Ciertamente, no es ni lo uno, ni lo otro, simplemente, un punto de fuga heurístico que conduce a la emergencia de una nueva lógica-de-sentido para fundamental su red objetual y con ello hacerla más inteligible. ¿Cómo se ha llegado a esta situación, si cada sección del sintagma efectúa lecturas distintas del objeto?, ¿de qué forma se han reconciliado? Esta es una unidad relacional singular en la que conviven diversas formas de (des)legitimaciones analíticas, conceptuales y metodológicas, introducidas por las formas de recepción de sus formaciones genealógicas configurantes y sus coeficientes de poder validados en la trama epistemológica contemporánea. Otro efecto constructivo reside en el corpus de elementos no traducidos que dan vida la formación del campo.

La relación entre lo psicológico y lo pedagógico usurpa una idealismo de pasividad y una comunión falsa, develando la existencia de una relación incómoda y tirante. Es, a esto, que Richard (2003), denomina zona de tensionalidad crítica. Espacialidad que describe una función de “resistencia entre bordes disciplinarios que se irritan y se molestan, que se provocan mutuamente debido a los conflictos de autoridad, lenguaje y posición, que enfrentan las disciplinas unas a otras en el campo de fuerzas de la valoración simbólica e institucional del saber” (p.443), que producen una figuración espectral extraña, difusa y a minutos, inutilitaria dentro de sus dominios de engendramiento. Esto, en parte, define las formas de edipización del campo, devenidas en un forma epistemológica extraña dentro de sus dominios genealógicos.

El dominio psicopedagógico es ensamblado por diferentes coeficientes de poder heurísticos y geografías epistémicas que gozan de diferentes grados de legitimidad y reconocimiento por parte de la comunidad científica. Su pasado reciente la describe y narra en tanto extensión de la Psicología y una forma edipizada de esta. ¿Existe realmente un cruce de límites en la configuración del dominio psicopedagógico? Primariamente, habrá que reconocer que este dominio, debe deshacer la disputa imaginaria que existe entre lo psico y lo pedagógico, no es una disputa lineal o bidireccional, sino que, atenderá a las formas de redoblamiento y transformación del objeto que emerge de ellos. Tales disputas ya no son aplicables a las actuales prácticas del campo. El encuentro de lo psicopedagógico con su esencia y modos de existencia, sólo es posible, en la medida que emerja con fuerza la visión intelectual del territorio, desdeñando un conjunto de análisis que significan más de lo mismo con otras formas adjetivales que, poco o nada, dicen acerca de la función sustantiva de esta. Otro aspecto consistirá en atender a los singulares movimientos entre sus áreas constitutivas, especialmente, a las fuerzas de des-imbricación con el fin de dar por sentada la política de hostilidad epistémica y de soluciones a medias. En efecto, la comunidad de adherencia del campo opera en la célebre afirmación benjaminiana, retomada por Spivak (2009) “cuán pocos son aquellos que están listos siquiera para malentender algo como esto” (p.16), decires que nos invitan a trabajar para clarificar la naturaleza y las formas de producción de una política intelectual que opera por deslimitación e intersticialidad. ¿Qué es lo propio y lo ajeno del dominio psicopedagógico?

En general, mis formas de relacionamiento y aproximación al campo han sido informadas por lecturas que inscriben su función heurística y analítica por fuera y más allá de los tradicionales campos de adherencia legitimados por las formas canónicas de educacionismo psicopedagógico. Además, mi propia biografía y formación me llevan a adoptar una actitud lejana, algo distante, escéptica y des-habitualizada con las ideas

que confirma el mainstream. Es, este efecto, lo que me lleva a enunciar y escuchar las problemáticas del dominio más allá de este –expansión de sus fuentes de acción intelectual–. Las formas de enunciación y escucha canónicas acontecen en el marco de una anterioridad-futura-definitiva anclada en los idiomas de lo ‘psico’ –*monocentrismo idiomático y heurístico*–. Es un territorio siempre abierto cuyas fuerzas de intensidad se encuentran fuera de sus figuraciones institucionalizadas. Retomando la pregunta por el tipo de cruce de límites que efectúa el campo, es menester observar que, sin el apoyo de otros territorios, sólo transgrede límites, dando cuenta de un área no transformada –situación actual–. El objeto psicopedagógico se encuentra preso dentro de las fronteras que lo configuran, demostrando incapacidad para cruzarlas. En tanto regionalización intelectual no posee sus propios recursos reflejando una interdisciplinariedad inherente a su naturaleza y de baja intensidad, devenida en una estructura superficial del conocimiento, cuyo efecto identitario describe su objeto de investigación, campo y práctica profesional como *una extraña* dentro de sus dominios genealógicos. La Psicopedagogía es una forma edipizada de la Psicología, también, puede describirse en términos de teoría distraída –mala traducción de la idea plantea por Derrida en *Psyche*–, producto de compartir algunos tópicos teóricos. A menudo, la función del campo parece denotar una identidad de usos múltiples, el dominio psicopedagógico no es sólo una identidad, sino una red de múltiples contradicciones, huellas e inscripciones. Con ello no quiero reducir el argumento a meros sistemas de constitución contradictorias del campo, sino que, cada una de las formas de lo psicopedagógico se inter-penetran y re-articulan permanentemente forjando una figuración áurica en constante redoblamiento.

Lo que habita entre ambas secciones del sintagma

En esta sección, haciendo uso del concepto de *y-cidad* (Bal, 2018), exploro multiaxialmente una amplia gamas de preocupaciones intelectuales, opciones metodológicas y fundamentos analíticos que entran en contacto en la conjunción de los términos que forman el sintagma Psicopedagogía. ¿Qué es lo que habita entre ambos términos? Sin duda, esta una interrogante crucial en la recognición del campo, no sólo porque permite la emergencia de un conjunto de aspectos marginados, atrapados o edipizados, sino que, nos ofrece pistas para cartografiar las formas en que ambos se informan e interpenetran, develando un sistema de entridades desvinculadas y desanudadas, cuyos vínculos de intensidad se encuentran fracturados. Una operación heurística como esta, permite recomponer el doble vínculo que forma un conjunto de coordenadas analíticas, que van mucho más allá de una simple red de cosas que se ponen en juego –operación que trasciende el simple uso estratégico de

los términos y de sus interpretaciones-. La y-cidad como herramienta analítico-metodológica inaugura una nueva forma de pensar.

El doble vínculo en Psicopedagogía surge por coeficientes de poder asimétricos introducidos por sus dominios genealógicos, la naturaleza del género y su problemáticas de construcción. Se interesa por examinar las contradicciones entre lo performativo conservado por lo psico y lo pedagógico y la endeblez del aparato que resulta de ellos. La interrogante y el halo de dudas residen en lo nuevo, no en lo residual, lo que nos lleva a la indagar en las formas que demandan los medios de alterización epistemológica ente ambas secciones del sintagma. El doble vínculo al que refiero en la construcción del dominio –siempre en movimiento–, esto quiere decir, ‘dado-dándo-se’, se caracteriza por una fuerza heurística mayoritaria de orden psicologista y una perspectiva minoritaria de orden pedagógico. En esta singular forma de tira y afloja emerge, por decirlo menos, un campo dilemático y sintagmático³.

El dominio psicopedagógico habita el doble vínculo al encontrar en sus herencias y aleaciones genealógicas parte significativa de la regionalización de lo psico y en una menor proporción epistémica, lo pedagógico. Sin duda, los rasgos epistemológicos demandados por la naturaleza del campo, posibilitan comprender la *performatividad del doble vínculo* evitando que la pregunta por la esencia y sus modos de existencia quede negada, o bien, sostenga un análisis lineal. Un examen dedicado a la y-cidad ha de comenzar por develar la intensidad, singularidad y fuerza teórico-metodológica del doble vínculo, cuya potencia heurística trata sobre el yo y el Otro en sus coordenadas de construcción del conocimiento. La comprensión epistemológica en Psicopedagogía ha de preguntarse qué queda a la izquierda de sus planteamientos, se propone dar cuenta de lo aceptado y de lo que va en contra de lo legitimado –doble impulso de creatividad-. ¿Qué implica pensar lo psicopedagógico en forma epistemológica? Esta pregunta advierte una respuesta preliminar. No podemos formular una respuesta introducida desde los macro-modelos científicos canonizados, ni tampoco por vía del entrecruzamiento en la interioridad del campo. ¿A qué imaginaciones nos conduce una respuesta de posibles frente a esta interrogante? Lo epistemológico es sin duda una forma de imaginación avanzada –entendimiento-. Otro aspecto a considerar en la formulación de la respuesta, consiste en evaluar la posición del lector y el campo de formación del analista, cuyo doble vínculo es bastante paradójal. Tal como indica Spivak (2017), “es que sí habitamos ese doble vínculo no reconocido; si lo reconociéramos destruiríamos dicha habitación” (p.13).

³ Los campos sintagmáticos es un concepto introducido por el autor de este trabajo.

La pregunta por aquello que habita entre ambas secciones del sintagma es parte de mi interés investigador hace mucho tiempo. Sin embargo, no fue hasta descubrir el trabajo de Mieke Bal, que pude encontrar una morfología analítica para explicar aquella idea e inquietud que rondaba mis pensamientos. Debido a las singularidades de la presente edición, ahondaré en las características más significativas de la y-cidad psicopedagógica. Su potencia analítica permite abordar la presencia de los *múltiples entres* que interactúan en la conformación del dominio. Inaugura una singular copula analítica, una entidad medialógica, un umbral heurístico, etc. En ella, se colocan de manifiesto un conjunto de conexiones que no se encuentran visibilizadas en los ensamblamientos del territorio, producto de una excedencia disciplinaria particular que desborda los límites y los campos heredados de lo psicopedagógico. No es exclusivamente un sistema de relaciones, sino, de implicaciones profundas y complejas cruciales en la configuración del dominio y objeto, devenida en la figuración de un plan de composición, una zona de agitación del pensamiento, un campo experimentación y dislocación conceptual. Todo ello exige una advertencia preliminar, ninguna de estas formas de entelazamiento intenta imponer de ninguna manera un signo de interdisciplinariedad, sólo me interesa abordar la operatoria del 'entre'. Esta, como tal, recurre a la captura, a la interpenetración y a la rearticulación de una amplia variedad de formas heurísticas, es clave en la convergencia de (trans)configuración del campo. La y-cidad intenta ser un catálogo de análisis acerca de los vínculos y conflictos heterogéneos que habitan entre cada una de las partes que crean y garantizan la producción del conocimiento de lo psicopedagógico. Es una interpelación a la creación de nuevas modalidades de cruces y desbordamientos analítico-metodológicos entre diversos recursos convocados. Es un lugar de permanentes superposiciones e interpenetraciones dislocativas.

A través de la interrogante por la y-cidad psicopedagógica me interesa abrir la pregunta –parafraseando a Feldman (1977)– acerca de cómo la Psicología y la Pedagogía, en un primer momento, hablan e identifican preocupaciones íntimas –en diversos niveles– de cada uno respecto de su conjugación y copulación epistémica. Esta operación conlleva una implicancia dialógica entre dos o más cuerpos de conocimientos de naturaleza diferente, al tiempo que uno puede contener al otro y viceversa. Tal articulación analítica fomenta la proliferación de nuevos campos de investigación crítica. La y-cidad en tanto zona de experimentación posee la capacidad de cruzar límites, forja un cruce experimental, es un conector que trabaja con otros –alteridades epistémicas– campos del saber. Entiendo el propio concepto de Psicopedagogía –figuración heurística– y en especial, el espacio que había entre ambas partes del sintagma, como una zona loca de indeterminación y experimentación de la que pueden surgir nuevas conexiones y recursos para re-configurar su red objetual.

De acuerdo con ello, el sintagma ‘Psicopedagogía’ alberga diversos usos, responde al entrecruzamiento de diversos significados, mezcla diversos planos de referencia y pensamiento. Puede ser descrito en términos de un metálogo, deviene en un mapa plurilocalizado, un problema gramatical complejo. La y-cidad es una forma de construcción heurística de lo intersticial. La pregunta por lo que habita en la y-cidad reconoce que esta no posee armonía, sino más bien, opera mediante tecnologías de desorden, contaminación y condiciones disarmónicas. Es un género transtextual. La y-cidad deviene en una zona de contacto, en un campo de tensiones, en flujos fluctuantes y en campos en movimiento permanente. La observancia del intervalo, la entridad o lo que habita entre ambos términos del sintagma, nos sitúa en un espacio de complejas ‘ciones’ –intersecciones, migraciones, translocaciones, transposiciones, etc.– es un espacio que surge del diaspórismo, da cuenta de un conjunto de trayectos –abiertos y diaspóricos específicos en la configuración de su campo de conocimiento. La y-cidad condensa la idea de ‘lo matricial’ mediante la fabricación de una estructura generativa y ‘lo figural’ los sistemas de configuración a partir de algo borroso, no tan claro. A juicio de Feldman (1977), la ‘y-cidad’ o los múltiples usos de ‘y’ (Bal, 2018), sostenidos en una acción conjuntiva de carácter compleja, instalan singulares formas de *“contacto con su verdad común, como un recordatorio perpetuo de lo que nunca se puede olvidar, y simultáneamente, como un acto eso está por venir”* (p.6).

La y-cidad en tanto espacio constructivo fomenta la agregación y creación de nuevos conceptos e ideas que actúan como puntos de fuga, su red analítica permite abordar desde otras perspectivas y posiciones nuevos problemas de análisis. No opera por condiciones de consistencia lógica, puesto que, su meseta de trabajo epistemológico inaugura prolíficos mecanismos, mediante la cual, cada una de sus piezas ingresan, se asientan y son inter-penetradas y re-articuladas –en giro constante– a lo largo de una red infinita de complejas interrelaciones por redoblamiento. Su espacialidad fomenta nuevos encuentros que albergan eventos que problematizan las formas de construir y conceptualizar su campo de (inter)implicaciones, introduciendo nuevas preguntas que requieren un replanteamiento o reinención. En ella, nada está dado, las cosas siempre están empezando de nuevo. En efecto, transita de

[...] una zona o "meseta" a otra y viceversa, una tiene así nada del sentido de un itinerario bien planificado; de lo contrario, uno se toma en una especie de viaje conceptual para el que preexiste ningún mapa: un viaje para el cual uno debe dejar atrás su discurso habitual y nunca estar completamente seguro de dónde aterrizará. Entre los conceptos, problemas y dramas que conforman. Los diversos "bits" en esta construcción, algunos se derivan de una nueva mirada al trabajo de filósofos anteriores, retomando sus problemas desde un nuevo ángulo. Pues ya en su estudio juvenil de Hume, Deleuze pensó

que uno puede hacer filosofía "off the backs" de predecesores, fundiendo problemas y conceptos básicos en un nuevo ligero (Rachjman, 2004, p.32).

En la y-cidad psicopedagógica sus formas epistemológicas construyen un nuevo estilo de lógica-metodológica y rigor intelectual. Explora un conjunto de relaciones internas de orden complejo y múltiple, lo que “procede por la variación continua de conceptos y problemas, constantemente yendo a un punto anterior para insertarlo en una nueva secuencia, y se propaga como un rizoma en lugar de ramificarse” (Rachjman, 2004, p.39). La y-cidad psicopedagógica es un espacio de intensa invención epistémico-metodológica, es una figura definida e incipiente. Nos invita a pensar y abordar los problemas intelectuales del campo de otra-manera. Si la construcción del conocimiento de la Psicopedagogía acontece en el movimiento, este, se caracteriza por crear y unir, es decir, albergar diversos elementos por vía de relaciones exteriores y el principio de heterogénesis. Tal movimiento siempre tiene un "exterior", inaugurando un espacio de múltiples ensamblajes, nuevos puntos de conexión, a singulares e intensas formas de inter-referenciación estriadas. La y-cidad psicopedagógica es una marca de actualización –en la filosofía del acontecimiento sugiere un doble impulso de creatividad– que no encuentra ninguna distinción, porque se orienta a desarrollar algo nuevo. Bajo en el concepto de y-cidad tienen lugar poderosas formas de *transposiciones heurístico-metodológicas*.

REFERENCIAS

- Bal, M. (2018). “Y-cidad: los múltiples sentidos de ‘y’”. *Versants*, 65 (3), 187-207.
- Feldman, S. (1977). «To Open the Question», *Yale French Studies: Literature and Psychoanalysis. The Question of Reading: Otherwise*, 55/56, 5-10.
- Rachjman, J. (2004). *Constructions*. New York: MIT Press.
- Richard, N. (2003). El conflicto entre las disciplinas. *Revista Iberoamericana*, Vol. LXIX, Núm. 203. 441-447.
- Spivak, G. (2009). *La muerte de una disciplina*. Santiago: Palinodia.
- Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. México: FCE.

CAPÍTULO I

Nomadismo psicopedagógico: el devenir como punto de emergencia

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile⁴

¿Nomadismo psicopedagógico?

Lo nómade rescata la pluralidad epistemológica, imputa un corpus de mecanismos alterativos que afectan las formas del pensar epistémico y metodológico, su fórmula heurística acontece en los espacios intermedios, en la fuerza de lo liminal y lo membránico. Es una zona de altas intensidades inestables, en permanente movimiento, fomenta singulares, pero a la vez, poderosas formas de des-identificación con dominios entrecruzados que configuran parte de la estructura de conocimiento superficial de lo psicopedagógico. Todo ello, permite superar la forma teórica dualista que emplaza la producción un significante falso e incluso, restrictivo, en su forma analítico-metodológica. El *nomadismo psicopedagógico* es una forma epistemológica dinámica, un espacio de intensos flujos, una red de apertura, creación y relación de diversas singularidades y recursos epistemológicos –principio de heterogénesis–. También, el *nomadismo psicopedagógico* es algo que trabaja en la cuestión epistémico-ontológica del ‘llegar-a-ser’, un movimiento que posibilita el llegar a ser tal cosa, es un dominio en permanente construcción. La potencia del devenir permite pensar su objeto, dominio y

⁴ Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y para-disciplinar. Institución internacional afiliada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y por el International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU.

formas mórnicas más allá del efecto dualista integrativo que conduce a una interdisciplinariedad de baja intensidad. Inaugura una posibilidad constructiva por fuera de sus formatos heurísticos canónicos. Los *nomadismos psicopedagógicos* ejecutan una transformación de orden alterativa en las formas de producir el conocimiento. Recordar que la epistemología no atañe sólo a niveles especulativos, sino más bien, a grados de complejidades políticas, afectivas e imaginaciones desafiantes que se imbrican permanentemente. En sí mismo, el nomadismo psicopedagógico es un giro epistemológico, una acción tropológica, un acontecimiento, puesto que, ejecuta un corpus de cambios alterativos en la forma de leer y aproximarnos a un determinado fenómeno, es una operación abierta, inquieta y afirmativa de carácter no-dialectal.

El *nomadismo psicopedagógico* construye una movilización heurística que desarma un corpus de dualismos epistémicos antagónicos introducidos por la clásica disputa de los coeficientes de poder entre lo psicológico y lo pedagógico. Esta singular forma de nomadismo no es otra cosa que un deseo afirmativo de flujos transformadores sobre las formas constructivas que crean y garantizan la emergencia de su saber auténtico. Es, a su vez, un mecanismo mediante el cual “uno aprende a reinventarse y que desea su yo entendido como proceso de transformación. Tiene que ver con el deseo del cambio y de los flujos, así como, el dinamismo de los múltiples deseos” (Cardenal, s/a, p.20). *Nomadismo psicopedagógico* es una forma redistribución epistémico-metodológica, proceso analogable según Brandiotti (2009), a “un complejo proceso múltiple de transformación, un flujo de múltiples devenires, el juego de la complejidad o el principio de lo no-Uno” (p. 202).

La comprensión epistemológica de la Psicopedagogía al concebirse en términos de una espacialidad de permanentes flujos, intensidades y movimientos devenidos en un mapa de complejas relaciones, conduce según Brandiotti (2009), a la emergencia de una “política de las localizaciones que conlleva una toma de conciencia del mapa de relaciones de poder que nos atraviesan constituyéndonos, y que precisamente por formar parte de nosotras y nosotros pasa casi inadvertida” (p.215). En esta epistemología el carácter posicional de cada una de sus singularidades epistémica y/o recursos apoyan la transformación de lo débil, lo construido erróneamente, aquello que no calza y conduce a equívocos, etc. El interés por las formas re-cognoscitivas del dominio psicopedagógico bordea la apertura a nuevas interrogantes problemáticas, un corpus de aproximaciones temáticas complejas, etc. El devenir es una forma de salir del orden canónico. Hasta aquí, me atrevería afirmar que, la singular imaginación epistemológica significada como Psicopedagogía inscribe su fuerza heurística en una forma conceptual más que en un concepto mismo, esto es, una *herramienta de navegación teórica* que nos ayuda a pensar las complejidades del campo en todas sus

dimensiones –perspectiva (trans)relacional–. En efecto, la beca epistemológica de lo psicopedagógico opera mediante formas constructivas cruzadas e híbridas. Sin duda, su debilidad más significativa reside en la escasa visibilización de sus formas y premisas meta-metodológicas compartidas entre los dominios genealógicos del campo. Las formas epistemológicas tradicionales de lo psicopedagógico conducen a una forma de monocultivo analítico-metodológico y mental, legitimando su visión dominante de producción de conocimiento y sus obstrucciones. La reconocimiento del dominio asume un modo afirmativo y reactivo de sus formas tradicionales de producción de conocimiento. Su naturaleza lo describe en términos de terreno dinámico integrado de múltiples capas.

Los *nomadismos psicopedagógicos* son formas de transposición⁵, traslaciones y transformaciones de sus debates heurísticos y formas meta-metodológicas heredadas, ya que no podemos hablar de herencias propias del campo. Su regulación constructiva y mecanismos de producción del conocimiento psicopedagógico no funcionan sólo por traducción, sino que, por transacciones, esto es, formas singulares e intensas a través de las cuales llega a convertirse en algo. Se abre a la captura de la reubicación de su objeto y dominio. La transposición y la transacción nos permiten ubicar la fuerza de su trabajo teórico en la exterioridad. Hasta aquí, me atrevería a describir los desarrollos del dominio psicopedagógico en términos una espacialidad *psico-céntrica*, pero también, altamente esencialista. Tal como afirma Braidotti (2006), “la interconexión es una transposición, es decir, un salto creativo que produce un espacio intermedio prolífico” (p.6). La naturaleza del dominio psicopedagógico reafirma un carácter transposicional, fundamentalmente, articulado a partir de complejos y singulares flujos de movilidad y referencia cruzada entre (inter)disciplinas, teorías, conceptos, niveles discursivos, etc. Es un territorio que se desplaza por diversos lugares produciéndose-a-sí-mismo y creando sus propios efectos específicos. Si su dominio es transponible, entonces, su objeto es nómada. ¿Qué es lo que hace que el dominio psicopedagógico sea comprendido en términos transponibles? Lo primero, son sus intensos flujos de complejidades epistémicas convergentes, sumado a ello, la emergencia de enlaces creativos y una naturaleza de profundas interconexiones en zigzag. La transposición contribuye a establecer vinculaciones profundas que fomentan el giro epistemológico de su objeto, mediante la unión de fuerzas heurísticas separadas. Si bien, lo psicológico y lo pedagógico se encuentran unidos e interconectados por un aparente enlace gramatical, la inmensidad de su terreno epistemológico demuestra más separaciones, disputadas y devaluaciones que interconexiones. La heurística psicopedagógica necesita de la transposición en su pensar y actuar intelectual.

⁵ Noción altamente desarrollada en la música y en la genética.

El problema epistemológico del campo, sumado a la dictadura del significante del prefijo ‘psico’, se nutren de un conjunto de hábitos cognitivos y pasiones epistemológicas que se imponen por comodidad y adicción legal a la norma científica –normatividades epistémicas–, devenidas en figuraciones tóxicas acumuladas según Braidotti (2009), por simple repetición no-creativa. Por ello, un *nomadismo psicopedagógico* construye una cartografía analítica que destaca la relevancia de una visión no-unitaria del tema en cuestión. El conjunto de reflexiones y aproximaciones que expongo en este manuscrito abordan la temperatura y la fibra epistemológica de la región significada como Psicopedagogía. Es un texto informado por la necesidad de transformación del campo, reencontrado su naturaleza⁶ y reconciliándose con sus modos de existencia. Definitivamente, es un campo que debe cambiar, sino perecerá. ¿Cuándo acontece lo nuevo? Sin duda, la pregunta por la reconocimiento de sus formas epistemológicas y metodológicas, reafirma un bien mayor y necesario. Hasta aquí, mi interés investigador en este y otros trabajos, intenta examinar el cuasi-monopolio de lo ‘psico’ en la regulación del campo, ortodoxia heurística que niega su autonomía epistémica. El objeto psicopedagógico debe resistir ante las grandes narrativas del dictamen de lo ‘psico’, de lo contrario continuará albergando un corpus de imágenes paradójales sobre su función, naturaleza y alcance. *Resistir* es sinónimo de promover imaginaciones desafiantes, contra-argumentos intelectuales, es ir al encuentro de lo propio y de lo ajeno, sin atarse a ninguno de ellos, es transitar por un cambio en permanente devenir heurístico. Esto es, lo que asigna al objeto psicopedagógico la propiedad de objeto en fuga, no sólo por su fuerza dislocadora y eyectiva, sino por la capacidad de impulsar un cambio de coyuntura a través del giro y la rearticulación de sus formas. La sección del sintagma referida a ‘fuga’, inaugura una *nueva-lógica-de-sentido*. El objeto psicopedagógico es no-unitario, nómade y rizomático.

Las ideas que dan vida a este trabajo son el resultado –por lo menos para mí– de una búsqueda apasionada de alternativas alterativas para pensar el aparato psicopedagógico, empujando su rostricidad hacia nuevas comprensiones. Su elaboración puede significarse como un contra-argumento epistémico, analítico y metodológico, es un espacio de mutaciones no siempre bien comprendidas. Este trabajo debe ser entendido como un desafío abierto y un singular vector de disipación heurística.

⁶ La naturaleza del dominio es siempre mutante y móvil. Posee la capacidad de alterar los modos de intercambio e interacción entre cada una de sus fuerzas y recursos convergentes. Su naturaleza reafirma un impacto potencialmente innovador y desterritorializador de sus dominio genealógicos.

Una 'extraña dentro' de sus dominios genealógicos

La Psicopedagogía en tanto objeto de investigación, campo y práctica profesional es una extraña dentro de sus dominios genealógicos. Su territorio se caracteriza por el cambio y la inestabilidad, esto implica dar cuenta de nuevas operaciones, conceptos y formas de abordar su práctica analítica y metodológica. Es un campo nómada, conduce a un esfuerzo para pensar una nueva forma heurística capaz de convivir con sus continuas transformaciones. La interrogante por la autenticidad del dominio fomenta la emergencia de diversos tipos de figuraciones, crea una nueva imagen que permite concebir al objeto y al campo desde otras posiciones y de otra manera, promoviendo la reconciliación con su propia naturaleza. El objeto de la Psicopedagogía es un objeto rizomático, intersticial, en fuga y membránico. Su campo surge en función del principio del no-uno, impone un signo de multiplicidad de elementos que convergen en la configuración de su saber intelectual. La comprensión epistemológica de la Psicología no podrá resultar fértil, si esta, no es capaz de abordar un análisis sobre lecturas y prácticas genealógicas que informan a la conformación de su dominio en tanto espacio heurístico autónomo. Su ubicación intersticial y fronteriza devela una comprensión acerca de su posición en tanto “energía (*potentia*) que fluye entretejiendo las fuerzas internas y externas” (Cardenal, s/a, p.2).

¿Qué es lo que ha producido la convergencia de lo psicológico y lo pedagógico? Como primera aproximación, sostendré que ha producido un campo de investigación y formación profesional y de postgrado débilmente preocupada por sus dilemas definitorios en lo genealógico, lo epistémico, lo metodológico y lo mórfico –problemas fundamentales de la psicopedagogía–. Tal convergencia es más que la suma de partes dispersas y entrelazadas en algún punto, es la articulación de un corpus de nuevas direcciones. A pesar que la naturaleza del dominio psicopedagógico devela una singular forma de interdisciplinariedad, lo cierto es que, su formación se ensambla mediante diferentes genealogías teóricas e (inter)disciplinarias, conceptos, métodos, etc., ello es lo que permite el surgimiento de un grupo de conocimientos psicopedagógicos. La epistemología de la Psicopedagogía se apoya en una naturaleza situada del conocimiento que sigue la lógica ‘dada-dándose-por-dar’ en la construcción de sus cuerpos de saberes, conceptos y formas metodológicas. Lo psicopedagógico es un espacio auto-organizado –autopoiético–, sus formas constructivas operan mediante complejas modalidades y singulares de modos de relación, un efecto y ser afectado, una acción multidireccional que funciona en términos de transposiciones y de

polinización cruzada generativa⁷. El dominio psicopedagógico se construye mediante *interconexiones nómadas* (Braidotti, 2006).

¿Una extraña dentro? Efectivamente, cuando observamos cómo los profesionales e incluso, los saberes y los cuerpos conceptuales y metodológicos empleados para justificar el sentido de lo psicopedagógico dentro de sus dominios genealógicos, es frecuente observar dos efectos. El primero, basado fundamentalmente, en la minorización, desvalorización y ridiculización del campo, y, el segundo, una extraña forma de comprensión de su naturaleza y modos de existencia. Esto, me lleva a afirmar la presencia de un mecanismo de regulación psíquica de su identidad próxima a la metáfora del *extraño-propio*, es decir, al ubicar su objeto dentro de alguna de las regionalizaciones de lo ‘psico’ y lo ‘pedagógico’, produce un sentir que lo ubica fuera de este, lo inscribe como algo extraño, ininteligible, cuya fuerza deviene en un proceso en el que este se “ubica afuera mirando hacia dentro y adentro mirando hacia afuera y al revés” (Smith, 1999, p.25). Para comprender estas formas de extrañeza, observo necesario indagar en los mecanismos de entronización de su forma conceptual. Si bien, su campo de regulación heurístico, así como, sus condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad operan a través de un conjunto de importaciones nómadas. Al sentirse la Psicopedagogía una extraña dentro de sus dominios genealógicos, deviene en la producción de una red objetual cargada de efectos contradictorios que actúan en términos de un sistema de implosión. A pesar que los sistemas de metamorfosis, mutaciones y procesos de cambio gobiernan el mundo actual, este efecto no ha tenido la fuerza que amerita al interior del dominio analizado. La reconocimiento del objeto psicopedagógico no es una tarea sencilla, ni bien recibida, en oportunidades, por quienes conforman las hegemonías estructurantes de su comunidad científica.

La condición de extrañeza de lo psicopedagógico al interior de sus dominios fundacionales puede, en parte, ser explicada mediante un atrapamiento en segmentos epistemológicos en devenir, que establecen un orden de progresión superficial, pero, ¿cómo deviene lo psicopedagógico si no goza de una red de inteligibilidad que permita atender a su esencia y modos de existencia? El devenir siempre requiere de la esencia como horizonte (Irigaray, 1982). Entonces, lo que necesita encontrar, o más bien, recuperar el campo psicopedagógico es la plenitud de todo lo que podría ser. Es esto, lo que define su objeto en tanto aparato cognitivo inacabado e inquieto. Lo ‘psico’ y lo ‘pedagógico’ en la conformación del sintagma se convierten en una máquina intimidadora que hace que lo psicopedagógico se sienta inadecuado, esto, nos lleva a visualizar el sentimiento del campo edipizado a lo psicológico. La práctica heurística de la Psicopedagogía coherente con su naturaleza y esencia, enfatiza la fuerza

⁷ Tomo este concepto de Ansell Pearson (1999).

potencializadora de las pasiones afirmativas. En otras palabras, un impulso altamente creador. El objeto psicopedagógico no se doblega a los fines y propósitos de sus dominios genealógicos, trabaja más allá de ellos. El monismo heurístico de lo psicológico actúa en tanto sustancia reinante por atrapamiento de su autenticidad. Para evitar cualquier tipo de respuestas, este, prefiere rescatar *la potencia de lo afirmativo* de cada dominio fundante. No es una simple superposición, sino que, comprende “el pensar en términos de la potencia del pensamiento, la inteligencia alegre y explosiva de una mente encarnada que, en realidad, disfruta de la actividad de pensar” (Braidotti, 2002, p.89) sobre sí-mismo. Este dominio es una bomba de dispersión, creatividad, dislocación y apertura a lo nuevo.

Las figuraciones edipizadas de lo psicopedagógico es lo que permite atender a sus malestares e incomodidades contextuales, es aquello que la hace sentirse inadecuada, inferiorizada, subyugada a sus dominios genealógicos y otras partituras epistemológicas que colaboran en su producción. Los sentimientos de extrañeza sólo podrán deslindarse en la medida que predique una insurrección conceptual y semiótica, de lo contrario, perpetuará un trayecto de solemne obediencia a deseos que negativizan su tarea. Este escollo letal puede ser superado desplazando sus micro-argumentaciones históricas que conducen y justifican el calco, es una forma de resistencia, una acción que según Brandiotti (2009), le “quita el suelo de los pies al maestro edipizador” (p.89). ¿Cuál es la intención de ambos dominios en la configuración del campo de emergencia auténtico de lo psicopedagógico?

A pesar que la Psicopedagogía expresa evidentes dificultades epistémico-metodológicas, su objeto y campo se construyen mediante el zigzagueo entre lo psicológico y lo pedagógico en tanto elementos iniciales, capturando un conjunto de irrupciones que permiten recomponer su aparato cognitivo. La fuerza de su zigzagueo denota una heurística transformadora, precedida por un corpus de singulares mecanismos de interconexiones rearticuladoras que conforman su estructura de conocimiento. Un nomadismo psicopedagógico explicita una ruta diferente, se propone en cierta medida desnaturalizar y desvincular las operatorias y trampas a las que conduce la dialéctica hegeliana que colabora en la formación del propio nombre del campo. La emergencia del domino psicopedagógico acontece en la práctica de transformación de lo dado, es una fuerza abierta al cambio, receptiva al encuentro e interacción de otras singularidades y recursos epistemológicos.

Transposiciones: clave en la construcción epistemológica de lo psicopedagógico

La fuerza teórica que reside en la ‘transposición’ en tanto herramienta heurística denota una singular operación constructiva de transferencia analítico-metodológica de carácter transfronteriza. Para Braidotti (2002), las transposiciones fomentan un salto de código, lenguaje, campo y aparato metodológico hacia otro lugar o rumbo. Desde mi posición teórica, no es un salto que da lugar a una pluralidad de cosas, sino, es una operación fundada en la heterogénesis, que trans-codifica, mueve elementos, los descentra, superpone, traduce para configurar una nueva figura. La heterogénesis en esta regionalización opera en términos de multiplicidades complejas de recursos convergentes, distanciándose de la mera paleta de colores que impone el signo de lo diverso –artificialidad e instrumentalismo analítico–. La transposición en tanto herramienta epistemológica aplicada a la reconocimiento del dominio psicopedagógico no se reduce a la mera cuestión de tejer diferentes hilos, variaciones sobre un tema, sino, más bien, sugiere una escala de variaciones y cambios en un patrón discontinuo y armonioso. El dominio psicopedagógico deviene en la creación de “un espacio intermedio de zigzag y de cruce: no lineal pero caótico; nómada pero responsable y comprometido; creativo pero también cognitivamente válido; discursivo y también materialmente incrustado, es coherente sin caer en la racionalidad instrumental” (Braidotti, 2002, p.13).

