

## ABRIENDO LA PREGUNTA: CUESTIONAMIENTOS EN TORNO A LA BASE EPISTEMOLÓGICA DE LA PSICOPEDAGOGÍA

ABRINDO O DEBATE: QUESTIONAMENTOS EM TORNO DA BASE EPISTEMOLÓGICA DA PSICOPEDAGOGIA

OPENING THE QUESTION: AN EXAMINATION ABOUT THE EPISTEMOLOGICAL BASIS OF PSYCHOPEDAGOGY

**Aldo Ocampo González**

Doctor en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente mención 'Cum laude', Universidad de Granada. Doctorando en Filosofía, Universidad de Granada, España. Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile<sup>1</sup>  
E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

### RESUMEN

El presente trabajo examina la pregunta acerca de la base epistemológica de la Psicopedagogía. El debate profesional y académico puede significarse de baja intensidad, ininteligible y elástico. Para algunos presenta estatus disciplinario — dominio histórico consolidado —, para otros un carácter transdisciplinario, o bien, interdisciplinario. Un argumento acertado consistiría en afirmar que posee diversos dominios fundacionales o enredos genealógicos de dispersión que se superponen y exigen condiciones de rearticulación y legibilidad. La constante interacción de los dominios genealógicos superficiales del sintagma, incluidos a través de la fuerza psicológica y pedagógica, impone una zona de tensionalidad crítica en la que los bordes de ambos campos se encuentran en confrontación permanente. El objeto psicopedagógico, según los sistemas de razonamiento descritos en el presente trabajo, opera bajo la lógica del pastiche epistémico, es decir, la mera reunión de elementos que, al aglutinarse, no logran la producción de nada nuevo, sino que, únicamente, develan un vacío de identidad y contenido, en referencia a sus marcos de autenticidad. La autenticidad de su objeto lo describe en términos de objeto en fuga, fronterizo e intersticial. En un segundo momento, se exploran las dimensiones que permiten descifrar el posible estatus científico del campo psicopedagógico, develando una estructura de precarización en cuanto a sus dimensiones cruciales, es decir, no alcanza estatus de concepto, paradigma, teoría y metodología. Finalmente, el trabajo analiza las características que permiten pensar, en términos de ciencia interdisciplinar, su objeto y campo, así como sus condiciones de producción en tanto espacio de interreferenciación.

**Palabras-clave:** Zona de tensionalidad crítica. Estatus científico. Objeto en fuga. Performatividad de lo re-articulatorio. Interdisciplina.

### RESUMO

Este artigo examina a questão sobre as bases epistemológicas da psicopedagogia. O debate profissional e acadêmico pode perceber-se como de baixa intensidade, ininteligível e elástico. Para alguns, apresenta status disciplinar — domínio histórico consolidado — para outros, é transdisciplinar ou também interdisciplinar. Um argumento bem-sucedido seria afirmar que ele possui vários domínios fundamentais ou emaranhados de dispersão genealógica que se sobrepõem e requerem condições de rearticulação e legibilidade. A constante interação dos domínios genealógicos superficiais do sintagma, incluídos através da

<sup>1</sup> 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 acreditada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y por el International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU.

força psicológica e pedagógica, impõe uma zona de dimensionalidade crítica na qual as bordas de ambos os campos estão em permanente confronto. O objeto psicopedagógico, de acordo com os sistemas de raciocínio descritos no presente trabalho, opera sob a lógica do pastiche epistêmico, ou seja, o mero agrupamento de elementos que, quando agrupados, não alcançam a produção de algo novo, mas apenas revelam um vácuo de identidade e conteúdo, em referência aos seus marcos de autenticidade. A autenticidade do seu objeto descreve-o em termos de objeto em fuga, fronteiro e intersticial. Em um segundo momento, exploram-se as dimensões que permitem decifrar o possível status científico do campo psicopedagógico, revelando uma estrutura precária em termos de suas dimensões cruciais, ou seja, não atinge status de conceito, paradigma, teoria e metodologia. Por fim, o trabalho analisa as características que permitem pensar em termos de ciência interdisciplinar, seu objeto e campo, bem como suas condições de produção como um espaço de interreferência.

**Palabras-clave:** Zona de tensionamento crítico. Status científico. Objeto em fuga. Performatividade do rearticulatório. Interdisciplinar.

#### ABSTRACT

This paper examines the question about the epistemological basis of Psychopedagogy. Professional and academic debate can be perceived as low intensity, unintelligible and elastic. For some, it presents disciplinary status — consolidated historical dominance — for others, it is transdisciplinary, or interdisciplinary. A successful argument would be to affirm that it has several foundational domains or genealogical dispersal entanglements that overlap and require conditions of rearticulation and readability. The constant interaction of the superficial genealogical domains of the syntagma, included through the psychological and pedagogical force, imposes a zone of critical tensionality in which the edges of both fields are in permanent confrontation. The psychopedagogical object, according to the reasoning systems described in the present work, operate under the logic of epistemic pastiche, that is, the mere gathering of elements that when grouped together do not achieve the production of anything new, but, only, reveals a vacuum of identity and content, in reference to their authenticity frameworks. The authenticity of its object describes it in terms of the object in flight, bordering and interstitial. In a second moment, the dimensions that allow to decipher the possible scientific status of the psychopedagogical field are explored, revealing a precarious structure in terms of its crucial dimensions, that is, it does not reach status of concept, paradigm, theory and methodology. Finally, the work analyzes the characteristics that allow thinking in terms of interdisciplinary science, its object and field, as well as its production conditions as an interreference space.

**Keywords:** Zone of critical tensionality. Scientific status. Object in flight. Performativity of the re-articulatory. Interdisciplinary.

## INTRODUCCIÓN

### Psicopedagogía: un conflicto imperceptible entre disciplinas

Si atendemos la premisa de que el objeto —teórico y empírico— de la Psicopedagogía no está claro y que presenta un singular estatus de fuga, es posible afirmar que alcanza un carácter flexible, dinámico y en permanente movimiento. Al designar un estatus intersticial, comprueba que este no puede ser definido en los

paradigmas de ninguna disciplina en particular; debido a su fuerza analítica y metodológica, construye un objeto, un saber y un campo más allá de sus hebras genealógicas. Su flexibilidad fomenta el cruce y el desbordamiento de las fronteras establecidas por sus dominios fundacionales. El objeto psicopedagógico surge de complejos entrecruzamientos, lo que derriba la dictadura del significante establecido por la Psicología, supera y traspasa el rígido marco de especialización antecedita por formas singulares de encriptamiento a la lógica mecanicista del corpus disciplinario. Más bien, actúa a favor de la clausura de este. La pregunta por la autenticidad del conocimiento psicopedagógico se construye a partir de la co-presencialidad de una multiplicidad de prácticas teóricas y metodológicas de carácter heterogéneo que desbordan la integralidad de su corpus genealógico. La fuerza performativa de lo intersticial actúa como arma de separación de lo psicopedagógico al dictamen del dominio de lo psicológico, articulando una identidad paródica en torno a dicha fuerza, por sobre un sistema de extensividad del mismo. El objeto psicopedagógico es un artefacto de no clausura, desborda los significantes introducidos por la Psicología y la Pedagogía, crea algo completamente nuevo.

Si bien la configuración de su territorio se ensambla mediante la confluencia dinámica y estriada de diversos objetos, métodos, conceptos, teorías, sujetos y proyectos de conocimiento, enfrenta la demanda por la reconversión y rearticulación de cada forma de préstamo, colocándolos en sintonía con las exigencias de autenticidad del campo. Este argumento intenta superar la mezcla arbitraria y desinhibida de diversas singularidades analíticas que aparentemente crean algo nuevo, produciendo un efecto de vacío epistémico — pastiche —. Pensar la coyuntura actual del dominio psicopedagógico en términos de la noción de pastiche, sugiere atender a las peculiares formas de imitación y calco, es decir, a un plagio, a una juntura y a una mezcolanza de elementos que contribuyen a la conjugación de diversos recursos que, por acción de captura y convergencia, crean algo que realmente no es, cuya combinación parece dar la sensación de producción de algo independiente y nuevo, pero que no alcanza dicho estatus. De acuerdo con esto, afirmaré que la identidad institucionalizada y asumida como legitimada por este campo, se expresa a través de la metáfora de ‘parodia sin original’; al fomentar condiciones desestabilizadoras, crea novedosas formas de irrupción, denota condiciones móviles, sin una ubicación exacta. La intersticialidad traza una nueva intelectualidad para

pensar y articular su objeto de trabajo, resistiendo a los efectos de seducción y a la obscenidad que trazan objetos híbridos como es el aquí analizado.

