

En Aldo Ocampo González, *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.

# En torno a la perturbación del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2019). *En torno a la perturbación del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas*. En Aldo Ocampo González *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Santiago de Chile (Chile): Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación I.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/27>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica* es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

### 3. En torno a la perturbación<sup>1</sup> del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas

Aldo Ocampo González

Quisiera inaugurar este capítulo afirmando que, la Psicopedagogía a pesar de constituir un campo con muchos años de tradición, ha sido incapaz de resolver el problema *epistemológico* y *metodológico* que la atraviesa. Esto se traduce en la ausencia de una construcción y de dispositivos de consolidación de una epistemología y teoría, que permitan comprender la autenticidad de la naturaleza de su conocimiento, de su estructura teórica y de la singularidad y especificidad de su método de investigación, capaz de transformar la formación de sus profesionales y sus prácticas investigativas. La escasa claridad sobre su objeto y método, explicitan un conjunto de repercusiones significativas en la formación de sus profesionales, producto de la fragmentación y los sistemas exclusionarios de las disciplinas por las que éste objeto se moviliza. ¿Qué sucede entonces con la formación de sus profesionales e investigadores? A nivel mundial, la tendencia ha sido al cierre progresivo de titulaciones de pre y postgrado, así como, de sus departamentos –muchos de ellos, fusionados al interior de marcos institucionales con denominación en Ciencias de la Educación, Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Psicología Evolutiva, Didáctica y Organización Escolar, Ciencias Sociales, etc. –, los que no siempre reflejan una sólida *política de ubicuidad* producto de la complejidad que afecta a dicho sintagma. Sólo en Argentina la Psicopedagogía ha sido objeto de departamentalización autónoma en la interioridad de las estructuras académicas hegemónicas. Este, sin duda, reafirma un problema de aproximación a su fenómeno y de carencia<sup>2</sup> de un método claro y preciso que permita aproximarse comprensiblemente al estudio de su objeto –*intersticial* y *fronterizo*–.

---

<sup>1</sup> En esta oportunidad, empleo la noción de ‘*perturbación*’ desde la herencia legada por la tradición psicoanalítica. Retomando la contribución de Hite (2016), el halo de ininteligibilidad que atraviesa la comprensión del objeto y dominio psicopedagógico, puede concebirse en términos de ‘*perturbación empática*’ es decir, “*aquello que nos incómoda, perturba, frustra, su constitución oscila entre la implicación y la ruptura, nos reformula de manera productiva*” (Hite, 2016, p.19). Insiste la investigadora norteamericana, agregando que, es “*un terreno cognitivo y emocional que se mueve entre la implicación y la ruptura, la dinámica entre la transición y la recepción*” (Hite, 2016, p.19).

<sup>2</sup> Alude a déficit de *metodocidad*.

La ausencia de una comprensión epistemológica, conceptual y metodológica *singular y específica*, coherente con la naturaleza del conocimiento psicopedagógico, permitiría superar el conjunto de errancias interpretativas y equívocos de significación, que tienen lugar a nivel de las políticas educativas que intentan abordar las problemáticas del campo. Específicamente, contribuiría a aclarar el sentido, alcance y función de sus profesionales en contextos formales y no formales de escolarización<sup>3</sup>, evitando confundir su sentido y alcance con la Educación Especial, la Orientación Escolar<sup>4</sup>, etc. La Psicopedagogía denota una estructura de conocimiento débil y de baja intensidad. A pesar de existir altos volúmenes bibliométricos de producción, no se evidencian trabajos capaces de ofrecer una respuesta académicamente sólida, respecto de dos de sus problemas más trascendentales: lo *epistemológico* y lo *metodológico*. ¿A qué se debe esta situación? El terreno designado como psicopedagógico se expresa como un espacio polisémico, flotante y ambiguo, integrado por diversas proposiciones –sustentadas en políticas de ‘*todo vale*’<sup>5</sup>, *producto de su elasticidad*– no siempre justificadas con la debida ponderación en sus niveles de formalización –punto ciego, del que no se posee respuesta desde su interioridad– epistemológica. Este es un campo que puede ser descrito en términos *agregativos y elásticos*; estructurado a partir de complejas importaciones. Como afirmación inicial, sostendré que el objeto de la Psicopedagogía se inscribe y ubica en la Psicología –a pesar de constituir un objeto intersticial que da paso a un nuevo objeto de conocimiento, lo cierto es que, una buena porción del mismo reside en la tradición psicológica–, convirtiéndose en un sistema de extensión diversificada de la misma. ¿De qué depende su grado de autonomía? Negar esto, sería volver a imponer un fallo en sus ámbitos de interpretación. Su configuración escapa a la lógica disciplinaria establecida por sus campos fundacionales. El terreno psicopedagógico se convierte en un campo de *dudoso* valor heurístico.

Lo psicopedagógico articula un campo disputado eminentemente por diversas influencias, conceptos, marcos disciplinarios y teorías –puede ser concebido en términos de *problema gramatical*<sup>6</sup>–, consolidando una disposición específica de disciplinas y una singular forma de conocimiento<sup>7</sup>. Producto del aplicacionismo epistémico tiende a desvirtuar la interrogante por la autenticidad del fenómeno<sup>8</sup>. Razón

---

<sup>3</sup> Espacio de no exclusividad vinculado al desempeño de lo psicopedagógico.

<sup>4</sup> Por lo menos en Chile, este es una de las errancias de mayor alcance que experimenta el concepto y dominio de lo psicopedagógico.

<sup>5</sup> El *todo vale* se expresa mediante ‘decisiones arbitrarias’ o de ‘débil consenso’, que justifican la incorporación desmedida de diversos argumentos, sin discutir en profundidad su pertinencia. Ejemplo de ello, son las proposiciones en relación a su base epistemológica. Para algunos autores, ésta, adopta un carácter disciplinar, interdisciplinar y trans-disciplinar, sin ofrecer un debate profundo sobre dichas opciones teórico-metodológicas. Si bien, los límites entre cada una de estas definiciones, son bastante confusas y difusas. Es necesario justificar sus ámbitos decisionales.

<sup>6</sup> Indudablemente, recurre a tomar prestados diversos conceptos, saberes y autores procedentes de diversidad disciplinas –configura un problema gramatical–.

<sup>7</sup> En adelante, *disposición histórica de verdad* –saber–.

<sup>8</sup> En mi trabajo teórico, la interrogante por la autenticidad, desempeña un papel crucial.

por la cual, es posible afirmar que, no existe una teoría consolidada, sino un campo de complejas importaciones e influencias que viajan de un lado a otro, sin un rumbo fijo<sup>9</sup>. La práctica psicopedagógica, ya sea, en su formato institucional, analítico, político, epistémico, etc. implica un esfuerzo de concientización, que nos interroga y en el que somos interrogados. Su enseñanza, es un comentario crítico y una invitación a tomar conciencia de sus modalidades de operación en el sistema-mundo. La interrogante relativa a su déficit metodológico, explicita un abordaje desde la óptica del aplicacionismo y la técnica de la *partícula agregativa –tecnificación–*, es decir, acompañar a determinados marcos metodológicos institucionalizados mediante preposiciones, tales como, ‘de’ o ‘en’, intentando hacer ver que esos repertorios metodológicos se encuentran en sintonía con su base epistemológica y naturaleza del conocimiento, mientras que, sólo tienen la capacidad de articular un campo compuesto por complejos entrecruzamientos de orden metodológicos.

Ninguno de los *métodos de investigación* indicados en algunas de las obras más relevantes en Metodología de la Investigación en Psicopedagogía, son capaces de ofrecer respuestas a este problema. Más bien, sólo imponen formas metodológicas externas, agregando en sus títulos, la cadena de palabras *Psicopedagogía*. Al examinar la especificidad de sus contribuciones, se observa la presencia de los tradicionales métodos de investigación que podemos encontrar en cualquier manual o libro consolidado, refiero a la investigación experimental, la etnográfica, a la narrativa-biográfica, observacional, estudios de casos únicos y múltiples, etc. En suma, grandes directrices metodológicas, que bajo ninguno de sus planteamientos, explicitan e integran los *supuestos paradigmáticos*, la *naturaleza del conocimiento –objeto–*, las *preguntas de investigación* y el *repertorio metodológico* que caracteriza al campo designado como psicopedagógico. No hay que confundirse con aplicar un método o un conjunto de metodologías para explorar, analizar o comprender un fenómeno significado como parte del quehacer psicopedagógico. ¿En qué medida las circunstancias intelectuales de la Psicopedagogía son similares a las enfocadas por cada uno de los métodos antes mencionados?, ¿de qué dependen sus grados de proximidad o lejanía?, ¿qué oportunismos y neoconservadurismos se esconden tras éstas decisiones y/o políticas de producción del conocimiento psicopedagógico?

Ciertamente, cada una de estas preocupaciones e interrogantes, explicitan un conjunto de fallos no siempre reconocidos y visibilizados al interior de la comunidad investigativa, profesional y académica de la Psicopedagogía. Su insistencia, observa la presencia de una poderosa concepción dominante que nubla sus posibilidades teóricas, limitando su acción analítica, metodológica, política y social, siendo difícilmente cuestionada. Es necesario discutir sobre las modalidades de

---

<sup>9</sup> Propiedades que permiten comprender la organización y funcionamiento del campo en términos *morfo-dinámicos*.

construcción y heredamiento de sus herramientas, conceptos y estrategias para aproximarnos, comprender y actuar según la especificidad de su estructura teórica. No existe correlación entre el método –establecido por vía de aplicacionismo– con las necesidades actuales de la Psicopedagogía. Más bien, prolifera un conjunto de intensas contradicciones que repercuten en los modos de abordar la determinación de sus supuestos paradigmáticos y la singularidad de la naturaleza de su conocimiento. ¿Qué tipos de planteamientos metodológicos son necesarios, específicamente, en un campo intelectual que devela múltiples formas de concebir su fenómeno? Como tarea central, es clave develar las principales características de su método, así como, la metodología concebida como el conjunto de reglas que posibilitan la comprensión de su objeto y sistemas de razonamientos. Me interesa en esta oportunidad, indagar en las configuraciones que participan de la producción de su método. La relevancia de su claridad en cualquier campo es crucial, determina los efectos y las lógicas de sentido en la formación de sus profesionales e investigadores, regula las posibilidades de su práctica analítica e investigativa, etc. Invita a explorar los métodos de aproximación a su objeto y los conceptos que contribuirían a develar las principales características de éste, así como, las circunstancias ideológicas y epistemológicas en las que tienen lugar sus instrumentos. Otra tarea crítica consistirá en develar los *conceptos clave* en el estudio de la Psicopedagogía en tanto ciencia interdisciplinaria<sup>10</sup>. Los conceptos a juicio de Bal (2009) poseen la capacidad de regular las condiciones de interpretación, se convierten en estrategias de equidad cognitiva, permiten reemplazar a los métodos en campos en los que el teórico e investigador no tiene en que apoyarse de forma contundente.

La comprensión de su *estructura teórica*, de su *objeto* de conocimiento y de su *repertorio metodológico*, constituyen ámbitos cruciales para recuperar su sentido e impactar en la comprensión, intervención y transformación del mundo. En esta oportunidad, me propongo explorar los contornos teóricos del sintagma *Psicopedagogía*, en tanto, *metáfora* y *dispositivo heurístico*. Excluyo de este análisis, la posibilidad de pensar sus circunstancias en términos de paradigma, esencialmente, por la complejidad que ello supone, en momentos en que el pensamiento intelectual se encuentra fuertemente afectado por la crisis de los mapas cognitivos<sup>11</sup>. Más que ofrecer respuestas, intento brindar un marco de proposiciones, reconociendo en lo abierto la capacidad de *acontecer lo nuevo*. Tampoco, tengo la pretensión de construir una teoría, sino, de agudizar la mirada a través del ejercicio de teorizar, aperturando nuevas posibilidades analíticas, interpretativas y políticas.

La pregunta por la naturaleza del conocimiento<sup>12</sup> en Psicopedagogía, de ninguna manera busca reinstalar cuestiones

<sup>10</sup> En adelante, base epistemológica de la Psicopedagogía.

<sup>11</sup> En adelante, crisis de representación (De Mussy y Valderrama, 2009).

<sup>12</sup> Central en la comprensión epistemológica de cualquier campo de conocimiento.

metafísicas en tiempos que parecieran no tener cabida. Más bien, converge en la búsqueda de sistemas de razonamientos que permitan develar la autenticidad de su objeto, el lugar y la especificidad de sus tópicos y ejes de tematización que, históricamente, han sido considerados como parte de su fenómeno. Al cristalizar un campo de conocimiento y discusión en permanente movimiento y de complejas heterotopicalidades<sup>13</sup> y discusiones, no siempre sus ámbitos de análisis y temáticas pertenecen a la especificidad de su dominio. Ejemplo de ello, son las discusiones acerca de los *problemas de aprendizaje*, la *cognición*, la *inteligencia*, entre otras. Concebida así, su estructura teórica puede ser interpretada bajo la estrategia decisional del *dispositivo* (Foucault, 1985) –captura de elementos heterogéneos– o *malla de conexión reticular* (Deleuze y Guattari, 1970). Cada una de las demandas mencionadas en esta sintética nota introductoria, vertebran el desarrollo del presente capítulo. Observo con esperanza y fertilidad, la necesidad de disponer de un conjunto de categorías que mediante la rearticulación de sus significados y funciones, se conviertan en herramientas capaces de problematizar y reconstruir el problema enunciado. Al constituir un campo emergente –a pesar de su fortaleza histórica–, recurriré al planteamiento de Bal (2009) para demostrar cómo los conceptos pueden reemplazar a los métodos en campos donde el investigador no tiene sustantivamente en que apoyarse.

¿Cuáles son los conceptos que permiten describir la actividad psicopedagógica en tanto estilo de investigación singular y práctica crítica del aprendizaje?<sup>14</sup> Sin duda, una elección teórica de esta naturaleza, invita a develar los *conceptos clave* en Psicopedagogía, es decir, a través de los que puede constituirse en términos de *ciencia interdisciplinaria*, o bien, *disciplina del aprendizaje*<sup>15</sup>. Soy algo escéptico, en relación a la segunda afirmación, particularmente, por la crisis que afecta a la mayoría de las estructuras del conocimiento. Además, al articular e inscribir mi actividad como crítico educativo y teórico de la Educación Inclusiva, desde una perspectiva *postdisciplinaria*, observo el reto significativo de asumir un conjunto de distinciones analíticas que, posibiliten o no, la definición de su actividad en los paradigmas de una disciplina particular. Sin duda, su objeto no puede ser delimitado en los marcos de ninguna disciplina particular.