Las transposiciones en términos heurísticos aluden a un singular proceso de mutación, transformación y alteratividad del orden cotidiano de las cosas. El objeto y dominio psicopedagógico es un fenómeno transposicional, espacio regulado y construido por diversas formas de transferencia de información que no acontecen de forma lineal, ni aleatoria, ni arbitraria, sino “en oposición a la visión científica dominante que tiende a definir el gen como una entidad estable que transmite unidades fijas de herencia en una manera autónoma y autosuficiente” (Brandiotti, 2002, p.14). La potencia de las transposiciones en la construcción del conocimiento psicopedagógico acontece en términos de multiplicidad y complejidad, articulan un espiral de niveles de constructividad, su fuerza expande un repertorio de ideas, acciones y recursos constructivos, descentrado y trans-codificando cada uno de ellos. Su marcado carácter transposicional no niega la multiplicidad de formas epistemológicas convergentes, más bien, las mantiene interconectadas en planos estriados y en múltiples capas, atendiendo a su singularidad.

En el artículo: “Sobre el déficit epistémico y metodológico de la Psicopedagogía: notas para su reconfiguración”⁸, texto que presenta parte de la intervención efectuada en las VI Jornadas de Psicopedagogía organizadas por la Universidad Nacional de Comahue, Argentina, en la sección de conclusiones, afirmo que, los conceptos que ayudan a comprender heurística y metodológicamente el campo de lo psicopedagógico, no son de exclusividad de esta, expresan un marcado carácter ‘puente’ y ‘membránico’, es decir, son compartidos y disputados por diversas disciplinas; vinculan una gran variedad de cosas. De acuerdo con la fuerza de la transposición, afirmaré, inspirado en Braidotti (2002) que, estos, “son "nociones nómadas" que tejen una red que conecta la filosofía con las realidades sociales; especulaciones teóricas a planes concretos; conceptos a figuraciones imaginativas” (p.32). Las transposiciones heurísticas siempre producen conocimiento estrechamente vinculado a lo social, lo político, lo histórico y lo discursivo. Se interesa por romper las formas de monocultivo epistemológico que gobiernan el pensamiento al interior de diversos campos de investigación.

La política de producción del conocimiento psicopedagógico es rizomática. ¿Qué quiere decir esto?, sus estrategias de constructividad oscilan a través de un singular zigzag de múltiples diferencias, dislocando los binarismos y mono-centrismos epistemológicos. La Psicopedagogía es un campo de complejas posiciones móviles. La reconocimiento del dominio y del objeto psicopedagógico es un vector de salto relativo sobre tres problemas fundamentales: a) lo epistémico, b) lo metodológico y c) lo mórfico. En suma, problemas clave de *campos sintagmáticos* como el aquí analizado.

Las propiedades del objeto psicopedagógico

El objeto de la Psicopedagogía es un objeto rizomático, intersticial, en fuga y membránico. La interrogante por el objeto inaugura un trabajo mediante *figuraciones*, esto es, una nueva imagen. El objeto psicopedagógico posee la capacidad de emprender un viaje a partir de complejas formas de entrelazamientos independiente del punto de destino al que este pueda llegar, esto es, lo que permite la complejidad de un aparato en permanente devenir. La convergencia, permeabilidad, movimiento y entrecruzamiento de sus dominio genealógicos, es lo que informa y desarrolla una práctica teórico-metodológica abierta, heterogénea y en permanente devenir. Los objetos en devenir son claves en la captura del presente. La singularidad del dominio psicopedagógico emerge del entretejimiento de fuerzas internas y externas a los dominios de lo ‘psico’ y lo ‘pedagógico’, configurando una *zona de tensionalidad crítica*

⁸ Trabajo publicado en 2019 en la Revista Inclusiones. Para mayores detalles, véase: <https://zenodo.org/record/3605497#.XpYQYvozblU>

atravesada por multi-posicionalidades de poder heurístico y usos sociales de lo epistémico, en él, los conceptos empleados se utilizan de formas variada informando y aperturando nuevas posibilidades analíticas. A pesar que la Psicología puede ser una fuerza que moldea y condiciona el funcionamiento del campo, lo psicopedagógico no es, necesariamente, una forma de lo psicológico. No niega sus herencias, ni aleaciones, ni filiaciones, etc., sino que, se abre al encuentro de la interrogante por su esencia y sus modos de existir. A pesar de evidenciar un compleja naturaleza liminal de su objeto y dominio, sus modalidades de constructividad epistémica y metodológicas articulan su quehacer en la exterioridad del trabajo teórico⁹, es decir, ‘más allá’ de los signos impuestos y visibles de sus legados genealógicos que dan como resultado una estructura superficial de conocimiento. Si bien, es un territorio diferente a sus convergencias, crea un singular vínculo de refuerzo que fomenta diversas clases de interacciones entre cada uno de ellos.

La naturaleza nomadista del campo y de su aparato cognitivo resulta estratégico para resistir a la captura, abducción y asimilación arbitraria, o bien, a las clásicas modalidades constructivas por vía del aplicacionismo epistémico que encriptan la fuerza de lo nuevo en marcos externos al fenómeno, pero a la vez, íntimamente relacionados. Es a través del uso estratégico del nomadismo epistémico lo que permite interrogar y contrarrestar sus formaciones intelectuales institucionalizadas o lecturas heurísticas que significan algo que no es tal. A este complejo proceso de construcción epistemológica podemos denominar como falsas políticas de constructividad. Si bien, el dominio psicopedagógico no rechaza sus herencias fundacionales, se preocupa por encontrar su especificidad diferencial o índice de singularidad, es decir, su naturaleza ‘más allá’ y ‘por fuera’ de sus genes. Lo psicopedagógico es un terreno inacabado, inquieto y abierto, en constante devenir. Es a través del nomadismo que logra trastocar un aparato intelectualmente rígido y el encriptamiento de su objeto a la dictadura del significante y fuerza analítica de la Psicología. Lo nómada introduce una cualidad central e indispensable para aproximarnos a su naturaleza, fomenta una comprensión no-estrictamente psicológica, ni pedagógica. Más bien, es un esfuerzo por pensar y visibilizar la multiplicidad de redes, capas y relaciones analíticas y metodológicas que se entrecruzan con vistas a reinventar su sentido, función y alcance, así como, sus dispositivos de semiotización. La psicopedagogía es un *llamamiento de contracorriente* a sus herencias más visibles, asimismo, atiende que no surge exclusivamente de ellas, sino que en su configuración tienen lugar muchas otras micro-convergencias heurísticas. Los argumentos que expongo en este trabajo invitan a *pensar-de-otra-*

⁹ La construcción del objeto psicopedagógico opera en lo que Chambers (2009), denomina *exterioridad del trabajo teórico*, es decir, más allá y por fuera de sus dominios fundacionales, inaugura un recorrido por espacios no autorizados que enriquecen su construcción y comprensión epistemológica.

forma y producir transformaciones en los modos de aproximación e investigación de su objeto, ello, adopta una tarea crítica que asume la Psicopedagogía dentro del discurso reinante de la Psicología, como parte de un esfuerzo por pensar un marco teórico y un vocabulario otro y más próximo sobre la naturaleza de las ideas del dominio. Concebido así, trae la posibilidad del redescubrimiento de sus modos de existencia, es también, un dispositivo de reconocimiento. Lo psicopedagógico es un concepto, un lenguaje, una praxis, un dispositivo heurístico, un método y un paradigma que se encuentra más allá del corpus de categorías fundacionales.

La Psicopedagogía no es una forma heurística, política, ideológica y metodológica de sus dominios genealógicos, no es Psicología, ni Pedagogía. ¿Por qué razón?, lo que tradicionalmente que ha marcado a la Psicopedagogía ha sido una relación específica con lo ‘psico’ –extraño propio–, mientras que, con lo pedagógico se reduce a una relación de aplicación y servidumbre. La Psicopedagogía es una poderosa práctica para-educativa y epistémica, pero no sé, si esta, posea el coeficiente de poder necesario para subvertir los dogmatismos epistemológicos que permitan comprender su figuración más allá de lo psicológico. Sin duda, cada una de estas ideas, son más bien interrogantes que habitan mi campo de relación con el objeto, que aseveraciones teóricas. Lo cierto es que, es un dominio que no goza de legitimidad, inteligibilidad y aceptación por parte de sus dominios genealógicos, prevalece así, un pensamiento jerárquico. Es una espacialidad ‘extraña dentro’ de sus dominios, históricamente ubicada al margen de ellos. La figura del ‘extraño dentro’ –concepto que tomo de la brillante obra de Rosi Braidotti– guarda un potencial subversivo en la figuración de su aparato cognitivo que rompe con las cerraduras y dictámenes del pasado. El dominio psicopedagógico es una espacialidad eminentemente morfo-dinámica y en permanente metamorfosis. Todo ello, implica pensar más allá de sus fuerzas heurísticas configurantes, impone un cambio de relación posible resaca de los dilemas definitorios de su coyuntura intelectual, visibilizando algunas de sus posibilidades desconocidas. Es una invitación a pensar el propio sistema intelectual que la sostiene con su debida seriedad.

El nomadismo del objeto y del dominio psicopedagógico permite apostar por una heurística y una trama metodológica, no-cerrada, no-fija, e incluso *punteo*, que trabaja a partir de múltiples interrelaciones estriadas en permanente movimiento. Retomando la idea de Zemelman (1989), la condición constructiva más importante de lo psicopedagógico es el movimiento, esto es, una fuerza que fomenta una figuración “dada-dándose-por-dar”. ¿Qué otras implicancias asume investigar el movimiento

como pieza de constructividad epistemológica?¹⁰ Fundamentalmente, esta operación es clave en mi trabajo epistemológico sobre Educación Inclusiva, y, recientemente, en Psicopedagogía, comprende “un proceso de condensación de una determinada dinámica temporo-espacial” (Zemelman 1992, p.93-94). De esta manera, traza un modo de concreción, no es nunca algo cerrado, sino una construcción que permite en su dinámica la inclusión de nuevos niveles y procesos –en ella se albergan diversos modos de concreción–. El movimiento trabaja para hacer *aprehensible la apertura*.

Su fuerza permite pensar bajo la lógica de la ‘y-cidad’ o de los ‘múltiples entres’, a partir de diversos proyectos de conocimientos que enriquecen y dislocan su accionar, visualiza el potencial entre las complejas figuraciones psicológicas y pedagógicas que constantemente tienden a superponerse, enfocándose hacia la construcción de un espacio singular exento de relaciones y dinámicas de devaluación epistémicas. La singularidad de lo psicopedagógico no sólo devela un índice de singularidad liminal, que desborda el corpus de sus formas genealógicas legitimadas, sin duda, esto nos conduce a algo mucho más complejo, un campo y objeto que no habita ningún de los dos sitios, a pesar que en la constitución de su propio nombre estas convergen, su fuerza heurística trasciende cada uno de ellos, manifiesta la búsqueda de un deseo de sí mismo –que no es lo mismo que la clásica autonomía–, de apertura de pensamiento y libertad metodológica para ser quien deba ser, es un objeto que asume “una articulación entre el límite de lo dado y lo posible de darse” (Zemelman 1989, p.82), es la construcción de lo posible, es un saber que trabaja en la dialéctica apertura/ruptura de la realidad y de sus fenómenos, potenciando lo no-conocido y activando sus redes de transformación intelectual. Crea un lugar común –pero no en la lógica habitual del significante–, una unidad relacional y un dispositivo de semiotización que opera mediante la “hermenéutica de la sospecha, funciona como un factor de desvinculación respecto a la voz” (Braidotti, 2006, p.105) de sus herencias y genealógicas imbricadas.

En este contexto, los modos de producción del objeto psicopedagógico se preguntan acerca de cómo quebrantar sus formas de travestimiento con uno de sus principales coeficientes de poder¹¹, o bien, el corpus de mecanismos que fomentan un efecto del tipo pastiche. Asimismo, asume una empresa que busca articular un imaginario epistemológico que ha sido constreñido, capturado y mimetizado –como un mal calco– de lo psicológico, devenido en la legitimación de un saber constrictivo y artificial que perpetua su operatividad. Retomando el interés por el efecto de composición de un pastiche –en adelante, *pastiche epistémico*– alude a una imitación, a un plagio, a una

¹⁰ Para mayores detalles véase el artículo: “La inclusión como proyecto de conocimiento en resistencia”.

¹¹ Sobre esta particular, quisiera extender la discusión de los coeficientes de poder hacia las formas de rivalización de posesión.

juntura y a una mezcla de elementos que contribuyen a la conjugación de diversos recursos analítico-metodológicos que, por acción de captura y convergencia, crean algo que realmente no es. Tal operatoria deviene en una combinación que da la sensación de producción de algo independiente y nuevo, que no alcanza dicho estatus. Da cuenta de una figuración vacía. A través de este concepto, es posible observar las formas que engendran la desaparición de la singularidad del campo psicopedagógico; al constituir un dispositivo de imitación, subyugación y dominación al legado de la Psicología y sus diversos campos de especialización, da cuenta de un ser-Otro que no existe, que no ha logrado constituirse en la autenticidad de su fenómeno. Esto es, sin poseer una elaboración propia. En otras palabras, la examinación de las condiciones heurísticas del campo psicopedagógico exige atender cuidadosamente los mecanismos de delimitación de su objeto, los sistemas de enmarcamiento¹² de su campo y las fuerzas de construcción de su saber. Es necesario subvertir la imposición de una coyuntura intelectual que no le pertenece al dominio lo psicopedagógico. Frente a esto, emerge una interrogante: ¿puede la Psicopedagogía socavar el contrato de lo psicológico en su configuración?, ¿hasta qué punto es viable?

La fuerza psicológica en la interioridad del dominio psicopedagógico ha operado en términos de un patrón de definición de su quehacer intelectual, vocabularios y alcances de realización profesional, siendo el sujeto y ella la alteridad. El saber psicopedagógico construido a la luz esta relación paródica e imitativa con dicha región analítica, puede significarse en términos de *un saber hegemónico-occidental-eurocentrado-positivista-estándar*. Un dominio que no habla, ni escribe, ni interpreta en su propio idioma, sino, a través de los idiomas de otros, otros canónicos que lo desprecian y no entienden su potencial y naturaleza epistémica, instaurando una compleja política jerárquica de aproximación y relacionamiento. Analíticamente, la mayor parte del legado hoy conocido como parte de lo ‘psicopedagógico’ queda regulado y definido por el ‘centro’ hegemónico de lo psico, específicamente, a través de sub-dominios específicos, adscribiendo imperceptiblemente a una herencia dialectal hegeliana de lo mismo y lo otro, basada sobre singulares modalidades subyugación y subordinación de sus signos. Aquí nos enfrentamos a la economía de la reducción de lo Otro –lo psicopedagógico– a lo mismo –lo psicológico–, esto es lo que genera un engranaje que conduce a asimetrías entre sus dominios configurantes. ¿Qué pasa con la dimensión ‘pedagógica’ del sintagma? En ambas formas, el punto ciego es el uso *estratégico* que el discurso dominante y la red de reproducción por vía de legitimidad del amplio espectro de equívocos de aproximación de su objeto hacen de este. Su falla fundacional, entre

¹² De acuerdo a mi posición teórica y política, observo fértil sustituir la noción de *enmarcamiento* por *deslimitación*, ello, particularmente, por la compleja naturaleza interdisciplinaria que explicada el terreno de lo psicopedagógico.

otras muchas, puede describirse a través de un conjunto de condiciones que conducen a la falta de reconocimiento de la singularidad del campo. En efecto, para Cardenal (s/a), “el reconocimiento es un proceso violento que se alcanza mediante la negación de otra autoconciencia” (p.8). La Psicopedagogía necesita encontrar y comprender su índice de singularidad para romper su patrón concreto de regulación, subalternización y travestización heurística. Esto es, dejar de ignorar sus diferencias constitutivas fomentando un movimiento de apropiación sobre su ser y modos de existencia.

Su objeto explícita un marcado carácter rizomático, ¿qué quiere decir esto?, esencialmente, que en la configuración de su dominio se superponen diversas raíces epistemológicas y metodológicas, las que por vía de rearticulación fomentan la emergencia de algo completamente nuevo. Entre las principales propiedades del objeto psicopedagógico destacan: a) punto de fuga, b) zona de contacto reticular, c) dispositivo de intermediación, d) figuración imprecisa, e) espacio membránico, fronterizo, liminal e intersticial y f) cruzador de fronteras, etc. La naturaleza del dominio es eminentemente abierta, inquieta, de intensidad creadora y afirmativa de carácter no-dialectal.

Aproximarnos al objeto psicopedagógico en términos de *zona fronteriza analítica*¹³ concepto desarrollado por Sassen (2010), fomenta la comprensión sobre la naturaleza de su dominio en términos de espacio trans-relacional de deslimitación. En él, la modificación del dominio inaugura un nuevo orden de sentido, esto es, lo que hace que su configuración heurística avance en diversas direcciones, espacio de alteratividad de su figuración de heurística. Cada una de sus velocidades de desplazamiento o singulares vectores de nomadismo se imbrican generando una imagen en permanente mutación por vía de una deconstrucción no-dialéctica de tipo afirmativa. La zona fronteriza analítica es una herramienta heurística que fomenta una tercera entidad viva que exige su propia especificación teórico-metodológica y conceptual: *lo psicopedagógico*. En esta noción, el límite no se reduce a una captura instrumental orientada a dividir, esto nos lleva reconocer que, la naturaleza del dominio psicopedagógico es una zona fronteriza analítica, puesto que, sus dominios genealógicos a nivel constructivo no se excluyen mutuamente, más bien, no han sabido dialogar y entender sus sistemas de interconexión entre cada uno de ellos, producto de una fuerza edipizada que afecta a sus coeficientes de poder epistemológicos. Si bien, la Psicopedagogía no es mitad Psicología, ni Pedagogía, ciertamente, enfrenta el desafío de construir herramientas que eviten convertir a ambas secciones del sintagma en meras líneas divisorias y anti-dialógicas. Sus diferencias internas se vinculan de forma disyuntiva, rearticulatoria y acumulacionista de diversos tipos de recursos

¹³ Herramienta heurística.

constructivos. Debido a la complejidad diferencial del campo, “las superposiciones e interacciones entre ambos elementos bien pueden generar una serie de zonas fronterizas donde se materialicen las operatorias de poder y dominación, de la resistencia y desestabilización” (Sassen, 2010, p.476). El dominio psicopedagógico es una zona fronteriza analítica con sus propias herramientas teórico-metodológicas. Es también, una zona de complejas interacciones que fomentan reconfiguraciones profundas, subrayan en la consolidación de una red de transformación. Lo psicopedagógico es una *zona de intermediación*.

A pesar que el objeto y dominio de lo psicopedagógico reafirma una compleja naturaleza tras-relacional y opera por singulares formas de des-limitación, emerge la pregunta por el corpus de condiciones de apoyan e informan la *metamorfosis* del mismo, en tanto territorialidad heurística fomenta el cultivo para la generación de nuevas formas epistemológicas, analíticas y metodológicas. Es una *fuerza heurística alterativa*.

La Psicopedagogía es el deseo de otra cosa

Pensar la condición de la Psicopedagogía es sin duda una tarea compleja y espinosa, particularmente, por el déficit epistémico-metodológico que la atraviesa. Asimismo, se interroga por el lugar que esta ocupa al interior y más allá de sus dominios genealógicos devenidos en la configuración de una estructura de conocimiento superficial. Esto es clave, para comprender, posteriormente, la lógica de sus conceptualizaciones. El problema epistemológico de lo psicopedagógico es un problema afirmativo, creativo e imaginativo. Las formas de vincularidad de lo psicológico con lo psicopedagógico bajo ningún punto de vista pueden ser significadas mediante una lógica accidental, puesto que, sus formas de relacionamiento heurístico y metodológico no son arbitrarias, más bien, es producto de singulares enredos genealógicos, que afectan y condicionan su sustancia. Las formas hasta ahora empleadas para entender lo psicopedagógico tienden a su (mal)-(de)-formación, imponiendo un conjunto de ideas fuera de lugar. Sus formas morfológicas son incompatibles. ¿Cómo evoluciona la red objetual de lo psicopedagógico, si esta, es una *no-forma* de lo psicológico y lo pedagógico?

Si bien, lo psicopedagógico no tiene lugar más que en el interior de los modelos y leyes de pensamiento promulgadas por los dominios de mayor coeficiente de poder que configuran de su sintagma, cuyo soporte mayoritario es introducido por vía de la sección ‘psico’. Sirviéndome de la expresión analítica ‘especula(riza)ción’ empleada por Braidotti (2000 y 2002), es posible observar, cómo la función y coordenada heurística

de lo 'pedagógico' se convierte en un complemento necesario para que la fuerza epistemológica aplicada por vía de lo psicológico funcione, esto es, una operancia que actúa en un plano proyectivo e imbricativo. Las coordenadas epistemológicas del dominio psicopedagógico proceden en su versión hegemónica mediante el deseo que pretende su integración en lo psicológico, puesto que, en ella encuentra una amplia variedad de recursos, saberes, herramientas metodológicas y formas explicativas disponibles, las que quedan capturadas mediante la lógica de la articulación pasiva, el efecto de partícula agregativa y las formas de aplicacionismo epistémico. El deseo psicopedagógico en su halo de inteligibilidad se integra a la regionalización de lo psico en tanto forma de compensación y estabilidad por vía del ausentismo teórico-metodológico. Hasta aquí, es una forma de la Psicología que no es Psicología. El deseo psicopedagógico real se afirma en la necesidad de develar su naturaleza y modos de existencia. Lo pedagógico aquí queda remitido a una espacialidad de aplicación, que no entiende lo psicopedagógico en ella, es objeto permanente de disputas, desprecios, incomprensiones y devaluaciones.

La empresa reconocitiva que atraviesa la naturaleza de lo psicopedagógico no adscribe a una relación dialéctica hegeliana, sino que, la configuración de su dominio liminal, membránico e intersticial, se afirma en una relación dialectal inquieta, en permanente búsqueda y en movimiento, etc. Más bien, se encuentran atravesadas "por un conjunto de diferentes inscripciones, fragmentadas, en construcción sobre intersecciones de diversos niveles de experiencia" (Cardenal, s/a, p.12). El dominio psicopedagógico es una espacialidad de relaciones complejas en su dinámica rearticulatoria, atravesada por diversas capas estriadas y hebras irregulares de formas teóricas y metodológicas que se encuentran, chocan, dialogan, negocian, median, se reconstruyen y reconfiguran mutuamente. Todo ello, permite observar un juego de fuerzas, una zona de profundas intensidades. Razón por la cual, devela "una estructura multifuncional y compleja de la subjetividad que abarca un vasto elenco de niveles de experiencia" (Cardenal, s/a, p.13), saberes, formas metodológicas, conceptos, proyectos de conocimiento, etc.

El dominio psicopedagógico es siempre una espacialidad productora de múltiples cosas. Sin duda, este dominio no sigue el reflejo del orden epistémico, mórfico y metodológico de lo psicológico, pues esta, alberga por traducción un conjunto de productos discursivos y teóricos y conceptuales que codifican el sentido y aparato cognitivo de lo psicopedagógico como parte de ella. Todo ello, construye una identidad ficcionada que regula su imagen y fuerza heurística. La codificación psicológica es operativa en la composición de un campo vacío de especificidades acordes a su índice de singularidad. La construcción de un proyecto de conocimiento propio debe

trascender estos fracasos cognitivos de constitución, aproximación, regulación y legitimación del campo. Para ello, es necesario que su forma epistemológica permita la apropiación del significante psicopedagógico emergente de su esencia. Es un territorio inacabado, abierto e inquieto, no se cierra nunca, acontece en el redoblamiento. Sus operatorias plantean un pensamiento mucho más rico y complejo alojado en una singular forma de antítesis heurística. ¿Es posible hacer Psicopedagogía sin Psicología?¹⁴ La construcción del dominio psicopedagógico orientado al develamiento de su naturaleza y modos de existencia, adscribirá a una forma de *deconstrucción afirmativa no-dialéctica*. Operación epistemológica que apuesta por la no-codificación de sus fuerzas fundantes, no las rechaza, sino que inscribe su trabajo más allá de ellas, “marca una no coincidencia, es decir un *margen* de flujo, de inestabilidad, de contradicción” (Cardenal, s/a, p.19). Esta es una forma de apropiación de sí.

Hablar del *deseo* de la psicopedagogía es otro punto espinoso, especialmente, porque trabaja para producir otra figuración, otro aparato morfológico. En suma, encontrar su esencia para reescribir sus modos de existencia, su deseo bordea el (re)encuentro con su singularidad. Es sinónimo de otra cosa, OTRA-PSICOPEDAGOGÍA.

Conclusiones: un territorio trasrelacional y en constante devenir

¿A qué sirven los debates sobre Psicopedagogía?, ¿de qué han servido los congresos, cursos de postgrado, los libros y las investigaciones efectuadas en la interioridad de este campo?, ¿cuál es el beneficio teórico de los conceptos de hibridez, deslimitación, nomadismo, intersticialidad, movimiento, etc., en la configuración de su dominio? Atender a la especificidad de cada una de estas interrogantes, es necesario subvertir los fundamentalismos que impone la política de subyugación de uno de sus coeficientes intelectuales de mayor poder. ¿Cómo hacer frente a esto? La emergencia del dominio psicopedagógico trabaja mediante singulares interconexiones rearticuladoras que no roban, ni aplican nada de nadie, tampoco proceden por vía de abducción, contaminación, colonización y criollización epistémica. Sus operaciones pueden ser significadas bajo la lógica de la deslimitación y la afirmación creadora. A modo de clausura de este capítulo, quisiera dedicar algunas líneas a examinar cómo se piensan y articulan las formas de producir teoría y pensar de acuerdo a las coordenadas que definen la naturaleza y los modos de existencia de lo psicopedagógico. Esta tarea sugiere atender al concepto de *racionalidad* que es la base de la cual emerge cualquier planteamiento e intervención teórico-política en el mundo. Antes del obstáculo

¹⁴ Interrogante que debe orientar cualquier construcción teórica-metodológica que alude y se dirige a comprender la especificidad del campo.

epistémico-metodológico de la Psicopedagógica, observo un halo de ininteligibilidad sobre su racionalidad. Todo ello, es un síntoma del agotamiento teórico por sequedad intelectual del campo.

La deslimitación es clave en la comprensión de la base epistemológica interdisciplinaria de la Psicopedagogía, su función a diferencia de ‘delimitar’, no cierra, ni excluye, produce un efecto contrario, amplía, diversifica, conecta y transforma. La función constructiva de la deslimitación se encarna en la transgresión de los límites, clave en la reconocimiento de la naturaleza del dominio de lo psicopedagógico, puesto que, este, desborda sus marcos disciplinarios heredados. Su fuerza nos conduce a la afirmación que la imposición psicológica y sus mecanismos de travestización han muerto. Es un dominio que se encuentra en permanente movimiento y dinamismo. Es un objeto y campo en constante flotación y configuraciones rizomáticas. ¿De qué manera, esta afirmación nos lleva más allá en la configuración del campo? Preliminarmente, la preocupación y a su vez, el dilema que describo, lo sostengo en términos de producir un corpus de argumentos en sintonía con la propia afirmación, evitando que el dispositivo de semiotización se imponga y la fuerza de la idea y su trama heurística quede subyugada a este. Es un campo que no fija una sola significación. ¿Desde dónde habla el dominio psicopedagógico?¹⁵ Al describir el objeto psicopedagógico debemos servirnos de discursos, en este caso, ¿cuáles? Fundamentalmente, debe ser una operación que no sea igual al lenguaje del objeto, pero, cómo develarlo, si el campo tal cual ha devenido, expresa brisas que nublan el encuentro con su meta-lengua.

La fuerza analítico-metodológica de la deslimitación trabaja entrelazando, rearticulando, relacionando, tendiendo puentes, etc., fomenta además, que la comprensión del dominio psicopedagógico se desmarca de la pluralidad significativa que reafirman sus formas interdisciplinarias de baja intensidad, más bien, opera en una singular forma de diseminación no determinable. Su práctica teórica es una forma de acercamiento al objeto, da cuenta de un tercer espacio nómada que, a efectos de este trabajo, he significado como ‘nomadismo psicopedagógico’. La pretensión de continuar entendiendo la trama psicopedagógica de la misma forma, es en cierta medida infértil, puesto que, “redefinir su disciplina dentro de la disciplina misma, sin considerar lo que está pasando en otras disciplinas vecinas y en el resto del mundo. Un procedimiento semejante (y masivamente existente, sin lugar a dudas) conduce a la estagnación” (de Toro, 2006, p.283). En efecto, insiste el investigador agregando que, la

[...] deslimitación no significa fragmentación, arbitrariedad, relativismo, caos o diletantismo, sino entrelazamiento de diversas aproximaciones para dar

¹⁵ Interrogante clave para describir las formas de escritura y lectura que informan sus prácticas de investigación, ejes de tematización y sus vocabularios.

una visión lo más completa, esto es, lo más abierta posible. Y del riesgo que conlleva el valerse de diversos fragmentos teóricos productivos se va especificando una red teórica y metodológica ya que el mero “préstamo” no entrelazado de postulados de disciplinas vecinas sería repetir esa parte de la disciplina sin llegar a una deslimitación (de Toro, 2006, p.283).

La deslimitación no se interesa por destruir las coyunturas históricas y los aproximamientos teóricos que definen qué es la Psicopedagogía. Si bien, esta no es una disciplina, podemos encontrar una amplia variedad de argumentos para desestabilizar tales garantías argumentativas, lo cierto es que, su dominio nunca ha existido de forma aislada, sino que, a partir de complejas superposiciones que no han sabido leerse y dialogar. La reconocimiento del dominio demanda *leer-de-otro-modo* sus enredos genealógicos. Si el objeto y dominio psicopedagógico opera en la delimitación, es decir, en la ruptura y transgresión de los márgenes, entonces, configura una totalidad plural que beneficia a todos sus campos y proyectos de conocimiento participantes, instaura una forma de enlace, traza una nueva funcionalidad de cada uno de sus dominios estructurantes. A pesar que a lo largo del texto he reconocido los problemas de constitución del campo, especialmente, su objeto al no conocer fronteras, es un territorio que no puede ser determinado con facilidad.

La deslimitación permite definir el campo psicopedagógico por inclusión, transgresión y captura extra-disciplinar de diversas clases de aportes, es, esta acción la que define su carácter a-centrado, morfo-dinámico, cruzador de fronteras y plástico. Si bien, este se desenvuelve en una singular red que encontrará su importancia y funcionamiento a partir del tipo de interrogantes que sean formuladas acerca de la comprensión del dominio. La Psicopedagogía como objeto de deslimitación impulsa un cambio en las formas de hacer teoría y de pensar su objeto dentro de sus disciplinas confluyentes tanto en su origen como en sus desarrollos posteriores. Asimismo, esta singular forma de examen comprende que, “para poder deconstruir discursos (hegemónicos o esencialistas), que parten de una prefiguración del objeto como meras construcciones, y para desenmascararlos como construcciones culturales hay que recurrir a disciplinas vecinas y revelar la perspectiva de donde parten” (de Toro, 2006, p.289).

La reconocimiento del objeto psicopedagógico despliega un complejo sistema de (re)-(trans)-codificación. Su marcado carácter tras-relacional comprueba que este no le pertenece a nadie, es decir, es un fenómeno que se encuentra fuera de cualquier pertenencia disciplinaria, es un dominio y territorio que no se encuentra centrado en ninguno de sus estructuras genealógicas, si este ha recurrido a fundamentar su aparato cognitivo mediante mecanismos de captura y abducción de lo Psicológico, ha

sido por las debilidades del mismo para pensar y construir sus propios fundamentos teórico-metodológicos. En él, lo psicológico y lo pedagógico actúan de forma entrelazadas, interrelacionadas y dependientes unas de las otras, etc., pero, produciendo algo completamente nuevo.

REFERENCIAS

- Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Braidotti, R. (2002). *Metamorfosis. Hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Akal.
- Braidotti, R. (2006). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2009). *Transposiciones*. Barcelona: Gedisa.
- Cardenal, T. (s/a). La extraña dentro: el feminismo nómada de Rosi Braidotti. Recuperado el día 13 de abril de 2020 de: <https://zaguan.unizar.es/record/9242/files/TAZ-TFG-2012-695.pdf>
- Chambers, I. (2009). *La cultura después del humanismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- de Toro, A. (2003). Hacia una teoría de la cultura de la 'hibridez' como sistema científico trasrelacional, transversal y trasmedial. Recuperado el 08 de febrero de 2020 de: https://home.uni-leipzig.de/detoro/wp-content/uploads/2014/03/Cultura_hibridez.pdf
- Irigaray, L. (1982). *Ese sexo que no es uno*. Madrid: Saltés.
- Ocampo, A. (2019). Sobre el déficit epistemológico y metodológico de la Psicopedagogía: notas para su re-configuración. *Revista Inclusiones*, 6, 268-311. Recuperado el 14 de marzo de 2020 de: <https://zenodo.org/record/3605497#.XpYQYvozblU>
- Ocampo, A. (2020). ¿Un pastiche llamado Psicopedagogía?: redescubriendo un mundo desconocido de formas posibles. *Revista Intersaberes*, Número Especial, v.16, n.35, 32 pp.
- Sassen, S. (2010). *Territorios, autoridad y derechos. De los ensambles medievales a los ensambles globales*. Buenos Aires: Katz.
- Smith, L.T. (1999). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. Santiago: LOM.
- Zemelman, H. (1989). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. México: El Colegio de México.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. México: Antrophos.

CAPÍTULO II

La psicopedagogía en la Argentina. Entre las teorías científicas y las prácticas profesionales: la creación de conceptos

Sandra Bertoldi

Liliana Enrico

Daniela Sánchez

María Luján Fernández

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Introducción

Por el año 1989, en nuestro país, el Dr. José A. Castorina nos interpelaba, desde el punto de vista epistemológico, acerca de la manera en que teorías procedentes de otros campos disciplinares eran apropiadas e instrumentadas en psicopedagogía, identificando una serie de obstáculos epistemológicos e invitándonos a los profesionales a construir teoría a partir de la originalidad de nuestro campo.

Desde aquel tiempo a la fecha, puede constatarse que varios han asumido este reto. Hoy es posible identificar numerosos esfuerzos de teorización en la psicopedagogía argentina que buscan, justamente, dar cuenta de las problemáticas que son de su incumbencia y que se presentan en las prácticas concretas.

El objetivo de este escrito es presentar dos grandes momentos del desarrollo de la psicopedagogía en términos de su relación teoría-práctica. Un primer tiempo donde - frente a la ausencia de teorías y/o conceptos propios- los profesionales apelaron a

teorías de otras disciplinas. Un segundo tiempo, donde las prácticas profesionales interpelan el uso de esos conceptos y/o teorías, se inician nuevas relaciones que dan lugar, en algunos casos, hasta la creación de conceptos propios.

En el escenario actual, vale mencionar, se asiste a la coexistencia de estos tipos de relación: algunos siguen abonando a la elección de una o varias teorías mientras que otros han iniciado el laborioso camino de la teorización a partir de la originalidad de su campo.