La pregunta por el objeto de lo psicopedagógico hace emerger un nuevo aparato categorial y analítico, para lo cual será necesario interrogarnos acerca de: ¿cómo operan los sistemas de enmarcamiento de sus ejes de tematización?, ¿qué cosas entran, o bien, quedan fuera de este dominio?, ¿Cuáles son las fronteras que operan imperceptiblemente y que contribuyen a fortalecer el redescubrimiento de su dominio, más allá de sus hebras genealógicas más evidentes? Una construcción epistemológica en clave intersticial no mezcla todo con todo, sino que traduce y re-articula permanentemente cada uno de sus recursos epistemológicos intentando crear algo nuevo y propio. Sin duda, el carácter dilemático de crear algo nuevo es complejo, especialmente, en el ámbito de implementación práctica en la realidad. Para ello es necesario decodificar el objeto teórico y clarificar sus nuevas rutas a seguir. Antes de enmarcarnos en esta empresa, será necesario develar las condiciones de producción del conocimiento psicopedagógico, lo que sin duda funciona a través de la operación heurística de la *performatividad de lo rearticulatorio*. Este nivel de operación permite superar las prácticas de recorte en términos de aplicación, pastiche y atrapamiento — aplicacionismo — del saber al dictamen de sus dos principales dominios genealógicos. Situación similar experimentan las estrategias de reciclaje epistémico. El facilismo encubierto tras el sintagma Psicopedagogía se sostiene mediante un conjunto de políticas de todo vale para articular su función y sentido, travistiéndola con diversas áreas de especialización propias de la Psicología canónica — gran coeficiente de poder —, dando paso a una gramática endeble en lo metodológico y en lo epistémico. Otra tensión heurística, que debe ser aclarada en la interioridad del campo, reside en la descripción de las condiciones de recepción que reclama lo psicopedagógico en tanto regionalización intelectual.

¿Qué sucede con los límites en la interioridad del campo? Al afirmar que su objeto expresa una naturaleza intersticial, la noción de límite se convierte en una zona de tensionalidad crítica, específicamente entre sus dominios fundacionales *mainstream* — estructura de conocimiento superficial—. La interacción entre la fuerza de lo psicológico y de lo pedagógico devela un espacio “de resistencia entre bordes disciplinarios que se irritan y se molestan, que se provocan mutuamente debido a los conflictos de autoridad, de lenguaje y posición, que enfrentan las disciplinas unas a otras en el campo de fuerzas

de la valoración simbólica e institucional del saber” (RICHARD, 2003, p. 443). Debido a todos los obstáculos del campo psicopedagógico, se devela un coeficiente de poder de baja intensidad, devenido en un terreno de complejas asimetrías y desigualdades. El conocimiento psicopedagógico se construye por vía de un conjunto de choques de impugnación que permiten dislocar las economías intelectuales dominantes. Leer críticamente la precariedad analítica, morfológica y metodológica del campo, específicamente sus formas de sujeción, supera las modalidades de fijación de la mirada que lo reprimen y subalternizan al legado de lo psicológico, intentando visibilizar lo que no calza respecto de sus dilemas definitorios. En efecto, “todo esto cruzado por un deseo de traducibilidad de las diferencias a un liso sistema de intercambios donde el registro práctico de la transacción y de la negociación prevalecen sobre el registro teórico-crítico del conflicto y del antagonismo” (RICHARD, 2003, p.445).

El terreno de lo psicopedagógico forja un nuevo espacio de interreferenciación e inter-comprensión a partir de la confluencia de diversos proyectos de conocimiento y formas metodológicas que apoyan la emergencia de una práctica analítica abierta a nuevas comprensiones sobre el contenido, la forma y el contexto que inscribe su naturaleza, es decir, tres ámbitos que no pueden estar dissociados en la elaboración de cualquier examen de constructividad intelectual. A esta singular relación, Spivak (2006) y Bal (2009) denominan *intimidación crítica*. Este trabajo se propone aportar renovadas comprensiones e inéditas interpretaciones acerca de la interrogante acerca de su base epistemológica. Tales preocupaciones enfrentan la demanda por la reconocimiento de su lenguaje analítico y de su discurso. Su conjunto de tensiones heurísticas ofrece nuevos lugares de interpretación de lo real, inaugura un nuevo lenguaje y engranaje del que emergen diversas nociones que permiten colocar en tensión la visión reduccionista, la falta de sentido y el carácter entrecomillado de lo que se entiende por Psicopedagogía. Aquí, nos enfrentamos a otra tensión: su *índice de singularidad*, es decir, la capacidad para explicar qué es la Psicopedagogía. Este trabajo pretende plasmar un corpus de comprensiones — no sé si nuevas — que desestabilizan la forma en que entendemos la relación de la psicología con la psicopedagogía y la relación de la pedagogía con esta. Esta compleja y-cidad o sistemas de múltiples entres y lazos, se pregunta, permanentemente, qué preocupaciones le informan sus dominios fundacionales, o bien, qué cosas puede enseñarles la Psicopedagogía a estos.

Finalmente, intento descentrar las concepciones de su objeto relativizadas a la dictadura del quehacer psicologista, a fin de deslindar por qué razón su aparato genealógico ha contribuido imperceptiblemente a la confusión de su objeto de análisis — el aprendizaje — con su objeto teórico. Extrayendo de Canguilhem (1980) su conocimiento, se construye por complejas formas de ‘relación a’, rearticulación y traducción.

### **Sobre el estatus de la Psicopedagogía**

En la actualidad el estatus de la psicopedagogía no está claro. Para algunos sectores se trata de una perspectiva, una disciplina e, incluso, un enfoque dedicado al estudio del aprendizaje, pero, este no es de exclusividad del campo. Preliminarmente, sostendré que el aprendizaje es un fenómeno disputado por una amplitud de proyectos de conocimiento y territorios de análisis; esta situación viajera y dinámica lo describe en términos de un objeto en fuga. Para algunos, lo psicopedagógico estará encargado de un enfoque para investigar el aprendizaje y sus principales problemáticas, más que de un dominio particular, mientras que, para otros, cristalizará un dominio de carácter disciplinar, transdisciplinar e interdisciplinar. Sin embargo, la interrogante acerca de su base epistémica no encuentra consenso al interior de la comunidad científica, ni mucho menos *condiciones de enunciabilidad y escucha* que permitan aclarar dicha endeblez teórica, que tan especulativa no es, sino que también impacta en la consolidación de un repertorio metodológico. De acuerdo con estos argumentos, su objeto puede ser abordado por diferentes áreas del quehacer investigativo de la Psicología, tales como la Psicología del Aprendizaje, la Psicología Evolutiva, la Psicología Clínica, el Psicoanálisis, etc., dando cuenta de una unidad de desarrollo bastante variable. Una interrogante crítica consistirá en develar cuáles son los movimientos sociales de los que surgió y qué dilemas definitorios permanecen irresueltos en este campo. Genealógicamente, la Psicopedagogía — subyugada a las gramáticas esencializadoras de la Psicología modernista — formó parte de un conjunto de alianzas imperceptibles con la comparación y regulación de grupos, a través de la ideología de la normalidad. Esta empresa estrechamente vinculada a la creación de herramientas de mediación mental, enfatizó en el individualismo metodológico y en el halo del esencialismo que actúa como remanente

hasta el día de hoy en su formación y configuración práctica. De todo ello, se desprende un conjunto de malestares contextuales e incomodidades conceptuales.

Por lo general se sostiene que esta regionalización tiene por objeto el aprendizaje —aquí puntualiza en uno de sus objetos de análisis más relevantes—, sin embargo, anclar la discusión en este me parece seguir explicitando un conjunto de aseveraciones ciegas y reduccionistas sobre su objeto. La Psicopedagogía es más que esto. Sin embargo, este término no se encuentra bien dilucidado en lo analítico y metodológico. Su dominio no sólo se cierra al trabajo con las dificultades que afectan al aprendizaje a lo largo de la vida. Su objeto teórico demuestra gran endeblez y ausencia de niveles de análisis que fomenten una delimitación precisa. Como consecuencia, reafirma un carácter tecnológico heredera de la aplicación de conocimientos propios de la Psicología y de algunas de sub-áreas de especialización, reafirmando un enfoque práctico de los problemas científicos —saber acumulado en la práctica—. Refleja, además, un impacto significativo del positivismo en la construcción de sus lenguajes, de los grados de constructividad de sus instrumentos de diagnósticos, etc. Sin embargo, observo necesario que esta encuentre sus conceptos epistemológicos para reorientar su objeto y, con ello, determinar con cuáles de ellos es posible pensar su trama de relaciones analíticas y metodológicas en términos de una ciencia interdisciplinar.