Asumir un desafío de efectución en torno a ella, contribuye significativamente a aclarar, si éste fenómeno, puede ser delimitado o no, como una disciplina, posibilitando la identificación de diversos fallos y errores de aproximación a su objeto. Un análisis de esta envergadura, es, bajo cualquier punto de vista, significativo para la estructuración de cualquier carrera de formación profesional y postgrado en el área,

---

<sup>13</sup> En adelante, múltiples discusiones albergadas en su estructura teórica.

<sup>14</sup> Aluden a *conceptos de naturaleza intersticial*.

<sup>15</sup> Sobre este último punto, me muestro más escéptico, pues, es un campo que emerge de complejas e intensas confluencias de variados métodos, objetos, influencias, conceptos y teorías, etc. En la interioridad de su dominio, se cruzan y desbordan sus límites, develan una formación irregular, móvil y heterogénea.

habilitando condiciones para su enseñanza. La extendida ininteligibilidad de su dominio y vocabulario, continúa siendo uno de los puntos más críticos de su comprensión epistemológica.

La estructura teórica de la Psicopedagogía devela un entramado conceptual complejo, va configurándose mediante la asociación de múltiples predicados –comúnmente, atrapados en la lógica del aplicacionismo y la externalidad del análisis y/o fenómeno–, convirtiéndose en una especie de *concepto contenedor* o bien, en una modalidad de *pegamento conceptual y epistémico-metodológico*. El campo psicopedagógico puede ser lecturado como un espacio de *disposición de disciplinas* y una *disposición histórica específica de verdad* –forma de saber–. Se convierte en una *categoría analítica de intermediación* en lo que respecta a la configuración de su campo, estructura teórica y producción de sus cuerpos de conocimientos. Da cuenta de un complejo y esperanzador *mapa crítico plurilocalizado*. Sin habérmelo propuesto, el presente trabajo puede ser interpretado haciendo uso de la expresión foucaultiana de *mirada recelosa* aplicada a los desarrollos teóricos de la Psicopedagogía.

Entre las interrogantes que vertebran el desarrollo del presente capítulo, destacan:

- ¿Qué es lo que constituye el dominio de estudio de la Psicopedagogía?
- ¿Por qué no estudia la educación como tal?, ¿qué es lo que estudia realmente de ella?, ¿en qué sostiene su aparente vinculación?
- ¿Qué cosas se ponen en juego y/o movilizan en la unión, en el nexos y en la intersección entre lo ‘psico’ y la ‘pedagogía’?, ¿en qué porción de ambas secciones se inscribe su objeto?
- ¿Qué lógica sigue la configuración de su coyuntura teórica, ideológica, política y metodológica, hoy?
- ¿Qué elementos permiten describir la Psicopedagogía como un concepto analítico de contexto especificador?
- ¿De qué dependen sus mecanismos de enmarcamiento?
- ¿Es un campo que opera por lógica de importaciones o por lógicas de inclusiones?
- ¿Qué papel desempeñan la (re)articulación y la traducción en la búsqueda de la autenticidad de la naturaleza de su conocimiento?
- ¿Qué herramientas hermenéuticas y metodológicas poseen los profesionales de la Psicopedagogía para aperturar su pensamiento e intervenir en la realidad?

- ¿Mediante qué influencias, métodos, teorías, objetos, conceptos y saberes viaja y se moviliza el campo psicopedagógico?
- ¿Qué características, definen de mejor manera, las implicancias analíticas del concepto Psicopedagogía?, ¿mediante qué elementos es posible pensar tal cadena de palabras, en tanto, categoría de análisis?, si es así, ¿qué temas analiza y cuáles no?, ¿sobre qué se justifican dichos sistemas exclusionarios?
- ¿Es posible recurrir a *conceptos ordenadores* para describir de forma más oportuna y estratégica el conocimiento del problema?
- ¿Cuál es el alcance y sentido que define de mejor manera el concepto de Psicopedagogía, en su dimensión social, analítica, política y metodológica?
- ¿Cuáles son los principales desarrollos teóricos y metodológicos que expresa la Psicopedagogía al día de hoy?

Sin duda, la categoría de análisis '*conceptos ordenadores*' legada por el gran latinoamericanista Hugo Zemelman, se nos ofrece como una fértil y poderosa herramienta "*de razonamiento que se mueve desde un problema definido según un ordenamiento previo y que lo problematiza al buscar sus articulaciones, para lo cual el razonamiento debe seleccionar un cuerpo de conceptos capaces de organizar la delimitación cada vez más inclusiva de las posibles articulaciones del problema que nos interese*" (Zemelman, 1987, p.61). La opción analítica ofrecida por Zemelman (1992 y 1996) inscribe su potencial realizativo en tanto estrategia de organización de la realidad. Delimita su dominio como campo de objetos posibles. La pregunta por los conceptos clave que sostienen las configuraciones de la Psicopedagogía y del campo psicopedagógico –en sus diversos niveles– se convierten en ámbitos de carácter parasinónimos, enfocan la mirada y delimitan su(s) función(es), etc. Los conceptos son sistemas complejos de focalización epistémico-metodológicas. Afirmaciones cognitivamente inestables en la producción del conocimiento psicopedagógico, son: disciplina, interdisciplina, ciencia en construcción, campo propio, epistemología disciplinar, objeto psicopedagógico, etc. A través de cada una de ellas, se observa ausencia de consenso entre sus investigadores.

En Chile la formación académica del Psicopedagogo se ha cristalizado con fuerza a nivel de Institutos Profesionales y de algunas universidades. No obstante, al revisar sus curriculas, se constatan dos hechos significativos: a) sus profesionales se forman en referencia a la omisión de una teoría psicopedagógica, o bien, de un conjunto de teorías que aborden su especificidad y b) sus planes de formación omiten los sistemas de razonamiento que permitan pensar su contextualismo epistémico y metodológico. Las formas condicionales adoptadas se hibridizan y confunden con el legado epistémico, didáctico y evaluativo proporcionado por la Educación Especial, adoptan su



lenguaje y abordan sus problemáticas a través de sus principales categorías de análisis.

Su formación se sustenta en un conjunto de *enredos genealógicos*<sup>16</sup>, que viajan y se movilizan por diversas expresiones y variantes de la Psicología, conectando con la escolarización a través de los problemas de aprendizaje y otras formas de alteración de su funcionamiento. Sin embargo, la visión que se otorga en Chile y en resto de Latinoamérica, con excepción de Argentina, forma al psicopedagogo para la escolarización<sup>17</sup>. Ámbito dilemático a nivel comprensivo de las políticas públicas en educación<sup>18</sup>. En este marco, articula una extraña política de travestización, en su dimensión pragmática, con el legado de la Educación Especial. Analítico-metodológicamente, sus distancias y proximidades no quedan claras; demuestra un extensionismo de su lenguaje, así como, una confusión en la descripción y aproximación a sus fenómenos. La Psicopedagogía enfrenta a nivel conceptual, metodológico y epistémico, un *problema de especificación y demarcación de su territorio*.

Epistemológicamente, la intersección que articula el sintagma *Psicopedagogía*, entre la Psicología y la Pedagogía pretendía la movilización de la frontera. ¿Por qué esto no aconteció? Si el objeto de la Psicopedagogía emerge de un espacio intersticial, entonces, intentará responder a la interrogante: ¿qué cosas se ponen en juego a partir de sus campos fundacionales? Observo, en cierta medida, infértil y limitada la pregunta sobre la contribución de ambas disciplinas, conducen a un análisis superficial de sus condiciones de producción<sup>19</sup>. No niego su importancia, más bien, intento dirigir su significado y función hacia otros planos de integración y niveles de análisis en su configuración.

La Psicopedagogía al constituir un *saber intersticial*, organiza su actividad *en y a través* de los límites de las disciplinas. Es un saber que emerge de una compleja intersección de disciplinas, formas metodológicas, saberes, influencias, métodos, incluso, objetos de análisis. Cada una de ellas, no tienen sentido en la interioridad de su contextualismo epistémico, sí, no, son sometidas a condiciones de traducción, examinación topológica y rearticulación. Su tarea crítica consiste en la fabricación de un nuevo objeto y saber. La construcción

---

<sup>16</sup> La noción de ‘anudamientos’, en adelante, sinónimo de ‘enredos genealógicos’, permite comprender de qué manera, la formación de su objeto y campo se encuentra atada a otras formaciones intelectuales en su configuración. Interesa la comprensión de las políticas de (des)ubicación de su saber. Al constituir éste, un campo en constante movimiento, relación, interacción y tránsito, adopta un carácter de ‘*metalogo*’ –espacio de discusiones complejas– y ‘*autopía*’ –lugar de vigilancia constante de las fronteras–.

<sup>17</sup> En cierta medida, constituye un error. Su radio de actividad no se inscribe, exclusivamente, en ella.

<sup>18</sup> En Chile, las políticas públicas comprenden de manera insuficiente, el sentido, alcance y función del psicopedagogo en la escuela. La aproximación a su objeto, explicita un conjunto de equívocos de interpretación en torno a la función reguladora de lo psicopedagógico en el quehacer educativo. Expresa un abordaje travestizado.

<sup>19</sup> Sin embargo, la interrogante es central para la comprensión de la estructuración del campo y de su carácter morfo-dinámico.

de su conocimiento se efectúa en las intersecciones que configuran cada uno de los recursos epistemológicos antes mencionados, forma un *mapa plurilocalizado*. Es un saber que moviliza la frontera, establece elementos para penetrar en otras lógicas de comprensión y actuación, respecto del aprendizaje, sus potencialidades y dificultades a lo largo de la vida, etc. Éste, es uno de sus puntos más críticos. Es incapaz de desprenderse del legado proporcionado por la Psicología y sus campos específicos. Si moviliza la frontera, penetra en otras formas de análisis, repertorios lingüísticos, lógicas de actuación y comprensión acerca de la cognición humana. Hasta aquí, se observan complejos sistemas de regulación lingüística cooptadas por el esencialismo –principal propiedad cognitiva del campo–. ¿Cuál es el papel que desempeña la movilización de la frontera en la construcción y/o configuración del conocimiento psicopedagógico? El saber psicopedagógico es el resultado de la constelación de una amplia gama y formas de contenidos, conceptos e instrumentos metodológicos. Lo que se pone en juego a través del sintagma, se encuentra *desarticulado*. Su dominio puede ser interpretado a través de las siguientes nociones: a) epistemología de la dispersión y fronteriza, b) dominio intersticial e c) investigación morfo-dinámica a través de las intersecciones de las disciplinas.

La comprensión del objeto y sus formas epistemológicas, participan de la configuración de una política psicopedagógica, que incide en la formación de sus profesionales e investigadores. Al constituir el objeto –lo primero–, entonces, la metodicidad del campo, sus estrategias de funcionamiento y base epistemológica, emergen a través de las características de su dominio. La práctica analítica es, a su vez, práctica epistemológica, sustentada en un acto analítico y en el deseo del analista. La práctica analítica tiene por objeto regular y direccionar la práctica científica. Sobre este particular, no es posible documentar sus desarrollos.

La Psicopedagogía al configurar un *espacio de conocimiento singular*, de carácter eminentemente *intersticial*, posee la capacidad para determinar cómo y de qué forma entenderá su naturaleza, saber y ámbito epistemológico. Debido al halo de ambigüedad que atraviesa la construcción de su objeto, estructura de conocimiento y dominio, mantiene en un estatus de invisibilidad, cada una de sus tareas teórico-metodológicas. Es función de la epistemología, contribuir a delimitar una nueva área del conocimiento, con características y leyes de funcionamiento particulares.

La determinación de sus criterios de cientificidad, bajo ningún punto de vista, reproducen el conjunto de disposiciones instauradas por la herencia positivista. Activar dicho cuerpo de acción, sería contribuir a reproducir el mismo fallo. Especialmente, constituye una empresa estéril, ya que su campo de producción articula su quehacer a través de la *movilización de la frontera*. La *filosofía del límite* (Trías, 1999) constituye una categoría clave en el ensamblaje de su contextualismo epistémico-metodológico, debe ser abordada con mayor especificidad y

prudencia. Es en el límite, donde acontece el saber psicopedagógico. La pregunta por su estatus, da cuenta de los continuos y persistentes sistemas de descalificación que afectan a la comprensión y fuerza del campo, específicamente, proporcionados por sus dos campos de confluencia fundacionales: la *Psicología* y la *Pedagogía*<sup>20</sup>. Ésta última, no logra entender su sentido y función, restringiendo los ámbitos de desarrollo profesional y su alcance a nivel de las políticas públicas.

La irregularidad de su estatus y las prácticas de descrédito epistemológico que afectan su desarrollo, en su relación con la Psicología y la Pedagogía, esencialmente; repercuten en las políticas de ubicuidad del objeto y campo en las estructuras académicas institucionales. Algunas instituciones ubican la carrera en facultades y departamentos de Educación, Ciencias Humanas, Ciencias Sociales, Psicología, Psicología Evolutiva y del Aprendizaje, etc. Si tuviésemos que explorar la actividad de sus ámbitos científicos, sus modos de producción y sus consideraciones epistemológicas en relación con el objeto de lo psicopedagógico, lo correcto sería afirmar que, cada uno de estos ámbitos no han sido debidamente abordados. Situación similar acontece de forma multiaxial en diversos niveles de interacción. El problema del status psicopedagógico afecta a la determinación y caracterización de los supuestos implicados en la consolidación de una teoría psicopedagógica y en la especificación de su método. Algunas interrogantes que podrían contribuir a clarificar el estatus del terreno psicopedagógico, son: a) ¿qué clase de objeto estudia?, b) ¿qué fines persigue?, c) ¿qué supuestos ideológicos y discursivos la sostienen? En este terreno, la clasificación de su objeto no se interesa exclusivamente por develar el tipo de ciencia que este pueda significar. Más bien, se interesa por la autenticidad del dominio. El estudio y comprensión de todo objeto demanda la creación de categorías. Es infértil continuar operando a través de sus categorías vigentes. Si bien, es un campo débil en su construcción, su ámbito metodológico expresa un extraño formalismo no abordado. No porque posea condiciones de existencia histórica e institucionalización, quiere decir que es un terreno consolidado. Su carácter de consolidación y campo construido, no es otra cosa, que un campo atrapado en la tiranía y el desprecio de la Psicología. Es desafío de la Psicopedagogía, encontrar su identidad, especificad, naturaleza y autenticidad.