La utilización de teorías de otras disciplinas en psicopedagogía

Follari (2016) dirá que en ciencias sociales “no hay paradigma en el sentido estricto” (p.44) porque no hay acuerdo entre distintas teorías; no hay acuerdo entre todos los miembros de la disciplina.

En este sentido, consideramos que la psicopedagogía, como parte de las ciencias sociales y humanas, asiste a un *no acuerdo* acerca de cuál es ‘la teoría’ que mejor explica los fenómenos que le son propios, por lo tanto, co-existen diversas interpretaciones. Esto genera que haya que realizar una elección de teoría - que es lo que se hace en las ciencias sociales-, pero con una complejidad mayor dado que a diferencia del caso de la sociología, donde existen teorías propias (la perspectiva del materialismo histórico de K. Marx, la propuesta del comprensivismo de M. Weber, la teoría social de P. Bourdieu, entre otras)-, las que toma la psicopedagogía proceden de otras disciplinas¹⁶.

Esto requiere que los profesionales de la psicopedagogía tengan que elegir, y eso exige establecer criterios: “la teoría se elige por su valor conceptual pero también por la adecuación al caso por resolver” (Follari, 2016, p.44).

En este punto surge en nosotros un interrogante: ¿cómo han sido las elecciones de los profesionales referentes de la psicopedagogía argentina y qué criterios podemos identificar allí?

Sara Paín, autora de los primeros escritos del campo psicopedagógico, considera que la introducción del psicoanálisis allí (entre los años ‘60 y primeros años de la década del ‘70) posibilitó otro modo de ‘hacer psicopedagogía’: hasta ese momento, los aportes

¹⁶ Nos interesa hacer la distinción entre disciplina y teoría. Según Gianella (2000) las disciplinas son marcos temáticos generales. Son estructuras más amplias, laxas y heterogéneas que las teorías, ya que reúnen en su interior teorías muy diversas y hasta antagónicas. La diversidad de teorías en una disciplina puede hacer peligrar la unidad disciplinar. En tal sentido, es un conjunto básico y reducido de problemas y categorías, además de las cuestiones de índole históricas, las que permiten seguir ubicando bajo la misma disciplina desarrollos y modos de trabajo científicos tan dispares.

provenientes de la teoría piagetiana prevalecían en la lectura de las técnicas utilizadas para dar cuenta del tipo de problemática que afectaba el aprendizaje de los y las niñas. A propósito de ello, la autora sostiene que:

[...] la teoría piagetiana no puede responder a tal cuestión porque tales impedimentos vienen de otra dimensión, que no es lógica, sino simbólica. Precisaba encontrar una teoría que se hiciera cargo de la significación que podía tener para un sujeto su propia actividad pensante, que pudiera encontrar sentido a la ignorancia. A primera vista, el psicoanálisis (...) (Paín, 2013, p.s/r).

La introducción de la teoría psicoanalítica –en primer lugar las contribuciones de raigambre kleiniana- permite además dar lugar a pensar la importancia de la transferencia y el juego en la práctica clínica psicopedagógica¹⁷. Se trata de conceptos teóricos y herramientas clínicas que generan una ruptura respecto del modo de trabajo que se venía desarrollando hasta ese momento en la psicopedagogía, sobre todo porque el primero de estos conceptos permite, tal como lo pensaba Melanie Klein, reconstruir la historia del paciente ingresando una dimensión de análisis no considerada en real alcance hasta el momento. “Al mismo tiempo surgía la interpretación como la intervención privilegiada” (González, 2001, p.14).

Por su parte Marina Müller (2006) señala que luego de 1970, otras contribuciones psicoanalíticas, entre ellas las de la escuela francesa -Lacan y continuadores: Françoise Doltó, Maud Mannoni-, incidieron también en ese otro modo de pensar y hacer la práctica psicopedagógica, donde tal como expresa Liliana González, “escuchar era la clave, producir la circulación significativa y plasmarla, en lo posible, en la escritura de relatos era el objetivo” (2001, p.14).

En una reciente investigación¹⁸ -y circunscribiéndonos a la muestra¹⁹ de dicho estudio- identificamos distintos tipos de elección: aquellos que eligen ‘una sola teoría’ y otros

¹⁷ Interesa destacar que la figura de Narda Chercasky es rescatada por Liliana González (2001) como la primera en hablar de ‘clínica psicopedagógica’ en lugar de reeducación y de mencionar la necesidad de introducir el psicoanálisis (kleiniano, en ese momento) en la tarea y con él conceptualizar la transferencia.

¹⁸ PI Vo89/UNCo-CURZA (2014-2017):“Producción de conceptos en psicopedagogía”. Equipo de investigación: Mgter Sandra Bertoldi (director), Mgter Liliana Enrico (co-director). Integrantes, Mgter María del Carmen Porto; Lic María Daniela Sanchez; Lic María Luján Fernández (y otros).Asesor Dr Roberto Follari. En dicho estudio se analizó la producción escrita (libros y artículos científicos) de ocho referentes nacionales a saber. Alicia Fernández 6 libros y 10 artículos. Liliana González 8 libros (2 en coautoría) y 9 artículos. Silvia Baeza 3 libros (1 en coautoría) y 10 artículos. Clemencia Baraldi 7 libros (4 en co-autoría) y 7 artículos. Marina Muller 6 libros (2 co-autoría) y 27 artículos. Norma Filidoro 3 libros (1 en coautoría) y 7 artículos. de Evelyn Levy 3 capítulos de libro y 10 capítulos. Nélica Atrio 2 libros (1 en coautoría) y 2 artículos.

¹⁹ Cuyos criterios de selección son: reconocimiento profesional logrado nacional e internacionalmente (a nivel de instituciones de formación académica, de ámbitos profesionales -salud, educación, socio-comunitario, judicial,

que eligen ‘articular teorías’ en ambos casos, argumentando su posición epistemológica.

Entre los primeros encontramos a Liliana González y Clemencia Baraldi que en su práctica psicopedagógica han optado por la teoría psicoanalítica en su versión lacaniana y utilizan los conceptos de Sujeto, inconsciente, síntoma, función materna y paterna, el Otro, saber-conocer, ética, complejo de Edipo, transferencia, interpretación, demanda, fort-da, significante²⁰.

En el caso de Liliana González, fundamenta su elección en esta vertiente porque “le permite proponer una *clínica del significante* y adoptar una ética del psicoanálisis” (Bertoldi, Tovani y Lacaze, 2017, p.72).

Por su parte, Clemencia Baraldi argumenta su posición desde la epistemología materialista-discontinuísta al apoyarse fuertemente en la corriente de pensamiento del materialismo histórico que articula con el psicoanálisis. Desde allí postula que el ser humano es efecto de estructuras (económicas-sociales y parentales) que lo preceden y por ello es necesario contextualizar los conceptos en cada época. Asimismo, concibe una ruptura entre los objetos reales y los formales, entre los objetos reales y el investigador que es quien deduce finalmente el objeto.

Por su parte, entre quienes eligen ‘articular teorías’ encontramos varios referentes. Alicia Fernández, si bien articula el psicoanálisis, la teoría psicogenética (sobre todo en los primeros textos de la autora) y el psicodrama psicoanalítico (aportes de Pavlosky), los aportes freudianos, lacanianos y winnicottianos son los que se destacan en la casuística que presenta en su obra.

Así, desde el punto de vista epistemológico focaliza en el lugar de la *articulación* entre lo estructural (estructura interna del paciente) y lo dinámico (red de vínculos de la estructura familiar), pero sin hacer, por imposible, una sumatoria entre ambas lecturas. En su teorización busca distanciarse de una visión racionalista y dualista del ser humano, que considera el aprendizaje exclusivamente como un proceso consciente y producto de la inteligencia, dejando al cuerpo y a los afectos afuera.

laboral-, 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 la misma).

²⁰ La alusión a estos conceptos no agotan la totalidad de conceptos que las autoras utilizan. La secuenciación colocada aquí no responde a un criterio de ponderación.

Marina Müller menciona que las fuentes teóricas que han sido consideradas en su práctica clínica son el psicoanálisis (Freud, Lacan, Mannoni, Doltó, Winnicott), la psicología social (Pichón Rivière), la epistemología genética (Piaget y su escuela) y la lingüística (de Saussure, Jakobson, Greimas, Barthes). Sostiene esta articulación en la epistemología *convergente* que toma de los desarrollos de Enrique Pichón Riviere, por acordar que las barreras disciplinares son un obstáculo epistemológico y epistemofílico para quienes se resisten al cambio social.

Evelyn Levy articula la teoría psicogenética con el psicoanálisis. En sus textos advierte que cada uno de estos cuerpos teóricos remite a concepciones de sujeto diferentes, que se complementan y enriquecen pero no son articulables en una teoría más abarcativa.

[...] el forzamiento de teorías en aras de una articulación imposible, corre el riesgo de yuxtaponer conceptos, homologarlos, descuidando la particularidad de cada término dentro de su propio marco de referencia. Se trata pues de dos reflexiones paralelas que acompañan nuestro pensar respecto al sujeto de conocimiento y al “sujeto psicomotor” en las perturbaciones que acontecen en el camino de su construcción cognitiva y en su proceso de aprendizaje (Levy, 1987, p.114).

En su propuesta epistemológica de *interpelación interdisciplinaria* postula las operaciones de centración y suspensión -momentánea e inevitable- de algunas significaciones por efecto de centración en otra. Dicha interpelación se hace posible en el interior de la intervención y son los referentes clínicos²¹ los faros que guían la interpelación de los discursos.

Norma Filidoro, articula también esas dos teorías, pero ponderando la primera por sobre la segunda. Lo expresa “sitúo mi práctica en el marco de la psicología genética puesta al servicio de la ética del psicoanálisis” (1993, p. 51). Sin embargo, a partir del nuevo milenio, y frente al avance de la neurociencia, considera la posibilidad de incluir esos conocimientos sin desconocer que hay un nivel de organización que supera las partes que integran al cerebro (Filidoro, Enright y Volando, 2016 citado en Bertoldi y Enrico, 2016, p. 71).

Fundamenta su posición desde el *marco epistémico de la “complejidad”* a partir, de la lectura de la obra de Piaget -en términos de sistemas complejos- que realiza R. García y retoman J. Castorina y R. Baquero (Bertoldi y Enrico, 2016).

²¹ “(...) formaciones clínicas de cada pacientes como las intervenciones que tanto los niños como nosotros generamos desde las posiciones en las que nos situamos” (Levy 1991.p 45)

Silvia Baeza (2009) desde el enfoque sistémico, combina aportes del cognitivismo, la psicología y los modelos de la terapia familiar sistémica (G. Bateson, P. Watzlawick y su equipo, S. Minuchin, M. Selvini Palazzoli y C. Stefano, Elina Dabas) para analizar el clima de funcionamiento áulico. Se posiciona desde una *epistemología sistémico-cibernética* que tiene su origen en la epistemología interaccional (Bateson) y en los conceptos de cuestionamiento del principio de objetividad y la construcción de la realidad el paradigma de la complejidad (Morin, Von Foerster y Savater).

Nélida Atrio (2006), si bien no explicita su posición epistemológica articula teorías, la Psicología Genética y al Psicoanálisis “a la vez” como “una lectura articulada del proceso simbólico y proceso cognitivo” (2006, p.19) y considera que:

[...] parece necesario aclarar algunos marcos teóricos referenciales. Tomamos para la lectura de los fenómenos institucionales, conceptos centrales del psicoanálisis y de la psicología genética; aceptando la imposibilidad de poder integrarlos teóricamente, pero si articularlos en el análisis y la búsqueda de estrategias de trabajo dentro de la dinámica institucional (Atrio, Galaz y Gatti 1997, p.19).

Llegados a este punto, queremos compartir dos apreciaciones. Una en relación con los que eligen por una sola teoría: si bien sería menos discutible epistemológicamente, la contracara es no perder de vista la necesaria y constante vigilancia epistemológica a la hora de trasladar conceptos -desarrollados para abordar otras problemáticas- a la práctica psicopedagógica.

Otra, en relación con los que eligen la articulación de teorías. Aunque esto tenga su efectividad en la práctica, desde el punto de vista epistemológico podría ser discutible. Son varios los autores (Bachelard, 1978; Castorina, 2012; Follari, 2016; de Lajonquière, 1996) que nos advierten que al intentar articular conceptos de distintas teorías, se hace necesario tener en cuenta que éstos sólo tienen sentido en el interior del campo teórico-práxico en que se originan. Ahora bien, lo que sería aceptable en estos casos, es que una teoría quede subordinada a otra (Follari, 2016) o cuando se trata de teorías que comparten ciertos compromisos filosóficos, ontológicos de un mismo marco epistémico (Castorina, 1989).

Al señalar estas cuestiones buscamos generar la necesaria discusión epistemológica al interior de nuestra disciplina y destacar estos significativos esfuerzos de estos

profesionales por distanciarse de la visión *normativa prescriptiva* (Bertoldi y Porto, en Bertoldi y Enrico, 2017).

Hacia la teorización de las prácticas: nuevas relaciones

Tal como señalamos en la introducción, hoy es posible identificar avances en la teorización de la psicopedagogía, especialmente en términos de ‘conceptualizaciones’.

En nuestro estudio, identificamos las nociones que los autores presentaban como propios y los analizamos siguiendo los postulados de Canguilhem (2009)²². Desde ese trabajo analítico, que exigió la construcción de un dispositivo para tal fin,²³ le otorgamos el estatuto de ‘conceptos genuinos’ a los que presentamos a continuación, y que a su vez hemos distinguido entre ‘teóricos’ e ‘instrumentales’:

- *Conceptos teóricos*: modalidad de aprendizaje normal/saludable – relación enseñante aprendiente- autoría de pensamiento; modalidad de aprendizaje patologizante – relación enseñante aprendiente- problemas de aprendizaje en Fernández. Aprendizaje de la elección vocacional en Muller. Viscosidad de pensamiento e interpelación interdisciplinaria en Levy. Aprender y sus vicisitudes en Baraldi. Tiempos del proceso clínico en González. Aprendizaje escolar y problemas en el aprendizaje en Filidoro.
- *Conceptos instrumentales*: DIFAJ, situación persona aprendiendo (S.P.A), situación persona prestando atención (S.P.P.A.), grupos de aprendizaje, grupos terapéuticos para psicopedagogos en Fernández. Contenidos escolares como instrumento clínico en Filidoro. Hora de juego psicopedagógica con material no figurativo (H.J.D con M. no F.) en Atrio. Escala sistémica de observación de clase (ESOC) en Baeza (Bertoldi y Porto en Bertoldi y Enrico, 2017).

²² Entiende por concepto en término de su denominación (la palabra definida), definición (proposición que fija el sentido la cual, conlleva la reconstrucción de su trayectoria en los casos en que se modifican, amplían o rectifican) y función interpretación (relación concepto - práctica) y su encuadre cultural (contexto técnico, ideológico, elección lingüística, práctica política, medio socioeconómico).

²³ Dispositivo denominado ‘herramienta de lectura epistemológica para analizar textos psicopedagógicos’. Esta herramienta consta de los siguientes pasos: 1ra. etapa: localización y selección de la producción escrita del autor, preferentemente libros y artículos publicados en revistas del campo o afines al mismo; 2da. etapa: identificación, a través de una lectura cronológica de los textos, de aquellas categorías y concepto que el autor/a presenta como propias; 3ra. etapa: reconstrucción del encuadre cultural de la formación de cada una de las categorías y conceptos (contexto técnico, ideológico, elección lingüística, práctica política, medio socioeconómico); 4ta. etapa: análisis del concepto en término de su denominación, definición y función interpretación; 5ta. etapa: detección de desplazamientos conceptuales de otros espacios intelectuales al nuestro (origen y comienzo); 6ta. etapa: indagación de los tipos de procedimiento racional puestos en juego; 7ma. etapa: análisis del grado de rigurosidad epistemológica de cada categoría o concepto definido como propio (Bertoldi y Porto, 2017).

Cabe señalar que fueron las prácticas que éstos referentes llevaban adelante, las que los desafiaron a repensar y tensionar los conceptos provenientes de las teorías utilizadas. Así Alicia Fernández (1987) avanza en su teorización a partir de la articulación de los conocimientos surgidos de la práctica con el problema de aprendizaje con los conocimientos previos, mientras que Clemencia Baraldi manifiesta que la casuística que llegaba a su consultorio la fue interpelando en su quehacer profesional, llevándola a repensar e incorporar elementos de la teoría psicoanalítica para avanzar en la comprensión de ese ‘niño que no aprende’.

Asimismo, al identificar dichos conceptos encontramos desplazamientos. Estos son movimientos que evidencian un ‘cambio de sentido’ entre el origen desplazado (de dónde procede el concepto) y los puntos en que operó la transformación al ingresar al nuevo campo (comienzo de un nuevo concepto) (Canguilhem en Vázquez García, 2011). Esta dinámica de continuidad (origen) y transformación (comienzo) hace entrar al concepto, en palabras de Follari (2016), al menos, en tres relaciones observadas en las producciones escritas, que seguidamente ilustraremos.

Una primera que consiste en *saber tomar correctamente el concepto de otro campo disciplinar elegido por su pertinencia al campo psicopedagógico* (el concepto mantiene su versión inicial). Por ejemplo: es la utilización que hace Filidoro del ‘modelo teórico de equilibración’ de la Epistemología Genética de J. Piaget como una herramienta operativa para investigar clínicamente en un niño el desarrollo de la inteligencia y la construcción de conocimientos en los procesos de aprendizaje.

Una segunda relación es *hacer funcionar el concepto en una nueva situación no prevista en su versión inicial* (una nueva aplicación). En este punto, González apela a las series complementarias freudianas y al concepto de a priori o cuna simbólica de Maud Mannoni (con lo que precisa la primera serie) para ‘definir a la formación del síntoma-problema de aprendizaje’.

Y una tercera relación conlleva la *producción de un nuevo concepto (nueva relación entre definición y aplicación) que puede ser tanto del orden teórico como instrumental*.

Así, un ejemplo de ‘concepto teórico’ se puede observar cuando Baraldi parte de conceptos psicoanalíticos tales como: sujeto barrado, Otro, cuerpo, palabra para conceptualizar al Aprendizaje y al aprender. Al primero, como un ‘lugar virtual’ que pertenece tanto al Otro como al Sujeto barrado en tanto lugar de transmisión pero que no pertenece a ninguno en sentido absoluto. Y del segundo dirá, que un sujeto aprenda depende que el Otro –presentificado en algún semejante, en el ambiente, etc.–

demande de manera proporcional. Las vicisitudes en los aprendizajes (transmisiones fallidas, interferencias, detenimientos) son el efecto de las distintas tensiones que se configuran el dicho circuito.

Y un ejemplo de 'concepto instrumental' es 'Situación Persona Aprendiendo' de A. Fernández, quien a partir de la Técnica gráfica Pareja Educativa (Coviella y Van der Kooy: 1995²⁴), elabora un diseño propio que le permite avanzar en analizar las significaciones inconscientes atribuidas al aprender por los consultantes, dando lugar a nuevo recurso utilizable en el contexto de un diálogo clínico.

A modo de cierre, postulamos a la psicopedagogía "como una práctica informada científicamente" (Follari. 2013) sostenida por conceptos teóricos e instrumentales de otras disciplinas, y también por conceptos producidos a partir del tipo singular de relación que identificamos realizan los profesionales. Además, valoramos la potencia de estas conceptualizaciones, en tanto representan un avance muy significativo para el campo psicopedagógico en función de la particular constitución epistémica de la disciplina, la que al surgir de las prácticas –es decir, desde la necesidad social de explicarse un espacio concreto de funcionamiento de lo real–, avanza paulatinamente en su legitimación científica.

Finalmente celebramos este esfuerzo porque entendemos que "[...] en la medida en que se da el punto de vista psicopedagógico a estos conceptos, se va formalizando y accediendo a mayores niveles de autonomía en esta joven disciplina" (Bertoldi, Enrico y Follari 2017, p.7).

REFERENCIAS

Atrio, N. (2006) *¿Jugamos cuando jugamos? Una mirada articulada de la hora de juego psicopedagógica*. CIFAP: Buenos Aires.

²⁴ Los antecedentes de esta técnica se encuentran en el trabajo realizado por la autora en la década del '80 el Centro de "aprendizaje" que funcionaba en el Hospital A. Posadas. En su texto *La inteligencia atrapada* (1987), refiere a que "se trata de un diseño propio que apunta a observar las significaciones del aprender" (p.186) [...] "comenzamos a solicitar a los consultantes (niños, adolescentes) que realizaran un dibujo "de una persona que esté aprendiendo algo" y después pedíamos comentarios y algún relato sobre el dibujo" (2000 b; p.120)

Expresa que esta variación tenía sus antecedentes en una técnica ya existente - creada por la psicopedagoga argentina María Elena Coviella (1985): "El test de Pareja Educativa" que solicitaba dibujar: "Una persona que aprende y una que enseña. Más adelante, en su texto *Los Idiomas del Aprendizaje: Análisis de modalidad de enseñanza en familias, escuelas y medios* (2000), la llama «Situación persona aprendiendo" (S.P.A.), la ubica en el marco de un proceso de investigación: "el proyecto fue conformándose como Grupo de investigación en el cual participaron como investigadores profesionales psicopedagogos, psicólogos y educadores con los que compartimos espacios de formación" (Grupo de investigación *Situación Persona Aprendiendo*, Fernández, A y Goncalves da Cruz, J. Epsiba, 2009. <http://www.epsiba.com/investigaciones/view/20>)

- Atrio, N., Galaz, M. y Gatti A. (1997) *Espacios Psicopedagógicos. Institucional del adolescente y adulto*. Psicoteca: Buenos Aires
- Bachelard, G. (1987). La noción de obstáculo epistemológico. En: *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- Baeza S., Veinstein S. y Renault, G (2009). *Aportes para la educación, orientación y reorientación en el siglo XX. De las teorías a las prácticas y de las experiencias a la reflexión*. Editorial Universidad del Salvador: Buenos Aires.
- Bertoldi S. y Enrico L. (2016). Análisis epistemológico de un concepto de Norma Filidoro: los contenidos escolares como instrumento clínico en el diagnóstico psicopedagógico. *Diálogos Pedagógicos*, 31(XVI), N° 31, pp 67-78.
- Bertoldi, S. y Porto, M. C. (2017). Investigación en psicopedagogía: importancia de disponer de una herramienta de lectura epistemológica. *Pilquen Sección Psicopedagogía*, 15(1) pp. 33-41.
- Bertoldi, S. y Enrico, L. (2017): Proyecto investigación: *Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017*. UNCo-CURZA. Informe final inédito.
- Bertoldi S., Tovani A. y Lacaze S. (2017) ¿Cómo se construye teoría en Psicopedagogía? Una lectura epistemológica de la propuesta y apuesta de Liliana González. *Pilquen Sección Psicopedagogía*, 14 (2), 69-80.
- Canguilhem, G (2009). *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Castorina, J. A. (1989). Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. En J. A. Castorina, *Problemas en psicología genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2012). El debate Piaget-Vigotsky. En *Psicología y Epistemología genéticas*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- de Lajonquiére, L. (1996). *De Piaget a Freud. Para repensar los aprendizajes*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filidoro, N. (1993). Los psicopedagogos o de la imposibilidad de ser siendo mitad y mitad. *Revista Aprendizaje Hoy*, 26(XIII), 49-54.
- Fernández, A. (1987) *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Follari, R. (2013). Epistemología, ciencias y profesiones: se hace camino al andar. *Pilquen Sección Psicopedagogía*, 15 (10), 1-7.

- Follari, R (2016). Teoría científica y práctica profesional: relaciones no lineales e imprescindibles. *Pilquen Sección Psicopedagogía*, 13 (2), 39-47.
- Gianella, A. (2000). *Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia*. Universidad Nacional de La Plata.
- González. L. (2001). *Aprender. Psicopedagogía antes y después del síntoma*. Ediciones del Boulevard: Córdoba.
- Levy, E. (1987). El psicopedagogo, la interdisciplina, el conocimiento y el otro. *Temas de Psicopedagogía*, 3, 109-124.
- Müller, M. (2006). Actualidad de la Psicopedagogía. *Centro Latinoamericano de Psicopedagogía*. Recuperado de: https://educasindistancia.files.wordpress.com/2010/12/1_2_actualidad-de-la-Psicopedagogia_muller.pdf
- Müller, M. (1999). Balance y perspectivas de la psicopedagogía en la bisagra del milenio. *Revista Aprendizaje Hoy, conmemorativa de los 20 años*, 46.
- Paín, S. (2013). Testimonio de un encuentro tardío. *eikasia revistadefilosofia.org*. Recuperado de: <http://www.revistadefilosofia.org/47-53.pdf>
- Vázquez García, F (2011). La teoría de la historia de las ciencias de Georges Canguilhem. Tesis de Grado, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación Universidad de Sevilla. Sevilla, Universidad de Sevilla, [1984].

CAPÍTULO III

Ipseidad psicopedagógica: nomadismo, objeto fuera-de-sí e imaginaciones audaces

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile²⁵

¿Ipseidad psicopedagógica?

Con motivo de esta edición, emprenderé una travesía algo arriesgada. Espero que el lector sea gentil, y, ante todo, reafirme el deseo de *leer-de-otro-modo*, es decir, articular una ecología mental. Tal vez, no sea la mejor forma de inaugurar este capítulo. Mi interés investigador, en esta oportunidad, examina las configuraciones de lo psicopedagógico en términos de *ipseidad* –*ipse*, *selfhood*, *selfbtheit*–. Si bien, no es mi intención agudizar o transgredir los supuestos heredados por la filosofía de la diferencia y de la alteridad, mi interés se inscribe en explorar el beneficio epistemológico de la ipseidad a objeto de entender los sistemas de relacionamiento entre ‘lo mismo y lo otro’ que tienen lugar en singulares formas de convergencia estriada entre sus dominios genealógicos y otras vías de complementación analítico-metodológicos. La operación que intento desarrollar se aleja del modelo dialéctico de oposición. Más bien, opta por “un patrón más dinámico, no lineal y, por lo tanto, menos predecible, que compone una línea en zigzag de opciones internamente contradictorias” (Braidotti, 2006, p.34). En la interioridad de su red analítica, lo otro, no

²⁵ Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y para-disciplinar. Institución internacional afiliada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y por el International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU.

se convierte en un marcador de desigualdad, exclusión, extrañamiento, rareza, subyugación o subalternidad, impone, más bien, un repertorio de audaces, poderosas y alternativas y posiciones para recomponer el sentido y alcance del dominio psicopedagógico. Es un análisis que se abre al encuentro de cuerpos, espacios, geografías y regionalizaciones epistemológicas se convierten en recursos decisivos para la transformación del campo psicopedagógico. La constructividad epistemológica nómada impone un cambio de perspectiva, es una operatoria no-dialéctica. Si bien, una de las principales propiedad epistemológicas del campo psicopedagógico opera por singulares mecanismos de disyunción, fomenta la introducción de principios más igualitarios de interconexión, diálogo y solidaridad entre sus dominios genealógicos.

La potencia heurística de la *ipseidad psicopedagógica* fomenta una red en permanente movimiento de entendimientos complejos, respecto de cuestiones de responsabilidad en términos de alteridad o relación con cada una de sus partes constitutivas. La inexactitud científica y las regulaciones asimetrías del dominio y objeto psicopedagógico describen un proceso de evaporación heurística, esta, no significa un proceso erróneo como podría abducir un lector novel o un académico canónico, sino más bien, lo evanescente, visibiliza otras formas de desarrollo constructivo propias de la intersticialidad, ratificando la necesidad de emergencias metodológicas que coloquen en jaque su tradición intelectual. La construcción epistemológica de la Psicopedagogía opera mediante complejos mecanismos de trascendencia de sus formas constructivas primigenias, así, la *ipseidad psicopedagógica* nos ayuda a tomar conciencia acerca de la política de las propias posiciones y privilegios teórico-metodológicos que chocan, atraviesan, deambulan, se entrecruzan, dialogan y dan paso a otros modos de concebir y nombrar la extraña relación epistémica de intermediación –membránica, puente, etc.– entre lo psicológico y lo pedagógico. Sin duda, este es un territorio de alteridades y formas epistemológicas desconocidas. La alteridad es un término encubierto y no-visible de referencia cruzada en su construcción, sugiere desechar los prejuicios intelectuales y metodológicos, así como, las presiones (inter)disciplinarias de cada uno de sus campos fundacionales.

La ipseidad en términos epistémicos sirve, en cierto modo, como dispositivo de crítica y desestabilización de las formas analítico-metodológicas dominantes que afectan y condicionan la vida intelectual del campo y su política de producción científica. Es una crítica a los efectos del poder en la construcción del conocimiento, más bien, aboga por fomentar que sea el propio campo quien *produzca* un conjunto de representaciones sobre sí-mismo. Esto es, sin duda, una política de imaginación desafiante, un signo de creación y edificación de otras formas heurísticas. Al ser representada por extensionismo del dominio de lo psicológico su aparato cognitivo y figuración se torna

opresiva –representación de sí misma en nombre de la Psicología–, en efecto, al reencontrar su esencia logra vislumbrar que, al nombrarse a sí-misma a través de un mecanismo de representación de Otro campo, su intención y acción se torna opresiva y abusiva. Tal efecto, es bivalente, esto es, aplica desde lo *psico a lo psicopedagógico* y de lo *psicopedagógico a lo psico*, es decir, ambas vías efectúan un extraño mecanismo de representación, contribuyendo a una visión epistemológica relativizada, reduccionista e instrumental. El carácter de fuga del campo rechaza un conjunto de cualidades de poder arrogante de sus dominios genealógicos, en el que caso que alguno de ellos actúe en términos de guardianes de la verdad. Todo ello, nos conduce a la emergencia de un singular pragmatismo intelectual psicopedagógico inscrito en una forma constructiva devenida en un conjunto de mutaciones, traslaciones, transposiciones y visiones no-unitarias. La Psicopedagogía debe aprender a leer lo psicológico y las contribuciones derivadas de sus sub-campos y lo pedagógico en sus propios términos. ¿Qué implica leer en sus propios términos? La comprensión epistemológica de la Psicopedagogía trabaja hacia una idea diferente en un sentido de reconfiguración fundamental de su aparato cognitivo. Es un dominio mediado por una multiplicidad de formas heurísticas.

La potencia analítica de la ipseidad nos ayuda a descubrir la política epistemológica global de la Psicopedagogía, traza el signo de ser-uno-mismo, contribuye a develar las condiciones de existencia del propio campo. El *ser-sí-mismo* introduce una modificación del Uno como forma existencial esencial. La ipseidad psicopedagógica no intenta ser una novedosidad, sino más bien, aborda y explora una multidimensional forma de comprensión entre la identidad del campo y sus posibilidades de transformación. Como tal, describe una regionalización concebida en términos de formación histórica, “no sólo porque tiene historia articulada en un eje temporal que implica un movimiento constante” (Amigot, 2005, p.99). La ipseidad psicopedagógica se interesa por mantener unida una figuración no-unitaria de sí, impulsa un diálogo fronterizo, incardinado a la temporalidad de las formas de existencia del campo. La ipseidad impone una forma de permanencia en el tiempo sin necesariamente recurrir a un sustrato fijo, fomenta una respuesta posible a *quién es el campo* y no, exclusivamente, *qué es el campo*. En efecto, “se trata del quien de la cuestión, siendo ese quien la propia trama narrativa” (Amigot, 2005, p.100), inaugurando una síntesis de lo heterogéneo, una concordancia disonante. Hasta aquí, la identidad epistemológica de la Psicopedagogía opera mediante la lógica del esencialismo-de-los-elementos, reflejando un conjunto de conexiones múltiples que no son pensadas, ni visibilizadas con su debida pertinencia. Es sinónimo de ausencia de un doble vínculo de intensidad constructiva. ¿Qué regímenes discursivos anudan la identidad psicopedagógica?

El pensamiento epistemológico de la Psicopedagogía a la luz de la ipseidad, sugiere a juicio de Ricouer (1985), la comprensión de su dominio en términos ‘Sí-mismo-como-otro’. ¿En qué reside su potencial analítico y constructivo? Interroga las formas de su identidad dadas previamente, lo que se revela deficientemente, en términos de ubicuidad, naturaleza, sentido y alcance. Fomenta una comprensión analítica sobre sus formas existenciales –analítica existencial–, atiende a las complejas formas de identidad del campo. Su marco ontológico se basa en la subsistencia. El objeto nómada de la psicopedagogía transita entre diversos dominios por vía de una ipseidad en permanente devenir convirtiéndose en algo membránico, intersticial y puente, inaugura un nuevo dispositivo epistemológico de crítica a sus planteamiento fundacionales. Por otro lado, la fuerza de la ipseidad psicopedagógica nos permite comprender la función del dominio fuera-de-sí, es un espacio que se encuentra profundamente incardinado en mundos distintos, configurado a partir de varias mesetas intelectuales, cuya “incorporación de influencias externas y un simultáneo despliegue hacia afuera de los afectos. Una entidad móvil en el espacio y en el tiempo, un tipo incardinado de memoria, este sujeto está en proceso, pero también es capaz de perdurar a través de conjuntos de variaciones discontinuas, aunque permanezca extraordinariamente fiel a sí mismo” (Braidotti, 2004, p.168).

La ipseidad psicopedagogía fomenta el desprendimiento de lo que en su historia intelectual ha sido impuesto, fomenta a través del desplazamiento la apertura hacia nuevos rumbos, espacios en los que encuentra nuevas herramientas para deconstruir sus formas dominantes, performando su heurística y trama conceptual. En efecto, para Ricouer (1985),

[...] El dilema desaparece si, con la identidad entendida en el sentido de lo mismo (ídem), sustituimos la identidad entendida en el sentido de un usted mismo (ipse); la diferencia entre ídem e ipse no es otra que la diferencia entre una identidad sustancial o formal y la identidad narrativa. Ipseidad puede escapar del dilema de lo Mismo y lo Otro, en la medida en que su identidad se basa en una estructura de tiempo conforme al modelo de identidad dinámica de la composición poética de un texto narrativo. El yo puede así se puede decir que se refigura por la aplicación reflexiva de configuraciones narrativas. A la diferencia de la identidad abstracta de lo Mismo, la identidad narrativa, constitutiva de ipseidad, puede incluir cambio, mutabilidad, en la cohesión de una vida. El tema entonces parece estar constituido tanto como lector como como escritor de su propia vida, según el deseo de Proust (p. 355).

La *ipseidad psicopedagógica* sigue el planteamiento de Ricouer (1985), al definir una identidad-*ipse* y no-*ídem* –formas analíticas claves en la definición de sí–, es decir, una formación por travestimiento y calco de alguno de sus dominios genealógicos, fomentando según Palaisi (2018), un “relato de sí permite una reflexividad a sí mismo

pasando por el otro que incluye el cambio y la evolución. Es el fundamento del proceso de devenir constituyente” (p.71). ¿Cuál es el verdadero Otro de la Psicopedagogía?