La interrogante por el *estatus científico* de la Psicopedagogía debido a la naturaleza del campo debe ser explorada en términos de multiaxialidad, es decir, en diversos niveles de análisis. Esta pregunta permite aseverar que, producto de los diversos obstáculos del campo, su estatus, objeto, método y dominio es significado a través de la noción de *fase de descubrimiento*. Devela, además, un pensamiento débil en el abordaje de sus problemas. La preocupación por el estatus nos conduce a la reelaboración del contexto en el cual es conceptualizado y son proyectados sus principales nudos de teorización e investigación; visto así, su objeto —y de ahí, los problemas de desprestigio, marginación, devaluación e ininteligibilidad por sus dominios fundacionales— puede ser analogizado con la metáfora del *extraño propio* propuesta por Hill Collins (2015); especialmente cuando el objeto de lo psicopedagógico participa de lo pedagógico, o bien, de lo psicológico, es común sentir que este se ubica afuera de estos, mirando hacia adentro y así, al revés. La reconocimiento de su objeto apertura un nuevo continente de posibilidades analíticas, metodológicas, conceptuales, políticas, etc.; inaugura un espacio

de tesionalidad crítica en el que fenómenos de nuevo tipo, que no responden a las lógicas canónicas de sus dominios heredados, ni a sus métodos establecidos — el único de estos dos que posee métodos claros y sistematizados es la fuerza psicológica, la educación recurre a la abducción de los métodos y metodologías convencionales heredadas de las Ciencias Sociales —, intentando articular algo completamente nuevo. Inaugura una multiplicidad de nuevos flujos. Los argumentos que expongo en este trabajo han de ser considerados como una *propuesta crítica* para transformar, alterar y dislocar las condiciones de producción y los engranajes de la estructura teórica de la Psicopedagogía, en tanto campo fronterizo e intersticial. Las preocupaciones epistemológicas en este campo van más allá de cuestiones de mera inclusión o representación equitativa, puntualiza en cómo viajan, migran, se movilizan y rearticulan las ideas en su interacción entre sus geografías de conocimientos genealógicos. Antes de explorar los diversos niveles de análisis que disputa la pregunta por el estatus, es menester explicitar la complejidad que sugiere su definición.

La primera dimensión de análisis acerca del estatus científico comienza por examinar las condiciones que la definen en términos de *concepto*. Pensar la Psicopedagogía como concepto sugiere atender a los postulados de Wittgenstein, Canguilhem, y, muy especialmente, los de Mieke Bal. De acuerdo con esta última, los conceptos para ser considerados como tal, deben ayudar a pensar analíticamente una multiplicidad de problemáticas, es decir, crear condiciones de inteligibilidad sobre su objeto. Si atendemos a estas premisas, el campo psicopedagógico, debido a sus diversas problemáticas, no ha logrado aclarar su índice de singularidad — comprensión situada y multidimensional de su naturaleza — y sobre su objeto. Se observa confusión entre la función del objeto de análisis y su objeto teórico. Por tanto, a través de la Psicología nos ayuda a pensar una variedad de problemáticas relativas al aprendizaje y sus obstrucciones a lo largo de la vida. No obstante, si nos preguntamos desde la autenticidad o lo propio de lo psicopedagógico, no describe un estatus analítico coherente con las demandas de su objeto. Sí puede ser pensado en términos de un concepto definicional en construcción, pero no, una forma metodológica al servicio de ciertos focos de trabajo y análisis.

Al situar la cuestión del estatus en relación a la noción de *paradigma* observo otro *nudo crítico*. En su definición más clásica y extendida, un paradigma es un modelo de interpretación de la realidad (PÉREZ SERRANO, 1998), o bien, un dispositivo que guía

grandes interpretaciones que son construidas, legitimadas y compartidas por una comunidad debidamente consensuada. En este punto observo endeblez en cuanto a la solidez y circulación de un esquema teórico compartido que devela con claridad el tema de estudio de lo psicopedagógico. Emparejado a esto, se observa ausencia de un esquema metodológico de investigación coherente con las características de su objeto teórico, que dé cuenta de sus problemas epistemológicos de mayor alcance, trazando un conjunto de estrategias de aplicación coherentes con la autenticidad de su saber. Si examinamos cada una de estas dimensiones de acuerdo con el estado actual del campo, es posible afirmar que cada una de ellas carece de condiciones de refinamiento. Otro aspecto dilemático es el referido a sus dificultades de construcción y especificación de su lenguaje científico. Por consiguiente, afirmar que la Psicopedagogía existe en términos de paradigma es un error, debido a su desarrollo actual no puede ser delimitada en términos de paradigma. Tampoco posee escuelas o corrientes de pensamiento propias.

La tercera forma que nos permite explorar el estatus de la Psicopedagogía, es la noción de *metáfora*. Su potencial nos permite entender las diversas explicaciones que han construido, o bien, que emplean determinados grupos para referirse a su función y alcance, así como a sus mecanismos de intervención en la praxis. En su mayoría corresponden a explicaciones sostenidas a través de la experiencia y del repertorio de sus sistemas de razonamientos. Observo oportuno pensar la Psicopedagogía como concepto y metáfora, pero como paradigma no, ya que sus aspectos epistémicos, metodológicos, ontológicos y morfológicos, sumados a la invisibilidad de sus dimensiones de constructividad no permiten hoy asignarle dicho estatus. Por tal razón, prefiero concebirla como metáfora dedicada a explicar algunos temas vinculados al aprendizaje, sus fortalezas y potencialidades; empleada bajo una modalidad abierta alberga una multiplicidad de temáticas y problemáticas compartidas por diversas regionalizaciones y grupos — geopolítica de la explicación —.

La cuarta dimensión refiere al *dispositivo heurístico*, noción que nos invita a pensar acerca del conjunto de condiciones de producción del campo psicopedagógico desde la perspectiva de la autenticidad. Otorga pistas para asumir sus condiciones epistémicas y metodológicas, dos nudos críticos que en su interioridad no han sido abordados con su debida pertinencia. Enfrenta el desafío de encontrar su propia epistemología, para lo cual

debe ser clarificado el dominio de inscripción de su objeto y sus repertorios metodológicos.

Finalmente, emerge la categoría de metodología. Pensar la trama de lo psicopedagógico en términos de método es clave, especialmente, plantea retos acerca de la organicidad del campo, los rumbos de sus modalidades de investigación y marcos de valores que serán disputados e interrogados en la creación de un determinado proyecto de conocimiento. Por otra parte, quisiera señalar que la interrogante acerca del método repercute significativamente en la formación de sus profesionales. Hasta aquí, la Psicopedagogía opera metodológicamente — lo que se observa en sus prácticas de investigación — mediante el entrecruzamiento de diversos métodos y metodologías de investigación procedentes en su mayoría de la Psicología y de las Ciencias Sociales. Sin embargo, una forma de investigación propia no se observa con claridad. Razón por la que insisto en encontrar la naturaleza de su objeto con el propósito de crear condiciones de legibilidad en torno a uno de sus dilemas fundacionales: lo metodológico y lo epistémico. La Psicopedagogía es, en sí misma, un método, sólo requiere encontrar su heurística.

Antes de concluir esta sección de trabajo, quisiera destacar que el dominio psicopedagógico configurado como *pastiche* o *double exposure* de la Psicología y la Pedagogía expresa una relación con el conocimiento, develando un interés — mecanismo a través del cual, el conocimiento se entrelaza con la vida cotidiana — de corte técnico que habilita el signo del esencialismo como eje de estructuración de su práctica y semántica de trabajo. A modo de clausura provisional sostendré que el terreno psicopedagógico reafirma un saber inquieto que no ha sabido ser descrito y ha sido atravesado — incluso oficializado en las estructuras académicas — a través de un conjunto de equívocos de aproximación a su objeto. En tanto saber inquieto y objeto en fuga desborda las operatorias cognitivas de los paradigmas de sus disciplinas genealógicas; producto de esta singular acción, sostengo que *la Psicopedagogía no es mitad Psicología, ni Pedagogía*, es algo más allá de estas, que surge por vía de complejas formas de rearticulación, develando un objeto fronterizo e intersticial. La interrogante acerca del estatus de la Psicopedagogía devela un dudoso valor, encontrándose más próximo al nivel de la metáfora. Observo la necesidad de indagar en los dispositivos de interpelación retórica del propio término a fin de develar cuáles son los temas centrales de esta y el corpus de conceptos empleados por la literatura especializada. Sin duda, cada

una estas tensiones es abordada con mayor profundidad en el volumen dos del libro *Ensayos Críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*.