El terreno psicopedagógico es modelizado por complejas fuerzas intra y extra-científicas. El estudio de la cognición humana, que a su vez, es un objeto intersticial y disputado por diversos campos, integra el estudio de dimensiones culturales y emocionales, no exclusivamente, de orden teórica. ¿Qué carácter adopta el problema del estatus epistemológico de la Psicopedagogía? Siguiendo a Bunge (1980) la comprensión del estatus recurre a criterios<sup>21</sup> lingüísticos, epistemológicos, metodológicos y filosóficos. A la fecha, no es posible

---

<sup>20</sup> En ambos su objeto devela complejas formas de descalificación y descrédito epistemológico.

<sup>21</sup> Refiere a criterios de científicidad.

localizar trabajos que, desde su interioridad investigativa y académica, respondan en profundidad al problema del estatus. Producto de ello, el desarrollo actual del campo, se encuentra en detrimento y estanco intelectual. El estudio de su estatus científico, siguiendo a Bunge (1980) se inscribe dentro de un ámbito exclusivamente meta-científico<sup>22</sup>.

La configuración del campo de producción de la Psicopedagogía recurre a la integración, (re)articulación y co-presencia de diversas hebras y/o perspectivas epistemológicas –reafirman un sentido diaspórico y rizomático– que participan de su determinación. El saber epistemológico de la Psicopedagogía se funda en buena medida en el *esencialismo* y en el *individualismo metodológico*. Su identidad no sólo se ve amenazada por la herencia de la Psicología y la Pedagogía y sus múltiples fuerzas de coacción. Si bien, el marco a priori se encuentra legitimado por vía del extensionismo de la Psicología, ésta, expresa un problema en su *especificidad diferencial*. No quisiera parecer redundante, no obstante, dicha disciplina desempeña un papel central en la configuración del campo. Algunos conceptos que nos ayudan a pensar el campo psicopedagógico en términos de aplicacionismo y extensionismo del legado proporcionado por la Psicología, son: a) pacientes<sup>23</sup>, b) individuos, c) tratamiento, d) intervención, e) problemas y dificultades, f) sujeto-en-situación-de-aprendizaje, etc. Los conceptos con los que trabaja el psicopedagogo expresan un estatus reduccionista y estrechos cognitivamente. La formación psicopedagógica, fundamentalmente, organizada desde el esencialismo, se articula sobre condiciones de travestización, en Chile y otras latitudes de la región, con la Educación Especial<sup>24</sup>. Este es un campo que no posee categorías analíticas propias, más bien, procede mediante formas de *abducción* desmedida de ciertos instrumentos conceptuales provenientes de diversos campos y proyectos intelectuales. Es un campo que no ha desarrollado con profundidad, una tarea de reflexividad sobre sus propias categorías, más bien abduce, agudizando, en ocasiones, *sistemas de contaminación lingüística*.

Retomando la descripción efectuada en páginas anteriores, respecto de su naturaleza epistemológica, me propongo movilizar un corpus de razonamientos que permitan explicar, por qué razón, es posible pensar o no, su estructura en términos de disciplina, interdisciplina, transdisciplina, ciencia, saber, prácticas, campo de intervención, teoría, entre otras. ¿Por qué resituar una vez más este análisis en la comprensión de su objeto teórico? El objeto teórico, bajo ninguna perspectiva, es una camisa de fuerza que obliga a pensar, actuar y fundamentar el quehacer psicopedagógico y sus gramáticas a partir de sus disposiciones. Si bien, esto es central, coexiste una coyuntura histórico-intelectual que determina su formación, es decir, si

---

<sup>22</sup> Lo meta-científico alude a un carácter de segundo orden. Opera en el terreno de la meta-teoría.

<sup>23</sup> Expresión del esencialismo y del individualismo metodológico.

<sup>24</sup> Es menester aclarar sus ámbitos de proximidad y regulación discursivo-metodológicas entre lo especial y lo psicopedagógico.

cambia la coyuntura, cambian los saberes, los métodos, los conceptos, etc. Estructuralmente, la definición del objeto teórico de la Psicopedagogía expresa un problema en la configuración de su coyuntura. Su función opera como un lente, una luz que ilumina la realidad, aceptando la divergencia en sus formas de acción. Sin duda, el objeto teórico es lo primero, regula la configuración del campo, incide en la formación de sus profesionales e investigadores, participa en la determinación de las opciones interpretativas promovidas a través de sus conceptos. El objeto –teórico– es lo primero, debe encontrarse en sintonía con la estructura teórica del campo y la singularidad de su método.

De acuerdo al conocimiento vigente en Psicopedagogía, es posible afirmar que, su objeto –desde la búsqueda de su autenticidad– expresa un débil abordaje. La metáfora ‘preconstruido’ puede ser objeto de profundas discusiones, en parte, porque en su desarrollo coexiste una lógica extensionista de los legados de la Psicología, particularmente, a través de sus campos y métodos específicos. En cierta medida, es esto, lo que asigna un estatus de cierta construcción. Sin embargo, qué sucede al interrogarnos acerca de la autenticidad y naturaleza de su objeto. Sin duda, tendríamos deslindar la fuerza aplicacionista, tomando lo mejor e incluso, lo más oportuno de cada uno de sus aportes, con el objeto de fabricar un nuevo saber. Es, este, el punto más dilemático y álgido que enfrenta el dominio psicopedagógico, un nuevo saber y objeto, es decir, crear instancias para recuperar su autenticidad, pues, sus distancias entre el saber psicológico, el saber psicoanalítico, el saber pedagógico, el saber psicométrico, el saber derivado por vía de la Educación Especial, demuestran fronteras bastantes difuminadas e imprecisas. Ejemplo de ello, es la formación de los Psicopedagogos en Chile.

Desde su fundación en 1981 en Chile, sus titulaciones han sido incapaces de responder a la pregunta: ¿qué es la Psicopedagogía? Incluso, al examinar las curriculas de formación a nivel de pre y post-grado, se observa un emparejamiento con la fuerza intelectual y práctica de la Educación Especial, ámbito conectado en cierta medida, a través de la lógica del esencialismo y del individualismo metodológico. Entonces, emerge no sólo un problema de traducción, sino, de examinación topológica del campo, es decir, de regulación analítico-metodológica de sus fronteras, distancias, proximidades, etc.

El campo psicopedagógico opera en el movimiento, en el pensamiento de la relación, del encuentro, en la plasticidad, la constelación y la permeabilidad de cada uno de sus elementos. Si tuviésemos que responder a la interrogante acerca del tipo de epistemología que ésta forja, sin duda, su fuerza teórica se inscribiría como una *epistemología de la relación y del movimiento*<sup>25</sup>. ¿Qué quiere decir esto? El pensamiento relacional opera no-linealmente, es decir, el

---

<sup>25</sup> Ambos conceptos forman la noción *epistemología de la dispersión*.

terreno epistemológico en Psicopedagogía sigue la lógica descrita por Deleuze y Guattari (1970), de *mallá de conexión de carácter de reticularidad y fractalidad*. No porque su objeto –en sus diversas clasificaciones– exprese un carácter fronterizo e intersticial, es sinónimo de albergar cualquier cosa –políticas del todo vale–. Los terrenos intersticiales rechazan la lógica introducida por vía del pensamiento idéntico (Adorno, 2014), se articulan en función de la producción de un nuevo objeto que emerge por vía de un terreno que no le pertenece a nadie. ¿En qué consiste la captura de terrenos intelectuales que participan en la formalización del dominio epistemológico de la Psicopedagogía? Los terrenos epistemológicos o en su defecto, las geografías del conocimiento, en su morfología, se expresan en términos más amplios, al conjunto de proporciones de sus marcos disciplinarios, refieren a porciones de movilización integradas por altos flujos de recursos metodológicos, intelectuales y conceptuales, desde la cual se configura una forma de conocimiento. El sentido intersticial no alude exclusivamente a terrenos periféricos, sino a espacios que surgen del encuentro entre dos o más disciplinas, discursos, métodos, teorías, etc. Establece nuevas formas de apropiación del espacio epistemológico.

De acuerdo con esto, ¿es posible sostener la presencia de categorías específicas al interior del campo? <sup>26</sup>Al poseer un objeto intersticial, observo que, mayoritariamente, sus conceptos, pueden ser abordados en términos de *conceptos fronterizos*, es decir, multidimensionales, con usos compartidos y abiertos. Si por categorías específicas del campo, asumimos las heredadas por algunas de sus principales corrientes teóricas, en cierta medida, constituye una opción aceptable, sin embargo, habría que explorar las condiciones de producción de dichas nociones. No porque la Psicopedagogía explicita una discusión específica, entonces, acontecerá en los marcos de una base epistemológica disciplinaria, exclusivamente. Puede ser específica, sin necesariamente, referir a una disciplina. Distinguiría además, entre niveles de construcción del conocimiento psicopedagógico y estrategias de teorización. Desde mi posición intelectual, lo primero, es el sentido de la epistemología, refiero a formas de construcción del conocimiento, mientras que la teorización, es un poco más abierta. Las disciplinas tienden a cerrar su espectro de discusión en temas exclusivos de su dominio. Sin embargo, debido a la singularidad de tópicos de análisis y ejes de tematización que convergen, circulan y se acumulan en la interioridad de su campo, asume un estatus de *campo pluritópico*. En adelante, expresión de la *heterotopicalidad*. El objeto teórico de la Psicopedagogía es el resultado de profundas y complejas importaciones y traducciones.

Como tarea epistemológica, surge la necesidad de clarificar el contexto de emergencia y descubrimiento del campo psicopedagógico. Tal empresa, no debe confundirse con su historia o génesis, tampoco

---

<sup>26</sup> En estricto rigor, pueden ser sostenidas. Sin embargo, es necesario intencionar un sistema de reciclaje de sus categorías, con el objeto de leer el fenómeno desde otros lugares y puntos de vista.

con las condiciones de posibilidad. Alude, más bien, al repertorio de elementos que participan de su formación. Hasta aquí, me atrevería a afirmar que, éste, presenta una estructura teórica débil, atrapada en la fijeza epistemológica y en la tiranía del pasado.

Si bien, el objetivo general de la Psicopedagogía puede ser el aprendizaje en su más amplia y diversa expresión, no cierra en ellas, sus potencialidades analíticas y prácticas. Sin embargo, éste no es un objeto de exclusividad epistemológica del campo, sino que es compartido por la Psicología, la Ciencia Cognitiva, el Neuroaprendizaje<sup>27</sup>, la Psicoeducación, la Psicodidáctica, etc. ¿qué tienen en común todas ellas? Comparten el estudio de la cognición humana, en sus diversas modalidades y tramos de la vida, develando una sólida impronta que inscribe su objeto en la Psicología y en algunos de sus campos específicos. La autenticidad de su objeto trasciende dichas ataduras, posee la capacidad de ingresar y forcluir constantemente, de diversos campos, objetos, marcos disciplinarios, configura una *coyuntura específica de carácter irregular, móvil y heterogéneo*. En vez de afirmar, radicalmente, sus debilidades de construcción, prefiero concebirlo como un *dispositivo de análisis del aprendizaje* a lo largo del ciclo vital. Inaugura una trayectoria crítica ubicada en los intersticios y bordes de los campos implicados en el estudio de la cognición humana.

Finalmente, la formalización académica del dominio psicopedagógico, se debe, en parte, a la proliferación de programas de estudio en diversas universidades e institutos a nivel internacional. Esto es lo que hace que responda a la formalización de un programa, método, departamento o facultarización. A pesar de ello, forja una operación intelectual que desborda los límites de la Psicología y la Pedagogía, designa un dispositivo heurístico y una disposición específica de disciplinas. Es un terreno en el que los límites de las disciplinas, objetos, métodos, conceptos, teorías y saberes –preferentemente– se cruzan y desbordan los márgenes. La Psicopedagogía en tanto dominio, concepto y campo, evoca una posición intermedia, bordeando diversos marcos disciplinarios, *“habilita los tránsitos, la valoración de lo intersticial, de lo que resiste al encerramiento en un área restringida del saber y por ende a la autoridad de un dominio específico”* (Arfuch, 2008)” (Richard, 2015, p.1).

## **LA PREGUNTA POR EL OBJETO**

El objeto concebido como *eje epistemológico* regula la función del campo y traza directrices para el funcionamiento de su dominio metodológico. Por tanto, el objeto es siempre lo primero. La especificidad del dominio metodológico en un campo emergente y en construcción como la Psicopedagogía, debe evitar reproducir el error de carácter técnico-organizativo que persistentemente se adopta al interior

---

<sup>27</sup> En adelante campos intersticiales.

de las estructuras académicas convencionales, respecto de lo que es un objeto y método de investigación. Comparto la premisa de Bal (2009), respecto de la necesidad de reemplazar los métodos por conceptos en campos en los que existe escasa información, o bien, develan un estatus emergente. La adopción de un sistema técnico-organizativo sobre su objeto y método, en cierta medida, contribuye al atrapamiento de su saber en marcos externos a su naturaleza, articulando un funcionamiento por vía de aplicacionismo epistémico, proliferando una visión parcial sobre su fenómeno. Hasta aquí, la comprensión de su objeto y método –sus ámbitos más dilemáticos– expresan un desarrollo y abordaje de carácter instrumental mediante la abducción de conceptos y categorías que se encuentran fuera de su estructura de conocimiento o débilmente, vinculada a ella. La comprensión de su dominio metodológico demanda la subversión de su carácter prescriptivo. El objeto y el método psicopedagógico reclaman para su configuración nuevas categorías, a objeto de superar el halo de ininteligibilidad que afecta a su dominio.