La potencia de las transposiciones heurísticas

La Psicopedagogía por naturaleza es un espacio de profundas transposiciones. En ella, estas develan una poderosa fuerza creativa y alterativa del orden epistémico legitimado por extrañas políticas mono-céntricas, entre ellas, la más significativa, la formación psico-céntrica. Tal fuerza creativa impone una singular forma de salto re-articulatorio en permanente redoblamiento que inaugura una transformación no sólo de nuestros esquemas de pensamiento, pasiones intelectuales, deseos, lenguajes, sino también, una nueva forma de habitar el terreno epistémico y profesional de lo psicopedagógico. Explicita una nueva forma de interconexión y relacionamiento epistémico entre sus dominios genealógicos. El nomadismo psicopedagógico inscribe su fuerza en una visión no-unitaria de su corpus de fenómenos. Inaugura una construcción epistemológica que opera en contra de sus formas canónicas y tradiciones dominantes –monocentrismos–, articulando nuevos modos de comportamiento epistemológicos, es una construcción entre muchas otras cosas –principio de heterogénesis–.

El devenir es un aspecto central en la reconocimiento epistemológica del campo psicopedagógico, específicamente, en el papel que desempeñan las transposiciones en los modos de llegar a convertirse en un campo propio con un índice de singularidad claro y en permanente transformación. A tal efecto, adscribo a la noción de transformación alterativa y transformadora, no a sus clásicos monismos que imponen un signo institucional del cambio. Rompe de esta forma, con los otros constitutivos, los otros signos históricamente empleados para organizar la actividad intelectual del campo, es decir, cuerpos naturalizados y subyugados a lo psico-, provocando una falsa figuración de alteridad, un alter ego reducido, evanescente, esclavizado y epidizado. Subvierte las facetas interconectadas de la alteridad estructural.

¿Traducir y transponer al trabajar la teoría? La ubicación del trabajo teórico de lo psicopedagógico encuentra su fuerza en la exterioridad, es una operatoria que desborda los márgenes, procede por complejas formas de deslimitación. Las transposiciones nos invitan a pensar la trama heurística del dominio más allá del legado, aleaciones, herencias, etc., proporcionadas por la Psicología, convirtiéndose en una poderosa forma de superación del relativismo epistémico, conceptual y metodológico –producto de una silenciosa política de todo vale–, la pregunta por la esencia y sus modos de existencia pone a prueba el corpus de monocentrismos que

crean y garantizan la producción de un saber edipizado. Frente a esto, es altamente fértil asumir una posición no-unitaria del tema, más bien, un doble impulso de creación. La comprensión epistemológica de la Psicopedagogía no se limita exclusivamente al aprendizaje en tanto objeto teórico, empírico y de análisis. Si bien, es cierto, existe un error no resuelto y celebratorio que confunde el objeto teórico con el objeto de análisis, desconociendo previamente que, este, es un objeto disputado por diversas disciplinas, proyectos de conocimiento y geografías epistémicas. Su objeto de análisis –el aprendizaje– es puente. Yo dudo que este sea, exclusivamente, su objeto.

Debido a la complejidad del dominio, haciendo uso de la expresión de Spivak (2013), ‘limning’, sostendré que la naturaleza de este campo opera en términos de una *red de múltiples contradicciones, huellas e inscripciones*. El dominio psicopedagógico se funda en un corpus no-visible de contradicciones constitutivas, cuyos efectos, han repercutido en la formación de un campo atravesado de efectos de heterogéneos producto de sus prácticas significantes. El dominio psicopedagógico sólo puede entenderse y ofrecer vías de aproximación a la comprensión de su naturaleza a través de la interpenetración y rearticulación de sus estructuras genealógicas. Es un signo de transgresión en contra de las lógicas disciplinarias que fundan su dominio. El objeto psicopedagógico puede ser descrito en términos de un *tema sin un tema propio*, es algo que no se localiza fácilmente con sus divisiones, presenta una singular ausencia de categorías, temas propios, etc., es un terreno que carece de lecturas, un campo mal mapeado. Lo psicopedagógico, sin duda, es una constelación provisional edipizada. Ciertamente, no es un exceso más allá sobre un discurso específico, la fertilidad del trabajo teórico en la exterioridad, permite la edificación y la figuración afirmativa y creativa del campo. Su actual trazado cognitivo se desvanece producto de sus debilidades constructivas y su profundo halo de ininteligibilidad, producto de la articulación de dos campos dispares, con diferentes niveles y coeficientes de poder. Sumado a ello, las características definitorias del campo. La epistemología de la Psicopedagogía es un *punto de fuga*²⁶, es un intento por desarticular sus formas heurísticas dominantes empleadas por vía de abducción, contaminación e instrumentalidad arbitraria; más bien, compone “un desplazamiento deconstructivo perpetuo, es lo que proporciona muchas de las ideas sorprendentes” (Spivak, 2013, p.xii).

Heurísticamente, la Psicopedagogía es una pregunta permanente que al mismo tiempo impone un análisis riguroso sobre sus coordenadas analítico-metodológicas y conceptuales. Se abre al encuentro de formas epistémicas no binarias, es un sistema de

²⁶ Véase el artículo publicado en la Revista Intersaberes de la Universidad UNINTER, Brasil, titulado: “¿Un pastiche llamado Psicopedagogía?: redescubriendo un mundo desconocido de formas posibles”.

lo múltiple, una afirmación no-dialéctica tal como la hemos entendido, inaugura un espacio de examinación, dislocación y reapropiación permanente, liberándola de un área reprimida por la dominación de lo psico. El concepto construido a través de la interacción de lo psicológico y lo pedagógico, no puede alcanzarse una comprensión compleja de su existencia y naturaleza, pues, no es ni Pedagogía, ni Psicología, la vida del objeto expresa una singular y a la vez complica forma de inter-definibilidad, cuya posición lo ubica frente, dentro y más allá de complejos intercambios nucleares y expansivos. Como tal, es un dominio y objeto que debe encontrar sus formas y objetivos en situaciones específicas y no puede elaborarse en relación con una naturaleza epidizada. No es fértil hablar de una forma psicopedagógica psicologizada.

Devenir Psicopedagogía: abriendo la identidad psicopedagógica hacia el encuentro con el sistema de lo múltiple

La Psicopedagogía es un complejo, pero singular campo en devenir. Es un territorio que siempre está en construcción, convirtiéndose en algo. Epistemológicamente, se caracteriza por enfrentar nuevos retos constructivos y metodológicos que se alejan de la lógica dialectal hegeliana, abriéndose hacia una operación inquieta y deconstructiva afirmativa de carácter no-dialectal. El dominio psicopedagógico no es algo cerrado, sino en permanente redoblamiento, movimiento y transformación. Forja una tercera espacialidad, es en ella, donde surge, se desarrolla, se encuentra en devenir. Es una zona nómada y un objeto en fuga. El devenir es clave en la búsqueda de la renovación del terreno psicopedagógico, este, es el producto de una teoría distraída sin un doble vínculo entre cada uno de sus dominios confluyentes. La necesidad de encontrar el doble vínculo va mucho más allá de un simple y aparente sistema de relacionamiento entre sus hebras genealógicas por interconexiones estriadas. El doble vínculo es siempre el inicio de un nuevo rumbo en las formas de pensar. La Psicopedagogía es la emergencia de un nuevo dominio, disloca la imposición de lo psico-centrónico o del centrismo psicológico para estructurar su campo heurístico. Si bien, la construcción del dominio expresa el móvil de crear justicia cognitiva, también, asume el deseo por la transformación progresiva. ¿Cuándo y cómo aflora lo nuevo? Tal empresa, sugiere romper con el cuasi-monopolio que ejerce lo 'psico' en las líneas de trazabilidad del campo, impulsando una ortodoxia que niega la autonomía del campo. Asimismo, el territorio ambivalente, indeterminado, o bien, el tercer espacio que construye lo psicopedagógico configura un terreno de contra-enunciación y contra-epistemológico, lucha contra las narrativas maestras y hegemónicas introducidas por vía agregativa y extensionista por sus mayores coeficientes de poder. Un desafío crucial consistirá en comprender el tejido epistemológico que construye el nomadismo psicopedagógico,

así como, la singularidad de los intercambios e interacciones que tienen lugar mediante un doble vínculo de intensidad heurística. El tercer espacio –en adelante nomadismo psicopedagógico– es una zona de agitación del pensamiento, es una unidad relacional reticular de innovación y des-territorialización conduce a una singular forma de re-territorialización.

Los problemas epistemológicos de la psicopedagogía pueden describirse bajo el significante de lo ‘esquizoide’, describe un conflicto permanente que se ubica más allá de sus dominios genealógicos estructurantes, esto es, refiere a la complejidad para delimitar con claridad la red objetual del territorio y el índice de singularidad del campo, y, por otro, la configuración espacial y las formas de apropiación requeridas por el lugar de inscripción, siempre en movimiento, de carácter nómada que alberga una amplia variedad de deseos. La impertinencia del significante esquizoide es lo que limita los desarrollos heurísticos del campo, imponiendo un efecto dual desastroso. Todo ello, impulsa una política de ubicuidad y una red de comprensión pseudo-epistemológica sobre la Psicopedagogía en la intimidad de los límites internos de lo psico, producto de una fantasía jerárquica de perfectibilidad vertical devenida en el disciplinamiento de su identidad, saberes y esencia, así como, el conformismo sobre su alcance, sentido y función. A esta regulación maestra denominaré ‘dispositivo heurístico de dominación’, en superación de tal fuerza constructiva, el nomadismo psicopedagógico se propone construir una red teórico-metodológica inteligible de carácter alterativo, fomentando la emergencia de un nuevo frente analítico alejado de toda marca y pasión esencialista-individualista –aspecto fundante de su política epistémico, léxica, práctica e interpretativa–.

La configuración epistemológica de la Psicopedagogía admite y trabaja a partir de la regulación del principio no-unitario, esto es, lo que posiciona el movimiento como pieza heurística crucial, cuya operación acontece a través de la lógica ‘dada-dándose-por-dar’. Lo psicopedagógico es algo que actúa en muchas direcciones potencialmente contradictorias a sus dominios genealógicos, su carácter nomadista, la define como un espacio de mutaciones que no siguen direcciones e instrucciones abduccionistas y estrategias de criollización, rechaza toda forma de imperativo heurístico que contribuya a legitimar el halo de reproducción impuesto por el régimen psico-céntrico. El territorio de la Psicopedagogía, prefiero describirlo en términos de un desafío abierto y una figura imaginaria, heurística y metodológica descentrada y permanente transformación. Su figuración devela un locus no-unitario, nómada, disperso y fragmentado. Se encuentra abierto al devenir permanente, es una zona intensas creatividades no siempre bien apreciadas. El tercer espacio que construye el objeto psicopedagógico persigue el deseo de cambio y transformación profunda de la visión

dominante y unitaria. La fuerza liminal del objeto devela una doble fuente inspiración heurística. ¿Cuáles son las implicancias de investigar el movimiento en tanto recurso de construcción heurística? Lo primero, consiste en reconocer un complejo y singular proceso trans-codificación de recursos epistemológicos que opera en espacios de alta intensidad de flujos y transferencias trans-fronterizas que tienen lugar en un patrón de variaciones y cambios de escala en una unidad relacional discontinua pero armoniosa. El objeto psicopedagógico es multiplicador de complejidades complejas, un espacio intermedio de zigzag y de cruce. Es un territorio de lo disperso, una red, un rizoma, un lugar de singulares mecanismos transposicionales que trabajan bajo una figuración zigzag. Todo ello, rompe con los *monocentrismos psicopedagógicos*.

¿Convertirse en Psicopedagogía? Sin duda, lo crítico de esta interrogante reside en la transposición de sus herencias y mecanismos de aleación de los dominios genealógicos que colaboran asimétricamente en la configuración del sintagma. Todo ello, impone además, una nueva política de alteridad epistemológica dedicada a examinar el *proceso en sí de volverse psicopedagogía*, claramente, este proceso no acontece por vía de la mera superposición, diálogo o aplicación de las herencias proporcionadas por sus dominios genealógicos. En efecto, es un objeto, dominio y campo que “puede ser distinto en espacios sucesivos o superpuestos, en tiempos disociados” (Braidotti, 2006, p.174). El objeto psicopedagógico tiene la capacidad de *pasar por* y subvertir comprendiendo. De acuerdo con ello, la epistemología de la Psicopedagogía –transformación de sus hábitos de pensamiento, lenguaje y acción profesional e investigativa– es una forma de imaginación, de devenir, un aparato cognitivo deseante, construido “dentro y fuera de estos intercambios entre el uno y los otros, la identidad y las diferencias, es decir la ipseidad” (Palaisi, 2018, p.69).

La idea de convertirse en otra cosa sugiere un acto íntimo de transponer las formas de naturalización que afectan a su objeto, demostrando las obstrucciones que enfrenta el enlace dialéctico ‘psicología y psicopedagogía’, es un puente que no está funcionando, producto de una canibalización heurística y económica que promueve una figuración psicopedagógica sin Psicopedagogía, imponiendo así, la configuración de un dominio evanescente y generalizado. Cuando afirmo que el conocimiento psicopedagógico comparte con la Educación Inclusiva la singular forma de producción de su saber por mecanismos de diásporización, refiero a complejas estrategias que desarraigan y reagrupan, un espacio heurístico transitorio de transposiciones y flujos que construyen diversas zonas de contacto onduladas, reticulares, estriadas y no-lineales. Concebir el terreno de producción de lo psicopedagógico en términos de *espacio de diáspora* (Ocampo, 2018), supone una espacialidad de transitividad que afecta a las múltiples raíces teóricas y metodológicas que fomentan la emergencia de su objeto, así como, a

sus itinerarios de futuro, etc. Todo ello, ofrece singulares tácticas de producción epistemológicas, da cuenta de un objeto teórico, empírico y de análisis que interactúa con diversos marcos y sistemas cognitivos fijos e itinerantes, cuyas acciones imponen singulares formas de migración, re- y des-territorialización. El campo epistemológico de la Psicopedagogía es un espacio de altos flujos de movilidad, intercambios e intensidades no antes vistas. Es un terreno atravesado por diferentes modos de movilidad, formas migratorias y desplazamientos que no son fácilmente nombrables. En síntesis, el diaspórismo epistemológico según Ocampo (2016, 2017, 2018 y 2019), asume una figuración molar de rearticulación creativa y re-territorialización que dispone de múltiples formas acceso a diferentes mecanismos de movilidad y migración de saberes, métodos, objetos, discursos, disciplinas, interdisciplinas, proyectos de conocimiento y compromisos éticos, etc. –cada una de estas singularidades heurísticas proceden por complejos e inextricables vínculos e interrelaciones, traducciones, transposiciones y redoblamientos–, forjando una unidad *tras-relacional alterativa-creativa*.

Cómo leer los aportes de campos distintos

La Psicopedagogía como resultado de la confluencia y singular modalidad de entrecruzamiento entre lo psicológico y lo pedagógico, explicita un resultado doloroso, especialmente, deviene en la configuración de un aparato dudoso, ya que ninguna de sus fuerzas genealógicas se encuentran desmembradas e interconectadas de formas sutiles y particulares, por vía de lo político, lo ideológico, la historia, etc., esto introduce una pregunta preliminar, ¿qué relación existe entre el resultado de sus enredos genealógicos y el uso creativo de estos? Las formas de relación de lo psicológico y lo pedagógico involucran una relación dominante y subordinada de sus fuerzas intelectuales. La Psicopedagogía anclada a la visión de lo psico suele ser parasitaria. ¿En qué reside su fracaso fundacional? Ambas secciones del dominio no entran en un *contacto profundo* derivando en la proliferación de una estructura de conocimiento superficial. En ella, la afirmación de múltiples psicopedagogías, puede leerse de dos formas. La primera, como la identificación de sub-campo de especialización –análisis bidireccional y lineal–, y, la segunda, puede conllevarnos a una representación fragmentada. Sin embargo, ninguna de ellas logra inscribir su fuerza heurística en la naturaleza áurica del dominio. ¿Cómo opera el intercambio entre ambas secciones del sintagma? Tal como indica Spivak (2017), es una interrogante que debe responderse con maestría, esforzándonos por mantener viva.

Otra singularidad a considerar consiste en fijar y nombrar el fenómeno, cuyas fuerzas operan en un tráfico de doble sentido, inaugurando una analítica propia, pero,

mediante formas que reclaman su estatus, develando una compleja identidad en permanente movimiento. ¿Cómo se representa la Psicopedagogía en la Psicología?, ¿cómo se representa la Pedagogía en la Psicopedagogía?, ¿desde dónde entiende la relación Psicología y Psicopedagogía?

La dictadura debe caer y el significante morir

La muerte del significante de la Psicopedagogía inaugura un nuevo camino para leer, no sólo el presente, sino también el pasado de los Estudios sobre Psicopedagogía. Este es un territorio que captura, dialoga, aborda, relaciona y, ante todo, interactúa con los objetos, métodos, conceptos y proyectos de conocimientos de una nueva forma. El límite móvil, plástico y permeable que define la frontera entre la Psicología –coeficiente de mayor poder heurístico y metodológico– y la Pedagogía, define al dominio de lo psicopedagógico en tanto territorio por venir, espacialidad en la que se superponen una amplia variedad de figuraciones no autorizadas en la construcción del presente campo. La experiencia epistemológica de lo Psicopedagógico es misteriosa y discontinua, atravesada por un halo de afirmaciones no-dialécticas que habla y opera en otras lenguas. El origen del dominio es asemejable a la noción de destrascendentalizado –desplazamiento epistemológico desde las formas canónicas– del movimiento rizomático y diaspórico que impone su naturaleza.

En esta sección abordo los diferentes estilos de agenciamientos de enunciación —concepto tomado de Guattari (2013)— que entran en contacto, dialogan, se confrontan e incluso confunden, con uno de sus principales aparatos semiológicos y cognitivos, como es la Psicología. Me interesa explorar la materialidad de los modos de producción y expresión que hacen la diferencia a partir de la fuerza teórica y analítica de la Psicopedagogía en relación con dos de sus principales dominios fundacionales introducidos por vía de la comprensión de su estructura de conocimiento superficial. ¿Qué apuestas analítico-metodológicas quedan fuera de este rango de discusión y que al mismo tiempo son sustantivas para la reconocimiento de su objeto? De acuerdo con esto, observo que no existe una forma analítica que permita superar la confusión entre sus dominios fundacionales y sub-campos de especialización, producto de la superposición de sus planos. Otro aspecto dilemático en la comprensión de su singularidad epistemológica refiere a la confusión de su objeto de análisis con su objeto teórico y empírico, es decir, el aprendizaje. Si bien es cierto que el aprendizaje no es un objeto de análisis exclusivo del dominio psicopedagógico, prefiero pensarlo más bien en términos de un objeto analítico puente, disputado por una multiplicidad de disciplinas. El objeto de análisis de la Psicopedagogía es el aprendizaje o, dicho de otra forma, las diversas formas de obstrucciones del aprendizaje y del desarrollo cognitivo situado a lo largo de

la vida. Así como su objeto de análisis devela un estatus intersticial, puente y membránico, sus conceptos epistemológicos operan en un espacio articulado por la experiencia migratoria, el dinamismo, el viaje y la rearticulación de sus unidades de significación. Todo ello permite afirmar que sus conceptos también revelan un carácter puente, agudizando con ello el tráfico de información entre las diversas geografías epistémicas o regiones del conocimiento que confluyen, se superponen y rearticulan permanentemente en la formación de su dominio.

El problema del significante como indica Guattari (2013), no es eminentemente teórico o doctrinal, sino más bien algo que se vive en la existencia cotidiana, lo que somete la comprensión del quehacer psicopedagógico a un referente universal y fijo, en alguna parte, al quehacer de la Psicología y sus múltiples campos de especialización; ello estructura a sus intelectuales, investigadores y profesionales a leyes intelectuales particulares, transferidas por vía del dominio antes citado, configurando un orden de falsificación o calco en su dimensión analítica y práctica. Sumado a ello, “el significante, de hecho, es un procedimiento fundamental de la disimulación del modo de funcionamiento real de las relaciones de poder” (Guattari, 2013, p.24).

El carácter intersticial de su objeto exige un deslizamiento de sus dominios genealógicos celebratorios —lo psicológico y lo pedagógico—, dando cuenta de una interpretación atrapada al legado de los diversos campos de especialización de la Psicología, producto de ser esta, fuente esencial de investigación empírica del aprendizaje en diversos momentos de su historia intelectual. Otra obstrucción que denota su trayecto analítico refiere a la confusión relacional y metodológica de sus planos fundacionales. Todo ello nos permite afirmar que coexiste una extraña política de ubicuidad del objeto y de producción de su significante, enfrentando el desafío de romper con las concepciones que lo conducen a la imposición de una estructura de conocimiento falsificada, que poco o nada, dice en relación con la naturaleza del quehacer psicopedagógico, lo que varía de sus componentes semiológicos fundacionales. Esta afirmación es la que me llevó, en el capítulo titulado *En torno a la perturbación del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas*, al afirmar que esta no es mitad Psicología, ni mitad Pedagogía —componentes epistémicos y semióticos que conectan un objeto falsificado o más bien, descentrado o fuera de su estructura de autenticidad—, sino otra cosa muy diferente, que surge por vía de complejas formas de rearticulación. Una operación analítica clave consistirá en colocar en conexión sus dominios fundacionales, así como los dos tipos de representación que vienen adosados ellos —representación de la palabra y de la imagen—. Tal operación exige descodificar los flujos de contactos que circulan imperceptiblemente en la y-cidad o espacio intermedio o liminal que habita entre los

términos del sintagma ‘psicopedagogía’; lo cierto es que es un entre de baja intensidad, sin lazos o anudamientos complejos visibilizados por la comunidad científica y profesional. Su sobrecodificación, sumada al efecto de ‘todo vale’ y a la arbitrariedad de las formas constructivas del campo, ha devenido en la sobrecodificación de sus fuerzas analíticas y semióticas, manipulando sus flujos de información; se reclama, así, una acción de desterritorialización y reterritorialización. La psicopedagogía, al decir de Guattari (2013), necesita enfrentar sus

[...] cadenas desterritorializadas puestas en juego por estas máquinas no son, en tanto que tales, significantes (incluso las llamaremos a-significantes en el caso, por ejemplo, de las cadenas sintagmáticas de la lengua, de las máquinas de signos científicos, tecnológicos y económicos, etc.), pero mantienen relaciones particulares con los contenidos significantes (p. 23).

La grilla semiótica, metodológica y analítica heredada de la Psicología, subalterniza y la somete a la Psicopedagogía a su dictamen de forma imperceptible, configurando un saber y una acción intelectual de sujeción al servicio de esta. Se devela así, una paradoja en la producción de sus significantes. Los agenciamientos discursivos en el campo de lo psicopedagógico operan por vía de concatenación de cadenas diferentes entre sí y que operan desde su articulación en tanto signos a-significantes. En suma, la relación copulativa entre lo ‘psico’ y lo ‘peda’ queda compuesta por cadenas de singularidades epistemológicas diferentes unas de otras —principio de exterioridad²⁷ y heterogénesis²⁸—. En ella coexisten y confluyen un repertorio y un régimen de signos múltiples que escapan a la clausura del corpus disciplinario. Su significante no se encuentra con facilidad debido a que es capturado por la mezcla de diversos géneros. La Psicopedagogía al desbordar el corpus disciplinar de la Psicología y de la Pedagogía y al no ser mitad de ninguno de ellos, forja una constelación abierta cuyo signo posible no es calculable en términos de estructura y quehacer tradicional, sino que más bien se aproxima a una operación de polivocidad. Su obstrucción analítica reside en que su objeto —en fuga— se encuentra bajo la dependencia del significante establecido por los dominios de la Psicología del Aprendizaje, de la Psicología Escolar, de la Psicología Evolutiva, de la Psicología Clínica y del Psicoanálisis, preferentemente, articulando un efecto de falsificación, calco y aplicacionismo epistémico. Todo ello demuestra que a este campo algo le falta, o bien, es “como si estuvieran condenados a esperar que cadenas de significantes lingüísticas lleguen a encargarse de ellos para controlar, interpretar, señalar los caminos autorizados, los sentidos prohibidos, las brechas toleradas” (Guattari, 2013, p. 24). Otro obstáculo que enfrenta la comprensión de la

²⁷ Principio epistemológico que ayuda a la producción de lo nuevo. Su premisa fundacional explica que elementos diferentes pueden encontrarse vinculados en algún punto.

²⁸ Principio epistemológico que permite explicar cómo un campo de conocimiento se compone de elementos heterogéneos de lo heterogéneo.

morfología analítica de la Psicopedagogía refiere a la transferencia de modos particulares —a su vez, regenerativos— de semiotización, legados por la fuerza psicológica, develando así, una actitud defensiva y controladora sobre la emergencia de un cierto tipo de saber que desestabiliza y desborda las formas dominantes establecidas por cada uno de sus subcampos.

El objeto de la Psicopedagogía es un objeto en fuga que enfrenta la tarea crítica de recomponer sus componentes semióticos, morfológicos, epistémicos y metodológicos. Será necesario entonces, redefinir la política ontológica impuesta por el significante del esencialismo en sus diversas variables, lo que hace de su campo práctico un espacio de permanentes acciones, lideradas por la lógica de lo biopolítico, lo medicalizante, la ideología de la normalidad, entre otras. Se necesita reconfigurar su lenguaje analítico. Estos desafíos se abren a nuevas comprensiones de su discurso, en ellas, cada palabra no queda exenta de cuándo es producida, o bien, de cómo se produce o dónde se produce (Orlandi, 2012). No solo se inaugura un nuevo lenguaje, sino también se apuesta por la identificación de nuevas nociones, que nos permitan interpretar lo que se entiende por Psicopedagogía. También emerge otro de sus problemas definitorios: lo morfológico, es decir, el entramado de categorías con el que se ensambla la comprensión de su objeto y campo. Si bien el estudio del dominio de la Psicopedagogía puede ser presentado de diversas maneras y a partir de la rearticulación de diversas perspectivas, también promueve y enfatiza diferentes tópicos, explora diversas direcciones, constituye un campo de líneas de fuga que desplazan los instrumentos de semiotización instalados por los dominios fundacionales, que convergen en su estructura superficial de conocimiento, cuyos signos, que posibilitan su redescubrimiento, quedan prisioneros de tales redundancias y significaciones analíticas. La Psicopedagogía escapa a la lógica de los objetos totalizados por sus legados fundacionales, es un campo que opera bajo el principio de relaciones exteriores, la fórmula de síntesis disyuntiva y la noción de exterior constitutivo, lo que posibilita lo abierto, lo flotativo y lo inquieto. Por esta razón, la heterotopicalidad de elementos que participan en su formación, pierde fuerza analítica de autenticidad, ya que “las nociones que se manejan son a la vez demasiado generales y no suficientemente abstractas” (Guattari, 2013, p. 135).

El trabajo de construcción del conocimiento psicopedagógico a través de categorías fijas y estratégicamente territorializadas tienden al atrapamiento y sujeción de su objeto; sus condiciones de producción, al inspirarse en la metáfora del diasporismo, ingresan en el juego de las funciones de desterritorialización y reterritorialización, mediadas por la experiencia migratoria; cada singularidad epistemológica, al encontrarse con otras, en un ir y venir no lineal, avanza hacia la rearticulación y la

producción de lo nuevo. Este movimiento inspirado en la noción de totalidad dinámica sugiere la ruptura de todos los sistemas categoriales generales, que confluyen en el ensamblado de su dominio. La reconfiguración morfológica de lo psicopedagógico — categorías con las cuales se ensambla su dominio de estudio, alude, además, al aparato de nociones con el que se organiza su actividad cognitiva— acontece mediante singulares procesos de diagramación inscritos en procesos mayores de transformaciones diagramáticas, provocando una desterritorialización del contenido y de la expresión, construyendo un signo particular.

En este punto, recupero la premisa de Bal (2009), que nos interpela e invita a reemplazar los métodos por los conceptos, específicamente, en campos emergentes en los que el analista no tiene en que apoyarse. Los conceptos crean condiciones de inteligibilidad y diálogo, asimismo, son concebidos como teorías en miniaturas, albergando una multiplicidad de problemas analíticos y metodológicos. Un concepto mal empleado contribuye a distorsionar y desvirtuar un objeto de conocimiento; a este fenómeno he denominado ‘tropismo negativo’, es decir, el giro hacia un rumbo de inteligibilidad o bien, un giro o redoblamiento que se aleja de la autenticidad del objeto. Frente a este punto, cabría analizar cuáles son los conceptos con los que tradicionalmente se ensambla el objeto de lo psicopedagógico y, con ello, develar el tipo de práctica que construyen. Lo cierto es que son todos conceptos que enfatizan en la visión esencialista del sujeto por sobre sus condiciones de potenciación. Al encontrar los conceptos ordenadores del campo, o bien, los que permiten redescubrir su naturaleza, se aperturan nuevas comprensiones que desestabilizan la forma en que entendemos el funcionamiento de lo psicopedagógico, campo que reclama un triple giro.

¿En qué consiste este triple giro? Inspirado en los planteamientos de la filosofía analítica, su contribución fomenta una revisión exhaustiva de los fundamentos epistemológicos y metodológicos —endebles y precarios, los que a su vez se tornan insuficientes— sobre los que esta ha descansado, impugnando la validez de las prácticas psicopedagógicas. La fuerza del giro le imputa un sistema de descubrimiento y reordenamiento de sus condiciones heurísticas. El giro o el tropo interpelan e interrogan críticamente los aparatos de interpretaciones y los mecanismos analíticos que pretenden la consolidación de un nuevo tipo de reflexividad, mediada por nuevas interrogantes que emergen por vía de la noción de giro.

¿A partir de la noción de *triple giro* qué presupuestos analíticos y metodológicos son significados como parte de la actividad heurística de la Psicopedagogía? Para responder a esta interrogante, habrá que descubrir los *modos de engendramiento* del dominio y

territorio psicopedagógico, partiendo de la afirmación de que su saber desborda los paradigmas de sus disciplinas fundacionales, más bien, fabrica algo completamente nuevo. De acuerdo con esto, sus modos de engendramiento obedecen a la lógica del rizoma, es decir, espacialidad en la que diversos elementos se encuentran conectados a otros en cualquier punto, capturando eslabones de diversa naturaleza cuyas intervenciones prácticas escapan a lo psicológico y a lo pedagógico; se abren a un encuentro inquieto, que contribuye a la conexión, intersección y entrelazamiento de campos, saberes, proyectos de conocimiento, al desbloqueo de ciertos conceptos, exigiendo modos de lectura particular. A los elementos repetitivos o los sistemas residuales introducidos por vía de sus dominios fundacionales los denominaré calcos. La singularidad del dominio psicopedagógico puede ser lecturada a través de la metáfora guattariana y deleuziana de mapa abierto, es decir, un espacio “conectable en todas sus dimensiones, puede ser destrozado, puede adaptarse a montajes de toda naturaleza” (Guattari, 2013, p. 208). Una de sus principales tensiones consistirá en identificar el corpus de elementos que modifican su cartografía analítica. Bajo ningún punto de vista, se impone un mapa universal, más bien da paso a un punto de mutación del pensamiento, o bien, un espacio de imaginación desafiante. Para ello, es necesario develar su política diagramática.

Finalmente, quisiera dedicar unas líneas antes de concluir esta sección, al débil —o más bien, nulo— desarrollo de la pragmática analítica de la Psicopedagogía. Mi interés investigador, en esta oportunidad, reside en explorar los contornos analíticos que participan de las interpretaciones reduccionistas legitimadas en la interioridad del campo, introducidas por vía de cada uno de sus dominios fundacionales. La Psicopedagogía ha vivido largamente sobre la articulación del esencialismo y de la ideología de la normalidad; recientemente algunas coordenadas de enunciación — producto de la contribución de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Feuerstein— se abren al encuentro del potencial humano. Coincidiendo con Guattari (2013), un verdadero análisis pragmático de la Psicopedagogía permitiría explorar sus formas de producción, una vez que hayan sido despejados los prejuicios de sus fuerzas reinantes y que sus componentes semióticos fueren la comprensión de mecanismos de reimplantación de tales desviaciones analíticas. La interrogante que se impone nos interpela e invita a la articulación de un análisis pragmático no reductor sobre el aprendizaje y sus obstrucciones. Persigue la creación de nuevo tipo de análisis sobre el aprendizaje y sus obstrucciones y potencialidades a lo largo de la vida, “cuyos objetos deberían ser abordados según métodos, conceptos y agenciamientos de enunciación radicalmente diferentes” (Guattari, 2013, p. 27). Esta empresa rechaza la adopción —incluso, abducción— de parámetros simples de campos complejos. En tal caso, esta pragmática analítica permite reconocer que el esencialismo —en tanto fuerza

analítica— opera en términos de ‘residuos’, es decir, algo del pasado que siempre permanecerá latente y presente con mayor o menor intensidad en determinados momentos.

Aun cuando la Psicopedagogía tome al *aprendizaje* como su objeto propio, este no es parte exclusiva de su objeto teórico, más bien, es disputado y abordado por diversos campos del conocimiento, razón por la cual prefiero concebirlo en términos de un objeto en fuga, intersticial y puente. El aprendizaje como unidad heurística del dominio psicopedagógico se convierte en su principal objeto de análisis, sin embargo, sería un error reducir exclusivamente su objeto teórico a tal afirmación, la que, sin duda, ha sido repudiada imperceptiblemente por las estructuras académicas canónicas y alternativas; los circuitos de investigación y prácticas profesionales tienden a reproducir este equívoco de aproximación. El estudio que le interesa a la Psicopedagogía no está claro—no es, exclusivamente, el funcionamiento del aprendizaje y sus obstrucciones a lo largo del ciclo vital, pues esta función analítica es compartida por diversos campos de estudio—, y, producto de ello, prefiero, a efectos de este trabajo, dejar la interrogante abierta. Lo que en cierta medida es una mala forma de inaugurar un análisis con estas características. Al confundir el objeto de análisis con el objeto teórico, entonces el dominio psicopedagógico es objeto de un texto fuera de un contexto, convirtiéndose su aparato cognitivo y heurístico en un pre-texto, es decir un conjunto de ideas fuera de su lugar, o bien, una justificación cognitiva vacía. Tal situación indica que el dominio psicopedagógico en la actualidad produce un conocimiento que no se encuentra estructurado a partir de su propio texto, por tanto, su materialidad simbólica aún no es visibilizada. Hay una espesura teórica que debe ser encontrada. El dominio psicopedagógico tiene su propio orden, más sólo es relativamente autónomo, por tanto, su objeto es descentrado y afectado por un conjunto de fuerzas de análisis.