### **La pregunta por la base epistemológica de la Psicopedagogía**

Encontramos en nuestro continente, programas de pregrado, post-títulos, especializaciones y/o diplomados e incluso magísteres en Psicopedagogía. Sin embargo, son escasos los departamentos que adoptan esta denominación<sup>2</sup> en las estructuras académicas institucionales. En el contexto iberoamericano, particularmente en España, existieron algunos programas de doctorado en Psicopedagogía o en Intervención Psicopedagógica, este último celebrado por la Escuela Internacional de Postgrado de la Universidad de Granada. A pesar del trayecto intelectual y formativo que expresa el campo psicopedagógico, la interrogante por su base epistemológica sigue siendo una de las más polémicas. Si la Psicopedagogía es una disciplina del aprendizaje, entonces, ¿en qué sección del sintagma se ubica su objeto? La interrogante sobre el objeto es la que me interesa resaltar en este capítulo. Como afirmación preliminar, sostendré que su objeto genealógicamente emerge de la sección referida a lo 'psico'; la configuración de su fenómeno reside eminentemente en el campo de la Psicología, movilizándose multiaxialmente por sus diversas corrientes, escuelas, dominios y prácticas intelectuales y metodológicas especializadas. El corpus de ideas, saberes y contenidos que participan en la configuración de su objeto, proviene de la centralidad epistemológica proporcionada por la Psicología. A pesar de expresar un marcado carácter intersticial, esta desempeña un papel crucial en el funcionamiento del campo. Su relación con la pedagogía y la educación, se establece mediante condiciones extensivas a través de la Psicología del Aprendizaje. Vamos a hacer un pequeño ejercicio. A partir del concepto en discusión, realizaremos una lluvia de ideas, acerca de todas las cosas con las que se encuentra vinculada la psicopedagogía. Posteriormente, elegiremos seis de las ideas más relevantes. Luego justificaremos por qué optamos por dichas ideas. Finalmente, responderemos a la pregunta: ¿estas ideas son propiedad de qué dominio de conocimiento?, ¿es posible significarlas como una práctica especializada?, ¿cuáles son algunas premisas que ayudan a comprender la ubicuidad del objeto de la Psicopedagogía en lo psicológico y en lo

---

<sup>2</sup> Véanse los casos de las Universidades en Argentina

pedagógico?, ¿en relación a qué construye su objeto de estudio? La Psicopedagogía va surgiendo del entrecruzamiento de los límites promiscuos de las Ciencias Humanas, las Ciencias Sociales y las Ciencias de la Educación, entre otras. Hasta aquí, ¿cuál es la relación con el aprendizaje?

Si la Psicopedagogía estudia el aprendizaje humano — en diversos contextos y a lo largo del ciclo vital —, entonces, ¿cuál es su relación y práctica de diferenciación con la Pedagogía? Aquí nos enfrentamos a un objeto clave de esta última, su construcción reafirma vínculos que no son exclusivos de la Pedagogía, sino de la educación, que es una práctica que desborda las errancias interpretativas de la escolarización. Sus conocimientos nucleares, ordenadores, provienen desde la Psicología y de algunos de subcampos o especializaciones, tales como la Psicología del Aprendizaje, el Psicoanálisis, etc. Alicia Fernández reclama la necesidad de disponer de un conocimiento singular sobre las teorías psicopedagógicas; me pregunto: ¿cuáles son estas teorías?, ¿es posible hablar de teorías, si no hay una consolidada? Sería más bien un conjunto de influencias que operan por aplicacionismo y extensionismo epistémico.

No existe teoría psicopedagógica consolidada, más bien un concepto viajero, una categoría de intermediación y un conjunto de ideas diaspóricas. Si nos detenemos a pensar, estas operaría en términos de un objeto de importación. ¿Es sólo el aprendizaje, el síntoma de emergencia y articulación de la psicopedagogía? Este es, además, un campo modelizado por una serie de esencialismos; observo que afirmar que la teoría psicopedagógica es únicamente una articulación entre *inteligencia-deseo*, me parece, francamente, una limitación ciega en la comprensión de su sentido epistemológico. Si bien esto es central, excluye otras posibilidades interpretativas y analíticas. Hay que recurrir a traducción, si esta trata el aprendizaje, que también es objeto de estudio de la Pedagogía, pero no es de exclusividad de esta, porque no se llamó Psicoeducación. Hasta aquí, observo la formación de un campo teórico-metodológico eminentemente psicológico, que desborda sus límites y fronteras: *enfatisa en el desarrollo cognitivo*<sup>3</sup>. Todo ello es un efecto de incompreensión sobre la crisis de interpretación y estructuración que afecta a su estructura de conocimiento. Al afirmar que el objeto de estudio psicopedagógico es el *sujeto de aprendizaje*, la afirmación se convierte en propiedad de la Pedagogía. Lo interesante es aquello que se pone en juego en la unión de ambas palabras

---

<sup>3</sup> Específicamente, se inscribe en la propuesta desarrollada célebremente por Reuven Feuerstein.

(hay elementos que actúan de nexos y rearticulación). Me parece acertado y altamente fértil indagar en dicha intersección.

Concebir el objeto teórico de la Psicopedagogía en tanto *zona de contacto*, describe una fuerza de intermediación que no sólo emerge por vía de la interface entre Psicología y Pedagogía. Francamente, observo infértil y hasta cierto punto reduccionista, que los profesionales de la Psicopedagogía y, especialmente, sus profesionales en formación, respondan a la interrogante referida al ‘qué’. Su objeto se construye en las intersecciones de las disciplinas, por tanto, sus ámbitos de constructividad son el resultado de complejos sistemas de intermediación e importaciones disciplinarias, objetuales, metodológicas, conceptuales y teóricas. Desde mi posición como teórico de la Educación Inclusiva y crítico educativo, observo que el campo psicopedagógico configura un particular sistema de disposición de disciplinas, es un terreno disputado por una heterogeneidad de singularidades epistemológicas. Afirmar que la Psicopedagogía es mitad Pedagogía y mitad Psicología, o bien, que no tiene nada de psicología, es francamente, repetir su fallo. La interrogante entonces es, ¿puede la Psicopedagogía ser delimitada en los marcos de una disciplina en particular? La respuesta es no, ya que atraviesa una amplia gama de saberes, métodos, objetos, disciplinas, territorios, sujetos, influencias, teorías, etc. Epistemológicamente, valdría la pena preguntarse qué es lo que hace el campo psicopedagógico con cada una de estas singularidades. Si bien, al concebir un campo fundamentalmente disputado por una variedad de recursos epistemológicos, sus configuraciones han de puntualizar acerca de lo que hace con dichos aportes. Este particular refiere a sus condiciones de producción y/o fabricación del conocimiento.

¿Es la Psicopedagogía una disciplina? Esta interrogante se torna sugestiva. En cierta medida, las determinaciones del campo han sido incapaces de asumir una posición concreta respecto de su base epistemológica. Para dar respuesta a esta pregunta, que a ojos de alguien que no preste valor a la construcción teórica — como es de común acuerdo con el interior del quehacer educativo, producto de su creciente pragmatización en tanto efecto del capitalismo hegemónico —, la comprensión de la base epistemológica incide y determina en sus configuraciones metodológicas, repercutiendo sustantivamente en la formación de sus profesionales. Lo cierto es que se descuida, significativamente, la pregunta por el método, es decir, ¿cómo lo hago?, sustituyéndola por un entrecruzamiento de recursos y herramientas metodológicas, característico de las

prácticas investigativas al interior de la Ciencia Educativa. Desde otra angulosidad, es posible afirmar que coexisten prácticas de aplicacionismo epistemológico, extensionismo y articulaciones, las que, tal como se discutirá en páginas posteriores, contribuyen en términos psicoanalíticos a atrapar el saber en marcos epistemológicos anquilosados y fijos al dictamen del pasado. El campo teórico y epistemológico de la Psicopedagogía, mayoritariamente, es un campo ensamblado por singulares prácticas de aplicacionismo epistemológico, devenidas en construcciones arbitrarias y estériles en tanto producción del saber.