El redescubrimiento del objeto psicopedagógico en un contexto intersticial, forja una práctica distintiva cuya autenticidad escapa a la tiranía del saber psicológico y la acumulación de saberes dispuestos para una intervención en el contexto educativo. Constituye un *campo membranico* entre ambas, lo cierto es, que configura una coyuntura diferente a sus herencias fundacionales. Recurriendo a la metáfora: *‘las ideas fuera de lugar’*<sup>28</sup> de Schwarz (1973), es posible afirmar que, las prácticas discursivas que articulan el desarrollo actual del campo psicopedagógico, se configuran por fuera de su dominio, recurriendo a códigos compatibles, en cierta medida, con su lenguaje y autenticidad epistemológica. Consecuencias teorías de ello, son la incompreensión acerca de sus condiciones genealógicas, la naturaleza de su saber epistemológico y metodológico. El desarrollo actual del campo, no puede ser concebido en términos científicos –no es un campo de investigación consolidado, sus modalidades de teorización tampoco pueden ser concebidas bajo esta óptica–, más bien, constituye un campo de acumulación práctica.

La configuración del objeto psicopedagógico ineludiblemente, recurre a préstamos, injertos, acopios, migración, transmigración e importación de conceptos procedentes de diversos campos. Puede ser concebido como un problema gramatical, en cuanto, su configuración depende de diversos autores, conceptos y proyectos intelectuales. La emergencia de su objeto se articula *‘en’* y *‘a través’* de conceptos aportados por disciplinas dedicadas al estudio de la cognición humana. Sin embargo, su comprensión auténtica demanda la creación de conceptos propios, específicamente, de carácter intersticial. Como tal, fomenta la emergencia de un espacio de intercambio de carácter dinámico. ¿Qué herramientas conceptuales se tornan coherentes con

---

<sup>28</sup> Lo productivo del concepto consiste en demostrar los ejes de desenvolvimiento de las ideas –gramática– que sustenta un determinado campo de conocimiento, intentando encontrar su especificidad y dimensión contextual. Su función no adopta un carácter y una función referencial.



los desarrollos intersticiales del campo? El estudio del dominio psicopedagógico demanda la comprensión de sus ámbitos genealógicos<sup>29</sup>, de contextualización, zonas de demarcación –superficie que participa en la delimitación de los límites<sup>30</sup> de sus territorios– y las zonas fundamentales en el estudio de la Psicopedagogía. Hasta ahora, sólo se observa una colección de objetos psicopedagógicos de carácter específicos, producto de la adopción de técnicas centradas en el aplicacionismo epistémico. Ninguno de ellos, tiene la capacidad de aperturar su especificidad.

La interrogante por la base epistemológica de la Psicopedagogía, no sólo remite a la comprensión de la naturaleza y función de su saber, más bien, establece formas de regulación entre los sujetos y sus objetos. Los objetos constituyen formas de mediación social y teórica, afectando a la agencia de sus profesionales. Es clave en la comprensión de su objeto develar el conjunto de las *dinámicas estructurales* que participan de su definición. Su formación exige necesariamente de la coordinación de diferentes objetivos. El campo psicopedagógico requiere de condiciones y herramientas que le permitan reclamar su objeto. Al conformar su objeto en la interioridad de la razón disciplinaria, evoca condiciones que restringen su conocimiento. Es un territorio donde las disciplinas se encuentran en permanente conflicto.

## **LA PSICOPEDAGOGÍA COMO OBJETO FRONTERIZO E INTERSTICIAL<sup>31</sup>**

El sentido fronterizo del objeto de la Psicopedagogía, es abordado a partir de la contribución efectuada por Star y Griesemer (1989) en el artículo titulado: “*Institutional Ecology, ‘Translations,’ and Boundary Objects: Amateurs and Professionals*”. La pregunta por el objeto, no sólo constituye una demanda teórica, sino también metodológica. Consiste en develar los mecanismos de coordinación científica que definen la naturaleza del campo y de sus ámbitos de trabajo. Mediante la noción de objeto fronterizo su campo de producción se convierte en un dispositivo de coordinación de una amplia multiplicidad de elementos dispersos<sup>32</sup> que configuran su estructura teórica. La fertilidad de la noción ‘*objeto fronterizo*’ permite analizar de qué manera el fenómeno psicopedagógico es atravesado por una heterogeneidad de campos disciplinarios y discursivos –para estos últimos, gozar de un nivel disciplinario será necesario disponer de criterios metodológicos–, incorporando elementos y singularidades epistemológicas y objetos diversificados. Si bien, el uso y la vida social del sintagma Psicopedagogía, se expresa teóricamente, en términos de un extensionismo y aplicacionismo de la raíz genealógica de la Psicología.

---

<sup>29</sup> Incluye la sociogénesis de los objetos.

<sup>30</sup> La noción de límites se vuelve sugestiva. En la interioridad de su campo, se conciben en términos de espacialidades intermedias, móviles, irregulares y heterogéneas.

<sup>31</sup> Categoría teórica implícita en la descripción analítica y teórica del objeto de la Psicopedagogía.

<sup>32</sup> Concibo la noción ‘*disperso*’, como condición a la base del movimiento y lo intersticial.

Sin embargo, la interrogante referida a la autonomía del campo, constituye un objetivo intelectual y una obstrucción analítica, respecto de su conceptualización de origen.

Los objetos fronterizos<sup>33</sup> poseen la capacidad de actuar en tanto mecanismos de '*interpretación flexible*', es decir, configuran una estructura teórico-metodológica y un objeto –en adelante, elemento de regulación de la realidad– articulado bajo la lógica de dispositivo de integración del saber. Si el objeto de la Psicopedagogía posee la capacidad de albergar aportes de diversas magnitudes, entonces, sus articulaciones intelectuales operan en términos de una malla de conexión. De este sistema de relación, emerge la propiedad de intermediación, es decir, constituye un objeto, concepto y campo, que opera mediante múltiples formas de relacionamiento. El campo psicopedagógico por naturaleza es polifonal. Una de las peculiaridades que exponen los objetos fronterizos, consiste en reconocer su capacidad para importar recursos epistémicos de diversa naturaleza. Su ensamblaje no sólo se reduce, o bien, limita, a un conjunto de condiciones de importación y articulación. Si su interés consiste en develar las condiciones de autenticidad del campo y la naturaleza de su conocimiento, entonces, la operación metodológica consistirá en disponer de condiciones de traducción –con el fin de evitar las distancias entre sus disciplinas confluentes, artefactos y recursos metodológicos, asegurando condiciones de legibilidad– y rearticulación de cada uno de sus elementos. La rearticulación rechaza la puesta en común y el ensamblado armonioso, más bien, intenta dislocar sus fuerzas interpretativas y constructivas hacia otros rumbos. Sin duda, el objeto psicopedagógico carece de condiciones de performatividad, es decir, de alteración y transformación del escenario educativo. Los objetos de frontera conducen al abordaje de una inflexión teórica y analítica que indaga en los ámbitos de flexibilidad interpretativa del objeto y la estructura del campo que ensamblan. Lo fronterizo es clave en la configuración de un objeto y campo heterogéneo y heterotopical.

Concebir el objeto de la Psicopedagogía en términos fronterizos, remite sin duda a la categoría de *objeto de intermediación*. Noción mediante la cual se moviliza una carga teórica más densa, caracterizada por vínculos intensos que posibilitan la importación, la movilidad y el transporte de elementos de diversa naturaleza, albergando modelos teóricos, metodológicos y conceptuales heterogéneos. Por todo ello, afirmaré que el objeto de la Psicopedagogía expresa un carácter fronterizo e intermediador. En esta oportunidad, empleo la categoría de intermediación en superación de sus definiciones más tradicionales que la describen como puente o sistema de comunicación. Inspirado en la

---

<sup>33</sup> Forja una relación bidireccional en permanente movimiento, actuando de diversas maneras. Su ubicuidad puede ser determinada por dentro o por fuera de su significante. Los objetos intersticiales inauguran una nueva forma de ver y habitar el mundo intelectual y metodológico de la Psicopedagogía. El propósito del presente trabajo, consiste en explorar aquello que es puesto en común, interpelado y que a su vez, interpela la distancia entre la zona de contacto superficialmente, por la psicología y la pedagogía, intentando devaluar los complejos vínculos que sustentan la estructura profunda del campo.

propuesta de Holmes (2008), utilizó dicha noción, intentando poner en conexión y captura diversas clases de elementos. Producto de estas tensiones, observo fértil perseguir la opción analítica de traducción, examinación topológica y rearticulación de cada uno de sus elementos. ¿Cómo operan dichas estrategias de constructividad del conocimiento en terrenos de membránicos? Su carácter de intermediación, alude a la capacidad de conexionalismo, relacionamiento, encuentro y constelación de diversas clases de singularidades epistemológicas que crean y garantizan la producción del saber psicopedagógico, mediante complejos sistemas de dislocación.

¿En qué consisten los mecanismos de coordinación del trabajo científico en el campo psicopedagógico? Como aproximación inicial, sostendré que sus ámbitos de producción tienen lugar mediante la rearticulación de diversos recursos teóricos, conceptuales, metodológicos, etc. Posee la capacidad de coordinar elementos alejados en su naturaleza. ¿En qué consiste la estrategia que articula acciones comunes sin descuidar la diversidad de mundos intelectuales que en ella tienen lugar? Al constituir un campo en el que sus conocimientos, conceptos y herramientas metodológicas no gozan de un estatus de aceptabilidad y legitimidad global, respecto de su verdadera naturaleza epistemológica, es necesario conciliar analíticamente, el entrecruzamiento de significados procedentes de diversos objetos. Sin duda, las condiciones de traducción desempeñan un papel crucial, al crear mecanismos de legibilidad entre cada uno de sus elementos confluyentes. Las coordenadas del trabajo científico operan en las intersecciones de las disciplinas, razón por la cual, su objeto surge de complejas mediaciones, sistemas de cooperación, andamiaje, etc. La traducción es posterior a las condiciones de intermediación. El campo de producción psicopedagógico opera en términos de un (re)encuentro de objetos, develando así, un mapa epistemológico plurilocalizado. ¿Qué sucede con la identidad de cada uno de los elementos que constituyen dicho mapa? Devienen en combinaciones híbridas, encontrándose en constantemente movimiento, cuyos significados son renegociados. Esta afirmación, es clave en el entendimiento del corpus de elementos que se colocan en juego en la configuración del sintagma Psicopedagogía, conduciendo a la cristalización de un programa científico que trabaja en rearticulación de elementos heterogéneos con el objeto de construir *un nuevo saber*.

De acuerdo a los antecedentes expuestos, afirmaré que, el objeto de la Psicopedagogía, que por naturaleza es un objeto en movimiento, devela un ámbito de constitución basado en el aplicacionismo, técnica constructiva y analítica que atrapa la pregunta por la autenticidad en marcos de valores articulados por campos externos a la constitución del fenómeno. El problema se reduce a lo siguiente: *hay un objeto atrapado entre las disciplinas, cuyos ámbitos de constructividad reflejan obstrucciones en su traducción*<sup>34</sup>. ¿A qué se debe esto? La comprensión

---

<sup>34</sup> Alude a condiciones de legibilidad.

epistemológica en Psicopedagogía no recurre exclusivamente a un único estilo de traducción. Sin embargo, analicemos previamente por qué razón las condiciones de traducción no están cumpliendo su propósito. Lo primero, consistiría en reconocer que su estructura de conocimiento, en cierta medida, es similar e incluso, comparte diferencialmente, algunos elementos con sus principales campos, influencias, teorías, discursos, métodos, conceptos, etc. que en ella confluyen, coincidiendo en algunos de sus tópicos de análisis. Sin embargo, la indagación en las condiciones de intersección de cada uno de ellos, se tornan flexibles. Lo compartido es una estructura mínima de conocimiento con la pedagogía y una más grande con campos sub-específicos de la herencia psicológica.

El objeto de la Psicopedagogía al constituirse en tanto objeto fronterizo, refuerza su carácter abierto y múltiple. ¿Qué significa esto? Esencialmente, que el objeto puede ser empleado de diversas maneras. Producto de las complejas interactividades que se colocan en juego en la formación del concepto –específicamente, en su intersección–, su objeto expresa la capacidad de emplearse de diversas formas, con diversos sentidos y significados, repercutiendo en la configuración de sus campos de aplicación. Para un lector poco familiarizado con el trabajo epistemológico en las intersecciones de las disciplinas, la afirmación que empleo en el presente trabajo, puede parecer extraña e incluso, errónea. Si atendemos a la afirmación de Chow (2006), respecto del *sentido* del objeto, nos damos cuenta que, una de sus funciones más elementales consiste en regular la comprensión de la realidad, en ocasiones ficcionalizarla. Aplicando esta afirmación al terreno de análisis psicopedagógico, emergen al menos, dos problemáticas significativas. La primera, referida a la escasa pertinencia de los conceptos empleados para fundamentar y describir el campo y el objeto psicopedagógico. Es posible afirmar que, si bien, cada uno de ellos coinciden con sus tópicos de análisis de mayor proyección y centralidad, muchos de ellos, se encuentran fuera de su estructura teórica. Coincidiendo con Bal (2009) los conceptos tienen la capacidad de fundar un campo de conocimiento, de crear opciones interpretativas y condiciones de legibilidad. Sin embargo, agrega la connotada teórica y crítica cultural neerlandesa que, los conceptos tienen la capacidad de describir o distorsionar significativamente un determinado campo de conocimiento. Al transferir esta afirmación al terreno de análisis de la Psicopedagogía, se observa que, sus conceptos tienden a distorsionar su objeto de conocimiento. En su mayoría, tributan con campos específicos del quehacer psicológico, encontrando complejas dificultades en su mediación y aplicación pragmática a uno de sus principales campos de trabajo como es la educación, en su defecto, la escolarización. En tal caso, los conceptos se convierten en claves epistemológicas relevantes en la comprensión y descripción analítico-metodológica de los objetos de conocimiento.