Cruzando fronteras

Los problemas fundamentales de la Psicopedagogía han sido evidentes, casi desde su fundación. Sin embargo, ha sido incapaz de encontrar supuestos que apoyen su renovación, producto de la edipización del campo al coeficiente de poder proporcionado por la Psicología, articulaciones que en mi opinión, ya no son del todo saludable, ni favorecen la transformación de las prácticas actuales del dominio. Para ello, será clave reconfigurar la misión intelectual del campo –otro punto que no está del todo claro, sumado a ello, la confusión de su objeto teórico con su objeto de análisis–. Si bien, lo psicopedagógico expresa una naturaleza compleja, polifacética, intersticial y nómada, es espinoso determinar con claridad su área cognoscible, es esto, lo que apoya la reconceptualización/reconocimiento del área, el cruce, la permeabilidad y la

plasticidad de sus fronteras, inaugurando un complejo transposicional heurístico no antes visto. Es un terreno constituido por diversas fuerzas analítico-metodológicas que movilizan la frontera. La reconceptualización del campo atenderá significativamente al corpus de cosas que han pasado por alto la integración devenida en permanente *superposición-transposicional-rearticuladora* de lo psico y lo pedagógico. Lo psicopedagógico acontece en el movimiento y la transposición, es un signo de mutación y traslación de las fuerzas imbricadas de ambas secciones del sintagma. Los argumentos que expongo en este trabajo deben ser concebidos como estrategias de superación de las soluciones a medias y de la política de hostilidad entre los campos. La superficialidad de la teoría psicopedagógica símil de un pastiche que integra diversos elementos de orden psicológico, filosófico, psicoanalítico, etc., nos aproxima a una visión algo reduccionista. Las políticas de producción en el área pueden ser influenciadas por múltiples aportes que fortalezcan las formas de deslimitación del campo y su red objetual de intelección, superando las formas de endurecimiento de sus memorias epistémicas que han contribuido a limitar sus modalidades de intercambio intelectual con otras formas aparentemente no entrelazadas a la naturaleza de su objeto. Sin embargo, esta idea permite develar los contornos vagamente definidos del campo, para ello, requiere del principio de igualdad entre sus términos. Esto es una invitación a subvertir las políticas de producción articuladas por especialistas del margen, con el objeto de configurar una textura y espesura analítica que realmente proceda por formas de deslimitación.

El terreno psicopedagógico se ha expandido más allá de las viejas ideas y de algunos de los desarrollos contemporáneos de diversos campos de especialización de la Psicología, al decir de Spivak (2009), requiere aprender a leer minuciosamente los flujos de sus originales, asimismo, debe aprender a defenderse de la ausencia de recursos heurísticos y metodológicos cada vez más escasos producidos desde la interioridad del campo. Si bien, esto puede apoyar la construcción provisional de sistemas intelectuales ratificando la potencia nomadista y en devenir permanente de lo psicopedagógico, es sinónimo de *futuro abierto*, preparándose para entender lo que se encuentra fuera de tal circunscripción intelectual. Hasta aquí, me atreveré a sostener que la dictadura que ejerce implícitamente la Psicología a través de varios de sus dominios específicos a través de la historia intelectual del campo, opera en términos de una ‘anterioridad-futura-definitiva’, otorgando estabilidad a un campo figural que, en cierta medida surge de esta, pero, no es tal. ¿Cuál es el ritmo de la transformación del campo?

Ciertamente, lo psicopedagógico sin lo pedagógico que hasta aquí, aparece de modo agregacionista, reflejando un vacío sustantivo de sistemas de razonamientos, esta, sólo puede transgredir límites, teniendo como resultado un cruce sin transformación,

reflejando un dominio y objeto preso al interior de sus fronteras genealógicas. Aquí nos enfrentamos con otra aseveración, la Psicopedagogía no ha cruzado sus fronteras genealógicas, se encuentra presa en ellas, reflejando algo que ya había señalado en el capítulo: “*En torno a la perturbación del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas*”²⁹, la presencia de una interdisciplinariedad que es inherente a la naturaleza del dominio, una operación de baja intensidad que da como resultado una estructura superficial de conocimiento. Se caracteriza por establecer una relación de baja intensidad, un entre sin lazos, ni nudos, un simple vaivén de afirmaciones e ideas. Una entidad apagada. Una clave analítica reside en examinar qué cosas entran en contacto entre ambos términos. A esta operación, parafraseando a Bal (2018), he denominado ‘y-cidad psicopedagógica’, no amerita mayores detalles, pues ha sido ampliamente abordada en el prólogo de la presente edición. Hasta aquí, atendiendo a las ideas antes expuestas, observo que, la situación del campo, particularmente, en sus dilemas de construcción del conocimiento, opera a través de una política de producción epistemológica sin política y sin episteme –forma analítica primitiva–. Debido a la singularidad del campo, su política imperante tampoco opera por vía de la astucia aglutinadora de lo mejor de lo psico, sino que devela una falta de rigor, imaginación y audacia en sus desarrollos contemporáneos. El peso y la figuración heurística de lo psicológico se convierten en uno de sus idiomas maternos cristalizando una trama deslexicalizada según la esencia de una hija no reconocida. La Psicopedagogía es la desestabilización de sus fronteras fundantes. Ello nos enfrenta al desafío de develar la lógica que sigue tales planteamientos. Es un signo de movilización de sus fronteras heurísticas.

La dominancia de lo psicológico en la regulación heurística, metodológica, conceptual y práctica de lo psicopedagógico, en la profundidad de las tensiones epistemológicas del dominio, observo, un campo de provincialización que impone una empresa extensionista, agregativa y aplicacionista, opuesta a su nomadismo transposicional, diaspórismo e hibridez, condiciones irreductibles de esta. ¿De qué depende que sus investigadores y profesionales pueden convertirse en sujetos del estudio psicopedagógico? No habrá que confundir esta pregunta a las clásicas formas de objetualización del sujeto, ni tampoco se dirige a concebir al sujeto como objeto de estudio. La pregunta, inspirada en el trabajo de Spivak (2009), invita a entender al investigador y profesional del campo como un practicante informado. Otra tensión que observo consiste en reconocer que, a pesar de grandiosos esfuerzos desarrollados por diversos académicos, este campo no posee una forma institucional en las estructuras

²⁹ Capítulo III, del libro: “*Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*”, publicado en 2018 por el Fondo Editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

académicas que no sea como post-grado, carrera de pregrado, jornadas, congresos, etc. Otro punto crítico es, “la resistencia a la apropiación por parte de lo dominante” (Spivak, 2009, p.22). Debe entenderse la lengua de lo psicopedagógico como vector de imaginación de otros mundos, ¿cuáles son los modelos teóricos no confesados que tienen lugar en el centro de regulación epistemológica del campo?

La expansión del trabajo psicopedagógico lo ubica en la exterioridad, esto es, sus condiciones de enunciabilidad y escuchabilidad exigen que actuemos no con lentes de psicólogos o pedagogos, sino como un “lector con la imaginación lista para la labor de la alterización, por más imperfecta que sea, como un fin en sí mismo” (Spivak, 2009, p.24). Tal operación encarna una fórmula performativa que trabaja para hacer emerger lo propio, lo auténtico y transcódicar sus sentidos. El territorio de la Psicopedagogía es siempre un espacio intelectual por venir, espacio en el que las fronteras de lo psicológico y lo pedagógico se encuentran y cruzan fácilmente –aspecto profundamente problemático–, en permanente irrupción, con un cierto tinte de permeabilidad restringida al interior de una amplia variedad de formas epistémico-metodológicas. Hasta aquí, su aparato actual no refleja necesariamente nada nuevo. Ello, nos obliga a re-enfocar sus discusiones en la medida que su conocimiento comienza a desfigurarse sus límites fundacionales y aperturar nuevas rutas de análisis no antes capturadas. *Es una singular regionalización intelectual de lo posible y una zona que construye un singular horizonte de expectativas.*

Conclusiones: futuro pasado³⁰ de la Psicopedagogía

La pregunta por el ‘futuro pasado de lo psicopedagógico’ impone un singular relacionamiento entre tiempo e historia, específicamente, genera una confrontación entre el pasado y el futuro. Es una forma particular en la que las fuerzas conectivas entre ambas secciones del sintagma quedan tematizadas de forma implícita o explícita. La premisa que funda esta idea, sostiene que el futuro del campo no está condicionado exclusivamente a los desarrollos, obstrucciones, aciertos y errores experimentados a lo largo de su historia intelectual, más bien, se inscribe en la fuerza de advenimiento de un tiempo nuevo. Si el dominio psicopedagógico reafirma un futuro abierto, entonces, este se construye en un espacio en devenir. Para ello, será necesario comprender el uso de sus conceptos epistemológicos y la investigación de sus significados, es un terreno atravesado por distintos ritmos temporales. Pasado futuro es una insistencia crítica orientada a visualizar la función de la temporalidad que regula su construcción

³⁰ Idea extraída de Koselleck (1979).

epistémica, en oposición a los formalismos lógicos y a las visiones mono-crónicas del tiempo. En síntesis, es un tiempo distinto con sus propias dinámicas.

La potencia heurística del pasado futuro de la Psicopedagogía fomenta el reconocimiento de la semántica del cambio epistemológico, dotada de nuevos sentidos que brinda inteligibilidad contextual a su red objetual. Es esto, lo que altera y construye un nuevo horizonte de expectativas. El lenguaje psicopedagógico entraña una doble función expresiva. La función heurística del pasado futuro es un espacio de experiencia que habilita el recuerdo de vivencias propias y ajenas. En efecto, figuraciones creativas

[...] como la esperanza, la posibilidad, el modelo, lo deseable, que también se crea en función de la experiencia, pero no necesariamente se deriva de ésta. Y es a través de una semántica de los conceptos que han aglutinado las experiencias históricas del tiempo que es posible encontrar la relación entre pasado y futuro, entre experiencia y expectativa, pues en su contenido significativo la permanencia, el cambio y la novedad (Vázquez, 2003, p.303).

Finalmente, es bien sabido que el panorama de la Psicopedagogía es difuso, complejo y nebuloso. En esta sección exploré preliminarmente las posibilidades que enfrenta la Psicopedagogía para llegar a ser un dominio significado en términos de continentalista. El mundo de la Psicopedagogía es un continente no descubierto, prístino, habitado por lenguajes que no siempre dialogan y son traducidos. Todo ello, RECLAMA-OTRA-PSICOPEDAGOGÍA.

REFERENCIAS

- Amigot, P. (2005). *Relaciones de poder, espacio subjetivo y prácticas de libertad: análisis genealógico de un proceso de transformación género*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Braidotti, R. (2006). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2006). *Transposiciones: Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Ocampo, A. (2016). “Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico”, en: Ocampo, A. (Comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. (73-159 pp.). Santiago: Fondo Editorial CELEI.

- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR.
- Ocampo, A. (2018). *La formación del profesorado y la comprensión epistemológica de la Educación Inclusiva: tensiones, permeabilidades y contingencias*. Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2019). Contornos teóricos de la educación inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, Vol. 8 (3), 66-95.
- Ocampo, A. (2020). ¿Un pastiche llamado Psicopedagogía?: redescubriendo un mundo desconocido de formas posibles. *Revista Intersaberes*, Número Especial, v.16, n.35, 32 pp.
- Palaisi, M.A. (2018). Saberes nómades. El sujeto nómade como contra-espacio epistemológico. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 60, 57-73.
- Spivak, G. (2009). *La muerte de una disciplina*. Santiago: Palinodia.
- Spivak, G. (2013). *In other worlds. Essays in cultural politics*: New York: Methuen.
- Spivak, G. (2017). *Una educación estética en la era de la globalización*. México: FCE.

CAPÍTULO IV

Estudios teóricos en el campo psicopedagógico

Romina van den Heuvel
Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Introducción

En el presente capítulo se presentan algunas reflexiones en torno a las investigaciones teóricas y los estudios epistemológicos dentro del campo de la psicopedagogía. La reflexión sobre dicha temática resulta relevante debido a que la psicopedagogía es una disciplina que ha tenido desde sus inicios grandes avances en las prácticas profesionales, no siendo de la misma manera en el desarrollo teórico propio³¹. Esta cuestión, muchas veces fue razón para el debate respecto de su identidad y para la delimitación de la misma como campo, como práctica, como disciplina o como ciencia.

Al realizar un recorrido por distintos escritos en torno a la psicopedagogía, encontramos que diversos autores coinciden en que se trata de una disciplina cuyo objeto de estudio es el aprendizaje. Sin embargo, este acuerdo también genera controversias en cuanto a la conceptualización del mismo: ¿de qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje? ¿de aprendizaje en general, a lo largo de toda la vida? ¿de aprendizaje escolarizado, sistemático, formal? Poder responder a estas preguntas requiere de un análisis epistemológico que nos ayude a fundamentar los postulados teóricos y sus consecuentes prácticas profesionales -siempre que las mismas se encuentren sustentadas en ellos-. Si bien responder a dichos interrogantes excede los

31 Ventura (2012) señala que existe más confluencia en la definición de los campos de actuación del Psicopedagogo/a que en sus marcos teóricos; Zambrano Leal (2007), por su parte, problematizará cierta construcción discursiva que indica que es la precisión de la actividad la que daría un soporte legítimo de saber a la psicopedagogía, antes que el desarrollo de un corpus científico- teórico.

límites del presente escrito, se realizará un recorrido sobre algunos trabajos epistemológicos realizados hasta el momento y ciertas investigaciones teóricas que intentaron echar luz sobre dicho objeto (y las problemáticas vinculadas al mismo) en particular y sobre la psicopedagogía en general.

Revisitando los orígenes

Entender las vicisitudes en la construcción de la identidad disciplinar, implica remontarnos al contexto de surgimiento de la psicopedagogía a mediados del S. XIX (Mora, 2008, p. 39), cuando comenzaron a aparecer las problemáticas vinculadas al aprendizaje escolar debido a la expansión de los sistemas educativos. Dichas problemáticas fueron abordadas fundamentalmente con el aporte de dos disciplinas, la psicología y la pedagogía, con una fuerte impronta de la primera. Dentro de América Latina, en Argentina -país donde resido e investigo-, la constitución de la misma estuvo asociada a la aparición de la categoría “fracaso escolar”. En un principio, esta problemática fue abordada por maestras particulares (Baravalle, 1995), y poco a poco se fue configurando un campo de prácticas en torno a ella sustentadas en un corpus de saberes provenientes de la psicología. Así, “las primeras alusiones y usos del término “psicopedagogía” estuvieron íntimamente vinculados a la aplicación del saber psicológico en ámbitos formales o reglados de enseñanza-aprendizaje” (Ventura y otros, 2012, p. 653). La producción científica argentina se vio fuertemente influenciada por corrientes europeas (Brignardello, 1983) de corte positivista y experimental, en articulación con saberes pedagógicos y psiquiátricos preocupados por la normalidad/anormalidad infantil (Ventura y otros, 2012, p. 651).

Repensando la situación actual

Hoy se puede sostener que “la Psicopedagogía como ciencia interdisciplinar posee estatus científico reconocido, como resultado del progresivo y constante proceso de integración de la psicología y la pedagogía, a partir de determinados antecedentes históricos en el que confluyen otras ciencias sociales muy desarrolladas en la actualidad” (Ortiz y Mariño, 2014, p. 30). Sin embargo, a partir de poder identificar en la actualidad saberes y métodos propios, sigue siendo relevante la reflexión sobre aquellos elementos epistemológicos que imprimen su especificidad dentro del conjunto de las ciencias (Carrasco Cursach, 2018).

La configuración del campo a partir de los desarrollos teóricos de otras disciplinas, y su génesis a partir de problemáticas reales concretas -en oposición a una delimitación primera de su objeto teórico-, hizo que durante mucho tiempo se concibiera a la

psicopedagogía como una práctica, lo cual demuestra el interés actual (y desde algunas décadas) por la producción teórica propia. En este punto, cabe aclarar que aún existen controversias respecto a la organización e institucionalización de los conocimientos psicopedagógicos³². Al respecto,

[...] algunos ubican a la psicopedagogía como disciplina científica (Ortiz 2000) o disciplina científico-profesional (Cabrera Pérez y otros, 2010) y reconocen su avance como ciencia y la importancia de desarrollar investigaciones para su consolidación en cuanto tal (Sahade Araújo, 2001). Pero también están quienes la consideran como interdisciplina (Muller 2000, Da Silva 2006) o como campo de prácticas y o intervención (Castorina 1998, Ortiz 2000, Bossa 2008). Y quienes se preguntan por si la psicopedagogía es una ciencia, un saber o un discurso (Zambrano Leal, 2006) (Bertoldi y Vercellino, 2013, p. 8).

Un recorrido por las investigaciones teóricas

En este marco, resulta significativo promover investigaciones teóricas dentro de las cuales se focalice en el análisis y la producción de categorías propias³³, que contribuyan a fortalecer el campo y a la construcción de la especificidad de la psicopedagogía a partir de reflexiones epistemológicas (Bertoldi, Vercellino, 2013)³⁴.

Al respecto, en Argentina, desde hace un tiempo se viene trabajando en torno a la relevancia de la construcción teórica y de una epistemología disciplinar. Sobre la primera, se observa que desde alrededor de 1980 existe producción teórica genuina en nuestro campo, empresa encarada por referentes de dicho país, lo que dio como resultado categorías específicas del campo disciplinar (Bertoli, Enrico y Follari, 2018). Respecto de la segunda, se observa un fuerte desarrollo impulsado hace varios años desde la cátedra Epistemología Disciplinar del Centro Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue. Bertoldi y Vercellino (2013) -profesoras de dicha cátedra- sostienen que están dadas las condiciones de posibilidad para una epistemología disciplinar, debido a que en la agenda epistemológica contemporánea se viene apostando a la relevancia de las epistemologías específicas, que ingresen “en las discusiones de cada campo de conocimiento” (Schuster, 2002, p. 24). Asimismo, observan un escaso e incipiente análisis epistemológico propio en psicopedagogía que proviene de países como Argentina, Brasil, Cuba y España pero no se encuentra

32 Esta temática se encuentra desarrollada en un documento de cátedra de la asignatura Epistemología Disciplinar, a cargo de la profesora Sandra Bertoldi, del Centro Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue.

33 Respecto a esta temática, existe un trabajo de investigación que aborda la producción de categorías propias de psicopedagogos argentinos, la cual es mencionada más adelante.

34 Sobre el estado actual de la reflexión epistemológica en psicopedagogía en Argentina y en el mundo, ver: Bertoldi y Vercellino (2013).

sistematizado, en tanto que las distintas producciones son dispersas y no mantienen continuidad en sus desarrollos. Además, las autoras, a partir del relevamiento de los planes de estudio en la formación de psicopedagogos, encuentran que se atribuye un lugar marginal a la reflexión epistemológica sobre el campo.

En cuanto a las investigaciones eminentemente teóricas (Gohier, 1998) el buceo bibliográfico permite advertir un desarrollo incipiente al interior de nuestra disciplina. La mayor producción se encuentra en otros campos, como son el filosófico (Vázquez García, 1984; Carrillo Mayorga, 2010; Fernández Ramírez, 2012; Ibáñez Sierra, 1996; Garcés Zapico, 2012); el literario (Calendario Martínez 2007; Carrillo Gracia 2007; Cavallazzi Sánchez 2006; Oliveros Alviza 2006; Rendón Espino 2006; De la Vara Estrada 2008) y el derecho (Bassa 2007; Spelta 2013; Trevisan 2013; Albornoz Gabilán 2011; Carrasco Delgado 2011). También se hallan algunos trabajos en psicología (Trujillo García 2005) y en educación (Fernández Mouján 2012).

Tipos de investigaciones teóricas encontradas

En función de la bibliografía consultada hasta el momento, la investigación teórica que se realiza en el campo psicopedagógico puede organizarse en tres grandes grupos de estudios: aquellos que realizan análisis epistemológicos sobre la disciplina (Castorina 1998; Müller 2000; Ortiz 2000; Moreu Calvo 2002; Bizquerra 2002; Vercellino 2004; Da Silva 2006; Zambrano Leal 2007; Bossa 2008; Ventura 2012; van den Heuvel y Vercellino, 2015, Bertoldi, Enrico y Follari, 2018; Bertoldi y otros, 2018-2021, Carrasco Cursach, 2018); los que problematizan conceptos provenientes de otros campos, a partir de aportes de la lectura psicopedagógica de los mismos (Bertoldi, Bolletta y Mingardi Minetti 2008, Vercellino, van den Huevel y Guerreiro, 2014) y otros que proponen articulaciones entre distintas teorías en un esfuerzo por consolidar un marco teórico específico (Visca 1985; Paín 1991; Fernández, 2000, de Lajonquière 2005).

Análisis epistemológicos sobre la disciplina

Entre los trabajos que se ubican en el primer grupo y son de índole teórico-epistemológicos, algunos focalizan en los orígenes del término psicopedagogía y la consolidación del discurso, campo y disciplina psicopedagógica (Müller 2000; Ortiz 2000; Moreu Calvo 2002; Bizquerra 2002; Zambrano Leal 2007; Bossa 2008; Ventura 2012) en países como España, Cuba, Colombia, Francia, Brasil o Argentina. El estudio de Ortiz (2000) analiza las condiciones actuales y reales que existen en ciertos países para la integración de la psicopedagogía, la psicología y la pedagogía. Otros trabajos examinarán los fundamentos epistemológicos de las teorías en psicopedagogía (Da

Silva 2006) o los problemas epistemológicos que conlleva la adopción y aplicación de teorías elaboradas en otros contextos (Castorina 1998).

Moreau Calvo y Bizquera (2002) realizan una investigación en España sobre los orígenes del término psicopedagogía y sus derivados, ubicada en las primeras décadas del siglo XX; efectuando un interesante recorrido por el contexto histórico y científico que posibilitó la aparición del término como de las prácticas psicopedagógicas. Moreau Calvo (2002), por su parte, trabaja sobre la consolidación del discurso psicopedagógico español y la institucionalización universitaria de la psicopedagogía. Menciona tanto los avatares coyunturales del país como los vaivenes epistemológicos que se sucedieron, y culmina señalando los factores que hicieron posible la sistematización contemporánea de la psicopedagogía: la torsión que se dio a finales del siglo XIX de la psicología filosófica hacia una psicología experimental, y una preocupación por la infancia nunca vista previamente. Ortiz (2000), realiza una indagación sobre los antecedentes de la psicopedagogía como término, como disciplina y como campo (donde intervienen profesionales), y se pregunta por las condiciones actuales y reales que existen en Cuba para la integración de la psicopedagogía, la psicología y la pedagogía. Concluye que hoy la psicopedagogía es una disciplina científica, con problemas, teorías y metodología propios. En Brasil, Da Silva (2006) se cuestiona por los fundamentos epistemológicos de las teorías en psicopedagogía, acudiendo a una investigación bibliográfica para ello. En la misma, se discute sobre cuatro corrientes epistemológicas: el estructuralismo, la hermenéutica, la fenomenología y el positivismo; se intenta ubicar al interior de las mismas los campos de saber que contribuyen a constituir las teorías psicopedagógicas, tales como el psicoanálisis, la epistemología genética, la lingüística y la neurología. En sus conclusiones plantea que la psicopedagogía no posee fundamentos epistemológicos claros y consensuados. En el mismo país, Bossa (2008) se propone contribuir a la constitución del campo teórico y epistemológico de la psicopedagogía, trabajando en las estrategias y procedimientos pertinentes a su objeto. Concibe al mismo como multi-dimensional, con lo cual excede los aportes de una única disciplina, y se hace necesario trabajar con una doble direccionalidad: teoría-práctica; entendiendo a la psicopedagogía como un conjunto de prácticas institucionalizadas en el campo del aprendizaje.

En un estudio realizado en Colombia y Francia, Zambrano Leal (2007) se propone indagar acerca de la psicopedagogía como ciencia, saber o discurso. Para ello se remontada a los orígenes históricos en Francia, donde la psicopedagogía estuvo vinculada fundamentalmente a la psicología y filosofía, a través de diversos cursos sobre educación que eran dictados por filósofos y donde los marcos teóricos circulaban

alrededor de diversas corrientes psicológicas (Binet, Callier, Walon, Piaget, Vigotzky). A su vez, muestra cómo paulatinamente fue desapareciendo, al punto de no ser reconocida hoy por el Ministerio de Educación Nacional, por la ciencia y la investigación de dicha nación. Respecto a la psicopedagogía como ciencia, sostiene que dicho estatuto aún está en ciernes, pero que la misma está fundada en la preeminencia de la psicología del desarrollo, que junto a otras vertientes y escuelas contribuyen a que la psicopedagogía tenga un campo de acción delimitado y autónomo. Plantea que en su país de origen, Colombia, es necesario poder realizar un rastreo histórico para indagar sobre los canales de comunicación que mantiene con otros campos discursivos, como ser la pedagogía. En cuanto a la psicopedagogía como saber, postula que, entendiendo al mismo como una forma de discursividad que recoge a la práctica y la teoría, la psicopedagogía se trata de un saber acentuado en las prácticas, pero que ha logrado un lugar importante en el ámbito educativo y contribuye a otros campos. Finalmente, afirma que la psicopedagogía constituye un discurso fundamental en la historia de las prácticas educativas, organizada en torno al objeto sobre el cual indaga y por los saberes que produce al respecto. Como discurso, se circunscribe a espacios y dimensiones puntuales y plantea su existir frente a la filosofía, la psicología y la pedagogía.

Actualmente, en Chile se está llevando a cabo una investigación que busca determinar el objeto de estudio de la psicopedagogía a partir de una construcción metodológica. Para ello se vale de una reflexión epistemológica en torno a las dimensiones para la construcción del objeto de estudio de las investigaciones científicas propuestas por Samaja (2004) y complementada por el trabajo de Barriga y Henríquez (2011), denominadas UA (unidad de análisis), UO (unidad de observación) y UI (unidad de información). A partir del análisis realizado, se postula que la construcción del objeto de estudio de nuestro campo emerge a partir de las interrelaciones que se producen entre las dimensiones asociadas al aprendizaje humano y la praxis psicopedagógica (Carrasco Cursach, 2018).

En el mismo país, desde el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)³⁵ se está abordando hace un tiempo la problemática epistemológica de la psicopedagogía, impulsada y promovida por su director, el Dr. Aldo Ocampo González. Dentro de sus estudios, profundiza sobre el objeto psicopedagógico y focaliza en su constitución como objeto fronterizo e intersticial y problematiza los fundamentos

35 Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y/o metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinaria.

ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la disciplina (Ocampo González, 2018).

En el marco de su interés por estas temáticas, ha convocado y promovido la edición de un libro publicado recientemente, a fines del año 2018, que enlaza distintos trabajos elaborados por autores latinoamericanos, provenientes de Centros de Investigación y Universidades de Chile, Cuba, Colombia y Argentina, que confluyen en un interés común: la necesidad de una Psicopedagogía científicamente fundada (Follari, 2018, p. 12). En los ensayos que conforman dicho libro, se aborda la configuración de la psicopedagogía como ciencia y profesión dentro del territorio iberoamericano; la delimitación de su objeto y sus fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos; la producción de conocimiento en su campo; reflexiones en torno a las intervenciones en el contexto escolar desde una perspectiva que atienda a la complejidad; reflexiones psicopedagógicas a partir de investigar sobre la formación de formadores en contextos de educación formal mediada por tecnología y sobre prácticas pre-profesionales en la formación de grado a partir del diseño de un dispositivo para la formación clínica.

Dentro de los variados escritos que componen el mencionado libro, titulado: “Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica” (2018), encontramos tres trabajos que parten de investigaciones que analizan epistemológicamente la disciplina, a saber: el capítulo elaborado por Aldo Ocampo González: “En torno a la perturbación del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas”; el efectuado por Emilio Ortiz Torres: “La psicopedagogía como ciencia y profesión en el contexto iberoamericano” y el realizado por Soledad Vercellino y quien suscribe, Romina van den Heuvel: “Desplazamientos conceptuales en Psicopedagogía”.

En continuidad con la producción latinoamericana, en Argentina Müller (2000) realiza un recorrido histórico sobre la institucionalización académica de la psicopedagogía (como disciplina), al interior de la Universidad del Salvador. La conceptualiza como espacio complejo y múltiple y como interdisciplina, haciendo referencia tanto a los conflictos que aparecen en el diálogo con otras disciplinas, como al posicionamiento que adoptan los profesionales frente a las teorías. Sostiene que la psicopedagogía configura “una praxis donde encontramos personas aprendiendo en diversos momentos de su vidas, en las escuelas, en la universidad, en cursos de posgrado, en sus trabajos, en sus familias, a través de los medios de comunicación, en su tiempo libre” (Müller, 2000, p. 8).

Por su parte, Ventura (2012) trabaja en la contextualización y descripción de las diversas perspectivas respecto a la psicopedagogía en el contexto iberoamericano, focalizando en las concepciones existentes a nivel nacional y en los desarrollos científicos profesionales. Sostiene que si bien es ampliamente reconocida la problemática de definir claramente las fronteras entre la psicología educacional, la educación y la psicopedagogía en Iberoamérica, vastos estudios postulan que cuando la psicopedagogía es entendida como una rama de la psicología abocada al aprendizaje escolar, sus intervenciones y campos de acción se delimitan con mayor facilidad. Sostiene que en el nivel internacional es escaso el consenso respecto al estatuto científico de la psicopedagogía, mientras que a nivel nacional encontramos mayores acuerdos, considerándola una disciplina abocada al estudio del sujeto en situación/proceso de aprendizaje. Ahora bien, también señala que este estatuto de disciplina conlleva problemáticas de orden teórico-epistemológico, que versan sobre dos cuestiones: por un lado las referentes a la constitución de su propio campo, al consolidarse como un espacio de intersección entre la psicología y la educación; por el otro, la psicopedagogía es heredera de las pugnas epistemológicas de cada una de las disciplinas que le dieron origen. Por ello, sostiene que son importantes los estudios e investigaciones al interior de nuestro campo, para que los núcleos de discusión que aún permanecen no operen a la manera de “obstáculos epistemológicos” en el desarrollo de la disciplina. En la actualidad existe mayor consenso respecto al campo de actuación que a sus marcos teóricos y planes de estudio, concluyendo que la psicopedagogía como disciplina aún es un campo en construcción.

También en el mismo país, se encuentra una investigación llevada a cabo por Vercellino (2004), en la que se analiza la aparición y (des)aparición de la dislexia como objeto de conocimiento del campo psicopedagógico. La dislexia es trabajada como objeto discursivo, nutriéndose de los aportes de Foucault, fundamentalmente las categorías analíticas referentes a la formación de objetos, tales como: superficies de emergencia, instancias de delimitación y rejillas de especificación. Se trabaja sobre las condiciones sociohistóricas de posibilidad de la (des)aparición de dicho objeto y la incidencia del discurso y la práctica psicopedagógica en tales condiciones, analizando la presencia del concepto en distintos textos clásicos, observando cómo se formula/define y como van variando dichas definiciones.

Otra investigación, realizada en el marco de una tesis de grado en Argentina, es la realizada para la finalización de mis estudios en la carrera Licenciatura en Psicopedagogía. Ella aborda los desplazamientos conceptuales entre la noción de “relación con el saber” del psicoanalista Jacky Beilleror y la noción de “modalidad de

aprendizaje” de la psicopedagoga argentina Alicia Fernández³⁶, enfatizando en el campo de formación de un concepto propio de la psicopedagogía. Esta tesis aborda una problemática poco explorada, como es la génesis de conceptos psicopedagógicos a partir de sus desplazamientos conceptuales dentro del campo de formación de los mismos (Canguilhem, 1971, 1975, 2009). Asimismo, analiza una noción³⁷ significativa, tanto teórica como instrumentalmente, de una de las referentes en el campo psicopedagógico latinoamericano: la “modalidad de aprendizaje”. Si bien la misma es utilizada en la investigación psicopedagógica (Etcheverry y Moreyra 2015; Farrachol 2013; Figueroa 2014; Reaño 2011), no se encontraron hasta ese momento estudios que trabajen sobre el origen del concepto.

Además, existe un estudio que aborda la problemática de la producción de categorías en psicopedagogía. El mismo es una investigación dirigida por Bertoldi y codirigida por Enrico (2014-2017) en Argentina, que indaga sobre la producción de categorías y conceptos en el campo psicopedagógico, desde un análisis epistemológico. A tal fin, procuran establecer las condiciones de aparición y los procedimientos racionales que se utilizan para la producción de las categorías, tanto teóricas como instrumentales, en pos de postular la validez de sus sustentos y el grado de rigurosidad. El estudio se despliega a través de una investigación de tipo teórica, a partir de la cual seleccionan las categorías producidas en el campo psicopedagógico por autoras que tengan formación de grado en Psicopedagogía. En continuidad con esta investigación, actualmente se encuentra otra en curso que aborda las opciones epistemológicas que orientan las decisiones teóricas de los profesionales de la Psicopedagogía al definir el “objeto teórico” y el “objeto de intervención” en sus prácticas (Bertoldi, Enrico y otros, 2018-2021). Para ello se proponen, entre otros objetivos, indagar acerca de la denominación, definición y función de interpretación de dichas categorías, valiéndose de los aportes del epistemólogo francés George Canguilhem (1970) para analizar las determinaciones que toman al respecto referentes nacionales y de la provincia de Río Negro, donde se lleva a cabo tal estudio.

36 Esta temática ha sido abordada en el Ciclo de Conferencias Internacionales 2018 “Tarea Crítica de la Educación Inclusiva: contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente”, organizado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile.

37 No se desconoce que en el campo epistemológico existen desarrollos sobre los distintos niveles de abstracción implicada en los términos concepto y noción. Sin embargo, se optará por utilizar: concepto, noción y categoría como sinónimos, siguiendo los desarrollos de la tesis de grado de Vázquez García (2011) que trabaja sobre la Historia de las ciencias postulada por Georges Canguilhem, donde se utiliza indistintamente el término concepto y noción. Aclarando, asimismo, que Canguilhem (1971-1975) define al acontecimiento científico como “formación de conceptos”.

Se observa así, que los diversos estudios epistemológicos efectuados hasta el momento abordan los orígenes de la psicopedagogía como ciencia, disciplina, campo o discurso (Müller 2000; Ortiz 2000; Moreu Calvo 2002; Bizquerra 2002; Zambrano Leal 2007; Bossa 2008; Ventura 2012) y del término (Ortiz 2000); la institucionalización universitaria de la misma (Müller 2000; Moreau Calvo 2002, Ventura, Gagliardi y Moscolini 2012) en diferentes países (España, Cuba, Colombia, Francia, Brasil, Argentina); las relaciones con las disciplinas que colaboraron en la constitución del campo (Zambrano Leal 2007; Ventura 2012); los fundamentos epistemológicos de las teorías y las problemáticas que conlleva la adopción de teorías creadas en otros contextos (Da Silva 2006, Castorina 1989); la aparición y desaparición de ciertos objetos de conocimiento en el campo (Vercellino 2004), la producción de categorías psicopedagógicas, (van den Heuvel 2015; Bertoldi, Enrico y otros 2014-2017) y el abordaje del objeto de estudio (Carrasco Cursach, 2018) y del objeto teórico y de intervención psicopedagógico (Bertoldi, Enrico y otros 2018-2020).

Problematización de conceptos provenientes de otros campos

Algunos trabajos teóricos problematizan conceptos provenientes de otros campos disciplinares, a partir de aportes de la lectura psicopedagógica de los mismos. Uno de ellos es el realizado por Bertoldi, Bolletta y Mingardi Minetti (2008), quienes analizan los alcances de un concepto propio de las ciencias sociales, como es el de ‘reflexividad’, preguntándose por la formación del mismo y las operaciones de desplazamientos que ha soportado desde su campo de origen hacia otros campos de saber; a la vez que hipotetizan sobre la reformulación del mismo a partir de una lectura psicopedagógica.

Las autoras muestran como el “concepto reflexividad”, ha transitado por diferentes campos de conocimiento -la etnometodología, la antropología, la sociología- y reflexionan sobre sus posibilidades de uso en otros campos de saber, sus límites y su fertilidad teórica. Desde los aportes de la psicopedagogía, proponen analizar una nueva dimensión del concepto no trabajada hasta el momento, que han denominado “reflexividad de la singularidad”. Con ella hacen referencia a los aspectos inconscientes del sujeto investigador que, de forma insistente se ponen en juego en las relaciones de campo.