Retomando la interrogante, es posible afirmar que su objeto no puede ser delimitado en la interioridad de los paradigmas tradicionales de sus disciplinas fundantes. Su configuración epistemológica desafía los marcos interpretativos establecidos por la Psicología y su multiplicidad de campos específicos. Lo que afirmo es que su objeto no puede ser delimitado en la visión clásica de sus disciplinas fundantes. En tanto territorio analítico y metodológico, no es de exclusividad de la región de la Psicología, ni de la Pedagogía, ni de la Psiquiatría, ni del Psicoanálisis, ni de la Educación Especial, ni del Trabajo Social, ni de la Educación Social, etc. Por el contrario, si esta comprensión ha ganado territorio se debe básicamente a la incapacidad del campo y de sus investigadores para abordar el fenómeno. Su principal fracaso cognitivo — en adelante, errores persistentes en la construcción del conocimiento psicopedagógico — consiste en la determinación de condiciones de aproximación a su objeto. Por ello, considerar la Psicopedagogía como Psicología o Pedagogía, sería condenarla a repetir el mismo fallo<sup>4</sup>. Situación similar enfrentan aquellos sistemas de razonamientos que conciben su quehacer analítico y práctico en tanto sistemas de continuidad de una amplia multiplicidad de prácticas psicológicas. No es posible negar la herencia y transferencia de recursos proporcionados por la Psicología y sus espacios específicos en la configuración de su campo. Lo cierto es que su configuración deviene en un conjunto de prácticas ininteligibles, básicamente, producto de la elasticidad del campo y la recurrente aceptación de *políticas de todo vale*.

¿La Psicopedagogía es capaz de forjar un objeto de conocimiento propio? La respuesta es sí. Para ello, recurre a sólidas condiciones de traducción y (des)articulación y (re)articulación de sus principales unidades teóricas y metodológicas. ¿Qué es lo que

---

<sup>4</sup> Diferente es que puedan constituir terrenos de aplicación y trabajo.

funda la especificidad del dominio del objeto de la Psicopedagogía? Sin duda, la ausencia de claridad acerca de la naturaleza de dicho dominio sigue siendo el punto más álgido de su construcción y comprensión epistemológica. En estricto rigor, la Psicopedagogía enfrenta el desafío de fabricar su propio objeto, articulando cuestiones específicas en cuanto a lo lexical, epistemológico, analítico y metodológico en torno a ellas. Sin duda, las reflexiones programáticas tradicionalmente empleadas, han sido responsables, mayoritariamente, por los fracasos de aproximación a su objeto. Leído su objeto de un modo erróneo y superficial, describe su naturaleza a partir de la unión entre Psicología y Pedagogía. No obstante, observo en tal estrategia decisional, que su objeto teórico se inscribe en profundos y complejos enredos genealógicos derivativos de la Psicología, resultando dudosas sus condiciones de posibilidad, que inscriben su actuación en la Pedagogía. De modo que objeto teórico y empírico se encuentran distorsionados. Hasta aquí, es posible afirmar que el sintagma '*Psicopedagogía*' opera en términos de un esencialismo epistémico, analítico y metodológico, insistiendo en la constitución del campo en lo pedagógico y en lo psicológico, por encima de otras modalidades de territorialización.

El pensamiento epistemológico de la Psicopedagogía es el pensamiento de la relación, del encuentro, del movimiento y la constelación de diversas singularidades epistemológicas. ¿Cuáles son los objetos, los métodos, las teorías, conceptos, influencias y sujetos por los que se moviliza? La construcción de su saber apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, entiende que "el cierre disciplinar significó el enclaustramiento de la inteligibilidad de la realidad investigada y ese acotamiento fue responsable de la reducción de la realidad a las realidades hegemónicas o canónicas" (SOUSA, 2009, p.143).

Concebir su objeto en términos de '*zona de contacto*' (PRATT, 1992) refiere al encuentro, al movimiento, a la constelación, a la interacción y al choque de elementos de diversa naturaleza, configurando una red reticular integrada por fueras y pliegues de diversa intensidad. "Las zonas de contacto son espacios de fronteras, tierra de nadie donde las periferias márgenes de los saberes y de las prácticas son, en general, las primeras en emerger. Sólo la profundización del trabajo de traducción permite ir trayendo para la zona de contacto los aspectos que cada saber o cada práctica consideran más centrales o relevantes" (SOUSA, 2009, p.145).

Su espacio de interacción, organizado a partir de la confluencia entre la psicología y la pedagogía, constituye un espacio tierra de nadie, configurado por enredos genealógicos de dispersión de diversa naturaleza. Si el objeto es lo primero, entonces cabría señalar que este se encuentra perturbado. El significante de ‘*perturbación*’ al que adscribo se alinea con un cierto ámbito de inestabilidad y alteración de sus fuerzas analíticas. La perturbación es un concepto sólidamente desarrollado por la Física y el Psicoanálisis. En esta oportunidad, comparto algunas de sus lógicas de constitución analítica para explorar los problemas que afectan al desarrollo del objeto de la Psicopedagogía. El objeto es clave en la comprensión de lo psicopedagógico, todo campo de estudio configura su actividad a partir de la especificidad de su dominio de estudio — aquí emerge su primera dificultad —. La comprensión de su especificidad, discutirá sus posibilidades disciplinares o interdisciplinares<sup>5</sup>. No observo fértil incorporar otros prefijos<sup>6</sup>, pues, de acuerdo con las lógicas de operación de este campo, tal propósito contribuiría a distorsionar aún más su base epistemológica. La reflexión sobre el objeto de la Psicopedagogía obliga a analizar el estatus del campo al interior del pensamiento y la organización académica.

Recuperando los aportes de Bal (2004), sería oportuno interrogarse sí, “si el dominio de su objeto consiste en el conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones, estaríamos tratando con una disciplina” (p. 3). Lo cierto es que existe una construcción objetual provisional. Frecuentemente, el error que cometen diversos investigadores del campo psicopedagógico, es agrupar en torno a la temática — ya ambigua de la Psicopedagogía —, disciplinas que posibilitan su comprensión. Sin embargo, en cierta medida, esta estrategia se torna infértil, corre el riesgo de atrapar la producción del fenómeno en sus marcos heredados. Si la comprensión epistemológica de la Psicopedagogía constituye un campo disputado por una multiplicidad de disciplinas, conceptos, influencias y herramientas metodológicas, cada una de ellas puede explicitar una forma diferente de abordaje del fenómeno. ¿Qué objetos confluyen en su entramado

---

<sup>5</sup> Esta discusión puede ser zanjada a partir de la determinación de condiciones específicas de su objeto. Hasta aquí, me atrevería a afirmar que esta expresa una condición interdisciplinaria. Es necesario discutir sus mecanismos de enmarcamiento, límites regionales y actividades coherentes con la autenticidad de su fenómeno.

<sup>6</sup> Refiero a las extrañas e imprecisas conceptualizaciones de inter, multi, pluri, post y anti-disciplinas, que coexisten y circulan en la literatura especializada.

epistemológico?, ¿bajo qué condiciones este campo llega a ocupar una disposición específica de disciplinas? La interdisciplinariedad consiste en crear un nuevo objeto de estudio. Sin duda, es este el punto más álgido que la intelectualidad en Psicopedagogía ha sido incapaz de resolver. Razón por la cual, afirmaré que su objeto se construye mediante un ensamblaje integrado por conjunto *heterogéneo de posicionalidades*.

Una estrategia recurrentemente empleada consiste en identificar disciplinas o campos del conocimiento que posiblemente se encuentran vinculados al quehacer psicopedagógico, surgen por vía del saber psicológico. Dicha enumeración no es del todo suficiente. No logra describir y abordar la complejidad y heterotopicalidad de tensiones que participan en el estudio de su objeto. Esta estrategia constituye una práctica común en la organización de campos denominados como inter, trans y multi-disciplinares. ¿En qué reside su especificidad? Como aspecto preliminar sostendré la coexistencia de una perspectiva teórica débilmente fundamentada, cuyo sistema de novedad sólo alcanza un estatus de falsa política de deconstrucción, es decir, reproduce implícitamente aquello que critica y dice superar. No hay novedad en los planteamientos que sustentan su análisis. Si el campo de estudio psicopedagógico se expresa como un terreno fundamentalmente disputado por una amplia heterogeneidad de recursos y singularidades epistemológicas, entonces, siguiendo a Hooper-Greenhill (2000), será fértil disponer y “crear el campo de estudio específico para cada disciplina que participa en el análisis. Su intención no es hacer que las disciplinas sobre las que trabaja constituyan un listado disciplinar global, sino más bien resaltar que el objeto de estudio requiere de su análisis dentro del conjunto de todas estas disciplinas” (BAL, 2004, p.3). ¿Cómo se hace esto?