Al constituir un objeto polivalente, abierto y complejo, no sólo inscribe su ámbito de actividad a través de diversas clases de usos y

significados, sino que además, posee la capacidad de emplearse de diversas formas, en campos y contextos divergentes, con una hebra transversal, adoptando diversos significados a partir de los mundos en los que se emplea. Se interesa por explicitar las diversas formas de cooperación y coordinación entre cada uno de sus elementos configurantes. La singularidad analítica que otorgan los objetos fronterizos, instauran sistemas de negociación y mediación a partir de sus sistemas de proximidades, lejanías, movimientos, significados, etc. ¿Cómo se organiza el trabajo epistemológico de coordinación en la interioridad de tales supuestos? Uno de sus componentes consiste en evidenciar las cadenas de traducción e intensidad de sus vínculos, etc. Las estructuras de conocimiento abiertas, se caracterizan por establecer vínculos y/o sistemas de relación entre sus diversos elementos, dando lugar a un objeto compuesto por múltiples sistemas de conexiones –principio de heterogénesis–. Es tarea crítica de los objetos fronterizos ofrecer múltiples sistemas de traducción a partir de los diferentes marcos disciplinarios entre los que se moviliza la construcción de su objeto. Es fronterizo, en parte, al compartir algún tópico de análisis con dos o más campos del conocimiento. Como tal, forja un *mapa reticular de conexión heterogénea*. Si bien, la constitución del objeto psicopedagógico no surge linealmente de la juntura entre lo ‘psico’ y la ‘pedagogía’, sino más bien, de aquello que se coloca en juego en la intermedialidad e hibridez de su espacio, conexionando ambas nociones, a partir de complejas negociaciones, mediaciones e intercomprensiones. Su potencial analítico permite configurar nuevas fronteras del saber. Todo ello, explicita un pensamiento y un funcionamiento de carácter relacional. Lo fronterizo de su objeto, permite abordar aquello que se coloca en común en su intersección concebida como dispositivo de interfaz. En suma, la noción ‘*Psicopedagogía*’ es en sí misma, una interfaz heurística. ¿Qué cosas se movilizan en dicha interfaz? La *interfaz heurística*<sup>35</sup> que consolida el objeto psicopedagógico sugiere atender a los dispositivos de coordinación<sup>36</sup>, a las condiciones de articulación y rearticulación de sus elementos estructurantes.

En relación al carácter de intermediación e intermediario<sup>37</sup> de su objeto, se caracteriza por crear condiciones de comunicación, diálogo y entendimiento entre elementos de naturaleza heterogénea. Actúa en términos de una herramienta de intersubjetividad a partir de la confluencia y convivencia de diversos objetos, teorías, influencias, métodos, conceptos, saberes, etc. Tal como indica Bal (2009), los conceptos son una representación abstracta de los objetos de conocimiento. Por esta razón, es necesario determinar *conceptos clave* para el estudio de la Psicopedagogía, de su objeto y campo de trabajo. Comparto la opción analítica planteada por la autora, quien sostiene la necesidad de reemplazar los métodos por los conceptos, en casos en los

<sup>35</sup> Concepto desarrollo por Ocampo (2018).

<sup>36</sup> Alude al conjunto de normas de funcionamiento, sistemas de razonamiento y clasificaciones sobre las que se articulada un determinado campo del conocimiento.

<sup>37</sup> Estrategia que permite reestablecer la comunicación interrumpida.

que el investigador dispone de escasa información para abordar el estudio de su objeto, tal como es el caso del campo aquí reseñado. ¿Qué implica asumir los conceptos como herramientas metodológicas? Los conceptos regulan las condiciones de interpretación e imaginación, generan un marco de entendimiento específico. Como herramientas epistemológicas y metodológicas, no se encuentran fijos, más bien viajan y se movilizan por una amplia multiplicidad de campos y disciplinas, contribuyendo a incrementar el tráfico de información. La Psicopedagogía concebida como objeto fronterizo y zona de contacto, devela un amplio tráfico e intercambio de información. A modo de afirmación general, sostendré que, los conceptos empleados por la actual gramática psicopedagógica se encuentran afectados por condiciones de travestización, hibridación, falsificación y distorsión. Por tanto, sus debilidades no sólo afectan a la comprensión real de su objeto, sino que, develan complejas formas de pérdida en su fuerza operativa. Los conceptos pierden fuerza operativa cuando se someten a la moda, es decir, se emplean ambiguamente y sin referir a la estructura teórica y al contexto epistemológico de su campo fundacional. Consecuencia de ello, es la producción de vectores analíticos y significantes equívocos, que configuran una gramática confusa, producto de la superposición parcial y amplia de varios conceptos. ¿Qué inconvenientes metodológicos pueden derivarse de esto? Básicamente, la utilización ligera de sus conceptos y su incapacidad para debatir académicamente su significado.

Como tal, es un objeto que puede ser descrito en términos de un *espacio de intercomprensión*, en tanto, dimensión epistemológica y semántica. Los lenguajes de la Psicopedagogía no son únicos, ni rígidos, tampoco poseen un cierto nivel de exclusividad de su estructura teórica. Su funcionamiento tiene lugar en la confluencia de heterogéneas fuerzas analíticas y semánticas, encontrándose en un espacio de complejas interacciones, cuya demanda es el entendimiento mutuo. La intercomprensión es propia de los espacios fronterizos, caracterizados por interacciones de alta intensidad, interactividad e intercambio de información –propiedades centrales del campo psicopedagógico–.

Si atendemos a la situacionalidad actual de su objeto teórico<sup>38</sup>, es posible afirmar que, éste presenta un desarrollo parcial y provisional, deviniendo en la configuración de un ámbito de teorización débil. Bajo ningún punto de vista, sería oportuno sostener que es un campo preconstruído. Si bien es cierto, su campo intelectual y profesional han hecho lo suyo, es menester indicar que, dicha constructividad ha sido efectuada en el marco del aplicacionismo y del extensionismo. En párrafos posteriores abordaré las dificultades que observo desde mi posición teórica, respecto de ambas técnicas de producción del

---

<sup>38</sup> Remite al conjunto de condiciones social e históricamente construidas por los investigadores. Desde mi posición teórica, observo la necesidad de establecer un cierto grado de coherencia entre las diversas expresiones de su objeto: teórico, empírico, etc. Si bien, el objeto teórico es construido por los investigadores y sus teóricos, tiene como misión cartografiar las rutas, posiciones de análisis y particularidades propias del modelo y campo teórico que analizan.

conocimiento. La singularidad del objeto psicopedagógico es develado a través de la rearticulación y la desarticulación<sup>39</sup> de cada uno de sus elementos. Genealógicamente, es un objeto que surge de la confluencia y encrucijada de objetos heterogéneos que participan de la modelización del campo. Todo ello, permite afirmar que, ‘estructura’ y ‘objeto’ teórico de la Psicopedagogía, emerge a través de la configuración hegeliana de *estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo* de sus elementos. En ese tipo de estructuras son importantes las cadenas de cooperación de saberes y recursos metodológicos que participan de su configuración, intentando explicitar de qué manera, modela cada una de sus influencias, métodos, objetos, teorías, conceptos, saberes, etc. En suma, un campo en el que concursan diversas clases de singularidades epistemológicas. Sin duda, la construcción de todo objeto –teórico y empírico– de conocimiento depende del *efecto-de-conocimiento*, articulando un singular punto de vista (Hall, 2008) de tipo no-perspectivista.

Si el objeto psicopedagógico opera en términos fronterizos, entonces, ¿en qué medida, sus repertorios intelectuales, metodológicos y conceptuales institucionalizados, logran movilizar la frontera? La *movilización de la frontera* se propone cuestionar los sentidos prefijados, orienta su actividad hacia la creación de otros modos de lectura en torno a la noción de Psicopedagogía. Su propósito persigue la penetración en otras lógicas de trabajo, legitimación, producción y aterrizaje del saber psicopedagógico; desborda las articulaciones inspiradas en la política ontológica de tipo esencialista y en el individualismo metodológico, cuya intención cristaliza un hacer estrechamente cercano, con contornos difusos de la Educación Especial –en su variante de aplicación pedagógica–. En relación a los sistemas de razonamientos y a las formas de exclusividad teórico-metodológica del campo, se observa un sistema de continuidad de la herencia proporcionada por la Psicología a través de algunos de sus campos específicos. Proporcionar una respuesta significativa para ello, sugiere avanzar en otras formas de producción del saber.

### **¿QUÉ IMPLICA PENSAR LO INTERMEDIO<sup>40</sup> COMO LUGAR DE PRODUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PSICOPEDAGÓGICO<sup>41</sup>?**

El abordaje del campo de producción y del objeto psicopedagógico<sup>42</sup> a través de la noción *‘intersticial’*<sup>43</sup>, introduce

---

<sup>39</sup> Deslindar/desarmar para producir algo nuevo.

<sup>40</sup> Alude a la noción *‘figural’* deleuziana.

<sup>41</sup> Tanto campo, objeto y método en Psicopedagogía poseen un dudoso valor heurístico.

<sup>42</sup> Lo sostenido en relación a la condición fronteriza, ambivalente, intersticial y de zona de contacto, respecto del objeto psicopedagógico, bajo ningún punto de vista, remite a una espacialidad elástica, sino más bien, configura un *‘espacio intermedio figural específico’* para el pensamiento y la investigación. sus tecnologías de constitución inciden en sus formas de disposición específica de verdad. Lo específico alude a la comprensión de la singularidad del objeto, reconociendo su fractalidad.

<sup>43</sup> Aquello que existe entre dos o más términos. Su carácter emerge de un lugar de transformación y (inter)mediación, dando lugar a un ámbito de intercambio, diálogo y

mecanismos para superar las polarizaciones y los reduccionismos propios de sus sistemas dialécticos (Bhabha, 1970). El presente análisis se inscribe en la potencia analítica de la preposición ‘entre’. Lo intersticial<sup>44</sup> no constituye una propiedad exclusivamente empleada por la epistemología en Psicología, Educación y Psicopedagogía. Más bien, atraviesa y se moviliza por una amplia confluencia de campos de investigación. Posee la singularidad de actuar en términos de un pegamento analítico-conceptual. La zona intermedia que forja la sección del sintagma ‘*psicopedagogía*’ se convierte en un espacio –unidad relacional– concebido en términos de cadenas de pasaje, zona de contacto, espacio de intermediación analítico-metodológico. Objeto y campo psicopedagógico constituyen un *espacio de multi-posicionalidades*. Si bien, todo objeto presenta condiciones y coordenadas de inteligibilidad, es también oportuno, analizar el corpus de propiedades que lo describen en términos de un objeto híbrido, transformado continuamente a partir de la interacción de sus elementos confluyentes. ¿Qué otras posiciones emergen de esta zona fronteriza?, ¿qué designa este espacio en la construcción del conocimiento?

Lo intersticial como categoría de análisis se concibe como un espacio de transición e intercambio complejo y heterogéneo. ¿Qué implicancias tiene esto al pensamiento epistemológico? Las tradicionales formas intelectuales legitimadas al interior del terreno psicopedagógico, al colocarse en relación con la gramática esencialista e individualista metodológica, convierten al término en un significante homogéneo. En tanto objeto y método –ámbitos claves en la configuración del campo– y concepto, se estructuran a partir de múltiples posicionalidades. Si su objeto, método y concepto pueden emplearse de diversas formas y sentidos, entonces, cada uno de ellos, asume un carácter multidimensional y atravesado por múltiples posicionalidades analíticas, exigiendo crear condiciones de traducción y rearticulación sobre cada uno de sus elementos configurantes. Objeto, método y concepto de la Psicopedagogía, emergen a partir de aquello que se coloca en el centro de sus dos grandes zonas de contacto: *la Psicología y la Pedagogía*, inicialmente. Si bien, la comprensión de su razón dedica un espacio a aquello que se coloca en juego, desafía las formas institucionalmente validadas en la interioridad de las estructuras académicas. Coincido con Deleuze y Guattari (1970), respecto de las contrariedades y contrapuntos que inquiera construir el conocimiento desde una zona indeterminada.

La constitución de lo ‘intermedio’ bajo ningún punto de vista remite a un ámbito de bidireccionalidad, puesto que, su dominio de constitución opera en la fractalidad y en el morfodinamismo. Razón por la cual, he descrito una estructura teórica de razonamiento superficial –de carácter bidireccional– y otra de carácter profunda –propiedad de lo

---

comunicación. Incorpora aportes provenientes del *principio del tercer incluido*. En esta visión, la figura de lo intersticial actúa como un sistema de intermediación, estableciendo formas de relación entre cada uno de sus elementos.

<sup>44</sup> Concepto central en el pensamiento de teóricos, tales como Bhabha (2002) y Morin (2009).



morfo-dinámico-. Visto así, campo y objeto psicopedagógico se convierten en un lugar de mediación, intercambio, negociaciones, diálogos, devaluaciones, subyugaciones, entre otras. Si tuviésemos que pensar la noción '*Psicopedagogía*' en términos de categoría de análisis, sostendremos, entonces, que es una categoría de intermediación. Es un espacio que siempre se encuentra en interacción, en movimiento, en comunicación y dislocación con cada una de sus fuerzas fundantes y estructuradoras. Lo intermedio remite al principio de heterogénesis planteado por Deleuze (1968), es decir, a un sistema de complejos vínculos de conexión de *lo heterogéneo de lo heterogéneo*. Los conceptos del campo psicopedagógico se conciben en términos de '*sentidos intermedios*', es decir, forman un espacio semántico que va más allá de sus puntos de partida. Crean condiciones de sentido e interpretación. De acuerdo a lo enunciado, las configuraciones epistemológicas de la Psicopedagogía, rechazan las disposiciones establecidas por la razón disciplinaria, contrarrestando sus tecnologías de exclusión y fragmentación. Al constituirse en un objeto y campo de carácter relacional, es atravesado por complejas condiciones de separación y unión de sus elementos configurantes, cuyo dominio funciona en términos de '*síntesis disyuntiva*'.

Entre las principales características del campo psicopedagógico a la luz de su carácter intersticial, se identifican: a) la dimensión de proceso y función morfo-dinámica, b) la complejidad y c) la ambivalencia. El primero, caracterizado por el movimiento y el dinamismo –establece un gran flujo de interacciones–, la relación –la interconexión, el intercambio y la rearticulación– y la ambivalencia, refiere a sus múltiples usos y formas de aplicación. Lo intermedio en la formación del campo psicopedagógico posibilita la conexión de diversos mundos y singularidades epistemológicas. En él, cada una de las porciones metodológicas, conceptuales, teóricas, etc. que participan de su formación, son cualitativamente diferentes unas a otras. A pesar de expresar un cierto grado de cercanía y proximidad topológica entre cada una de ellas, lo que se repite es la diferencia. Su ambivalencia es determinada a través de sus formas de colaboración dialéctica que operan en la (dis)continuidad. Para Oliveira (2016) un espacio intersticial ambivalente, conforma "*un espacio disponible en el que dos o más términos se encuentran de manera conflictiva y dinámica, interrelacional e interactiva*" (p.21). Lo intersticial delimita la función de contexto de la Psicopedagogía.