Por otro lado, un estudio reciente, realizado por Vercellino, van den Heuvel y otros (2013-2015)³⁸, analiza el origen conceptual de la noción “relación con el saber”

38 Los desarrollos iniciales del trabajo de dicho Proyecto de Investigación puede leerse en: Vercellino, van den Heuvel y Guerreiro (2014).

proveniente del psicoanálisis lacaniano, y fuertemente desarrollada en la sociología, la didáctica y el psicoanálisis. Dicha noción ha tenido auge en el último tiempo en las ciencias sociales, y en dicha indagación es problematizada heurísticamente dentro del campo psicopedagógico. Dicho trabajo, ha desembocado en una investigación empírica³⁹ dentro de una escuela primaria de la ciudad de Viedma, Río Negro, Argentina, y en el desarrollo de distintas tesis de grado dentro de la Licenciatura en Psicopedagogía, una de ellas eminentemente teórica (Gohier, 1998).

Articulaciones entre distintas teorías para la consolidación de un marco teórico específico

Respecto a investigaciones teóricas que trabajen sobre la articulación de autores, no podemos dejar de mencionar el trabajo de una referente en el campo tan relevante como es Sara Paín, quien con su obra ha contribuido ampliamente a la teorización y a la práctica psicopedagógica.

En el año 1979 Sara Paín, quien no tuvo formación de grado en psicopedagogía pero se dedicó a la clínica de las problemáticas en el aprendizaje, publica su obra “Estructuras inconscientes del pensamiento” donde desarrolla, explícita y detalladamente, por qué es necesaria la articulación de dos grandes teorías para la explicación del objeto que ocupa a la práctica psicopedagógica: *el aprendizaje y sus problemas*: “la teoría de la inteligencia de Jean Piaget y la teoría psicoanalítica de Freud, especialmente en la versión Lacaniana” (Paín, 1979, p. 11). Debido a que en la clínica psicopedagógica las *motivaciones* de los problemas de aprendizaje evidencian una conjunción que liga significativamente “el potencial intelectual afectado y la dramática inconsciente en la que el niño estaba comprometido” (Paín, 1979, p. 7), la elaboración de una teoría que articule ambas perspectivas se tornó una empresa ardua pero imperiosa, ya que es imprescindible para la práctica contar con una teorización única del *pensamiento concreto* que no escinda la intelección del pensamiento simbólico. Avanzar en dicha elaboración implica, según la autora, tener presente ciertas reservas, de las cuales destaca dos como relevantes. La primera, refiere a “la necesidad de garantizar la identidad del nivel de análisis” (Paín, 1979, p. 11), con lo cual debe existir una orientación epistemológica común. En este caso, ambas teorizaciones son *estructuralistas, genéticas y teorías del inconsciente*⁴⁰. La segunda, indica que las nociones que se postulan deben cubrir todo el campo que se pretende explicar, y a su

39 Los desarrollos de esta investigación fueron publicados en el libro titulado “La escuela y los (des)encuentros con el saber”, editorial UNRN, 2018.

40 Se recomienda la lectura de la Introducción del libro, donde postula detalladamente la necesidad de la articulación de ambas teorías para la explicación y comprensión del pensamiento y por ende del aprendizaje, y los fundamentos epistemológicos de tal articulación.

vez, deben ser *teorías irreductibles entre sí*, conservando “la identidad de su objetivo, de función y de procedimiento a fin de permitir una discriminación neta de los efectos que provoca su simultaneidad en el pensamiento” (Paín, 1979, p. 17).

Más adelante, en su destacado y renombrado libro “Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje” (1983) realiza la conceptualización del aprendizaje, objeto de estudio de la psicopedagogía, para lo cual sostiene que es necesario valerse de la articulación de tres teorías: la teoría piagetana de la inteligencia, el materialismo histórico y el psicoanálisis freudiano⁴¹, porque permiten explicar el aprendizaje como “lugar de articulación de esquemas, como efecto y no como estructura, abordando la ideología, la operatividad y el inconsciente” (Paín, 1983, p. 13).

Siguiendo los desarrollos de una autora tan importante como es Sara Paín, encontramos los trabajos de otra referente en la psicopedagogía argentina y latinoamericana: Alicia Fernández; quien toma la producción de Paín para la elaboración de su corpus conceptual. Psicopedagoga de formación, Fernández desde la publicación de su primer libro, “La inteligencia atrapada” (1987), explica y desarrolla éste síntoma en el aprendizaje, a partir de la metáfora del “atrape” de la inteligencia por la interrelación de ésta con la dimensión afectiva.

El psicopedagogo, a partir de enfrentarse con la resolución del problema de aprendizaje, objetivo ajeno tanto al psicoanálisis como al epistemólogo, encuentra el terreno ideal para observar la inteligencia sometida al deseo, no pudiendo desconocer ni a una ni a otro, facilitándose la comprensión del tipo de relaciones que se establecen entre una estructura de carácter (...) genético (...) y una arquitectura deseante, que si bien no es genética, va entrelazando a un ser humano que tiene una historia (Fernández, 1987, p.75).

Así, para el desarrollo de su fructífera obra psicopedagógica -incipiente en ese entonces, pero que fue ampliando notablemente a lo largo de los años, constituyéndose en un pilar de nuestro campo-, apela también a los aportes de la psicología genética de Jean Piaget y, en su caso, a los desarrollos de diferentes autores de raigambre psicoanalítica (Freud, Klein (en un principio), Aulagnier, Pavlovsky, Pichón Rivière, Bleger, Lacan), para teorizar en torno al aprendizaje y posteriormente a la “autoría de pensamiento”, que postulará como objeto de la psicopedagogía (Fernández, 2000). En aquel primer libro de 1987, piedra angular de su edificio conceptual, sostiene “estas ideas se están recién gestando y requieren una larga

41 La autora trabaja con la versión Lacaniana de dicha teoría.

elaboración. Simplemente estoy abriendo un espacio de discusión. Creo que alrededor de estas cuestiones gira el trabajo teórico que la psicopedagogía tiene planteado” (p. 87). Por “estas cuestiones” se refiere a la articulación de las teorías de la inteligencia y del deseo, que, según sus palabras, “se desconocen mutuamente” (p. 76).

Asimismo, la autora no solo se vale de los desarrollos (y su articulación) de otras disciplinas para pensar en la especificidad psicopedagógica, sino que va resignificando sus conceptos a partir de las problemáticas con las que se encuentra en las prácticas profesionales en distintos ámbitos y países, como de las particularidades coyunturales de la época en la que vive⁴². En su cuarto libro, “Poner en juego el saber⁴³” (2000), sostiene entonces que la lógica capitalista y de consumo tiene consecuencias en el aprendizaje de los sujetos, tanto en la dimensión deseante como epistémica, conceptualizando y ubicando a la *autoría de pensar* como un lugar de resistencia de vida ante la desubjetivación de la sociedad actual.

Otro trabajo es el de Jorge Visca (1985), quien en su primer libro “Clínica Psicopedagógica. Epistemología Convergente” intenta vincular por *asimilación recíproca* los aportes de las escuelas piagetana, psicoanalítica y de psicología social de Pichón Rivière. De esta manera, da a conocer los aspectos fundamentales para la comprensión de la clínica psicopedagógica, describiendo y explicando el proceso aprendizaje de un sujeto, teniendo en cuenta la constitución histórica y cultural, denominando a su línea de pensamiento: epistemología emergente.

Por último, cabe mencionar la tesis doctoral realizada por Leandro de Lajonquière (2005), publicada en su libro “De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes”, donde a partir de los aportes de las teoría piagetana y del psicoanálisis trabaja en pro de articular, a partir de bases sólidas, un campo clínico (psico) pedagógico, repensando las vicisitudes que atraviesa un sujeto en la *(re) construcción* de los conocimientos. Así dice:

[...] Estamos persuadidos de la necesidad de que se conceptualice un nuevo espacio teórico-práxico que se inscriba entre las fronteras, tradicionalmente reconocidas, del psicoanálisis y la psicología genética. Esta convicción no se basa de una simple y caprichosa búsqueda del justo término

42 El campo de formación de uno de los conceptos nodales en su obra como es el de “modalidad de aprendizaje” se encuentra abordado en la tesis: “Movimientos conceptuales en el campo psicopedagógico. Análisis de las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández” (van den Huevel, 2016). Puede revisarse el artículo: van den Heuvel, R. y Vercellino, S. (2015). “La movilidad de conceptos en el campo psicopedagógico: una aproximación a las relaciones entre conceptos propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández”

43 Libro con el cual comienza la publicación de un trilogía que continua con “Los idiomas del aprendiente (2000) y “Psicopedagogía en Psicodrama” (2000).

medio entre posturas extremas: lo que la justifica es la insuficiencia misma de los paradigmas en cuestión para conceptualizar satisfactoriamente lo que nosotros preferimos llamar en lugar de problemas o disturbios, las vicisitudes que un sujeto soporta en sus aprendizajes (2005, p. 117-118).

Recapitulando: una invitación a seguir andando

Este recorrido por parte de la investigación teórica que se realiza en el campo psicopedagógico permite advertir que, si bien la preocupación por la producción de teoría es común a varias figuras del campo (Paín 1979, Visca 1985; Fernández, de la Lajonquière, 2005; Bossa, 2008) y es una dimensión muy presente en los análisis epistemológicos (Castorina, 1989; Da Silva, 2006; Ventura, 2012), a excepción de la investigación en dirigida por Bertoldi y Enrico (2014-2017) y la tesis de grado que presenté en el año 2016, no se han encontrado hasta el momento estudios que den cuenta de la génesis de conceptos fundamentales de la disciplina. Asimismo, se observa que el interés sobre los estudios epistemológicos si bien es incipiente (Müller 2000; Ortiz 2000; Moreu Calvo 2002; Bizquerra 2002; Zambrano Leal 2007; Bossa 2008; Ventura 2012, Ortiz 2000, Bertoldi, Enrico y otros 2017/2021, Carrasco Cursach, 2018, Bertoldi, Enrico y otros, 2018-2021), está empezando a adquirir un lugar relevante en la agenda contemporánea el abordaje y trabajo sobre una epistemología disciplinar (Bertoldi y Vercelino, 2013).

En cualquier caso, el trabajo teórico-epistemológico consistente en la producción de categorías y desarrollo teórico propios, como en las decisiones y opciones epistemológicas que conllevan tales operaciones intelectuales, supone la reflexión sobre los fundamentos desde los que se aborda nuestro objeto: el aprendizaje. Avanzar en estudios teóricos puede brindar elementos para enriquecer el desarrollo de la disciplina misma, ya que como se sostuvo al comienzo del capítulo, la psicopedagogía ha tenido un gran avance en las prácticas profesionales, no siendo de la misma manera en la teorización (Ventura 2012; Zambrano Leal 2007). De esta manera, el recorrido realizado pretende promover el debate sobre la temática abordada e invitar a quienes trabajan en este campo a propiciar este tipo de estudios e investigaciones.

REFERENCIAS

Albornoz Gabilán, J. (2011). "El Debido Proceso Administrativo y su reconocimiento en los procedimientos disciplinarios de los órganos de la administración del Estado regidos por la Ley 18.834 sobre Estatuto Administrativo". (Tesis de postgrado).

- Universidad de Chile. Consultado en:
<http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/111833>
- Baravalle, L. (1995). La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectivas como campo disciplinar. *Jornadas Latinoamericanas, Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, Universidad Nacional de Quilmes, p. 18-20.
- Barriga, O y Henríquez, G. (2011). “La relación Unidad de Análisis-Unidad de Observación-Unidad de Información: Una ampliación de la noción de la Matriz de Datos propuesta por Samaja”. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, Argentina. 1 (1). 61 – 69.
- Bassa Mercado, J. (2007). Tesis de postgrado: Magíster en Derecho, mención en derecho público: "La teoría del poder constituyente en la constitución chilena vigente". Universidad de Chile. Consultado en:
<http://www.tesis.uchile.cl/handle/2250/114650>
- Bertoldi, S., Bolletta, V. y Minguetti, M. (2008). Operaciones de desplazamiento del concepto de reflexividad en el campo de las ciencias sociales. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*. Universidad Nacional de Entre Ríos. 19 (37), 95-109.
- Bertoldi, S., Vercellino, S. y Lima, F. (2012). "La reflexión epistemológica en psicopedagogía en argentina y en el mundo. Una revisión bibliográfica". Documento de Cátedra N° 5. Asignatura: Epistemología-Departamento de Psicopedagogía-Centro Universitario Regional Zona Atlántica. Universidad Nacional del Comahue.
- Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2013). “Reflexión Epistemológica en Psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad”. *Revista Pilquen-Sección Psicopedagogía*. 15(10), 1-9.
- Bertoldi, S. y Vercellino, S. (2016). “Formación psicopedagógica y epistemología, reflexiones sobre la construcción de una asignatura de epistemología disciplinar”. *Revista Contextos de Educación*. 16 (20). 1 - 8 Consultado en:
<http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/>
- Bertoldi, S., Enrico, L. y Follari, R. (2017). “Alcances de la Investigación en Psicopedagogía”. *Revista Pilquen – Anuario: Sección Divulgación Científica*. 1(1). 1-9. Consultado en:
<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/anuariocurza/article/view/1838/58183>
- Bertoldi y otros, (2018-2021). Proyecto de Investigación: 04/V107 “Opciones epistemológicas, conceptos teóricos y prácticas profesionales en relación con el objeto(s) teórico y objeto(s) de intervención de la Psicopedagogía. Referentes Nacionales y Provinciales. Argentina-Río Negro”.

- Bonilla Ballesteros, A. (2005). "Análisis comparativo de cinco teorías Sobre el desarrollo moral". (Tesis de grado). Psicología: Pontificia Universidad Javeriana. Consultado en: <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/psicologia/tesis15.pdf>
- Bossa, N. A. (2008). "A emergência da Psicopedagogia como Ciência. Artigo Especial". *Revista Psicopedagogia*. Sao Paulo, Brasil. 25 (76), 43-8.
- Brignardello, L. (1983). Acerca de la Psicología Social en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 15 (3)- 397-401.
- Candelario Martínez, J. (2007). "La paradoja como principio constructivo en cuentos y poemas de Jorge Luis Borges". (Tesis de Maestría). Universidad de Sonora División de Humanidades y Bellas Artes. Consultado en: <http://www.maestriaenliteratura.uson.mx/wp-content/uploads/2010/10/JoseCandelario-esis.pdf>
- Canguilhem, G. (2009). *Estudios e Historia de Filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Canguilhem, G. (1971). *Lo normal y lo patológico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Consultado en: <http://es.scribd.com/doc/114832990/Canguilhem-Georges-Lo-Normal-y-Lo-Patologico>
- Canguilhem, G. (1975). *La formation du concept de réflexe aux XVIIe et XVIIIe siècles*, París, PUF, 1955. Tr: *La formación del concepto de reflejo en los siglos XVII y XVIII*, Barcelona, Avance.
- Carrasco Cursach, J. (2018). "Análisis epistemológico y construcción del objeto de estudio de la Psicopedagogía". *Revista Pilquen- Sección Psicopedagogía*. 15(2), 37-42.
- Caropreso, M. (2013). "El exceso de la legítima defensa". (Tesis de Grado). Universidad Abierta Interamericana. Consultado: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC112077.pdf>
- Carrillo Gracia, C. (2007). "El utopismo en la obra narrativa de Gioconda Belli". (Tesis de Maestría). Universidad de Sonora División de Humanidades y Bellas Artes. Consultado en: <http://www.maestriaenliteratura.uson.mx/wp-content/uploads/2010/10/Claudia-CarrilloTesis.pdf>
- Carrillo Mayorga, J. (2010). *Licenciatura en Filosofía y Letras: "Foucault: la parrhesía"*. (Tesis de grado). Universidad Pontificia Bolivariana. Consultado en: <http://repository.upb.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/761/1/FOUCAULT,%20LA%20PARRHES%C3%8DA.pdf>

- Castorina, J. (1989). “Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía”. José Antonio Castorina et al. *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Milo y Dávila Editores.
- Da Silva, K. (2006). “Fundamentos Epistemológicos da Psicopedagogia”. IV Seminário de Iniciação Científica. 5 y 6 de Octubre d. Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil. Consultado en: http://www.prp.ueg.br/06v1/conteudo/pesquisa/ini-cien/eventos/sic2006/arquivos/humanas/fundamentos_epistemologicos.pdf
- De La Vara Estrada, A. (2008). “El constructo figural del dictador en El Seductor de la Patria de Enrique Serna”. (Tesis de Maestría). Universidad de Sonora División de Humanidades y Bellas Artes. Consultado en: <http://www.maestriaenliteratura.uson.mx/wp-content/uploads/2010/10/AnaBertaTesis.pdf>
- de Lajonquière, L. (2005). *De Piaget a Freud: Para repensar los aprendizajes*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Etcheverry, V. y Moreyra, N. (2015). “Modalidades de vinculación del docente ante un niño que presume con dificultades de aprendizaje de primer grado de la escuela de modalidad común de nivel primario”. (Tesis de grado: Licenciatura en psicopedagogía). Universidad Católica Argentina. Facultad “Teresa de Ávila”. Paraná. Consultado en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/modalidades-vinculacion-docente-nino.pdf>
- Falavigna, C. y Arcanio, M. (2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista IRICE* (CONICET-UNR). (22), 7-16.
- Farrachol, B. (2013). “El aprendizaje y el vínculo social en una familia disfuncional a partir de un estudio de caso”. (Tesis de grado: Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires. Consultado en: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC117569.pdf>
- Fernández Mouján, I. (2012). “Redefinición de los alcances de la pedagogía de la liberación en sus dimensiones ética, política y cultural”. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Río Negro. Consultado en: http://www.unrn.edu.ar/publicaciones/media/data/moujan_nhorizontes_unrn.pdf
- Fernández Ramírez, C. (2012). “Mutua inmanencia e Implicación recíproca entre lo político-social y la potencia del pensamiento; Aproximación a una política y pensamiento de la experimentación en la filosofía de Gilles Deleuze”. (Tesina de grado). Universidad de Chile. Consultado en:

http://www.tesis.uchile.cl/bitstream/handle/2250/113118/Fl-Fernandez%20Cristian_o.pdf?sequence=1

- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, A. (2009). *Psicopedagogía en psicodrama*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Fernández, A. (2010). *Los idiomas del aprendiente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Figuroa, D. (2014). *El trabajo Psicopedagógico en adultos mayores con deterioro cognitivo*. (Tesis de grado: Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Abierta interamericana. Sede Centro. Consultado en: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC117582.pdf>
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines: réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en education. En *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284. Consultado en: <http://id.erudit.org/iderudit/502011ar>
- Ibáñez Sierra, J. (1996). *La filosofía pesimista en la obra de Emil. m. Cioran*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Consultado en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/19972000/H/2/H2096101.pdf>
- Hesse, M. B. (1966). *Models and Analogies in Science*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Ivanova, N. (2007). *Literatura Española y Teoría de la Literatura: La Razón feyta d'amor de Lupus de Moros como el canticum amatorium hispánico*. (Tesis doctoral) Universidad nacional de educación a distancia. Consultado en: <http://www.bibliotecagonzalodeberceo.com/tesis/nadiaeremieva.pdf>
- Mah, A. (1997). *Aproximación semiótica al teatro histórico de Domingo Miras y Aimé Cesaire*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional de Educación a Distancia. Consultado en: <http://www.uned.es/centro-investigacion-SELITEN@T/pdf/andremah.pdf>
- Martínez Nieto, M. (2008). *La subversión axiológica como eje compositivo en Los hombres del alba*. (Tesis de Maestría). Universidad de Sonora División de Humanidades y Bellas Artes. Consultado en: <http://www.maestriaenliteratura.uson.mx/wp-content/uploads/2010/10/MasielAlejandra.pdf>
- Miled, A. B. (2012). *Éducation familiale et rapport au savoir chez des garçons et des filles tunisiens de première année d'école primaire: une approche interactionniste sociale*. Université Toulouse le Mirail, (Tesis Doctoral). Toulouse II. Consultado en <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00727300/>

- Moreu Calvo, A. (2002). La fundamentación contemporánea del discurso psicopedagógico. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 21, 105-116.
- Moreu, A. C. y Bisquerra, R. (2002). "Los orígenes de la Psicopedagogía: el concepto y el término". *Revista española de orientación y psicopedagogía*. 13, 17-29.
- Mora, E. (2008). *Acontecer Psicopedagógico 3*. Buenos Aires: CLP Ediciones.
- Moro Abadía, O. (2009). "El objeto de la Historia de las ciencias". En: *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. 18. 195-198 Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/viewFile/2005/1880>
- Müller, M. (2000). "Balances y perspectivas de la psicopedagogía en la bisagra del milenio". *Revista Aprendizaje Hoy*. Buenos Aires, 44.
- Ortiz, E. (2000). Una comprensión epistemológica de la Psicopedagogía. En *Temps d' Educacion*. 24, 2do Semestre.
- Ortiz, E. y Mariño, M. (2014) Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía *Cinta Moebio*. 49. 22-30. Consultado en: <https://www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html>
- Paín, S. (1979). *Estructuras inconscientes del pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Paín, S. (1980). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Reaño, A. (2011). *El desarrollo de las matrices familiares en contextos familiares violentos*. (Tesis de grado: Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires. Consultado en: <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC105791.pdf>
- Samaja, J. (2004). *Epistemología y Metodología: elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Schuster, F. (2002). "Del naturalismo al escenario postempirista" en *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Manantial.
- Trevisán, F. (2013). *Las medidas de autoprotección dentro de la incumbencia profesional del abogado y la necesidad de su control*. (Tesis de Grado en Derecho) Universidad Abierta Interamericana. Consultado en: <http://www.uai.edu.ar/investigacion/publicaciones/Facultad%20de%20Derecho%20oy%20Ciencias%20Pol%C3%ADticas/tesis-y-trabajos-finales.asp?f=J>
- van den Heuvel, R. y Vercellino, S. (2015). "La movilidad de conceptos en el campo psicopedagógico: una aproximación a las relaciones entre conceptos

- propuestos por Jacky Beillerot y Alicia Fernández" - *Revista Pilquen* - Sección Psicopedagogía, 12 (1), 1-13.
- Ventura, A. Gagliardi, R. y Moscolini, N. (2012). "Contextualización histórica e institucionalización académica de la psicopedagogía en Argentina". *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Río de Janeiro. ISSN 1808-4281. 12 (2). 648-66. Consultado en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/46179/CONICET_Digital_Nro.25404.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ventura, A. C. (2012). "Perspectivas y desarrollos científicos actuales de la psicopedagogía en el contexto iberoamericano". *Revista Pilquen* Sección Psicopedagogía Dossier 14 (9) pp. 1-5. Recuperado de: http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico9/9_5Ventura_Perspectivas.pdf
- Vercellino, S. (2004). "La (Des) Aparición de la Dislexia: una mirada sobre el saber psicopedagógico desde la perspectiva de Michel Foucault". *KAIROS- Revista de Temas Sociales* N° 13. I.S.S.N. N° 1514-9331. Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico - Sociales. Universidad Nacional de San Luis. Consultado en: <http://www.fices.unsl.edu.ar/kairos/index.html>.
- Vercellino, S., van den Heuvel, R. y Guerreiro, M. (2014). La "relación con el saber": revisitando los comienzos del concepto. *Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia*, 96 - ISSN 0103-8486 (Online).
- Vercellino, S. y Ocampo González, A. (2018). "Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica". Santiago de Chile: Ediciones CELEI. Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva. Consultado en: https://www.researchgate.net/publication/333224277_Ensayos_criticos_sobre_Psicopedagogia_en_Latinoamerica
- Visca, J. (1985). *Clínica Psicopedagógica. Epistemología Convergente*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Zambrano Leal, A. (2007). "La psicopedagogía: ¿ciencia, saber o discurso?" *Cuadernos de Psicopedagogía*, N° 4. Consultado en: <http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/psicopedagogia/article/view/380>

CAPÍTULO V

Problemas epistemológicos en la formación de los psicopedagogos en Cuba

Emilio Alberto Ortiz Torres
Universidad de Holguín, Cuba

Introducción

La realización de un estudio científico sobre los problemas epistemológicos que han influido en la formación de los psicopedagogos en Cuba, requiere de una valoración inicial sobre el estado del arte para conocer los aportes de otros investigadores que, en el extranjero y en el país, han abordado este tema.

Los problemas epistemológicos tienen como antecedentes los criterios de Bachelard (1976) sobre los obstáculos epistemológicos en la ciencia, los cuales considera que poseen una fuerte raigambre psicológica, pudiendo ser estudiados mediante un análisis histórico del desarrollo científico y en la práctica de la educación. Castro, Hernández y Eduardo (2010) abundan sobre los criterios de Bachelard, al precisar que constituyen apegos, errores, prejuicios y opiniones que impiden el avance científico y el desarrollo del conocimiento, que son transmitidos al estudiante por los docentes.

Martá (2008) estudia los obstáculos epistemológicos en la formación pedagógica de los docentes universitarios, relacionados con sus conocimientos, pensamientos y creencias profesionales en los que prima el saber práctico por sobre el saber teórico, cuya visualización por los docentes permite acceder a un conocimiento pedagógico significativo. Y Barón *et al.* (2009) reiteran la presencia de varios obstáculos epistemológicos en la labor de los docentes universitarios.

Por su parte, Castorina (1989) considera que los obstáculos epistemológicos son un detenimiento en el proceso dialéctico y constructivo de las ciencias, debido a que el cuerpo de ideas preexistente no permite la reorganización del saber. Considera que son los poderes del lenguaje, la tradición teórica, las disciplinas hegemónicas, el sustancialismo y la neutralidad de los instrumentos. Castorina (2016) también se refiere a los problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica, entre los cuales destaca la aplicación de las teorías psicológicas en el campo educativo, sin tener en cuenta las condiciones sociales específicas.

Morante (2014), a partir de los criterios aportados por Castorina (1989), destaca como fundamental, la influencia de las teorías hegemónicas en la formación de psicopedagogos y en su ejercicio profesional.

Bertoldi y Vercecillo (2013 y 2016) consideran que en la formación académica de los psicopedagogos, es aún insuficiente la presencia de asignaturas que aborden explícitamente la reflexión epistemológica en los planes de estudios de este profesional, aunque la asignatura Metodología de la Investigación esté siempre presente. Y en los espacios científicos académicos donde se analizan cuestiones relativas a la formación de los profesionales, lo epistemológico se discute menos de lo necesario, por lo que es pertinente la institucionalización de la Epistemología Disciplinar como espacio curricular para la formación psicopedagógica en el nivel universitario.

Reyes (2006) se refiere a la gran riqueza que le brinda a las ciencias humanas y a la educación, la diversidad de problemas epistemológicos existentes, pues constituiría un error el intento reduccionista de proponer recetas o definiciones unívocas.

De manera que entre los términos obstáculo epistemológico y problema epistemológico no existen diferencias esenciales, ya que han sido utilizados de forma reiterada e indistinta por los autores para referirse al mismo fenómeno: las dificultades que limitan o afectan el desarrollo del conocimiento científico en las personas en general y en la formación de profesionales de la educación en particular, dentro de los cuales están los psicopedagogos.

En Cuba, varios investigadores han abordado el desarrollo de la psicopedagogía desde los inicios del siglo XX, a partir del estudio del desarrollo de la psicología, entre los cuales están, Calviño y de la Torre (1985), Guevara (1984), Bernal y Rodríguez (1990), Ortiz *et al.* (1992 y 1993), González (2004), Segura *et al.*, Dueñas (2005 y 2006), Román

(2006), De la Torre (2009), Ortiz (2012), Oliva (2012), García (2012), González (2013a y 2013b), Corral (2013), Louro y Bernal (2013), Ortiz (2013), Ortiz y Mariño (2014), Ortiz (2017a y 2017b) y Roca (2018).

Pero los problemas epistemológicos de la psicopedagogía en Cuba, así como su presencia en la formación de psicopedagogos, resulta un tema apenas investigado de forma explícita y directa. Por tanto, el objetivo del estudio es revelar los problemas epistemológicos que han influido en la formación de los psicopedagogos en Cuba, para la determinación de sus condicionamientos históricos y sociales, así como sus regularidades.

Metodología

Se asumió una metodología cualitativa basada en los supuestos epistemológicos planteados por González (2007), que defiende el carácter constructivo interpretativo del conocimiento, lo que de hecho implica comprenderlo como una producción y no como la aprehensión lineal de una realidad que se devela.

Se aplicó el método de la unidad de lo histórico y lo lógico, que permite descubrir el proceso de desarrollo en cuanto a la trayectoria temporal del objeto y su desenvolvimiento lógico, es decir, lo histórico hace referencia al movimiento del objeto en cuanto a su estructura y función, en su surgimiento y evolución posterior. Y lo lógico, en calidad de elemento derivado o como reflejo de lo histórico, determina los nexos, relaciones, determinaciones y regularidades que caracterizan ese objeto en su estado desarrollado (Castro, 2000).

También se utilizó el método hermenéutico para la interpretación de aquellos contenidos latentes, relacionados con los problemas epistemológicos en planes de estudio y otros documentos oficiales relacionados. Además, el autor también se apoyó en su experiencia profesional docente como formador de psicopedagogos durante varios años.

En concordancia con la metodología cualitativa asumida, se elaboró una encuesta, como técnica empírica complementaria, para aplicarla a un grupo de profesionales con formación psicopedagógica en pregrado o en posgrado, a los cuales se les solicitaron sus criterios sobre las fortalezas y debilidades de su formación para el desempeño profesional, pues la autoevaluación es una vía de desarrollo y formación de la personalidad de los sujetos que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje

(Mena, 2010), permite al participante conocer sus potencialidades y limitaciones, y con ellas tomar las medidas necesarias para incrementar sus conocimientos y buscar la ayuda para superar los obstáculos que interfieren su proceso de aprendizaje (Fernández, 2011).

Las exigencias de este estudio histórico y lógico requirió la delimitación previa de períodos, que permitieran analizar los hechos cronológicos y caracterizar sus regularidades derivadas, los cuales facilitaron el análisis y el descubrimiento de hechos importantes. Se partió del esquema histórico general del país, el cual delimita que el siglo XX fue el inicio de la vida republicana después de un pasado colonial y, a partir de 1959, el triunfo de la Revolución Cubana con los grandes cambios que impactaron en el desarrollo social, científico y educacional. Un acontecimiento internacional importante que tuvo una gran repercusión para Cuba, ocurrido a inicio de la década de los años 90 del siglo XX, fue la desaparición del socialismo como sistema político mundial y fundamentalmente, de la Unión Soviética.

Sobre la base de este marco histórico general, se determinaron las etapas en correspondencia con los hechos que contribuyeron al desarrollo científico particular de la psicopedagogía, en cuanto a su enseñanza, tanto en el pregrado como en el posgrado, su práctica profesional e investigativa. Las etapas delimitadas en orden cronológico fueron: la primera, denominada de institucionalización, que abarca de 1905 hasta 1958; la segunda, considerada de consolidación, de 1959 hasta el año 1990; la tercera, de enriquecimiento, de 1991 hasta el 2007 y la de perfeccionamiento, de 2008 hasta el 2019.

Para la búsqueda de la mayor objetividad posible, se consideró, sobre la base de los aportes de los autores antes analizados, que los problemas epistemológicos en la formación de psicopedagogos en Cuba, son aquellas dificultades, contradicciones, insuficiencias e incoherencias teóricas, metodológicas y prácticas que se manifiestan en la formación inicial y permanente de este profesional, los cuales condicionan el quehacer investigativo y el desempeño profesional, influidos por el contexto histórico, social, político y cultural.

Etapas de institucionalización (de 1905 hasta 1958)

El desarrollo de la psicopedagogía en Cuba tuvo como antecedentes históricos, las concepciones de varios pedagogos cubanos que en el siglo XIX realizaron, de manera original y precisa para la época, referencias a ideas psicológicas de avanzada aplicables en el proceso pedagógico, influidas por las concepciones europeas que se encontraban

en boga en ese período. Entre estos pensadores están Félix Varela y Morales (1788-1853) y José de la Luz y Caballero (1800-1860).

Enrique José Varona (1849-1933) publica en el 1908 el libro de texto denominado *Curso de Psicología*, como apoyo didáctico para la asignatura Psicología, dentro del plan de estudio de los institutos de segunda enseñanza (bachillerato) y fue utilizado hasta 1939. Este libro ofrecía una panorámica de los conocimientos más avanzados sobre la psicología en el mundo, con fuerte influencia de la psicología francesa, norteamericana y alemana. Se constata la influencia del positivismo en la determinación de su objeto y métodos, la clasificación de los fenómenos mentales, sus bases fisiológicas, funciones del sistema nervioso, los procesos cognoscitivos y los sentimientos, entre otros fenómenos (Varona, 1921).

En 1939, José María Velázquez Portuondo (1901-?) publica el libro *Curso Elemental de Psicología*, que sustituye al libro de Varona como texto básico en la enseñanza de la psicología dentro de los institutos de segunda enseñanza, con gran valor didáctico por su estructura lógica y asequibilidad de los contenidos incluidos. En la confección del libro Velázquez consultó información de las fuentes más avanzadas de la psicología en la época, fundamentalmente de obras de psicólogos norteamericanos (Velázquez, 1954).

En la Universidad de La Habana la psicología se impartía como asignatura dentro de los planes de estudio de las carreras de Filosofía y Letras y de Pedagogía. Roberto Agramonte y Pichardo (1904-1995) era el jefe de la cátedra de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras e impartía esta ciencia como asignatura, a partir de su texto *Tratado de Psicología General*, publicado en 1935 (Roca, 2018). Como Agramonte estaba influido por la escuela conductista, el contenido del libro es totalmente consecuente con esta escuela de la psicología, tenía un carácter abarcador al incluir múltiples temas, donde el aprendizaje se basaba en la utilización de la memoria mecánica, por considerar al ser humano como una máquina orgánica (Agramonte, 1938).

Gustavo Torroella González (1918-2006) fue el primero en aplicar la psicología a la orientación vocacional en varios centros escolares en La Habana, incluyendo a los padres de los alumnos, a partir de su formación profesional en los Estados Unidos. Este psicólogo también enseñó esta ciencia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de La Habana y posteriormente, fue cofundador de la Escuela de Psicología en esta institución (Segura et al., 2005; Román, 2006 y Oliva, 2012).

En la Universidad de Oriente, las carreras de Pedagogía, Filosofía y Letras y Derecho se iniciaron a partir de 1947, en las que se impartía también la psicología como asignatura. Se creó el departamento de Psicología perteneciente a la Escuela de Filosofía y Letras y el claustro fundador estaba integrado por los psicólogos y pedagogos: doctores Franz Xaver Stettmeier Riedl (alemán), de formación como psiquiatra, Aníbal Rodríguez Álvarez, filósofo, Alfonso Tallet Grenier, Ángel Diez Vázquez y Francisca Sanz Esteban. Este departamento contaba con una oficina de orientación estudiantil y un laboratorio de psicología experimental (Viguera y González, 2012).

En 1954, con las graduaciones de la carrera de Pedagogía se crea en esta misma universidad, dentro de la Escuela de Educación, un departamento de Psicología Aplicada a la Educación, integrado por las siguientes asignaturas: Psicología General, Psicología Pedagógica, Psicología Especial, Psicología del Adolescente, Psicología Social, Estadística Aplicada a la Educación y a la Psicología, Mediciones Educativas, Orientación Educativa y Vocacional, Clínica Pedagógica e Higiene Mental (Viguera y González, 2012).