Cada disciplina, influencia, método y teoría particularmente, contribuye con herramientas, conceptos y disposiciones analíticas, efectúa una transferencia directa de recursos metodológicos que progresivamente van configurando su estructura teórica. La formación del campo psicopedagogo opera mediante un particular sistema de concatenación no-lineal. En este punto, coincide con los ámbitos de formación de la estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva, a través de los principios de exterioridad y heterogénesis (OCAMPO, 2018). Es importante insistir que la Psicopedagogía no constituye un espacio dedicado a una colección de objetos, más bien, su operación consiste en la articulación de un cruce caracterizado por la dislocación y la

rearticulación entre cada uno de sus elementos. No se trata de sobregeneralizar su objeto, sino de atender a su especificidad.

La *naturaleza* de la Psicopedagogía es eminentemente cognitiva. ¿Cognitiva respecto de qué? Las prácticas de investigación en este campo no efectúan estudios aplicados y experimentales sobre cognición humana y aprendizaje, más bien desarrollan un estudio superficial de carácter descriptivo sobre sus desviaciones, obstrucciones y dificultades a lo largo del ciclo vital, con énfasis en la escolarización durante sus primeras etapas. Los conceptos de *cognición* y *aprendizaje* expresan un status intersticial y fronterizo. Entonces, el objeto de la Psicopedagogía es concebido en tanto forma intersticial, fronteriza, zona de contacto, malla de conexión reticular, compuesta por una multiplicidad de posicionalidades. Su configuración remite a complejas formas de traducción, entrelazamiento discontinuo, condiciones de desarticulación y rearticulación de sus elementos. ¿Cómo se examinan sus elementos implicados en la formación de un nuevo objeto?, ¿de qué manera la dicha creación tiene lugar en la propia Psicopedagogía?, ¿qué es lo que realmente constituye su objeto?, ¿cómo se distingue este objeto de otras disciplinas? Al constituir su *objeto complejo*, deviene en un espacio en el que las categorías de sus marcos disciplinarios entran en conflicto. ¿Cuáles son los marcos disciplinares heredados en el contexto de la Psicopedagogía, proporcionados por la tradición académica y no-académica?

El estudio de la Psicopedagogía como *tendencia epistemología ligera* ha delimitado su base epistemológica en sintonía con una dimensión disciplinar, lo que en cierta medida, constituye un equívoco de interpretación y de aproximación a su objeto. En parte, porque su objeto surge por vía de la confluencia de variadas disciplinas, su articulación no opera en el cierre disciplinar al más puro estilo de la razón disciplinaria establecida por los marcos epistemológicos tradicionales de occidente. Al configurar un objeto de carácter intersticial, devela sutilmente, la cristalización de una especialidad epistémico-metodológica que trasciende los marcos disciplinares heredados, los que no se circunscriben exclusivamente a la unión, intersección y relación de intercambio entre la Pedagogía y la Psicología; son muchos más campos implicados en su estructuración. Genealógicamente, la construcción de su objeto surge de la *movilización de la frontera*, es decir, consagra un terreno analítico de lógicas de funcionamiento completamente diferentes a sus campos de estructuración. La persistencia de ubicar e inscribir su objeto

en la razón disciplinaria constituye su principal fracaso cognitivo, así como también lo es, la efectuación de un mecanismo de continuidad de la práctica psicológica como principal ley de organización de su terreno profesional. El objeto psicopedagógico al constituir(se) (en) una formación intersticial forja un nuevo saber, establece nuevas lógicas de funcionamiento, sistemas de razonamiento y formas metodológicas que intentan salir de los marcos epistemológicos tradicionales. Pero, ¿por qué razón sigue atrapada en ellos? Uno de sus problemas metodológicos refiere a debilidades de comprensión de su estructura teórica, la que, al ser examinada en función de una relación objetual de carácter intersticial, forja una estructura abierta, basada en el principio de rearticulación y discontinuidad. Su formación opera bajo la lógica entrelazamiento, giro y dislocación de diversas clases de singularidades epistémico-metodológicas. La estructuración de su saber emerge a través del principio de exterioridad y heterogénesis. En este campo, su variedad de disciplinas es reorganizada.

La *crítica a la razón disciplinaria*, según Mowitt (1992), se propone consagrar un estilo de alteración de las prácticas científicas, se opone particularmente a la reducción formalista empleada por la Psicopedagogía, que obstruye su campo de rearticulaciones. Siguiendo a Barthes (1987), todos los cambios se producen en el objeto de conocimiento<sup>7</sup>, en él se ponen en juego las transformaciones conceptuales, la producciones de significantes, los conceptos ordenadores del campo, sus rutas metodológicas, etc. ¿Qué es lo que ancla la emergencia del *campo* y del *saber* psicopedagógico a un contexto exclusivamente disciplinario?, ¿cuáles son los cambios que inciden en la configuración de las propiedades y los límites que comprenden el dominio de la Psicopedagogía? El valor heurístico de la metáfora '*crítica a la razón disciplinaria*' asume que la Psicopedagogía basa su estado en un objeto que no puede ser delimitado dentro de los paradigmas de ninguna disciplina en particular. Lo correcto es afirmar que la Psicopedagogía configura un *objeto eminentemente interdisciplinario*, forjando un contrato epistemológico de actuación, que repercute significativamente en su realidad y práctica profesional. El campo epistemológico de la Psicopedagogía no puede ser delimitado en términos disciplinares, puesto que opera en el movimiento, en el

---

<sup>7</sup> Se devela mediante sistemas de distinciones analíticas singulares, recogidas mediante estrategias de intermediación entre lo teórico y lo empírico. El carácter ambivalente afecta como objeto y como efecto del reconocimiento de tales objetos que en él tiene lugar.

encuentro, en la constelación y en la plasticidad. Delimitar su base epistemológica en términos disciplinares, sería reproducir el mismo fallo de comprensión que, a la fecha, afecta a las políticas de formación y a sus prácticas de investigación. Un estatus disciplinario equivaldría a una constatación de carácter estático.

El surgimiento de la Psicopedagogía depende de una confluencia específica de disciplinas; observo con mayor fertilidad enfocarnos en el tipo de confluencia, por sobre la simple especificación del conjunto de disciplinas que configuran dicha coyuntura. ¿Qué tipo de etiología participa de esta confluencia? A pesar de que la Psicopedagogía se asocia en buena medida con el dominio de lo psicológico, específicamente con el subcampo referido a la cognición humana, su especificidad epistemológica devela un complejo entramado interdisciplinario. La noción de objeto psicopedagógico, debido a su naturaleza intersticial, llega a la conciencia cuando su dominio se revela fundamentalmente interdisciplinario en sus actividades centrales; en ella, el descubrimiento de las disciplinas y sus objetos acontecen de forma simultánea, cuya lógica de operación trasciende el mero acto de solidaridad entre ellas, más bien, construye su conocimiento a través de un doble desplazamiento, cuyo centro de articulación tiene lugar ‘dentro’, ‘entre’ y ‘a través’ de las disciplinas que participan de su configuración, sin negar la base institucional de cada una de estas. Ello es lo que exige condiciones de traducción y análisis topológico, con el objeto de encontrar la autenticidad de su saber. En efecto, la configuración epistemológica de la Psicopedagogía emerge en la interioridad de una confluencia de disciplinas — disposición específica de disciplinas — que permiten cuestionar sus relaciones sincrónicas y sus soportes sociohistóricos. Por todo ello, afirmaré que la Psicopedagogía se constituye como una figura de convergencia interdisciplinaria. La comprensión estructural de la sociogénesis del campo, lo compromete con una crítica a las condiciones habilitantes de las disciplinas implicadas en su configuración. Uno de los puntos críticos desprendido de su débil comprensión epistemológica, consiste en provocar un cambio en las formas que pensamos el aprendizaje, sus potencialidades y dificultades, ya sea en contextos formales y no-formales de educación, así como a lo largo del ciclo vital. Ello nos obliga a repensar lo que debe ser la Psicopedagogía, en caso de no existir condiciones que apoyen la ocurrencia de tal cambio. Se desprende así, un desafío teórico y práctico, referido a los medios de reescritura del carácter irreductiblemente interdisciplinario que expresa el

campo psicopedagógico. Una de sus tareas críticas consistirá en la indagación de los sistemas de rearticulación de cada uno de los elementos que entran en contacto a partir de la configuración y emergencia de la disposición específica de disciplinas que en ella tienen lugar. La Psicopedagogía forma un dominio de objetos. Ciertamente, el objeto no necesariamente es real; actúa, en cierta medida, en términos de una ficción regulativa. Su propósito consiste en orientar la investigación dentro de un campo particular de investigación.