El estudio del campo, objeto, método y concepto psicopedagógico, desde sus ámbitos de constructividad puede ser abordado desde las categorías '*matricial*' y '*objetual*'. La primera, alude a la estructura de formación, mientras que la segunda, refiere a sus ámbitos de regulación y al funcionamiento de sus contornos teóricos y metodológicos. Lo figural como propiedad analítica es una expresión de lo impreciso. El objeto de la Psicopedagogía es intersticial, fronterizo, relacional, opera en términos de zona de contacto. Es multifocal, abierto y constituido por múltiples posicionalidades, caracterizado por límites imprecisos. Es

un campo de complejas y heterogéneas mezclas, devenires y deformaciones de sus límites disciplinarios configurantes. Lo intermedio permite a juicio de Merleau-Ponty (1973) y Gil (2011), que diversos elementos –con vínculos de diversa magnitud– al perder su claridad, son rearticulados, dando paso a algo completamente nuevo: objeto, método, sentido y alcance la Psicopedagogía.

El *valor heurístico* de la noción *intermedio*, tal como he sostenido, remite a propiedades de transición, movilización e interactividad. Determina una singular forma de coyuntura intelectual, es decir, de agrupación, disposición y rearticulación de cada uno de sus elementos. Queda pendiente la indagación acerca de las formas y/o mecanismos de agrupación de cada uno de sus recursos epistemológicos. Sin la comprensión de sus mecanismos de articulación, desarticulación y rearticulación, la configuración de un marco teórico específico sobre Psicopedagogía, quedaría atrapado en la interioridad de sus marcos disciplinarios y metodológicos confluyentes –reproduciendo el problema de la aplicación–. No se trata de articular y ofrecer una visión armónica de confluencia entre sus elementos de configuración, sino de consolidar de un marco epistemológico en sintonía con la naturaleza de su fenómeno. Razón por la cual, observo mayor fertilidad en la noción de rearticulación de sus conceptos, métodos, objetos, influencias, sujetos, territorios, discursos, etc. cuya operación, se opone a una articulación pasiva conducente a la reproducción de las formas interpretativas heredadas, girar para producir otros sentidos. Ésta, es la principal tarea de la rearticulación. Lo intersticial nos permite develar las conexiones ocultas. El objeto de la Psicopedagogía concebida como el resultado de aquello que se coloca en juego entre la Pedagogía y la Psicología, se convierte en un punto de mutación, lo que demanda la producción de un nuevo objeto.

El concepto '*punto de mutación*' que empleo en este capítulo, ha sido elaborado por el destacado físico austriaco Fritjof Capra (2000). A través de él, es posible articular una nueva visión sobre el sentido y alcance de la Psicopedagogía. Su objeto y campo es ensamblado a partir de diversas zonas de contacto emergentes y declinantes, dando paso a un campo completamente nuevo. Sin duda, esto merece una nota a pie de página. Al constituir las fuerzas de imbricación entre sus zonas de contacto superficiales –Psicología y Pedagogía–, lo que queda entre ellos, en una zona compuesta por conflictos, desajustes y desencuentros de diversa envergadura a nivel, conceptual, metodológico y epistemológico. Se observa la convivencia de diversos sistemas de desplazamientos, sin entender o bien, resistir, al tipo de nuevas elaboraciones a la que nos conducen. Tomando prestado el concepto de *novedosidades* planteado por Deleuze (1968), es posible identificar prácticas y saberes que parecen introducir un efecto de cambio, al tiempo que perpetúan más de lo mismo –la fijeza epistemológica–. El campo teórico y metodológico de la Psicopedagogía es un terreno multivalente. Como tal, es interpretado como un campo de fuerzas complejas, multidimensional y de creatividad activa. Su objeto opera en la interrelación, interacción y

la relación de cada uno de sus fenómenos. Invita a la deconstrucción de los marcos de objetividad científica, proporcionando nuevas modalidades de análisis y significantes. Surge la necesidad de explorar los elementos de constitución del lenguaje analítico de la Psicopedagogía.

Entre las características más significativas de lo intersticial en lo psicopedagógico, destacan: a) la formación de una estructura de conocimiento abierta, cuyas posibilidades analíticas no sólo visibilizan sus usos de diversas formas, sino más bien, abordan el problema de la *indecibilidad del saber y de lo metodológico*, convirtiéndose en una unidad que establece múltiples sistemas infinitos de conexión. Posibilita la comprensión todos los niveles de actividad que se colocan en juego en su intersección, caracterizada por una lógica capaz de interrelacionar diversos elementos. El espacio intermedio del que surge su objeto puede ser considerado como un dispositivo de conciliación e intermediación. b) Es un lugar caracterizado por la posibilidad de ser, en él, todo es evento, mutación, cambio, dislocación. c) La mutabilidad como constante. d) Cada uno de sus campos de confluencias se convierten en '*campos mórficos*' (Sheldrake, 1981), es decir, en sistemas de estructuración y tematización de sus tópicos de análisis, modelan y dan vida a la organización e influyen en la formación de su estructura teórica. El conocimiento psicopedagógico se construye bajo la lógica de *resonancia mórfica*. e) También puede ser descrito bajo la metáfora '*totalidad paradójica*', producto que cada uno de los elementos que crean y garantizan el saber psicopedagógico, se integran formando una nueva condición –objeto, concepto y método– mediante sistemas de regulación basados en la rearticulación. Sus condiciones de producción actúan mediante una '*síntesis creativa*'. Al fabricar su estructura teórica y metodológica en el intersticio, concebido como un espacio de altas, heterogéneas y complejas intensidades, su objeto emerge a partir de múltiples mecanismos de ligación y relacionamiento. f) Su estructura teórica se articula en la contradicción.

Lo intermedio como recurso epistemológico, no se reduce exclusivamente a algo entre varias cosas, más bien, constituye un nivel singular dedicado a la construcción del conocimiento, caracterizado por la unión/desunión constante de dos zonas de contacto, campos disciplinarios y territorios del saber. En tanto categoría de análisis, deviene en un dispositivo de intermediación, posibilitando la integración y rearticulación de diversos recursos epistemológicos. El objeto psicopedagógico surge de una zona de indiscernibilidad, constituido como un lugar en constante devenir. Objeto, campo y saber psicopedagógico se encuentra en constante movimiento.

Recurriendo al concepto de '*chora*' (Eisenman, 1989) exploraré el *lugar de inscripción*<sup>45</sup> del campo Psicopedagógico. Para efectuar esta operación, emplearé los desarrollos teóricos de Derrida (1960),

---

<sup>45</sup> Espacio matriz.

concebido como un lugar de transformaciones y transfiguraciones. Es algo que se encuentra en continua creación. Razón por la cual, prefiero entender el terreno de lo psicopedagógico como un espacio intermedio impreciso. Impreciso, no porque carezca de especificidad, dando lugar a un vacío-presencia, lleno-vivo. A través de la categoría de '*chora*' es posible examinar aquello que todavía no es constituido; se convierte así, en un *espacio generador*, un *pre-lugar*, un *algo antes*. En él, se conjugan profundas mediaciones entre lo resuelto y lo no resuelto.

¿Por qué un análisis epistemológico en clave intersticial? Implica superar la política de la polaridad intelectual, reducida a acciones disputadas sin fertilidad entre dos o más elementos. El intersticio permite la construcción de algo nuevo, posibilita las interrelaciones entre sus diversos elementos confluyentes, no por comparación, sino que, por contraposición en paralelo. Su campo es modelado por un conjunto de intersecciones al más puro estilo de *vesica pisci*. Si su dominio y campo surgen de complejas intersecciones entre cada uno de sus recursos epistemológicos, entonces, se hace necesario recurrir a la potencialidad del examen topológico, dedicado al estudio y comprensión de los movimientos, las distancias, vecindades, proximidades, continuidades y límites entre cada uno sus objetos, métodos, influencias, disciplinas, discursos, teorías, etc. Es condición del terreno psicopedagógico, el dinamismo y la fluidez permanente, (dis)continuidad, relación, encuentro, intercambio e interacción. En él, se entrelazan de diversas formas de aspectos interiores y exteriores que participan de la configuración de su saber. ¿Cómo puede surgir lo nuevo? Lo nuevo emerge por vía de las relaciones exteriores y de la movilización de la frontera. Tales mecanismos de análisis, operan mediante una permanente (dis)continuidad topológica que involucra a cada uno de sus objetos, métodos, teorías, influencias, territorios, sujetos, discursos, conceptos, disciplinas, etc. En este contexto, surge la interrogante acerca del tipo de interconexiones que sustentan la configuración de su dominio teórico.

Los *enredos genealógicos*, analíticamente, refieren al corpus de elementos anudados, entrelazados y unidos desde su génesis de forma ininteligible. La sección '*genealógicos*', describe el conjunto de nudos, que refieren al origen, la herencia y el legado que participa de su constitución, provocando falta de claridad. Dan lugar a múltiples posiciones, en la que cada uno de sus elementos se yuxtaponen, se cuestionan, proclaman, etc. En ella, "*lo aceptado y lo transgresor se mezclan imperceptiblemente, por mucho que se nieguen estas formas sincréticas en nombre de la pureza y de la tradición*" (Brah, 2011, p.240). ¿Qué implican los enredos genealógicos como categoría conceptual? Mediante esta noción es posible abordar las políticas de localización y (des)ubicación de cada uno de sus recursos epistemológicos. ¿En qué consisten éstos enredos?

Debido a su potencial analítico, encuentran un cierto grado de proximidad con la expresión deleuziana y guattariana de '*rizoma*'.

específicamente, en el tipo de operatorias articuladas mediante la multiplicidad de vínculos, el dinamismo, el pensamiento de la relación, el movimiento –siempre en expansión–, la complejidad, la discontinuidad y la conexión entre elementos de diversa naturaleza. Cada una de las categorías antes mencionadas, constituyen parte de los conceptos clave implicados en la formación del objeto y del campo psicopedagógico en términos fronterizos e intersticiales.

¿Es posible pensar el objeto de la Psicopedagogía en clave intersticial? Un objeto intersticial se encuentra en constante tensión y devenir. Entre sus propiedades formativas más significativas destacan la *continuidad* y la *discontinuidad*. La primera, alude al movimiento como clave constante en la construcción del conocimiento<sup>46</sup>, mientras que, la segunda, refiere a las condiciones de transformación de plano o nivel. Se encuentran estrechamente vinculadas a la estrategia de rearticulación. Si bien, este es un campo que opera en el movimiento y la diseminación, la potencialidad de sus ámbitos constructivos, reside en la discontinuidad, en el salto, en la rearticulación de sus elementos, fenómenos e instrumentos conceptuales. El objeto psicopedagógico construido en clave intersticial se convierte en un terreno de análisis e investigación en transición y continuo devenir.

Finalmente, la *'fractalidad'* de su objeto lo describe en términos de complejidad, asume la crisis de la frontera, articula su fuerza teórica para movilizar la frontera y con ello, cristalizar nuevas lógicas intelectuales. Tal propósito no puede ser alcanzado en la medida que no exista un cambio en sus marcos de valores. Éste, es, sin duda, uno de los ámbitos más álgidos que enfrenta el trabajo epistemológico. Emerge una nueva forma de sentir, pensar, experimentar y practicar la Psicopedagogía. Una de las formas a través de las cuales se expresa su valor heurístico<sup>47</sup>, refiere a las múltiples modalidades de entrelazamiento de cada uno de sus elementos, formas analíticas, herramientas conceptuales y metodológicas, marcos disciplinarios y sus contextos de aplicación e intervención. Otras expresiones que reafirman su valor heurístico convergen en el funcionamiento relacional de su objeto y campo, configurando una espacialidad en contante *"tensión, transición, transformación, relación, intercambio e interacción"* (Oliveira, 2016, p.12). Como tal, es un campo que opera en la diseminación y en el esparcimiento, escapando a la tradicional forma de construcción del saber, basada en la articulación y en la conformación. Su espacio de construcción se aproxima a la metáfora del *tropos de lo intersticial*<sup>48</sup>.

El campo psicopedagógico como zona *intermedia, fronteriza e intersticial*, opera en términos de generatividad, interactividad y

---

<sup>46</sup> Plantea la interrogante: ¿qué significa investigar el movimiento en la construcción del conocimiento?

<sup>47</sup> En la actualidad, el campo psicopedagógico presenta un dudoso valor heurístico.

<sup>48</sup> Concepto extraído de Eisenman (1989), cuya operación describe un sistema de desdibujamiento. Condición que remite a un espacio dinámico e inestable. La Psicopedagogía en la actualidad, constituye un campo flotante e indicial. Su carácter intersticial posibilita el diálogo crítico entre sus dos zonas de contacto más importantes: *Psicología y Pedagogía*.

transformación. Esta última, no es lineal, sino radial, es un espacio que se transforma y es transformado. Si bien, las fronteras disciplinarias y discursivas entre los principales campos de confluencia y marcos disciplinarios que crean y garantizan la producción de su saber, se convierten en límites cada vez más plásticos, flexibles, permeables y contingentes. Su valor heurístico exige un análisis topológico. ¿Qué supone investigar los límites? Para responder a esta interrogante, me parece oportuno recurrir a la obra del filósofo catalán Eugenio Trías, quien aborda el estudio de lo fronterizo a través de diversos marcos disciplinarios. No adopta exclusivamente una articulación *interdisciplinaria*, más bien, bordea un quehacer *extradisciplinar*, es decir, trabaja conectando campos alejados en su actividad científica. El objeto de trabajo de la filosofía del límite converge en el estudio de la razón fronteriza. Trías (1999) concibe el límite como una unidad intermedia, un espacio que media lo conocido –lo disponible y las formas específicas de verdades legitimadas e institucionalizadas– y lo desconocido –lo nuevo–. El trabajo epistemológico en espacios intermedios, forja unidades de alta generatividad, opera en la exterioridad, es decir, en la producción de lo nuevo. La comprensión epistemológica en Psicopedagogía establece una relación intersticial, exige analizar el grado de transparencia y opacidad de sus conceptos, reconoce que es un campo de múltiples direcciones, establece diversos sistemas de mediaciones, traducciones y exámenes topológicos. Moviliza la frontera entre la convergencia educativa y psicológica. Se observa en las categorías específicas estructurantes del campo epistemológico de la Psicopedagogía que, cada una de ellas, operan en términos de interrelacionalidad, inter-mediación e inter-comunicabilidad. Ejemplo de ello, es la categoría de aprendizaje, que no es una categoría exclusiva de la estructura teórica de lo psicopedagógico, más bien, es una *noción intersticial*<sup>49</sup> en el estudio de la cognición humana. Sus conceptos, generalmente, expresan un carácter intersticial y de intermediación. No son en su mayoría exclusividad de su estructura teórica. Por lo que, es posible afirmar que, sus conceptos develan un complejo status viajero, aumentando el tráfico de información en su paso, conexión y rearticulación por diversas disciplinas. Otra propiedad de sus conceptos, es que éstos, construyen un campo de interlocalidad.