Los profesores de psicología incluían en su docencia varias tendencias teóricas, tales como la Reflexología Rusa de Pávlov con los reflejos condicionados, el Conductismo de Watson, fundamentos elementales sobre la Psicología de la Gestalt, la Psicología Social y el Constructivismo de Piaget, así como el Psicoanálisis Ortodoxo y sus disidentes, Adler y Jung. Estos referentes teóricos no diferían de los que en la época se enseñaban en la Universidad de La Habana. La asignatura Psicología Pedagógica se enseñaba con enfoque conductista (Viguera y González, 2012).

En este departamento de Psicología se desarrollaron prácticas psicológicas asociadas a algunas asignaturas, cuyos contenidos estaban relacionados con la enseñanza, la investigación y la intervención, en interdisciplinariedad con la pedagogía y aportando al proceso de enseñanza-aprendizaje como contribución a la formación profesional inicial. También contaba con dos dependencias técnicas que prestaban servicios a todas las escuelas universitarias: la oficina de orientación al estudiante y el laboratorio de psicología experimental, a cargo del profesor Stettmeier. Este laboratorio se encontraba ubicado geográficamente en la Escuela Anexa a la de Educación, en la cual se implementaban los últimos avances en materia de pedagogía. Además, el Departamento de Psicometría de la Escuela de Educación era otro espacio de intervención (Viguera y González, 2012).

La oficina de orientación al estudiante suministraba a los educandos ayuda, valiéndose de la aplicación de test individuales y de la discusión personal en términos confidenciales sobre los problemas de estudiantes faltos de aptitud o de atención. Por su parte, el laboratorio permitía la clasificación y el tratamiento psicosocial de los alumnos a través de pruebas psicológicas de corte psicométrico, con la medición del coeficiente de inteligencia general, de las habilidades diferenciales y de la personalidad (Viguera y González, 2012).

El departamento de Psicometría también contribuía a este fin. Los estatutos de la Universidad establecieron las pruebas psicométricas a los efectos de orientar correctamente a los aspirantes de las distintas carreras universitarias, lo cual se efectuaba también en este departamento. Era premisa indispensable la identificación de un alumnado selecto, pues así lo exigía el centro y los intereses más generales, que determinaban las estrategias de esta institución, intereses de tipo político, económico e ideológico (Viguera y González, 2012).

La acción profesional de intervención era llevada a cabo a través de otras acciones como el diagnóstico y la orientación en el ámbito educativo, lo cual resultaba una psicología educativa al servicio del proceso de enseñanza superior, o sea, una intervención psicológica al servicio de la universidad (Viguera y González, 2012).

Como parte de la labor extensionista de la Universidad de Oriente, eran impartidos cursos extracurriculares para posgraduados y cursos de verano, entre los que estaban algunos de psicología. La matrícula de estos cursos, compuesta por grupos de profesionales graduados que laboraban fuera del ámbito universitario, daba cuenta de las proyecciones que desde aquella época tenía esta institución.

En las Escuelas Normales, creadas en varias provincias del país en 1947 y dedicadas a la formación de maestros primarios, se impartían las asignaturas Psicología General e Infantil, con textos docentes elaborados por los propios profesores, cuyos contenidos se correspondían totalmente con las exigencias de la época, de acuerdo con las escuelas y corrientes psicológicas predominantes en los Estados Unidos.

En la Universidad de La Habana, Alfredo Miguel Aguayo Sánchez (1866-1949) impartió la asignatura Psicología Pedagógica en la cátedra del mismo nombre, dentro de la carrera de Pedagogía, que creada en 1901. Elaboró el *Tratado de Psicología Pedagógica* (Aguayo, 1933) en 1925 con fines docentes, en el que define a la psicopedagogía como la psicología del niño estudiada desde el punto de vista de la educación, a partir del desarrollo de esta ciencia en Europa. En 1912, Aguayo fundó el laboratorio de

Psicología en esta Universidad, cuyo objetivo era estudiar el desarrollo físico y mental del niño cubano y sus condiciones de vida social e individual, para de esta manera encontrar los mejores medios para educarlo, en particular en cuanto a sus aptitudes y capacidades (Valera, s/f).

En la misma cátedra de Psicología, Aurora García Herrera (1893-1983) desarrolló una productiva labor docente (Dueñas, 2006) y confeccionó la obra *Psicología Pedagógica* como texto didáctico, con contenidos actualizados, abarcadores y profundos sobre esta ciencia en cuanto a su concepto, división y desarrollo, los métodos y técnicas psicológicas aplicables, a partir de su formación profesional en los Estados Unidos y en Europa (García, 1951).

Alfonso Bernal del Riesgo (1902-1975), psicólogo y profesor universitario confeccionó, con fines docentes también, el libro *Curso Panorámico de Psicología Humana* en 1952, en el cual se exponían los contenidos de manera descriptiva, sin un riguroso orden lógico en el tratamiento de los fenómenos y procesos psicológicos y sin abordarlos todos, reflejando la formación profesional del autor en Europa y en los Estados Unidos, quien también participó, años más tarde, en la creación de la Escuela de Psicología de la Universidad de La Habana.

El psicólogo Diego González Martín (1913-1998) escribió la obra *Didáctica o Dirección del Aprendizaje*, en la que realizó una fundamentación psicológica del proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicable a las condiciones de la educación cubana, sobre la base del desarrollo de la psicología europea y estadounidense en esa época (González, 1946). Posteriormente, este profesional contribuyó también a la fundación de la Escuela de Psicología de la Universidad de La Habana.

En los años 50 del siglo XX, se crean las primeras escuelas de Psicología en la Universidad Católica Santo Tomás de Villanueva y en la Universidad Masónica José Martí, que existieron hasta 1961 en que se nacionaliza la educación en Cuba. José Ignacio Lasaga (1913-2004), con un doctorado en Filosofía y Letras en la Universidad de La Habana y estudios de posgrado en psicología y en filosofía en los Estados Unidos y en Canadá, contribuyó a la fundación de la Universidad de Villanueva.

El currículo de Psicología en la Universidad de Villanueva era muy parecido a los de esta carrera en las universidades norteamericanas, los textos eran en idioma inglés y al final de los cuatro años ofrecía el título de doctor en psicología, pero al cerrar esta institución en 1961, no pudo graduar a ningún alumno (Roca, 2018). Los profesores de

la carrera de Psicología ofrecían una visión panorámica de las diferentes escuelas psicológicas contemporáneas, junto con su valoración crítica en la que se resaltaban, a juicio de los docentes, los aspectos positivos y negativos de cada una de esas teorías y sistemas psicológicos, sobre la base de un alto nivel de actualización científica del claustro de profesores, quienes recibieron una formación profesional previa en Europa y en los Estados Unidos (Dueñas, 2005 y Gallegos, 2017).

En estas dos escuelas de Psicología se destacan los aportes de Rafael Crespo, el cual creó y consolidó el Instituto Psicopedagógico que llevaba su nombre, institución que contribuyó al desarrollo de la educación especial en Hispanoamérica. También hay que mencionar la labor de Rolando Valdés Marín (1926-2002), quien fue uno de los precursores en el estudio científico de la pictografía infanto juvenil en Iberoamérica (Dueñas, 2003 y 2005).

Por su parte, la Universidad Central de Las Villas inició su labor docente en 1952 en la región central del país, después de haber sido aprobada en años anteriores con la escuela de Filosofía y Letras, dirigida por José Manuel Ruiz Miyar y la escuela de Pedagogía, dirigida por Manuel Angulo Monteagudo, profesor titular de Filosofía de la Educación, ambas escuelas formaban parte de la Facultad de Filosofía y Letras (Alfonso, 2015), en las cuales se impartía también la psicología como asignatura, pero se han encontrado pocas investigaciones publicadas que permitan profundizar sobre este aspecto.

En 1954 se creó en La Habana la sección de psicodiagnóstico en el marco de la Fundación Marfán, con tres secciones: personalidad, inteligencia y orientación vocacional. Por su parte, el Ministerio de Educación contaba con una Oficina de Psicometría y Orientación Vocacional desde 1949, donde se realizaban diversas actividades psicológicas en todo el territorio nacional (Gallegos, 2017).

En esta etapa la psicopedagogía se desarrolló como asignatura en el bachillerato y en la formación inicial de profesionales en las carreras de Pedagogía y Filosofía, así como en su práctica profesional. La utilización de la psicología como asignatura constituyó una práctica reiterada en la formación de estudiantes de bachillerato, de maestros y de alumnos universitarios en las carreras de Filosofía y Pedagogía, lo que contribuyó al vínculo de esta ciencia con la enseñanza.

Hay que destacar la importancia de varios textos con fines docentes, elaborados por destacados académicos con una fuerte formación científica actualizada en otros países

más desarrollados, como respuesta a las necesidades del país y por la carencia de una actividad investigativa sistemática.

Los conocimientos psicopedagógicos se comenzaron a aplicar desde la psicología pedagógica en la orientación vocacional, en el diagnóstico y tratamiento a niños con dificultades en el aprendizaje y con trastornos de conducta, a partir de la creación oficial de instituciones creadas con ese fin, por lo que se puede afirmar que es una etapa en la que se institucionaliza la psicopedagogía como ciencia y como profesión.

Los problemas epistemológicos que se revelan en esta etapa son la influencia concomitante de las grandes escuelas psicológicas surgidas a principios del siglo XX, tanto en la docencia como en la práctica profesional, sin la asunción de ninguna de ellas, así como la búsqueda de la integración de la psicología y la pedagogía desde la psicología pedagógica en la actividad académica universitaria y en la práctica de la educación especial para niños con dificultades en su aprendizaje.

Etapa de consolidación (desde 1959 hasta el 1990)

A partir de 1959, en que triunfa la Revolución Cubana, se producen grandes transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que impactan en la educación.

En la cátedra de Estudios Pedagógicos de la Escuela de Formación para Maestros Primarios (antigua Escuela Normal), denominada posteriormente, Escuela de Superación Pedagógica, se crea la cátedra de Estudios Pedagógicos, en la que se impartía la asignatura Psicología General por el texto de Velázquez ya mencionado anteriormente. La asignatura Psicología Infantil se apoyaba en el manual homónimo del autor alemán Klaus, en el que el desarrollo ontogenético abordado no se correspondía ni se asemejaba al niño cubano, el autor reflejaba en su obra una orientación marxista de la Psicología (Klaus, 1965).

Al establecerse en 1961 la nacionalización de la enseñanza en Cuba con carácter gratuito y masivo, se crea el Sistema Nacional de Enseñanza General y se inician los planes de formación para el personal docente en todo el país, especialmente para maestros primarios, en los que la psicología como asignatura poseía un carácter teórico y práctico.

A partir de 1962 y 1963 se inicia la carrera de Psicología en la Universidad Central de Las Villas y en la Universidad de La Habana, respectivamente, con la creación del departamento de Psicología Educativa y la especialidad con el mismo nombre dentro

de la Licenciatura en Psicología. Como manifestación concreta del desarrollo de esta especialidad, en 1964 se funda la revista especializada *Psicología y Educación* (De la Torre, 2009).

En el 1966 se instituyen los centros de diagnóstico y orientación, donde laboraban psicólogos y pedagogos junto con otros especialistas, para evaluar a aquellos niños que presentaban dificultades en su aprendizaje escolar y, a partir del estudio clínico realizado, se ofrecían orientaciones psicopedagógicas a padres y maestros.

En la década de los años 70 se establecen los institutos superiores pedagógicos, cuyo origen está en las antiguas escuelas de Pedagogía de las Universidades de La Habana, de Oriente y de Las Villas, cuya responsabilidad era la formación profesional superior de docentes para todos los niveles de enseñanza. Los planes de estudio de las carreras pedagógicas contenían asignaturas de psicología y pedagogía de manera independiente.

En el año 1977 se inicia la carrera de Psicopedagogía con el nombre de Licenciatura en Educación, especialidad Pedagogía Psicología dentro de los institutos superiores pedagógicos, dirigida a formar especialistas de nivel superior para que impartieran docencia fundamentalmente, en las demás carreras de educación. El contexto histórico social de la época estaba caracterizado por el afianzamiento de la política de masificación creciente de la educación y la profundización del rumbo socialista, mediante los crecientes vínculos políticos y económicos de la comunidad socialista mundial, especialmente con la Unión Soviética.

García (2011) realiza una periodización en la formación inicial de la carrera Pedagogía Psicología, la cual tuvo en cuenta como indicador, la concepción de la práctica preprofesional e investigativa. Determina como tendencia, un tránsito progresivo de una formación centrada en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, a otras esferas de desempeño profesional, como la orientación educativa, la asesoría, la dirección del proceso formativo y la investigación, lo que contribuyó a elevar la calidad del egresado. La otra tendencia planteada por esta autora es la sistematización progresiva de la práctica preprofesional en diferentes contextos profesionales, por lo que el currículo mostró un avance hacia la integración de la teoría y la práctica.

El primer plan de estudios de esta carrera, denominado oficialmente Plan de Estudio A, con una duración de cuatro años, contribuía a una sólida formación teórica desde las ciencias pedagógicas y psicológicas, que preparaba a los estudiantes para la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la inclusión de asignaturas, tales como: Fundamentos de la Pedagogía, Teoría de la Enseñanza, Teoría de la Educación,

Psicología General, Psicología de las Edades, Psicopatología, Psicología Pedagógica, Historia de la Psicología, Historia de la Pedagogía, Educación Comparada, Metodología de la Enseñanza de la Pedagogía y de la Psicología, Metodología de la Investigación, junto con otras de formación general como Filosofía Marxista y Estadística.

En los contenidos de estas asignaturas y en los textos básicos de apoyo, predominaban las concepciones de autores procedentes de los países socialistas, fundamentalmente de la Unión Soviética y Alemania, por lo que se produjo una ruptura significativa con los ricos antecedentes en el desarrollo de la psicopedagogía en el país en la primera mitad del siglo XX, al no contemplarse en los programas los aportes de los precursores ni sus valiosos textos didácticos. Este plan de estudio contribuía al desarrollo de una cultura científica de carácter teórico en los estudiantes, pero no a la integración interdisciplinaria por la independencia de las materias de pedagogía y de psicología, como fiel reflejo del desarrollo científico paralelo de ambas ciencias en los países del campo socialista.

Un ejemplo de ello es el programa de la asignatura Historia de la Psicología que evidenciaba, con gran relevancia, el predominio oficial de la psicología de orientación marxista, ya que se profundizaba mucho en los aportes de los autores más representativos de dicha orientación, pero el abordaje de las diferentes escuelas y corrientes psicológicas contemporáneas no marxistas era insuficiente, con valoraciones absolutas y esquemáticas que menospreciaban sus contribuciones científicas. Los contenidos referidos al desarrollo de la psicología en Latinoamérica y en Cuba apenas eran tratados (Ortiz, 2017a y 2017b).

La formación inicial investigativa en este plan de estudio era elemental, ya que estaba limitada a la realización de trabajos de curso sobre contenidos de las asignaturas, generalmente de corte teórico, en función de los intereses de los estudiantes y tutores, sin una vinculación directa con los problemas existentes en la práctica educativa. No se desarrollaban trabajos de diploma (tesis de grado) como forma de culminación de estudios, pues se realizaba solo a través de exámenes estatales que intentaban integrar los contenidos aprendidos en la carrera (García, 2011).

La práctica preprofesional se desarrollaba durante dos semestres, en los años tercero y cuarto, en función de vincularlos con el ejercicio de su actividad profesional; consiguientemente, la inserción de los estudiantes como profesores de pedagogía o de psicología se hacía en las instituciones en que se formaba el personal docente (García, 2011).

La reducción de la demanda de psicopedagogos en la década de los años 80 por parte de los centros formadores de maestros, debido a su perfil estrecho limitado a la docencia, influyó en la decisión de detener la formación de este profesional en la modalidad presencial e implementarlo en la modalidad semipresencial con el mismo plan de estudios para egresados de carreras de educación desde 1985 hasta el 1993, con una duración de dos años con carácter presencial en algunas universidades del país.

Aunque el objetivo principal de esta nueva modalidad continuó centrándose en la docencia, como proceso profesional esencial en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, muchos de sus graduados se ubicaron como psicopedagogos en diferentes niveles de enseñanza, donde realizaron acciones de intervención educativa que respondían a las necesidades en la formación de la personalidad de los escolares y de su familia (García, 2011).

Se puede considerar que constituyó una etapa de consolidación del desarrollo de la psicopedagogía, a partir de la creación de la carrera con su primer plan de estudio, el incremento de su docencia en la formación de maestros y de su práctica profesional, caracterizada por la asunción total de la orientación marxista como resultado del rumbo socialista del país y la subestimación del desarrollo de esta ciencia logrado en la primera mitad del siglo XX. Aunque el inicio de la carrera de Pedagogía Psicología constituyó un avance notable, las asignaturas se mantenían separadas y con un perfil profesional limitado a la impartición de docencia en asignaturas relacionadas.

Por tanto, los problemas epistemológicos radicaron en la adopción de la orientación marxista como único enfoque de la pedagogía y la psicología, sin una adecuación previa al contexto nacional. También se manifiesta la separación de ambas ciencias, con la excepción de la psicología pedagógica, que sí reflejaba el desarrollo de los conocimientos psicopedagógicos, pero limitados a los logros de la psicología de orientación marxista.

Etapa de enriquecimiento (de 1991 hasta el 2007)

El desarrollo científico de los profesionales de la educación en el país, junto con la desaparición del sistema socialista mundial a finales del siglo XX, estimuló la realización de múltiples investigaciones en el campo educativo, con el aporte de resultados novedosos, pertinentes y adecuados a la realidad nacional, lo que permitió la elaboración de libros de texto por parte de investigadores cubanos, que sirvieron de apoyo a la práctica profesional y a los nuevos planes de estudio en la carrera, de

manera que los libros de autores del antiguo campo socialista quedaron solo como consulta y no como textos básicos.

La concepción histórico cultural de Vigotsky mantuvo su predominio como base teórico general de las investigaciones educacionales y de la práctica profesional, enriquecida desde el punto de vista teórico y metodológico, al lograr una contextualización creativa a las condiciones sociales y culturales nacionales, por lo que se puede afirmar la existencia de una real contribución a dicha concepción (Ortiz, 2012 y Arias, 2015).

Además, las concepciones teóricas y la práctica profesional fueron enriquecidas con los aportes de investigadores vigotskianos procedentes de los Estados Unidos y de España, de los psicólogos humanistas norteamericanos, de la teoría y práctica de la educación popular de Pablo Freire y sus seguidores, de la psicología cognitiva, del constructivismo y de las concepciones de algunos psicólogos argentinos.

En esta etapa se incrementaron las investigaciones históricas sobre el desarrollo de la psicopedagogía antes de 1959, destacando los aportes de varios profesionales que en esa época, a través de su labor docente, de sus libros y de su práctica profesional, fueron los iniciadores del desarrollo de esta ciencia en el país. Aunque estos estudios se iniciaron en la década de los años 90, es en etapa donde se obtuvieron mayores resultados por su nivel de sistematicidad y profundidad, los cuales han sido de gran utilidad para el autor de este trabajo y están debidamente referenciadas en las publicaciones en que están divulgadas.

En el 2003 se diseñó una nueva versión de la carrera Pedagogía Psicología, como alternativa de continuidad de estudio para los egresados de la formación emergente de maestros primarios (formación inicial), para los egresados de los cursos de superación para trabajadores sociales y de otros programas priorizados por el país. El modelo de plan de estudio, denominado Plan de Estudio B, poseía una duración de cinco años en la modalidad semipresencial y precisaba cómo debe ser el egresado, a partir de los objetivos generales y los particulares para cada año. La práctica educativa era el eje de integración de todas las actividades curriculares, que permitía realizar un análisis con un enfoque profesional investigativo, orientado a la solución de problemas de la realidad educacional (García, 2011).

Este nuevo Plan de Estudio B brindaba continuidad a los atributos de los planes anteriores, referidos a la presencia de asignaturas de las ciencias psicológicas y pedagógicas separadas, los aportes de los investigadores cubanos a la concepción histórico-cultural y la utilización de libros de textos de autores nacionales.

En el propio año 2003 se diseñó e inicia en varias universidades, una especialidad de posgrado denominada Docencia Psicopedagógica, con un fin profesionalizante para aquellos licenciados en educación que eran egresados de la carrera de Pedagogía Psicología y que impartían docencia en asignaturas pedagógicas y psicológicas, con el objetivo de perfeccionar sus habilidades y competencias profesionales para el trabajo docente y educativo en la formación de profesionales de la educación (Programa de la especialidad de posgrado en Docencia Psicopedagógica, 2003).

El perfil de esta nueva especialidad de posgrado se expresa en cuatro grandes funciones: impartir docencia, asesorar la dirección del proceso pedagógico, desarrollar programas de intervención en la esfera de la orientación educativa a los educandos y dirigir proyectos y estrategias pedagógicas para solucionar problemas profesionales de diferentes niveles de complejidad (Programa de la especialidad de posgrado en Docencia Psicopedagógica, 2003).

El plan de estudio de dicha especialidad se agrupaba en contenidos de formación básica y para la solución de problemas específicos. Los de formación básica incluían estudios históricos, filosóficos y sociológicos de la educación, metodología de la investigación educacional, higiene educacional, psicología para educadores, dirección educacional para maestros, teoría y práctica de la comunicación en la escuela, teoría y práctica de la enseñanza en la escuela, orientación educativa y crecimiento humano y estrategia de integración escuela-familia-comunidad (Programa de la especialidad de posgrado en Docencia Psicopedagógica, 2003).

Los contenidos para la solución de problemas específicos incluían a las teorías de aprendizajes y sus implicaciones didácticas, la educación de la creatividad en el proceso docente, el diseño curricular en la escuela cubana y la teoría y metodología para el trabajo grupal en educación. La evaluación final de la especialidad consistía en la elaboración y defensa de un ejercicio profesional (Programa de la especialidad de posgrado en Docencia Psicopedagógica, 2003).

Como se puede apreciar, el diseño de esta especialidad de posgrado, su objetivo, las funciones planteadas al egresado y los contenidos del plan de estudio, trascienden la expresión limitada de su título, ya que la docencia constituye solo una de sus funciones. Además, contiene un enfoque interdisciplinario del proceso educativo, por lo que refleja una concepción más coherente y avanzada del desarrollo de la psicopedagogía en el país.

En la especialidad de posgrado en Docencia Psicopedagógica han egresado no solo licenciados en la carrera Pedagogía Psicología, sino de otras especialidades en educación, lo que ha contribuido de manera efectiva al incremento de la formación psicopedagógica de una cantidad significativa de profesionales que se desempeñan como educadores en diferentes niveles de enseñanza.

Desde mediados de los años 80 se iniciaron en Cuba varias maestrías que abordaban la educación desde diferentes aristas y con distintas denominaciones, como por ejemplo, en educación, en ciencias de la educación, en investigación educativa, en pedagogía profesional, en didáctica de las ciencias y en orientación educativa, entre otras, las cuales poseían un sesgo investigativo e incluían dentro de su diseño contenidos con un enfoque psicopedagógico sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, sobre la base de la concepción histórico cultural. Las tesis derivadas de estas maestrías han contribuido al enriquecimiento de esta concepción en el país por su aporte real y directo al perfeccionamiento de la educación, pero ameritan un estudio pormenorizado de ellas no realizado hasta el presente.

También en esta época se inician los doctorados en ciencias pedagógicas, en ciencias psicológicas y en ciencias de la educación, con una orientación investigativa también y en los que se manifestaba una integración desigual del conocimiento psicopedagógico, cuyas tesis doctorales han ofrecido también una real contribución al desarrollo de la psicopedagogía en la teoría y en la práctica, pero constituye también un tema poco investigado aun.

Por tanto, es una etapa de enriquecimiento en el desarrollo de la psicopedagogía, a partir de los múltiples aportes teóricos y metodológicos logrados a través de nuevas formas de superación posgraduada y de las investigaciones realizadas por autores nacionales, con contribuciones novedosas y pertinentes que se nutren de lo mejor del desarrollo de la psicopedagogía en Cuba y en el mundo.

Pero se mantienen como problemas epistemológicos, la reiterada separación de la pedagogía y la psicología en la formación inicial de la carrera de Pedagogía Psicología, así como la preponderancia de la concepción histórico-cultural en las investigaciones como único fundamento teórico y metodológico en la formación de psicopedagogos, en las investigaciones y en la práctica profesional.

Etapa de perfeccionamiento (de 2008 hasta 2019)

Varios investigadores cubanos comienzan a estudiar, de forma particular, la formación inicial del psicopedagogo en la universidad, con contribuciones reales para su perfeccionamiento, como por ejemplo, en cuanto a los retos relacionados con su preparación integral (Novoa, 2011), su identidad profesional (Oliva, 2011), las tendencias de su formación profesional e investigativa (García, 2011 y Díaz *et al.*, 2018), la necesidad de la autonomía grupal (Vázquez-Quintana *et al.*, 2018), el desarrollo del pensamiento lógico (Guerra *et al.*, 2018), la habilidad para la solución de conflictos (Padilla *et al.* 2018), la formación de la sensibilidad ambiental (Ronquillo *et al.*, 2018), las competencias comunicativas (Frontaina *et al.*, 2018), el desarrollo de la inteligencia emocional (Ortiz *et al.* 2018), así como la necesidad de una comunicación competente en el egresado (Castro *et al.*, 2018a y Castro *et al.*, 2018b).

En el 2008 se reinicia la carrera en su modalidad presencial para estudiantes graduados del preuniversitario (bachillerato), con un nuevo Plan de Estudio C, cuyo currículo estaba estructurado de manera novedosa, por disciplinas académicas que difieren de las científicas, ya que constituye un concepto integrador, cuya organización asume la respuesta a diferentes sistemas de influencias pedagógicas más allá de las ciencias que la integran, se diseñan en términos de programas de disciplina, sobre la base de dos ideas rectoras de la formación del profesional universitario cubano: la unidad entre la instrucción y la educación y la vinculación del estudio con el trabajo (Horruitinier, 2006).

Las disciplinas y asignaturas de formación general en este nuevo Plan de Estudio C eran: Práctica Integral de la Lengua Española, Informática Educativa, Educación Física, Idioma Inglés, Debate y Reflexión, Historia de Cuba y Preparación para la Defensa.

Las disciplinas y asignaturas de formación especializadas eran: Fundamentos Filosóficos y Sociológicos de la Educación; Fundamentos Psicológicos y Fisiológicos de la Educación; Fundamentos Pedagógicos de la Educación; Orientación en el Contexto Educativo; Didáctica y Currículo; Metodología de la Investigación: Introducción a la Metodología de la Investigación Educativa y Metodología de la Investigación Educativa. También se incluía en este Plan de Estudio C, como cursos optativos, Psicoterapia General, Atención a Necesidades Educativas Especiales, Adaptaciones Curriculares, Trabajo Grupal, Didáctica de la Educación Superior, Vida Cotidiana, Estrategia Pedagógica y Trabajo Social y Preventivo. Así como el trabajo de diploma (tesis de grado) para la culminación de estudios y la práctica preprofesional diferenciada, de acuerdo con un nivel de complejidad creciente: de familiarización, sistemática,

concentrada e intensiva, según avanzaban los estudiantes por los diferentes años. Esta agrupación por disciplinas y asignaturas evidencia una diferencia notable con respecto al plan de estudio anterior, ya que está diseñado en función de las diferentes ciencias de la educación y la práctica preprofesional sigue teniendo un peso notable, ya que se va incrementando a partir del tercer año.

En 2010 se implementa el nuevo Plan de Estudio D, cuyo modelo del profesional precisa que el modo de actuación del egresado es de orientador, asesor, dirigente del proceso de enseñanza aprendizaje e investigador educativo, sin declarar cómo estos modos de actuación se integran. La formación inicial se orienta hacia los procesos profesionales que le permitan su desempeño en las diferentes esferas de actuación, las que se amplían en comparación con los planes de estudio anteriores. Se contextualiza la formación con énfasis en las necesidades territoriales y sus características, lo que connota la validez del currículo propio en función de lograr mayor articulación entre la formación y las exigencias del ejercicio profesional para superar las insuficiencias en ese orden (García, 2011).

Se introducen nuevas disciplinas y asignaturas que enriquecen la formación general, tales como: Marxismo Leninismo, Ideario Martiano y Educación Artística. Las disciplinas de formación especializada incrementan en algunas de ellas las asignaturas, como en la disciplina Didáctica y Currículo, se incluyen Didáctica de la Pedagogía y la Psicología I y II. Y en la disciplina Formación Laboral, Práctica Concentrada I y II y Práctica Laboral I y II. Este Plan de Estudio D mantiene la articulación de los contenidos en función de las ciencias de la educación, así como la preponderancia de la práctica preprofesional.

En el año 2016, sobre la base de las experiencias obtenidas con el plan de estudio anterior, se elabora y comienza la implementación del Plan de Estudio E, con una duración de cuatro años para la modalidad presencial y cinco para la modalidad semipresencial. El contexto histórico social es bien diferente al que existía cuando surgió la carrera en los años 70 del siglo anterior, pues aunque se mantiene la orientación política socialista del país, existe una mayor apertura al exterior, no solo en lo económico, sino en lo académico también en cuanto a la incorporación de los aportes a la psicopedagogía de investigadores cubanos, así como las experiencias valiosas de autores procedentes de otros países iberoamericanos, con las respectivas y necesarias adecuaciones a las condiciones nacionales.

El objeto de la profesión es la dirección del proceso pedagógico, que incluye las funciones: docente metodológica, la asesoría psicopedagógica, la orientación

educativa, la superación y la investigación. Se precisan los problemas profesionales que debe enfrentar y las esferas de actuación abarcan todos los subsistemas que conforman el sistema nacional de educación: las escuelas pedagógicas, los equipos multidisciplinarios de prevención, los centros de diagnóstico y orientación, así como otras modalidades no institucionales y centros de investigación relacionados con el objeto de la profesión (Plan de Estudios E, 2016).

Este nuevo plan de estudio contiene un currículo base que es aprobado a nivel nacional con carácter obligatorio y un currículo propio elaborado por cada universidad, de acuerdo con las necesidades de cada territorio con asignaturas obligatorias, electivas y optativas.

Mantiene casi idénticas las disciplinas de formación general, así como las disciplinas de formación especializada, con la peculiaridad de que la disciplina Orientación Educativa contribuye a integrar a las demás disciplinas del currículo, de acuerdo con el objeto de la profesión. En la bibliografía básica predominan las publicaciones de autores cubanos, aunque se recomienda la búsqueda, en las bibliotecas y a través de internet, de otros autores contemporáneos, fundamentalmente del ámbito iberoamericano. La práctica preprofesional sigue teniendo un peso importante en el currículo (Plan de Estudios E, 2016).

Se considera que es una etapa de perfeccionamiento porque se afianza la calidad en el desarrollo de la psicopedagogía como profesión, a través de una práctica profesional más efectiva en los diferentes niveles de enseñanza, cuyo objeto de estudio es el proceso educativo en su integralidad. Así como un desarrollo científico estimulado por el incremento de la actividad científica mediante proyectos de investigación que incluyen tesis de maestría y doctorales para los egresados.

Además, a partir de las exigencias de la Junta Nacional de Acreditación, se comienza a exigir que en cada universidad se certifique la calidad de la formación inicial y permanente en la formación de los psicopedagogos, a través de la acreditación de la carrera de Pedagogía Psicología, de la especialidad en Docencia Psicopedagógica y de las maestrías y doctorados de corte educativo con resultados ostensibles, aunque incipientes todavía.

Se reiteran como problemas epistemológicos, la manifiesta separación de la pedagogía y la psicología en la formación inicial de la carrera de Pedagogía Psicología, a pesar de un novedoso plan de estudio que aún mantiene su nombre como dos ciencias separadas, así como el predominio de la concepción histórico cultural en las

investigaciones, como único fundamento teórico y metodológico en la formación, en las investigaciones psicopedagógicas y en la práctica profesional, aunque adecuado a las condiciones sociales del país y con una apertura creciente a otras concepciones teóricas, a través de publicaciones de autores iberoamericanos.

A pesar de la existencia de una gran flexibilidad e independencia en el nuevo Plan de Estudio E, para enriquecer los contenidos de las asignaturas con las aportaciones científicas de investigadores contemporáneos, en las universidades donde existe la carrera predomina una inercia conservadora en los claustros por el mantenimiento de los esquemas de los planes de estudios anteriores, lo que refleja el arraigo en la subjetividad de los directivos y profesores de los problemas epistemológicos existentes.

Resultados de la encuesta a los egresados con formación psicopedagógica

La encuesta permitió constatar en los criterios de los egresados sobre las fortalezas y debilidades en su formación psicopedagógica, los problemas epistemológicos anteriormente analizados. Fue entregada en papel o enviada en formato digital a través del correo electrónico, a varios egresados de diferentes planes de estudio de la carrera de Pedagogía Psicología y de la especialidad en Docencia Psicopedagógica, que se desempeñan actualmente como profesores en la Universidad de Holguín y en otras universidades del país. En total respondieron 38 egresados.

Pero el grupo de egresados con formación psicopedagógica que respondieron a la encuesta no se puede considerar una muestra no solo por su exiguo número, sino también por carecer de una información veraz sobre la población total de egresados con formación psicopedagógica en el país, aunque tampoco existió una intención generalizadora de los datos obtenidos.

En la Tabla 1 se cuantifica la participación de los 38 profesionales que participaron en la encuesta, a partir de la etapa de Consolidación en que surge la carrera de Pedagogía Psicología. Se evidencia la participación de pocos egresados en la etapa de Perfeccionamiento, debido al carácter voluntario de la encuesta y a la poca cantidad que se mantienen como profesores universitarios.

Tabla 1 Profesionales egresados con formación psicopedagógica por etapas

Etapas	# egresados	%
Consolidación (1959-1990)	14	37
Perfeccionamiento (1991-2007)	5	13
Enriquecimiento (2008-2019)	19	50
Total	38	

La Tabla 2 agrupa a los profesionales participantes procedentes de las universidades en que trabajan actualmente. La desproporción existente a favor del número de egresados que trabajan en la Universidad de Holguín, con respecto a los que laboran en otras universidades, se debe en primer lugar, a que la investigación se desarrolló fundamentalmente en esta institución universitaria, así como también a la voluntad en el llenado de la encuesta, pues solo una minoría de ellos respondió.

Tabla 2 Profesionales participantes egresados por las universidades en que laboran actualmente

Universidades	# egresados	%
Universidad de Holguín	20	53
Universidad de Granma	8	21
Universidad de Las Tunas	4	10
Universidad de Oriente	3	8
Universidad de Camagüey	3	8
Total	38	

La Tabla 3 resume por etapas las fortalezas y debilidades que expusieron los egresados sobre su formación. Se realizó un análisis de contenido para integrarlas, de manera que se respetaran los criterios esenciales sin reiterarlos innecesariamente. En las fortalezas se revelan cuestiones importantes no valoradas hasta ahora, como por ejemplo, la buena preparación del claustro y su nivel de actualización científica, lo que evidencia el compromiso y la profesionalidad de los profesores en hacer cumplir con calidad cada plan de estudio, de acuerdo con las ideas subyacentes en los diseños curriculares respectivos.