La Psicopedagogía nace en términos intelectuales como consecuencia de un reflejo intelectual propiciado por un momento conflictivo e inestable de la escolarización —específicamente, en el mundo europeo—. Genealógicamente, devela una aparición de carácter precipitado que responde a la crisis de los marcos disciplinarios, no bien abordada, que se articuló a través de acciones de ininteligibilidad en las estructuras académicas, en las políticas públicas y en los procesos de escolarización, etc., extendiéndose hasta el día de hoy. Tales efectos son consecuencias de un débil nivel de existencia institucional<sup>8</sup>, adoptando la forma de una crisis en el sistema o red de disciplinas. Una de las razones por las que la recepción disciplinaria de la teoría psicopedagógica ha sido tan volátil se debe, en parte, a su problematización. Partiendo del supuesto que el campo psicopedagógico<sup>9</sup> no ha sido adecuadamente teorizado, ¿qué puede significar esto?, ¿puede la teoría psicopedagógica estar terminada o no?, ¿qué distanciamientos teóricos exige su construcción? Lo cierto es que el campo psicopedagógico se encuentra en permanente movimiento.

La imposición de la razón disciplinaria y su cierre metodológico a ella, sustenta la construcción de su saber en una extraña estrategia de articulación de diversos recursos epistémicos y metodológicos, limitados exclusivamente a la integración e intercambio proporcionado por sus campos fundacionales, dando paso a la colección de objetos de diversa naturaleza. Para ello, requiere condiciones de examinación topológica y traducción, con el propósito de tornar legibles cada uno de sus aportes, en función del redescubrimiento de su estructura de conocimiento. Otras de las debilidades analíticas que devela el campo psicopedagógico, se expresa en relación con las formas de articulación de cada uno de sus elementos. Sin duda, este constituye su principal punto

---

<sup>8</sup> Exige un análisis pormenorizado acerca de sus condiciones institucionales.

<sup>9</sup> No solo deber ser estudiado como objeto, sino también en términos de campo metodológico.

ciego, puesto que, al presentar una estructura de conocimiento abierta, puede funcionar de diversas formas, albergando una amplia gama de aportes heterogéneos entre sí, y no opera en la articulación armónica y pasiva de cada uno de sus elementos. Más bien, las condiciones de producción de su saber operan en función de la *'desarticulación'* y la *'rearticulación'* permanente de sus elementos. Su función consiste en crear giros en la producción de su saber. Lamentablemente, la comprensión epistemológica ofrecida hasta el día de hoy, opera en la interioridad de los marcos epistemológicos tradicionales, actuando como un mecanismo de imposibilidad y restricción en el develamiento de su real objeto. El estatus de dicha comprensión puede ser descrito en términos kantianos como *'pasiva'*, es decir, parcializada a la recepción de impresiones y aportes, que convergen por vía de articulación, es decir, puesta en común, unificación y ensamblamiento, contribuyendo al *statu quo* que la entrecruza. Su comprensión epistemológica puede ser descrita en el ámbito del *análisis epistemológico*, no así, en el de la constructividad. Como tal, expresa un énfasis descripcionista. Bueno (1976) sostiene que lo descripcionista se opone al construccionismo — problemáticas de raigambre gnoseológica —. Tal polaridad analítica permite dilucidar que su abordaje epistemológico enfatiza en la comprensión de los *'hechos brutos'* — lo externo —, por sobre los *'contenidos de sentido'* — lo interno, lo propio —. Si bien ambas son fuerzas articuladoras de todo campo científico, el aquí analizado centraliza su comprensión de lo descriptivo. ¿Cuáles es la selección de enfoques, objetos, métodos, sujetos, disciplinas, conceptos, influencias y teorías, que son más apropiadas para hacer justicia y con ello, crear condiciones de comprensión en torno a un terreno tan complejo, como es el psicopedagógico? Como aspecto preliminar, recurriré al concepto de *experiencia migratoria* y de *condiciones de especificidad*, con el objeto de explorar las posibles condiciones de emergencia.

Otro aspecto débilmente abordado en las discusiones epistemológicas sobre psicopedagogía refiere a la *naturaleza de su conocimiento*, es decir, su núcleo articulador, que participa en la definición de marcos de inteligibilidad de su saber y actuación profesional. ¿Cómo se demuestran o hacen explícitas las posibilidades del objeto de la Psicopedagogía?, ¿qué es lo que hace posible el conocimiento psicopedagógico?, ¿qué es lo que define su alcance y sus límites? El problema se reduce a lo siguiente: no se comprenden, ni conocen, los contornos teóricos y/o metodológicos de la Psicopedagogía,

cuyo efecto y estatus de invisibilidad encuentra su vigencia a través de un conjunto de condiciones de importación, extensionismo y aplicación, dando paso a la utilidad de conceptos inadecuados, que provocan un análisis aparente. Consecuencia de ello, es la ausencia de una noción más productiva sobre Psicopedagogía. ¿Cómo funciona esta noción?, ¿qué es lo que la hace funcionar? Al develar un objeto ambivalente, sus modalidades de utilización y empleo tienden a expresar diversos usos y utilidades. En Psicología, adoptará un énfasis más cercano al psicoanálisis, sus lenguajes, prácticas y formas interpretativas, mientras que, en la Pedagogía, su operación convergerá en las formas de intervención. Todo ello nos lleva a pensar sobre la existencia de un calco de la estructura proporcionada por la Psicología, confirmando que la estructura de conocimiento vigente, de carácter superficial, se encuentra intrínsecamente relacionada con su naturaleza especializada. Su organización intelectual pertenece, fundamentalmente, a dicha disciplina.

¿A qué deficiencias responde el concepto de Psicopedagogía? Cada una de estas deficiencias expresan las formas inadecuadas que sus principales campos de confluencias efectúan al teorizar sobre el sentido y alcance la Psicopedagogía. Se observa que cada uno de estos enfoques no ha tenido en cuenta la especificidad del estudio de la cognición humana a lo largo del ciclo vital. Hasta cierto punto, la opción por situar la estructuración psicopedagógica en la Psicología, ha constituido, en cierta medida, el principal sistema de especificación y regulación del campo; también, devela complejas formas de infertilidad intelectual. La Psicopedagogía puede ser descrita como un conjunto infinito de elementos capturados y convergentes en una unidad particular. Su ámbito de relación con la Pedagogía es aquello que delimita su ámbito crítico y difícil de entender. Su lenguaje se convierte en una formación cultural, estipula modos de operación y códigos que modelan la acción de sus profesionales. Lo que le falta a este campo es la creación de condiciones pragmáticas en función de su marcado carácter intersticial.

La Psicopedagogía no puede ser descrita en términos disciplinares, debido a que la naturaleza de su objeto no logra ser delimitada en los paradigmas de ninguna disciplina en particular. La noción de disciplina adopta diversos sentidos y significantes, de acuerdo al con el proyecto intelectual que la albergue. No debe ser reducida a una definición simplista que alude a un *“conjunto de saberes sistemáticos acerca de un determinado campo, materia o área del conocimiento”* (FARÍAS, 2012, p. 51), si fuese este su ámbito de

estructuración, todos los campos del conocimiento serían delimitados en términos de disciplina. Su denominación, tradicionalmente, ha sido empleada para referir a un área, región o campo de conocimiento. Si analizamos la conceptualización aportada por King y Bownell (1966), las disciplinas poseen tradiciones, un conjunto particular de valores y creencias, así como poseen la capacidad de construir una estructura conceptual y recursos de investigación. El contextualismo epistemológico en Psicopedagogía da cuenta, a partir de la definición aportada por King y Bownell (1966), que este campo carece de valores propios, no presenta un espacio restrictivo de tradiciones; más bien, confluyen y se entrecruzan en él, diversas tradiciones disciplinarias. En lo que respecta a su estructura conceptual, demuestra incapacidad para fabricar sus propios conceptos, aquellos que emplea han sido obtenidos por abducción y viaje entre sus disciplinas. Sus conceptos epistemológicos y ordenadores del campo, si bien no emergen de su centro epistemológico crítico, develan un estatus intersticial. Actúan de puentes de conexión, poseen la capacidad de emplearse de diversas maneras. La psicopedagogía devela un universo conceptual abierto.