Uno de los fundamentos heurísticos del campo psicopedagógico se encuentra en sus conceptos. Una discusión relevante de carácter contemporánea consistirá en explorar los mecanismos de producción de los significados que elabora el objeto psicopedagógico, más allá, y por fuera de la frontera disciplinaria establecida por la Psicología. Es innegable que la sección del sintagma '*psico*' desempeña un papel central en la constitución del campo, afirmar lo contrario devendría, francamente, en un grave error, puesto que, su ensamblado vigente opera a través de dichos términos. Cada uno de los conceptos a los que

---

<sup>49</sup> Son propiedades de las categorías intersticiales, el movimiento, encuentro y las múltiples formas de relacionamiento.

recurre, actúan como teorías en miniaturas. ¿Qué quiere decir esto? Los conceptos<sup>50</sup> poseen la capacidad configurar y describir el objeto. Es a través de ellos, que organizan sus marcos de teorización. Una de las obstrucciones primarias que develan los conceptos tradicionalmente empleados para discutir la función, el sentido y el alcance de la Psicopedagogía, demuestran imprecisiones en sus significados y estrategias de utilización, afectando a sus condiciones de interpretación. Sus significativos se encuentran atrapados en la ciencia cognitiva, imponen así, un contextualismo externo a su fuerza epistémico-interpretativa.

El espacio psicopedagógico puede ser leído en términos de una *'franja intersticial borrosa'* que oscila entre lo auténtico y lo falsificado de su estructura y dominio de conocimiento. Su objeto forja un espacio semántico nuevo, que no rechaza sus gramáticas fundacionales. Se inscribe más allá de sus supuestos de partida. Da lugar a una franja fronteriza entre sus principales herencias disciplinarias y metodológicas.

## **EL OBJETO PSICOPEDAGÓGICO COMO ZONA DE CONTACTO<sup>51</sup>**

La noción *'zona de contacto'*<sup>52</sup> es introducida por Mary Louise Pratt (1992) en la obra *'Ojos imperiales: literaturas de viaje y transculturación'*. Si bien, el campo de actividad de la autora es la Lingüística, la potencialidad del mismo fomenta aplicaciones de orden epistemológico, particularmente, referidas a la construcción del conocimiento. La sección *'contacto'* del sintagma enfatiza en las condiciones de interacción, en los encuentros, en la constelación y en la acción relacional de diversas clases de elementos. Como espacio de interactividad devela un terreno complejo, cuyas singularidades se constituyen *en y a través* de la relación mutua de diversos elementos, dando lugar al ensamblaje, al entrecruzamiento y a la interconexión de diversas clases de singularidades epistemológicas. Gracias a la zona de contacto el concepto de Psicopedagogía devela su *carácter viajero, interactivo y descentrado*. La fertilidad de la aplicación de dicho concepto al estudio de las configuraciones del saber y objeto psicopedagógico, permite explorar los encuentros entre diversas clases de saberes, métodos, objetos, teorías, entre otras, que participan de su articulación. Así como, sus formas de intercambio, continuidad y ruptura. La traducción es clave en la configuración en el trabajo intelectual.

La zona de contacto empleada como estrategia de análisis epistemológico, aborda relacionalmente la confluencia, arribo y forclusión de diversas clases de singularidades epistemológicas que

---

<sup>50</sup> Constituyen representaciones abstractas de un dominio. Fomentan el análisis de sus objetos y problemáticas.

<sup>51</sup> Categoría teórica implicada en la descripción analítica y teórica del objeto de la Psicopedagogía.

<sup>52</sup> Refiere a un espacio de encuentro.

entran en contacto e interactúan en la construcción del dominio psicopedagógico. ¿Por qué razón, su objeto puede ser concebido en términos de zona de contacto? Como aproximación inicial, afirmaré que, el objeto de la Psicopedagogía surge de una intersección compleja y en permanente movimiento. Es, justamente, dicha intersección, la que me interesa analizar en esta sección; específicamente, qué cosas, qué racionalidades, qué acciones metodológicas. En síntesis qué elementos se colocan en juego en la configuración de dicha intersección.

La zona de contacto (Pratt, 1992) se caracteriza por configurar un espacio abierto, en permanente movimiento e interacción, caracterizado por la confluencia y participación de diferentes mundos –en adelante, concebidos como herramientas metodológicas, conceptos, saberes, campos disciplinarios, discursos, entre otras–, que dialogan, interactúan, chocan, colisionan, constelan, se encuentran y relacionan de diferentes maneras. La comprensión de la estructura teórica y del objeto de conocimiento psicopedagógico, en relación a los presupuestos de su estructura comprensiva de carácter superficial, permite observar la confluencia disarmónica de dos grandes zonas de contacto: la Psicología y la Pedagogía<sup>53</sup>. Sin embargo, al interrogarnos acerca de la *ubicuidad del objeto*, su insistencia intelectual, nos remite al legado de la Psicología en su más amplia expresión. No obstante, el análisis no se cierra aquí. Lo que no termina de comprenderse en su arribo al ámbito de la Pedagogía –si bien, esto exige un mapeo crítico acerca de sus desplazamientos e itinerarios, específicamente, en sus condiciones de realización y operatividad–. Frente a este complejo panorama epistémico<sup>54</sup> y pragmático<sup>55</sup>, observo fértil discutir en torno a la siguiente interrogante: ¿en qué sentido la Psicopedagogía concierne a la educación en general?, o bien, ¿qué cosas no podría hacer si continua operado desde su tradicional marco analítico y conceptual?

La estructura teórica superficial y de mayor aceptabilidad e incluso institucionalizada, es configurada a partir de la confluencia entre la zona de contacto de la Psicología<sup>56</sup> –cuya herencia y contribución es mayoritaria a la pedagógica– y de la Pedagogía<sup>57</sup> –campo de aplicación e intervención más evidente–. Existe cierta disparidad de constitución, específicamente, entre sus saberes, lenguajes e intenciones. Retomando el concepto de provincialización efectuado por Chackrabarty (1990), desde la Historia y los Estudios Post-coloniales, es posible afirmar, un cierto grado de provincialización en el dominio de la disciplina psicológica, específicamente, en campos ligados al dominio del aprendizaje, a la cognición humana a lo largo del ciclo vital, al estudio de la inteligencia, a las dificultades del aprendizaje<sup>58</sup> desde una perspectiva psicoanalítica, cuyos marcos interpretativos permiten

---

<sup>53</sup> Ambas constituyen estructuras de conocimiento superficiales.

<sup>54</sup> Ligado a las condiciones de producción del conocimiento.

<sup>55</sup> Ligado a sus ámbitos de realización.

<sup>56</sup> Zona de contacto que refiere al legado y estructuración teórica.

<sup>57</sup> Alude al obstáculo pragmático, a su ámbito de concreción. No es fijo, ni exclusivo de éste.

<sup>58</sup> Todos ellos conceptos intersticiales.



explorar ciertas obstrucciones y dificultades. El dominio psicopedagógico no se articula en la escolarización como tal, más bien, su propósito se enmarca exclusivamente, en el estudio de determinados fenómenos del aprendizaje –categoría<sup>59</sup> no exclusiva de sus territorios, es disputada por diversos marcos disciplinarios–. Una reflexión relevante consistirá en develar cómo sus categorías vigentes llegan a ocupar esta posición. Razón por la cual, observo la necesidad de situar el análisis en aquellos elementos que son puestos en contacto y en relación a determinados tipos de elementos. Al decir de Sousa (2009) “*las zonas de contacto son siempre selectivas, porque los saberes y las prácticas exceden lo que de unos y otras han puesto en contacto. Lo que es puesto en contacto, no es necesariamente lo que se más relevante o central*” (p.145).<sup>60</sup>

Una zona de contacto es una especialidad que no es tierra de nadie –afirmación que dificulta la comprensión del campo en términos de disciplina–, es un terreno en el que se disputan diversas influencias, herramientas metodológicas, instrumentos conceptuales, hebras teóricas y territorios de análisis. ¿Cómo llega a ocupar esta posición?, ¿bajo qué condiciones cada zona de contacto determina lo qué es o será puesto en contacto? En mi trabajo epistemológico he insistido en la necesidad de crear condiciones de traducción, es decir, volver legibles un conjunto de recursos intelectuales acordes a la naturaleza y estructura de su conocimiento. La traducción permite ir develando los aspectos centrales implicados en un determinado campo. ¿Cómo seleccionamos los aspectos que serán confrontados a partir de los ejes que ensamblan su estructura superficial de producción?

La tabla que se presenta a continuación, sintetiza las principales características de la estructura de conocimiento *superficial y profunda* que forja la comprensión epistemológica de la Psicopedagogía<sup>61</sup>.

|  |  |
|--|--|
| <p><b>Estructura de conocimiento ‘superficial’</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber in vitro, lineal, aplicacionista e injertado.</li> <li>• Articulación sustentada en una convivencia arbitraria de diversas posicionalidades y elementos epistémicos.</li> <li>• Conduce a una interdisciplinariedad de baja intensidad.</li> <li>• Mecanismos de selectividad pasiva.</li> <li>• Construye un dominio de interdisciplinariedad de baja intensidad.</li> </ul> |
| <p><b>Estructura de</b></p>                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saber intersticial, en movimiento, giro y</li> </ul>  |

<sup>59</sup> Categorías itinerantes y abiertas.

<sup>60</sup> Coincidiendo con el epistemólogo portugués, observo estéril indagar en la confluencia armónica de la Psicopedagogía. Me interesa indagar en aquello que no es central y, exclusivamente, evidente en la configuración de su coyuntura intelectual.

<sup>61</sup> Debe considerarse como una elaboración inicial.

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>conocimiento ‘profunda’</b> | <p>dislocación permanente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intermediación como fuerza de producción.</li> <li>• Desarticulación y rearticulación /opera en la discontinuidad.</li> <li>• Producción de lo nuevo.</li> <li>• Mecanismos de selectividad activa.</li> <li>• Construcción y/o funcionamiento interdisciplinario de alta intensidad.</li> </ul> |
|--------------------------------|--|

**Tabla 1: Principales características de la estructura de conocimiento superficial y profunda de la Psicopedagogía.**

**Fuente: elaboración propia.**

¿En qué se fundamenta la elección y/o decisión de los saberes y prácticas que describen el objeto de la Psicopedagogía? Para responder a esta interrogante que remite, en cierta medida, a las políticas de producción del conocimiento psicopedagógico, es necesario tomar prestado el concepto de Sousa (2009) de ‘*selectividad activa*’ o ‘*selectividad pasiva*’. Interesa en esta oportunidad describir aquello que cada zona de contacto implicada en la configuración del saber psicopedagógico decide adoptar y aportar a la construcción de dicho campo. Los mecanismos de *selectividad pasiva* remiten a la captura de recursos analíticos y metodológicos, convertidos en sistemas de exclusión y marginación devenidos en sistemas vacíos. Si bien es cierto, el campo psicopedagógico no es un terreno monolítico, más bien, cristaliza un espacio heterogéneo, su mediación intelectual posibilita la observación de varias versiones de un mismo tema o saber, por ejemplo. En general, los conceptos estructurantes del campo psicopedagógico presentan un *estatus abierto*, es decir, pueden ser empleados de diversas maneras y en diversos campos. Ejemplo de ello, sucede con una de las nociones más críticas y fundamentales, como es, el *aprendizaje*. A su vez, dicha categoría devela un carácter fronterizo y un sistema de articulación basado en el contacto propuesto por Pratt (1992). Sin duda, a mayor *grado de reciprocidad* entre cada una de las zonas de contacto, devienen en terrenos de mayor consolidación epistemológica. La comprensión del objeto psicopedagógico en términos de zona de contacto posibilita el reconocimiento de sus conceptos bajo la designación de nociones de fronterizos e intersticiales. En su mayoría constituyen categorías de intermediación.

Una de las preguntas críticas que emerge, refiere a los elementos de configuración de dicha zona de contacto. Tal demanda, supone explorar relacionamente las formas de vinculación entre cada uno de sus cuerpos de saberes, dando lugar a la traducción entre el legado de la Psicología y sus diversos campos específicos, así como de la Pedagogía. En un primer momento, observo necesario analizar los conceptos que participan de la configuración de su objeto de conocimiento. Para ello, intentaré describir que estilo de opción interpretativa crean, o bien, si éstos instrumentos conceptuales, poseen

la capacidad de albergar el centro crítico de su estructura teórica –*tropismo positivo*–. De lo contrario, si sus conceptos tienden a distorsionar su objeto, creando nuevas y más formas de ininteligibilidad, entonces, nos encontramos ante una práctica analítica basada en el *tropismo negativo*. El tropismo es un concepto proveniente de la Biología, epistemológicamente, se caracteriza por girar la mirada hacia otras comprensiones. Sobre este particular, Ocampo (2018) sostiene que, el tropismo opera de dos maneras: un *tropismo positivo* y uno *negativo*. El primero, se caracteriza por invertir, girar o dislocar las fuerzas analíticas e interpretativas hacia otros rumbos. Los conceptos que posibilitan dicha empresa se caracterizan por encontrarse en sintonía con la estructura y naturaleza de su conocimiento, es decir, como instrumentos analíticos permiten describir el objeto en su autenticidad. El tropismo negativo, por su parte, se caracteriza por un giro que, inspirado en conceptos equívocos, conduce a una visión distorsionada del fenómeno.