En las debilidades se constata que la mayoría reafirma las insuficiencias en la formación psicopedagógica, así como los problemas epistemológicos existentes, tales como el predominio de las concepciones de orientación marxista en detrimento de las demás y la insuficiente integración de la pedagogía con la psicología, a pesar de los avances logrados en las dos últimas etapas. Por tanto, se puede afirmar que los criterios de los egresados encuestados, a pesar de su limitado número, complementan las valoraciones

realizadas acerca de los problemas epistemológicos que han estado presentes en la formación de psicopedagogos en Cuba.

Tabla 3 Fortalezas y debilidades por etapas

Etapas	Fortalezas	Debilidades
Consolidación (1959-1990)	Formación filosófica y sociológica Preparación teórica en contenidos de Pedagogía y Psicología Exigencias en la preparación de los estudiantes en las evaluaciones Estudio autores clásicos de la Pedagogía y la Psicología de orientación marxista Disponibilidad de bibliografía Preparación docente del claustro y su actualización científica sobre contenidos pedagógicos y psicológicos Prácticas preprofesionales como docentes Vinculación de la teoría con la práctica docente Formación investigativa Desarrollo de la motivación y la identidad profesional	Carencia de bibliografía con otros enfoques psicológicos y pedagógicos de orientación no marxista Insuficiente vínculo de la teoría con la práctica Preparación profesional solo para impartir docencia Débil desarrollo de las habilidades investigativas Formas de enseñanza tradicionales Predominio de la formación en contenidos pedagógicos sobre los contenidos psicológicos Práctica preprofesional insuficiente Desconocimiento sobre otras concepciones pedagógicas y psicológicas desarrolladas en el mundo No abordaje de contenidos relacionados con la orientación educativa Diseño curricular de la carrera limitado a la impartición de docencia Poca apertura a la interdisciplinariedad Dicotomía entre la psicología y la pedagogía
Perfeccionamiento (1991-2007)	Preparación docente del claustro y su actualización científica sobre contenidos pedagógicos y psicológicos La ética lograda en las relaciones entre profesores y alumnos El abordaje de un enfoque interdisciplinario sobre las ciencias de la educación La labor didáctica desarrollada del claustro en la carrera	Bibliografía desactualizada Insuficiente preparación para las prácticas preprofesionales Desconocimiento del diagnóstico Pobre uso de las TIC en las investigaciones Desconocimiento de otras concepciones de orientación no marxista
Enriquecimiento (2008-2019)	Aprendizaje de técnicas de diagnóstico Actividades extradocentes y extensionistas desarrolladas Calidad docencia recibida Preparación en orientación educativa	Poca abordaje de contenidos sobre psicología del grupo Pocas asignaturas especializadas Insuficiente preparación psicopedagógica Poca tiempo para el abordaje de temas especializados

	<p>Preparación didáctica y educativa del claustro Las prácticas preprofesionales realizadas Las asignaturas recibidas Preparación para el desempeño profesional Vínculo de la teoría con la práctica Bibliografía actualizada Diseño curricular de la carrera Vinculación de los contenidos con los diversos contextos educativos Formación humanística recibida La labor docente, investigativa y extensionista desarrollada Empleo de las TIC Relaciones personales y afectivas del claustro con los estudiantes Formación académica, laboral e investigativa</p>	<p>Insuficiente acceso a internet Pobre asistencia a eventos científicos Dificultades con el acceso tecnológico a información científica actualizada Práctica preprofesional insuficiente Sobrecarga de asignaturas en el plan de estudios Insuficiente preparación en teoría psicológica Insuficiente preparación en psicología organizacional</p>
--	---	---

Conclusiones

La formación de psicopedagogos en Cuba ha tenido una evolución peculiar, en correspondencia con la historia del país, así como un desarrollo progresivo. Su división en cuatro etapas ha estado influida por los acontecimientos históricos y políticos acontecidos que la han impactado de manera significativa. Los problemas epistemológicos asociados a la formación de psicopedagogos, revelados en cada etapa, permiten caracterizarla hasta el presente, así como la determinación de sus regularidades y retos contemporáneos.

En la primera etapa, los problemas epistemológicos más recurrentes han sido la influencia concomitante de las grandes escuelas psicológicas surgidas a principios del siglo XX, tanto en la docencia como en la práctica profesional, sin la asunción de ninguna de ellas, así como la búsqueda de la integración de la psicología y la pedagogía desde la psicología pedagógica, en la actividad académica universitaria y en la práctica de la educación especial para niños con dificultades en su aprendizaje.

A partir de la segunda etapa se han manifestado, como problemas epistemológicos, la adopción de la orientación marxista como único enfoque de la pedagogía y la psicología, sin una adecuación previa inicial al contexto nacional, unido a la renuncia de las valiosas experiencias aportadas por los profesionales cubanos en la etapa anterior. También se mantuvo la separación de ambas ciencias, con la excepción de la psicología pedagógica, que sí reflejaba el desarrollo de los conocimientos psicopedagógicos, pero limitados a los logros de la psicología de orientación marxista.

Aunque en la última etapa continuó, como teoría hegemónica, el predominio de la concepción histórico cultural en la formación de psicopedagogos, en la práctica profesional y en la investigación, se logró su enriquecimiento progresivo en su adecuación a la realidad nacional, así como la apertura incipiente hacia otras concepciones teóricas, fundamentalmente de autores iberoamericanos, a pesar del arraigo en la subjetividad de los directivos y profesores de los problemas epistemológicos existentes, que no llegan a explotar de forma significativa la gran flexibilidad e independencia que otorga el nuevo Plan de Estudio E.

Los criterios de los psicopedagogos encuestados permiten complementar y enriquecer los resultados obtenidos, con sus valoraciones acerca de las fortalezas y debilidades de la formación recibida, a pesar de ser un grupo reducido de egresados.

Pero los resultados aportados por este estudio deben ser considerados como incipientes e incompletos, ya que constituye una primera aproximación al problema

estudiado, que amerita de su continuidad investigativa para el logro de una mayor profundidad en el análisis, la justificación y pertinencia de las etapas propuestas y la necesaria certeza científica de los hallazgos encontrados.

Se hace necesario investigar también los problemas epistemológicos manifestados en la formación psicopedagógica de los profesionales que han cursado maestrías y doctorados en educación y en sus respectivas tesis, así como en otras formas de profesionalización posgraduada con contenidos psicopedagógicos, aplicadas en varias universidades y no estudiadas hasta ahora. Sería interesante incrementar el número de egresados encuestados, incluyendo a los que egresen del Plan de Estudio E y a los que laboran en otros niveles de enseñanza, cuyo desempeño profesional es diferente.

REFERENCIAS

- Agramonte, R. (1938). *Tratado de Psicología General*. Dos tomos. La Habana: Edición Cultural SA.
- Aguayo, A. (1933). *Tratado de Psicología Pedagógica*. La Habana: La Moderna Poesía.
- Alfonso López, J. (2015). Umbrales de la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. *Islas*, 57 (180), septiembre-diciembre, 19-29. Recuperado de: <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/29/23>
- Arias Beaton, G. (2015). Contribuciones de los cubanos a lo histórico cultural. Un debate constituyente. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 3 (7). Recuperado de: <https://www.acupsi.org/index/download.html?id=articulos/02-contribuciones-cubanas-garias2.pdf>
- Bachelard, G. (1976). *La formación del espíritu científico*. 5 ed. México: Siglo Veintiuno, editores, S.A.
- Barón González, J. E., Padilla Beltrán, J. E. y Guerra García, Y. M. (2009). Obstáculos epistemológicos en la labor del docente neogranadino. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 3 (2), 86-99. Recuperado de: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/download/880/631>
- Bernal del Riesgo, A. (1952). *Curso Panorámico de Psicología Humana*. Dos tomos. La Habana: Edición Cuarta Provisional.

- Bernal, G. y Rodríguez, W. (1990). Educación y áreas de trabajo del psicólogo en Cuba. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 6, 45-53. Recuperado de: <http://www.repsasppr.net/index.php/reps/article/download/52/39>
- Bertoldi, S. y Vercecillo, S. (2013). Reflexión epistemológica en psicopedagogía: relevancia y condiciones de posibilidad. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, XV (10), 1-9. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4690640.pdf>
- Bertoldi, S. y Vercecillo, S. (2016). Formación psicopedagógica y epistemología. Reflexiones sobre la construcción de una asignatura de epistemología disciplinar. *Revista Contextos de Educación*, 16 (20), 1-8. Recuperado de: <http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/download/404/355>
- Calviño Valdés, M., y De La Torre Molina, C. (1985). La historia de la psicología en sus manuales de estudio. *Revista Cubana de Psicología*, 3(1), 41-49. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v3n1/04.pdf>
- Castorina, J.A. (1989). “Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la Psicopedagogía”. En: Castorina, J. A. *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 215-234.
- Castorina, J. A. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 13 (2), 48-62. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5889106.pdf>
- Castro, L. (2000). *Diccionario de ciencias de la educación superior*. Lima: Seguro editores.
- Castro Forero, L., Hernández Tobar, D. y Eduardo Padilla, J. (2010). *Una mirada de los obstáculos epistemológicos desde Gastón Bachelard*. Especialización en Docencia Universitaria. Departamento de Educación. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá. Recuperado de: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/5008/CastroForeroLia2010.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Castro Miranda, G.; Peña Valdés, S. y Boffill de La Cruz, T. F. (2018a). Diagnóstico y comunicación. Desafíos en la preparación profesional del licenciado en Pedagogía Psicología en formación inicial. *Revista Electrónica Interactiva Opuntia Brava*, (10) 1. Recuperado de: <http://opuntibrava.ult.edu.cu/ob25e88a-0a54-4f96-8c63-c60662190084>

- Castro Miranda, G.; Ochoa Brito, M. A. y Boffill de La Cruz, T. F. (2018b). Acercamiento al logro de una comunicación competente en el licenciado en Pedagogía Psicología. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, octubre. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/licenciado-pedagogia-psicologia.zip>
- Corral, R. (2013). La formación de profesionales de la Psicología en la educación superior: una experiencia cubana. *Integración Académica en Psicología*, 1 (1). Recuperado de: <http://www.integracion-academica.org/component/content/article/8-volumen-1-numero-1-2013/9-la-formacion-de-profesionales-de-la-psicologia-en-la-educacion-superior-una-experiencia-cubana>
- De la Torre, C. (2009). Historia de la Psicología en Cuba: Cincuenta años de Psicología, cincuenta años de Revolución. Recuperado de: <http://www.psicolatina.org/17/cuba.html>
- Díaz Garriz, D. R.; Vázquez Quintana, L. C. y García Gutiérrez, A. D. (2018). “La formación laboral investigativa del licenciado en pedagogía-psicología. Rol de la didáctica general”. En Colectivo de Autores. *Ciencia e Innovación Tecnológica*. Editorial Académica Universitaria y Opuntia Brava. Volumen II. Las Tunas: Universidad de Las Tunas, Cuba, 21-30. Recuperado de: http://edacunob.ult.edu.cu/bitstream/123456789/38/3/CIT_volumen_II.pdf
- Dueñas Becerra, J. (2003). Doctor Rolando Valdés Marín (1926-2002). *Revista Cubana de Psicología*, 20 (3), 253-254. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n3/09.pdf>
- Dueñas Becerra, J. (2005). La ciencia psicológica cubana. Antecedentes y desarrollo. *Revista del Hospital Psiquiátrico de la Habana*, 2(2). Recuperado de: <http://www.revistahph.sld.cu/hph0205/hph020905.htm>
- Dueñas Becerra, J. (2006). Doctora Aurora García Herrera (1893-1983): primera rorschachista cubana. *Revista del Hospital Psiquiátrico de la Habana*, 3 (3), 1-4.
- Ferrándiz Vindel, I.M. (2011). La autoevaluación de las competencias en la Educación Superior. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, (7) 2, diciembre, 7-26. Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3899952.pdf>
- Frontaina Padrón, M.; Cruz Gil, I. y Boleda Gordillo, S. (2018). “El desarrollo de las competencias comunicativas desde la estrategia educativa de año en la carrera Pedagogía Psicología”. En: Colectivo de Autores. *Ciencia e Innovación*

- Tecnológica. Editorial Académica Universitaria y Opuntia Brava. Volumen II. Las Tunas: Universidad de Las Tunas, Cuba, 4187-4194. Recuperado de: http://edacunob.ult.edu.cu/bitstream/123456789/38/3/CIT_volumen_II.pdf
- Gallegos, M. (2017). La Revista Cubana de Psicología de 1955: una historia previa a la Revolución. *Revista de Psicología*, 26(1), 1-7. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46511>
- García Herrera, A. (1951). *Psicología Pedagógica*. La Habana: Editorial Cultural, S.A.
- García Jerez, S. (2001). Modelo pedagógico de la dinámica de la formación inicial del Licenciado en Pedagogía-Psicología. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Ciencias Pedagógicas Blas Roca Calderío, Granma, Cuba. Recuperado de: <http://bdigital.reduniv.edu.cu/fetch.php?data=991&type=pdf&id=991&db=2>
- García Rodríguez, C. (2012). Apuntes históricos sobre el desarrollo de la Psicología en la región central del país. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos, Medisur*, 10(2), 145-150. Recuperado de: <http://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/download/1921/6863>
- González Martín, D. (1946). *Didáctica o Dirección del Aprendizaje*. La Habana: Editorial Cultural.
- González Serra, D. (2004). La obra científica de Diego González Martín. *Revista Cubana de Psicología*, 21 (3), 249-259. Recuperado de: http://www.dict.uh.cu/rev_ps_2004_no3.asp
- González Rey, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. México, D.F: Mc Graw-Hill Interamericana.
- González Rey, F. (2013a). Subjetividad, cultura y psicología: repasando un camino recorrido por la psicología en Cuba. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 1(1), 25-41. Recuperado de: <http://www.acupsi.org/articulo/15/subjetividad-cultura-y-psicologia-repasando-un-camino-recorrido-por-la-psicologa-en-uba.html>
- González Rey, F. (2013b). Sociedad y psicología en Cuba: avanzando en uno de sus caminos de investigación y construcción teórica durante tres décadas. *Revista Interamericana de Psicología*, 47(2), 195-210. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/284/28430082005.pdf>
- Guerra Borrego, Y.; Caballero Leyva, A.; Hernández Botello, L.; Ochoa Brito, M. y Domínguez Mendoza, R. (2018) Desarrollo del pensamiento lógico en la formación inicial del profesional en educación, especialidad Pedagogía Psicología. *Pedagogía Universitaria*, XXIII (2), 58-78. Recuperado de:

http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/772/pdf_138

- Guevara Valdés, J. (1984). El establecimiento y desarrollo de las ideas psicológicas en Cuba. *Revista Cubana de Psicología*, 1(1), 1-7.
- Horruitinier Silva, P. (2006) *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. La Habana: editorial Félix Varela.
- Klaus, G. (1965) *Psicología Infantil*. La Habana: editorial del Consejo Nacional de Universidades.
- Louro, I. y Bernal, G. (2013). El desarrollo de la psicología en Cuba en la obra del Dr. Alfonso Bernal del Riesgo. *Revista Interamericana de Psicología*, 47(2), 177-184. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/284/28430082003.pdf>
- Martá Vargas, J. (2008). Obstáculos epistemológicos en la formación pedagógica del docente universitario. *Revista Educación y Desarrollo Social*, II (2), 30-44. Recuperado de: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/download/749/501>
- Mena Camacho, E. (2010) Autoevaluación y creatividad. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, 50, enero-junio, 37-44. Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana.
- Morante, M. A. (2014). Los obstáculos epistemológicos en la conformación de la psicopedagogía en Santiago del Estero. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI. Jornadas de Investigación. Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-035/93>
- Oliva, K. (2012). Gustavo Torroella: “yo vengo de todas partes”. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 1(1), 98-105. Recuperado de: <http://bit.ly/2uPg3EL>
- Oliva Fera, A. Y. (2011). La identidad profesional: una cualidad esencial para la formación inicial del psicopedagogo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (28), junio, 1-5. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/ced/28/ayof.pdf>
- Ortiz Torres, E., Aguilera, M., Franco, I. y Torres, N. (1992). El desarrollo de la psicología en Holguín desde 1902 hasta 1959. *Revista Cubana de Psicología*, 9 (2), 109-113. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
- Ortiz Torres, E.; Quesada, M; Pérez, Y. y Vázquez, J. (1993). El desarrollo de la psicología en Holguín desde 1959 hasta 1985. *Revista Cubana de Psicología*, 10(1), 43-47.

- Ortiz Torres, E. (2012). El aporte de algunos investigadores cubanos a la concepción histórico cultural de L. S. Vigotsky. *Pedagogía Universitaria*, XII (2), 1-13. Recuperado de: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/download/15/15>
- Ortiz Torres, B. (2013). Estado actual y posibilidades futuras de la psicología en cuatro países del Caribe: Puerto Rico, Cuba, República Dominicana y Haití. *Revista Interamericana de Psicología*, 47(2), 239-244. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/284/28430082008.pdf>
- Ortiz Torres, E. y Mariño Sánchez, M. (2014) Una comprensión epistemológica de la Psicopedagogía. *Cinta de Moebio*, 49, marzo, 33-30. Recuperado de: <http://www.moebio.uchile.cl/49/ortiz.html>
- Ortiz Torres, E. (2017a). La enseñanza de la historia de la psicología en la formación inicial de psicólogos y psicopedagogos cubanos. *Alternativas Cubanas en Psicología*, 5 (14), 37-44. Recuperado de: <http://www.acupsi.org/index/descargar.html?id=articulos/04-historia-psicologia-eortiz.pdf>
- Ortiz Torres, E. (2017b). La crisis de la Psicología y su enseñanza en la formación inicial de psicólogos en Cuba. *Revista Historia de la Psicología*, 38 (1), 33-38. Recuperado de: <https://sfcbl11628de7748e1.jimcontent.com/download/version/1488811892/module/6455297311/name/0155%20La%20Crisis%20dRecue%20la%20Psicologia.pdf>
- Ortiz Pérez, L.; Mulet González, M. y Quiñonez Reyna, D. (2018). Consideraciones teóricas sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en el profesional de Pedagogía Psicología. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, diciembre, 1-6. Recuperado de: <https://www.eumed.net/rev/atlante//2018/12/desarrollo-inteligencia-emocional.html/>
- Padilla Hidalgo, Y.; Colunga Santos, S. y Bolaños Martínez, B. (2018) “Estrategia pedagógica para la formación de la habilidad social solución de conflictos en estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología”. En Colectivo de Autores. Ciencia e Innovación Tecnológica. Editorial Académica Universitaria y Opuntia Brava. Volumen II. Las Tunas: Universidad de Las Tunas, Cuba, 3662-3672. Recuperado de: http://edacunob.ult.edu.cu/bitstream/123456789/38/3/CIT_volumen_II.pdf
- Plan de Estudios de la carrera Licenciatura en Educación Pedagogía Psicología (2016). Ministerio de Educación Superior Recuperado de:

<https://www.uo.edu.cu/sites/default/files/u780/14%20Plan%20E%20-%20Pedagog%C3%ADa-Psicolog%C3%ADa.pdf>

Programa de la especialidad de posgrado en Docencia Psicopedagógica (2003) Ministerio de Educación. República de Cuba (No publicada).

Reyes Solís, D. (2006). Problemas epistemológicos de las ciencias humanas y de la educación. *Alteridad. Revista de Educación*, 1 (1), 19-28. Universidad Politécnica Salesiana, Cuenca, Ecuador. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=467746255003>

Roca de Torres, I. (2018). La psicología en Cuba: desarrollo histórico e impacto comunitario. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 29 (1), septiembre-junio, 104-115. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6496525.pdf>

Román Hernández, J. (2006). Gustavo Torroella González-Mora (1918-2006): pionero de la Psicología en Cuba. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (3), septiembre-diciembre, 621-625, Bogotá. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80538312.pdf>

Ronquillo Basulto, Y.; Pérez Guerra, R. y Pérez Ávila, Y. (2018) “La orientación psicopedagógica como vía para la formación de la sensibilidad ambiental en estudiantes de la carrera Pedagogía-Psicología”. En: Colectivo de Autores. *Ciencia e Innovación Tecnológica*. Editorial Académica Universitaria y Opuntia Brava. Volumen II. Las Tunas: Universidad de Las Tunas, Cuba, 3908-3916. Recuperado de: http://edacunob.ult.edu.cu/bitstream/123456789/38/3/CIT_volumen_II.pdf

Segura, M. E.; González, D.; González, M.E. y Álvarez, M. I. (2005). *Teorías psicológicas y su influencia en la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Valera Alfonso, O. (s/f). El desarrollo de la Psicología Pedagógica en Cuba. Sus aportes a la teoría y práctica educativa nacional. Recuperado de: <https://29ba879c-a-62cb3a1a-sites.googlegroups.com/site/mariamercedesreyeducacion/home/psicopedagogia/ELDESARROLLODELAPSIKOLOGIAPEDAGOGICAENCUBA.SUSAPORTESALATEORIAYPRACTICAEDUCATIVANACIONAL.pdf>

Varona, E. J. (1921). *Curso de Psicología*. Segunda Edición. La Habana: librería e imprenta La Moderna Poesía.

Vázquez-Quintana, L.; Diana Rosa Díaz Garriz, D. y Cárdenas Martínez, R. (2018). La formación inicial del Licenciado en Educación Pedagogía-Psicología.

Necesidad de la autonomía grupal. *Educación y Sociedad*, 16 (2), mayo-agosto, 117-129. Recuperado de: <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/download/1071/pdf>

Velázquez, J. M. (1954) *Curso Elemental de Psicología*. Sexta edición revisada. La Habana: editorial Minerva.

Viguera Moreno, A. y González González, Y. (2012). Acercamiento histórico a las prácticas psicológicas en la Universidad de Oriente durante el período prerrevolucionario (1947-1958). *Santiago*, número especial, 135-151. Recuperado de: <https://revistas.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/1486>

SOBRE LOS AUTORES

Sandra Mónica Bertoldi

Psicopedagoga, Licenciada y Profesora en Psicopedagogía – Universidad Nacional del Comahue (UNCo.). Magister Scientiae en Metodología de la Investigación Científica -Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Doctoranda en el Doctorado de Educación –Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Profesora Asociada Regular (PAS) de ‘Epistemología Disciplinar’ y ‘Ciencia y Conocimiento Científico’ de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía del Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) de la UNCo. Área: Teoría y Metodología de la Investigación. Profesora de posgrado. Directora Titular de Posgrado CURZA-UNCo. Fundadora de los ‘Encuentros Nacionales de Cátedra de Epistemología en Psicopedagogía’ y de las ‘Jornadas Nacionales de Epistemología en Psicopedagogía y disciplinas afines’ (UNCo). Integrante fundadora de la ‘Red Investigación Interinstitucional en Psicopedagogía’ (RedIIP). Investigadora Categoría II (2) del Programa de Incentivos del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Editora e Integrante del Comité de Redacción de la Revista Pilquén- Sección Psicopedagogía, CURZA-UNCo. Directora de proyectos de Investigación sobre el eje ‘Epistemología, Metodología de la investigación y Psicopedagogía’. Directora de Proyectos de Extensión. Directora de Becarios. Directora y evaluadora de tesis de grado y de posgrado. Evaluadora de CONEAU y de proyectos de investigación de universidades del país. Autora de publicaciones y trabajos presentados en congresos, jornadas, simposios. Conferencista. Co-autora del libro ‘Formar investigadores en psicopedagogía. Un desafío para la enseñanza’. Responsable del dictado de cursos y seminarios de grado y posgrado. Capacitaciones a personal y profesionales de diversos organismos provinciales gubernamentales y ONG.

E-mail: bertoldism@gmail.com

Liliana Noemí Enrico

Licenciada en Psicología Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; Magister en Psicología del Aprendizaje (Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti- Río Negro) y Especialista en Constructivismo y Educación (FLACSO-UAM). Profesora Titular Regular de Psicología del Aprendizaje (Departamento de Psicopedagogía del Centro Universitario Regional Zona Atlántica- UNCo) y docente de grado en Psicología del Aprendizaje II y postgrado en la Especialización en docencia en instituciones universitarias de la Universidad de Flores Sede Comahue. Docente en Licenciatura en Educación, Educación Inicial y Educación Primaria, modalidad virtual de la Universidad Nacional de Río Negro. Responsable académica del Programa de Actualización de Posgrado Aprender y enseñar en el nivel superior: perspectivas teóricas y estrategias posibles. Investigadora Categoría 3 por el Sistema Nacional de Incentivos. Directora de dos Proyectos de Investigación sobre concepciones de aprendizaje en estudiantes de psicopedagogía (UFlo Sede Comahue) e integrante de proyectos de investigación de la UNCo desde 1995. Co-directora del Proyecto de Investigación Opciones epistemológicas, conceptos teóricos y prácticas profesionales en relación con el objeto teórico y el objeto de intervención de la psicopedagogía. Referentes nacionales y provinciales Argentina- Río Negro 2018- 2021 (Centro Universitario Regional Zona Atlántica- UNCo).

Directora de proyectos de Extensión y Voluntariado Universitario. Directora de Tesis de grado y posgrado; autora y coautora de artículos científicos.

Dirección postal: Bv Ayacucho y Monseñor Esandi.

E-mail: liliana.enrico@gmail.com

María Luján Fernández

Licenciada y Profesora en Psicopedagogía por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Especialista Superior en Estimulación Temprana (CRIANZA-Córdoba.) Maestranda en Educación en Entornos Virtuales en Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA). Profesora a cargo de las cátedras Psicología Genética y Didáctica General, correspondiente a la carrera de Psicopedagogía UNCo. Investigadora Categoría 5, en Programa de Incentivos, del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Integrante de proyectos de investigación universitaria desde 2011 y en el año en curso PI V107 Opciones epistemológicas, conceptos teóricos y prácticas profesionales en relación con el objeto teórico y el objeto de intervención de la psicopedagogía. Referentes nacionales y provinciales Argentina-Río Negro 2018-2021. UNCo-CURZA. Cargo de gestión como Directora del Departamento de Psicopedagogía en UNCo-CURZA (periodo 2019-2021) y Directora suplente de Dirección de Posgrado CURZA. A cargo de dictado virtual de cursos de grado vinculados al aprendizaje y mediaciones didácticas. Tutora virtual en seminarios de posgrado sobre la enseñanza-aprendizaje e instituciones educativas en carrera de Especialización en Educación Mediada por Tecnología Digital (UNCo-CURZA). Integrante en Comisión de carreras de Profesorados en CURZA. Participación como integrante en diferentes proyectos universitarios (institucionales, de voluntariado y extensión). Actividad en formación de recursos humanos como tutora en Práctica Docente. Publicaciones de artículos en revistas indexadas a nivel nacional referidas a temáticas de la investigación teórica en psicopedagogía. Participaciones en calidad de expositora en eventos académicos como congreso, jornadas y seminarios con presentación de trabajos vinculados a los proyectos de investigación y en el campo disciplinar.

E-mail: fernandezmarialujan@hotmail.com

María Daniela Sánchez

Licenciada y profesora en Psicopedagogía (Universidad Nacional del Comahue). Profesora Adjunta regular en la orientación Clínica Psicopedagógica en la licenciatura en Psicopedagogía (UNCo). Maestranda en Infancia e Instituciones (Universidad Nacional de Mar del Plata). Investigadora categoría IV (Programa Nacional de Incentivo Ministerio de Educación, Argentina) y extensionista. Referente del Servicio de Atención Psicopedagógica del Departamento de Psicopedagogía de la mencionada carrera. Autora de artículos científicos sobre problemáticas que se presentan en el tránsito escolar en niños, niñas y adolescente publicados en revistas nacionales con referato. Desde el año 2009 integra proyectos de investigación dirigidos por la Mgter. Sandra Bertoldi (UNCo) orientados a establecer la especificidad de las intervenciones psicopedagógicas en los ámbitos de acción del psicopedagogo a nivel nacional, provincial y regional.

E-mail: tecnicascorza@gmail.com

Aldo Ocampo González

Chileno. 1987. Teórico, ensayista y crítico educativo. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), institución reconocida y con estatus asociativo a CLACSO. Primer centro de investigación creado en ALAC y Chile para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Profesor del Máster en Creatividad, Bienestar y Salud de la Universitat de Barcelona, España, Profesor Invitado en la Maestría en Educación desde la diversidad impartido por la Univ. de Manizales, Colombia. Profesor del Programa Oficial de Doctorado en Educación, Universidad SEK, Chile. Director de Polyphonia. Revista de Educación Inclusiva, publicación científica de CELEI. Profesor de Educación General Básica, Licenciado en Educación, Post-titulado en Psicopedagogía e Inclusión (UCSH, Chile). Magíster en Educación, mención Currículo y Evaluación, Máster en Política Educativa, Máster en Lingüística Aplicada (Univ. de Jaén, España), Máster en Integración de Personas con Discapacidad (Univ. de Salamanca, España) y Doctor en Ciencias de la Educación, aprobado Sobresaliente por Unanimidad, mención “Cum Laude” por la Universidad de Granada, España. Actualmente, cursa el Programa Oficial de Doctorado en Filosofía, impartido por la Univ. de Granada, España. Es autor de 6 libros, capítulos de libros y actas científicas, así como de más de 100 artículos entre el período 2009 a 2019. Ha impartido más de 60 conferencias, conferencias magistrales y clases magistrales en casi todo Iberoamérica por invitación gracias a sus escritos y publicaciones para inaugurar congresos en España, Ecuador, México, Perú, Brasil, Colombia, Argentina y Chile, Venezuela, entre otros. En julio de 2017, tras su participación como conferencista invitado al II y en 2019 al III Encuentro de Literatura Infantil y Juvenil (EILIJ), organizado por la Universidad Nacional del Chimborazo y la Casa de la Cultura Núcleo de Chimborazo, le fue otorgado el reconocimiento de “Ciudadano Ilustre”, por el Distrito de Riobamba, Ecuador, por su trabajo sobre Epistemología de la Educación Inclusiva y, así también, por el Municipio de El Tambo, ciudad de Huancayo en Perú, tras su participación como conferencista en el VI Seminario Internacional de Investigación, Epistemología y Educación. En 2018 la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) le otorgó el Premio Iberoamericano a la Investigación por la creación de la Epistemología de la Educación Inclusiva, entregado en Ecuador.

E-mail: aldo.ocampo@celei.cl – aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Romina Van den Heuvel

Licenciada y Profesora en Psicopedagogía Universidad Nacional del Comahue (UNComa), Argentina. Se desempeña como Técnica de Apoyo a la Escuela Secundaria, en el marco de Educación Especial, dentro de los Equipos de Apoyo a la Inclusión Educativa de jóvenes en situación de discapacidad. Docente Universitaria en el Centro Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue (CURZA UNComa), actualmente es Ayudante de Cátedra y Trabajos Prácticos en las asignaturas: Psicología Genética, Didáctica General y Práctica Docente en la Licenciatura y Profesorado en Psicopedagogía y en Psicología General I y II de los Profesorados de Cs. Agropecuarias, Lengua y Comunicación Oral y Escrita y Profesorado en Ciencias Políticas en la modalidad presencial y semipresencial. Participa en proyectos institucionales y de investigación de la misma Universidad: Asistente de coordinación en el Centro de Educación Mediada por Tecnología Digital

e integrante del PI: “Mediaciones que facilitan el posicionamiento alumno: un abordaje desde las significaciones de los jóvenes”. Viedma, Río Negro. Autora de ponencias, artículos y capítulos de libros. En el 2018 fue invitada como conferencista en el Ciclo de Conferencias Internacionales: “Tarea Crítica de la Educación Inclusiva: contingencias epistémicas, emergencias metodológicas y discusiones para el presente”, organizado por el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI) de Chile, primer centro de investigación creado en ALAC y Chile, para el estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva.

E- mail: rominavandenheuvelo2@gmail.com

Emilio Alberto Ortiz Torres

Licenciado en Psicología (1978). Doctor en Ciencias Psicológicas (1997). Profesor Titular de la Universidad de Holguín, Cuba. Profesor investigador del Centro de Estudios sobre Ciencias de la Educación (CECE). Posee más 40 años de experiencia docente en la educación superior en la impartición de contenidos psicopedagógicos, tanto en pregrado como en posgrado en Cuba y en el extranjero (Colombia, México, España, Honduras, Perú y Ecuador). Ha dirigido varios proyectos investigativos sobre los problemas históricos y epistemológicos de la Psicología y de la Psicopedagogía, la comunicación educativa, la formación inicial y permanente de profesionales universitarios y el impacto científico y formativo de las investigaciones pedagógicas. Los resultados científicos obtenidos los ha publicado a través de artículos científicos en revistas especializadas en el país y en el extranjero (España, México, Costa Rica, Argentina, Colombia, Chile, Perú y Ecuador). También tiene libros publicados en Argentina, Perú y España. Ha contribuido a la profesionalización científica e investigativa de docentes universitarios a través de la formación académica (maestría y doctorado). Participa actualmente como profesor y tutor de tesis en el programa doctoral en ciencias pedagógicas de la Universidad de Holguín. Participa como árbitro en revistas científicas en Cuba, España, Colombia y Costa Rica. Es miembro de la Red de Estudios sobre Educación (REED) en Perú y coordina la Red Iberoamericana de Investigación sobre la Calidad de la Formación Doctoral en Ciencias Sociales en las Universidades de la Asociación Universitaria Internacional de Posgrado (AUIP).

E-mail: emilioortiz2012@gmail.com

Esta obra forma parte de la colección *Dispositivos de Transformación del Aprendizaje* articulada por el Sello Editorial Transgresiones de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en abril de 2020, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

El campo psicopedagógico es un espacio de cruces insospechados sin transformaciones. Expresa un singular y un complejo conflicto no-resuelto entre sus disciplinas fundantes, inaugura así, una zona de tensionalidad crítica. Nomadismo e intersticialidad epistemológica son dos conceptos claves en la comprensión teórico-metodológica de carácter interdisciplinar que describen oportunamente las configuraciones del dominio psicopedagógico. Uno de sus fallos fundacionales se reduce a las escasas formas de relacionamiento que tienen lugar a partir de los enredos genealógicos de dispersión que fundan el campo. Cada una de estas afirmaciones, desdibujan el rígido pseudo-marco de especialización instituido por vía del cruce y la interconexión –de baja intensidad–, preferentemente. La configuración del dominio psicopedagógico devela una relación asimétrica precedida por una autoridad y jerarquía artificial legada por el coeficiente de poder introducido por la sección ‘psico’ del sintagma, articulando un efecto heurístico de dictadura y edipización de lo psicopedagógico a dicho terreno. Esta singular situación amerita una advertencia preliminar. No porque la naturaleza del dominio ratifique una singularidad interdisciplinar sus condiciones de producción epistemológicas implican caer en la obscenidad de los campos abiertos, esto es, en la abducción desmedida de diversos métodos, objetos, conceptos, cuerpos de saberes y teorías, etc. Si bien, cada uno de ellos converge y participa en la estructuración de su dominio, no reafirma un efecto constructivo del tipo pastiche epistemológico, o bien, una política de producción del conocimiento de todo vale. Tampoco la interdisciplinariedad es sinónimo de ilimitación e incorporación indefinida de recursos constructivos, hecho que es distinto a la regulación efectuada por el principio de heterogénesis del campo.



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.