Toulmin (1972) define las disciplinas como aquellos espacios del conocimiento articulados mediante un conjunto de acuerdos e ideales, dando paso a un repertorio de recursos propios. En la interioridad del terreno psicopedagógico, lo 'propio' constituye un aspecto dilemático, puesto que es un terreno fundamentalmente disputado por diversos recursos de orden epistemológico y metodológico. Su configuración es el resultado de complejos sistemas de importación. Para Palmade (1979), una disciplina demuestra un conjunto de conocimientos específicos. La estructura de conocimiento psicopedagógica carece de condiciones de especificidad de su saber. Más bien, este deambula, no linealmente, por diversos campos del conocimiento, con centralidad en lo psicológico. Ziman (1985) afirma que las disciplinas científicas no son otra cosa que un mapa específico acerca de región singular del saber. De acuerdo con la naturaleza epistemológica de lo psicopedagógico, no puede ser delimitada en términos disciplinares, especialmente porque forja un mapa plurilocalizado, en el que tienen lugar mecanismos de conexión de diversa naturaleza. La comprensión del campo en términos disciplinares carece de reflexiones de orden de *meta-significaciones*: lo epistémico y lo social.

En relación a los mecanismos de formalización y delimitación de los campos disciplinares y sub-campos tradicionales, el terreno psicopedagógico, debido a su

carácter intersticial y su singularidad epistémico-metodológica, desborda las delimitaciones, es decir, no puede ser ubicado en la Psicología, ni en la Pedagogía, exclusivamente. Esto es clave para la comprensión de su estructura académica que, erróneamente, reproduce las disposiciones de la razón disciplinaria. El saber psicopedagogo desborda dichas nomenclaturas, constituye una invitación a la *desterritorialización* y *reterritorialización* del saber, se encuentra en permanente movimiento. La Psicopedagogía describe una profesión intermedia, no es de exclusividad de las Ciencias Humanas, de las Ciencias de la Educación, ni de la Pedagogía, ni de la Psicología. Al constituir un *terreno fronterizo*, crea un terreno singular. Como profesión se encuentra tipificada en términos de *tecnología*<sup>10</sup>, enfatiza en la aplicación; como tal, omite la necesidad de avanzar en la construcción de sus saberes propios. Producto de ello, demuestra un desarrollo eminentemente práctico, producto de la carencia de un singular cuerpo de herramientas teóricas y metodológicas. Es a través de este tipo de argumentos que se afirma que es una profesión y no campo científico como tal. Para resolver este obstáculo observo con fertilidad disponer de un análisis metateórico, con el objeto de hacer emerger un cuerpo de conocimientos coherente con su base epistemológica de carácter intersticial. Lo que existe, es un corpus de saberes, conceptos y herramientas externas a su objeto y dominio. El desafío es cómo salir de estas complejas arenas movedizas, sin un método claro en la materia. No porque la Psicopedagogía posea una cierta historia e institucionalización<sup>11</sup>, puede ser definida simplemente en términos de disciplina. Sin duda, es evidente y recurrente encontrar definiciones y decisiones arbitrarias sin un sustento teórico oportuno que las justifique.

## CONSIDERACIONES FINALES

Antes de la interrogante por el método, circula la referida a las condiciones de producción (in)existentes. En esta sección, de modo muy sintético, intento introducir

---

<sup>10</sup> Desde la perspectiva de Bunge (1969), concebir el campo psicopedagógico en términos de tecnología, no sólo refiere a la aplicación de conocimientos; adscribe, además, al enfoque científico de los problemas prácticos. La dimensión tecnológica se sustenta en los principios del aplicacionismo epistemológico.

<sup>11</sup> Coexiste una visión bastante tecnocrática al asumir la relación entre disciplina e institucionalización del campo psicopedagógico. No puede ser asumida en términos disciplinares ya que carece de medios que permitan determinar fines a través del conocimiento relevante disponible.

ciertas categorías para superar la endeblez de sus condiciones de producción, estrechamente emparejadas por la dictadura del significante de la Psicología. Las condiciones de producción del conocimiento no sólo aluden a cuestiones de orden de organicidad del saber y del tipo de culturas epistémicas que legitiman, sino que, más bien, encubren las formas de operación y ejercicio de la matriz de saber-poder del eurocentrismo, el imperialismo y el colonialismo.

Las formas actuales de producir el conocimiento psicopedagógico presentan serias limitaciones estructurales y metodológicas, significadas bajo el argumento de *pensamiento débil*. Pero, ¿cómo se descubren sus posibilidades alternativas? Un aspecto clave consistirá en estructurar un conjunto de sistemas de razonamientos que fomenten la transformación de su estructura de conocimiento institucionalizada, cuyos efectos insten a la transformación de sus agentes. Su implicancia reside en la consolidación de un punto de anclaje imaginario en el abordaje de diversos puntos de análisis que operan, en términos múltiples, focos de interreferenciación en la fabricación de su saber. La reconocimiento de lo psicopedagógico proporciona horizontes y perspectivas alternativas en su análisis y quehacer y con ello, fortalece las explicaciones acerca de su índice de singularidad, mediante la imaginación de nuevas posibilidades para referirse a sí misma.

## REFERENCIAS

BAL, Mieke. “El esencialismo visual y el objeto de los estudios visuales”. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo. **Estudios visuales**, Murcia, v. 2, p. 11-50, 2004. ISBN 1698-7470

BAL, Mieke. **Conceptos viajeros en las humanidades**. Una guía de viaje. Murcia: Cendeac, 2009.

BARTHES, Rolando. (1987). **El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura**. Barcelona: Paidós, 1987.

BUENO, Gustavo. **El estatuto gnoseográfico de las ciencias humanas**. Buenos Aires: Xerocopia, 1976.

BUNGE, Mario. **La investigación científica**. Barcelona: Ariel, 1969.

CANGUILHEM, Georges. **Le cerveau et la pensée**. Paris: MURS, 1980.

FARÍAS, Fernando. El trabajo social y los campos disciplinarios de las ciencias sociales en

Chile. **Revista Cinta de Moebio**, Santiago, v. 43, p. 50-60, 2012. Doi:10.4067/S0717-554X2012000100005

HILL COLLINS, Patricia. **Intersectionality**. As critical social theory. Duke: Duke University Press, 2015.

HOOPER-GREENHILL, Eilean. **Museums and the interpretation of visual culture**. London: Routledge, 2000.

KING, Arthur & BROWNELL, John. **The curriculum and the disciplines of knowledge**. Oxford: Pergamon, 1966.

MOWITT, John. **Text: the genealogy of an antidisiplinary object**. Durham and London: Duke, 1992.

OCAMPO, Aldo. En torno a la perturbación del objeto de la psicopedagogía. In: VERCELLINO, S. & OCAMPO, A. (comp.). **Ensayos críticos sobre psicopedagogía en latinoamérica**. Santiago: Fondo Editorial CELEI, 2018. p. 91-186.

PALMADE, Guy. **Interdisciplinariedad e ideologías**. Madrid: Narcea, 1979.

PÉREZ SERRANO, Gloria. **Investigación cualitativa**. Retos e Interrogantes. Tomo I-II. Madrid: La Muralla, 1998.

PRATT, Mary Louis. **Imperial eyes: writing and transculturation**. London: Routledge, 1992.

RICHARD, Nelly. El conflicto entre las disciplinas. **Revista Iberoamericana**, v. LXIX, n. 203, p. 441-447, 2003.

SOUSA, Boaventura. **Una epistemología del Sur**. Buenos Aires: CLACSO, 2009.

SPIVAK, Gayatri. **Crítica de la razón poscolonial: hacia una crítica del presente evanescente**. Madrid: Akal, 2006.

TOULMIN, Stephen. **La comprensión humana**. Madrid: Alianza, 1972.

ZIMAN, J. **Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

Recebido em: 03/04/2020

Parecer em: 30/04/2020

Aprovado em: 20/05/2020