## **LA ESTRUCTURA DE CONOCIMIENTO DE LA PSICOPEDAGOGÍA**

La *estructura de conocimiento* de la Psicopedagogía plantea múltiples formas de conocer, consagra una estructura teórica y metodológica abierta. Considerando tales ideas como un punto de partida, afirmaré que su construcción epistemológica no puede cerrarse a través a través de las formas epistemológicas y metodológicas tradicionales<sup>62</sup>. Su estructura de conocimiento es configurada por una acción interdisciplinar, en la que sus múltiples elementos convergentes no son concebidos como antagónicos, o bien, objetos de violencia epistémica, sino más bien, como formas complementarias que sólo alcanzan su actividad mediante la rearticulación de sus aportes –paleta de heterogeneidades–. Al constituir una estructura de conocimiento abierta expresa la capacidad de establecer diversos tipos de asociación y relación entre cada uno de ellos. Su singularidad demuestra la capacidad conectar saberes, métodos, objetos, disciplinas, discursos, influencias, marcos teóricos y compromisos éticos alejados en su actividad científica, convergentes en algún tópico con los objetivos analíticos del dominio psicopedagógico, posibilitando una visión holística, previa condición de traducción y rearticulación. ¿Qué lógica subyacente plantea la traducción y la rearticulación?

Son categorías de análisis de su estructura teórica, las siguientes nociones: *red, práctica teórica abierta, múltiples tipos y estilos de relaciones, exterioridad, dispositivo, heterogénesis, espacio de diáspora, malla de conexión de múltiples singularidades, espacio epistemológico de la multiplicidad, heterogénesis, etc.* Cada uno de estos conceptos pone a prueba la configuración y funcionalidad de su objeto, se convierten en pequeños modelos teóricos, encarnan prácticas epistémicas y metodológicas particulares.

---

<sup>62</sup> Enfrenta el desafío de salir de sus marcos epistemológicos tradicionales.

La estructura de conocimiento concebida como *praxis abierta a múltiples tipos de relaciones*, puede analizarse a través de la metáfora de universo-mosaico. Desde el punto de vista deleuziano, *lo abierto* plantea un tipo específico de indeterminación, no se reduce a un vano infinito de la infinitación, sino que más bien, circunscribe a lo que he denominado como *condición diaspórica* en producción del conocimiento. Las *relaciones exteriores* –o principio de exterioridad epistémica– se convierten en un dispositivo de creación de lo nuevo y de lo posible, se encuentran imbricadas en las principales modalidades de vinculación y relación entre cada una de las singularidades que dan vida a su estructura teórica. Las relaciones exteriores explicitan un enorme potencial analítico y metodológico. De esta forma,

[...] la teoría de la exterioridad de las relaciones implica a la vez que las relaciones son ampliamente independientes de los términos que las efectúan y que los términos pueden tener múltiples relaciones al mismo tiempo. Es decir que pueden estar a la vez en un sistema y en otro, que pueden cambiar algunas de sus relaciones sin cambiarlas todas (Lazzarato, 2006, p.19).

La teoría de las relaciones exteriores comprende cada singularidad convergente en la configuración la estructura de conocimiento de la Psicopedagogía, describe cada uno de estos elementos como recursos constructivos flotantes –lo flotante hace posible la relación–, poseen la capacidad de conectar, de movilizarse, de vincular. Operan en términos de un pegamiento epistémico-analítico-metodológico. Devela el conjunto de relaciones que sostiene cada una de sus singularidades. De modo que, *“el saber inmediato y empírico que se concentra sobre los «particulares» es un saber fenoménico que hace abstracción de sus vínculos y relaciones. Por el contrario, la teoría revolucionaria, sin negar los particulares, debe elevarlos hacia el «todo» en el cual desarrollan su vínculo”* (Lazzarato, 2006, p.20). Favorece los sistemas vinculación, constelación, encuentro y traducción de saberes, discursos, métodos, disciplinas, preferentemente. En ella, cada elemento adopta una *“serie de formas que tienen, cada una, su individualidad”* (Lazzarato, 2006, p.21).

Las relaciones exteriores constituyen uno de los principales principios explicativos a nivel epistemológico en Psicopedagogía. Como tal, poseen la capacidad de relacionar elementos fundamentalmente de naturaleza heterogénea de múltiples maneras, mediante condiciones de rearticulación. Sus sistemas de relación no poseen la capacidad de albergar a todas sus singularidades de forma cerrada. Las relaciones entre cada uno de los elementos establecen mecanismos particulares de operación. Así, *“sin perder su identidad, una cosa puede adjuntarse a otra o dejarla partir», puede entrar en una composición, en una unidad, sin por ello estar completamente determinada por esta unidad, por esta composición”* (Lazzarato, 2006, p.23).

Cada objeto, sujeto, territorio, método, influencia, discurso, disciplina, compromiso ético, proyecto político, teoría, concepto, etc. se

encuentran co-implicadas, su continuidad y funcionalidad queda determinada por condiciones de traducción y rearticulación. La estructura de conocimiento de la Educación Inclusiva opera mediante un conjunto heterogéneo de continuidades y disyunciones, en ella, “*lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova*” (Lazzarato, 2006, p.23). Al afirmar que, la comprensión epistemológica en Psicopedagogía opera en la exterioridad, refiero a la capacidad de producir lo nuevo, mediante condiciones de vincularidad heterológicas. La producción de lo nuevo surge de espacios indeterminados, de lo que he denominado como trabajo en las intersecciones de las disciplinas<sup>63</sup>.

La unión y la desunión de cada singularidad epistemológica que participa en la configuración de su estructura de conocimiento, establece operatorias y modalidades a través de las cuales “*las singularidades se componen y se descomponen, se unen y se separan*” (Lazzarato, 2006, p.24). Cada singularidad es objeto de *concatenamiento* mediante condiciones de rearticulación, establece modalidades de vinculación particulares entre cada una de ellas, definido a partir de sistemas dialécticos de uniones y disyunciones permanentes. Sus condiciones de funcionamiento son determinadas por la metáfora del *clinamen*, es decir, estrategia de alteraciones causa-efecto. Su estructura teórica reafirma una lógica de sentido que opera en el *diaspórismo* y en la *diseminación*. Sousa (2010) a través de la categoría de ‘*clinamen*’, explica que, cada singularidad configurante sea concebida como “*un poder de inclinación, un poder creativo, eso es, un poder de movimiento espontáneo*” (p.59). Cada uno de los elementos convergentes en el campo epistemológico de lo psicopedagógico, opera a través de la *acción-del-clinamen*.

La estructura de conocimiento concebida como una *mallá de conexión*, sugiere una aclaración preliminar. La noción de malla de conexión y red se encuentran implícitas en la categoría de dispositivo propuesta por Foucault (1985). Tal como ya he mencionado, la noción de red reticular emerge del dispositivo, manifestando una naturaleza multi-lineal, heterogénea y atravesada por una multiplicidad no-lineal de relaciones entre cada uno de los elementos que confluyen y garantizan el funcionamiento de su dominio. La multiplicidad de elementos convergentes configuran, previa condiciones de traducción y rearticulación, el objeto psicopedagógico. Según esto, la arquitectura que sostiene su estructura teórica, se caracteriza por “*un conjunto multilíneal [...] líneas de diferente naturaleza [...] Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar [...] eso es lo que Foucault llama ‘el trabajo en el terreno’*” (Foucault, 2002, p. 155). Las condiciones de producción se insertan en la comprensión de la naturaleza del vínculo presente en elementos de diversa naturaleza, reconfigura los mecanismos de negociación y

---

<sup>63</sup> Principal forma de construcción del conocimiento en Psicopedagogía. Como tal, da paso a un complejo sistema y entramado de heterotopicalidades analíticas, metodológicas e intelectuales. En ella, tienen lugar permanentes sistemas de mediaciones, negociaciones, devaluaciones, exclusiones, inclusiones, etc.

mediación entre ellos. Negociación y mediación se convierten en estrategias de trabajo clave en las intersecciones de las disciplinas.

Concebir la estructura teórica de la Psicopedagogía en términos de red, remite al carácter estriado, fractal y reticular de su composición, denota mecanismos de interconexión, elementos que contienen, ocultan y visibilizan. Cada uno de sus elementos posee cualidades de movimiento y circulación, denotando una capacidad de reconfiguración continua. De allí, la particularidad de su saber, un saber en permanente movimiento.

Su estructura de conocimiento concebida como una *zona de contacto* (Pratt, 1992), demanda la visualización de una red multi-lineal de encuentro, convergencia, desplazamientos y eyecciones de diversas clases de recursos y singularidades epistemológicas. La zona de contacto en tanto categoría de análisis, aparece por primera vez en el texto "*Arts of the Contact Zone*", publicado en 1991 por Mery Louise Pratt. Como tal, demarca un concepto proveniente de la Lingüística, a través de él, explica de qué manera, dos o más culturas establecen mecanismos de comunicación y negociación entre ellos. En mi trabajo teórico recurro a ella, concibiéndola como una *categoría analítica* para estudiar los mecanismos de encuentro, movimiento e interacción de diversos objetos, métodos, teorías, influencias, discursos, conceptos, saberes, compromisos éticos, proyectos políticos, marcos teóricos, etc. que crean y garantizan del saber psicopedagógico. Identifica puntos en común de elementos ilegibles en su formación. Observa una estrecha relación entre zona de contacto, espacio de diáspora –como campo de conocimiento y producción– y diáspora epistémica. La Psicopedagogía en este marco se convierte en una zona intermedia, determina un uso particular en el abordaje de cada fenómeno, traza un orden y un sentido singular. Concebida en tanto zona de contacto, expresa un alto grado de fertilidad, permite observar diversos tipos y estilos de desplazamientos, movimientos, encuentros y constelaciones que experimentan cada una de sus singularidades epistemológicas. En ella, no sólo tienen lugar condiciones de movilidad y desplazamiento no-lineal, sino más bien, enfrentamientos, disputas y luchas entre sí. Visto así, su campo epistemológico se convierte en una *red analítica de dispersión* y en un *campo morfo-dinámico*.

Concebir su estructura teórica a través de la noción de zona de contacto, resulta altamente fértil, especialmente, al asumir la construcción de su conocimiento y la configuración de su objeto en términos interdisciplinarios. Ello demanda la creación de una *estructura teórica fronteriza*. ¿Qué supone concebir el objeto y la estructura teórica de la psicopedagogía como noción fronteriza?

La zona de contacto se convierte así, en un espacio de encuentro, interacción y diálogo entre diversas clases de singularidades epistemológicas. Estructuralmente, posee la capacidad de derribar las barreras disciplinarias, reafirmando el funcionamiento extra-disciplinar,

es decir, la capacidad de conectar, vincular y relacionar elementos, métodos, objetos, discursos, influencias, saberes y conceptos alejados de la actividad científica de la inclusión, contribuyendo a la ampliación y diversificación de sus sistemas de razonamientos. Como propiedad epistemológica se desplaza hacia el espacio y el tiempo del encuentro, enfatiza en sus diversas coordenadas y condiciones interacción. Es, en la zona de contacto, que cada singularidad epistemológica se constituye *en y a través* de un sistema de relación mutua, se convierte en un mecanismo de crossing y connecting border. Desde mi posición teórica y política, concibo la zona de contacto como un *espacio indeterminado en la producción del conocimiento*. La construcción del saber en la zona de contacto recurre a las nociones de *presencia y simultaneidad*. Se convierte en una antesala de configuración y emergencia del *espacio de diáspora*. En ella, coexisten mecanismos de apropiación de unos saberes respecto de otros, así como, la presencia de legados que se transfieren y trans-epistemologizan. En su estructura se encuentran saberes y campos de conocimientos comunes y dispares. Tres son sus principales características: a) ensamblaje, b) conexión e c) interconexión e interacción. La comprensión epistemológica en Psicopedagogía puede ser lecturada en términos de una transición que afecta al desarrollo cognitivo, *altera* sus experiencias, saberes, marcos de valores, condiciones ontológicas, teóricas y metodológicas. Establece nuevas formas de imaginación epistémicas y pedagógicas. En aquello que *altera* reside su fuerza performativa. ¿Saberes que alteran?, ¿qué elementos permiten explicar la Psicopedagogía como un mecanismo de atravesamiento de sus fronteras disciplinarias, metodológicas y discursivas?

El pensamiento epistémico de la Psicopedagogía es el pensamiento de la relación, del movimiento, del encuentro y de la producción de lo nuevo. Como categoría de análisis moviliza la frontera –líneas de demarcación rígidas–, constituye un pensamiento límite. Su conocimiento –propiedad de la novedad<sup>64</sup>– apela a la ruptura de los límites establecidos por cada marco disciplinario, metodológico, discursivo, político, teórico y ético que participa de su ensamblaje. Interroga críticamente los mecanismos de prefijación y sus condiciones heredadas. Concebir la estructura teórica de la Psicopedagogía en términos de mestizaje epistémico-metodológico deviene en un significado complejo. Lo *mestizo* al interior de este proyecto intelectual es algo complejo.

Describir la configuración epistemológica de la Psicopedagogía a través de la metáfora: '*consciencia mestiza*', devela un dispositivo de co-presencia, de alteridad epistémica y valorización a diversas singularidades epistemológicas, reconociendo en ellas, contribuciones fundamentales. La consciencia mestiza emerge de diversas clases de enredos y entrecruzamientos teóricos, políticos, éticos y metodológicos, forja una consciencia de saberes fronterizos, que poseen la capacidad de

---

<sup>64</sup> Alude a la producción de lo nuevo.

albergar una amplia diversidad de saberes. Forja un mecanismo de inclusividad epistemológica –no en el sentido laxo y acrítico de la palabra–, sino que, en el reconocimiento y valorización de contribuciones subyugadas por la transformación educativa, sujetos al *nepantlismo*<sup>65</sup> *mental* (Anzaldúa, 1987) –topónimo– que alude a la fragmentación de los caminos o rutas en la producción del saber, configura un espacio de mutabilidad y fusión. La estructura teórica de la Psicopedagogía forja un *centro de nepantla*, se concibe como un espacio de confluencia de diversas clases de singularidades epistemológicas compuestas por fuerzas de mutabilidad, plasticidad y fusión –esta última, en sintonía con la producción de lo nuevo, es decir, fuerzas de aleación para crear nuevas clases de saberes y recursos metodológicos–. A través de la noción de nepantla se observa el carácter *trans-científico* de este campo, alude a aquello que queda entre dos o más elementos, remite y a la vez contiene a la noción de trabajo en las intersecciones de las disciplinas. Lo que se encuentra en medio de dos o más singularidades epistemológicas es lo que posibilita la creación de nuevos saberes y metodologías de investigación emergentes. La nepantla en tanto categoría de análisis contribuye a la configuración de un tercer espacio, se entrelaza con la afirmación que, el saber de la Psicopedagogía se encuentra en permanente movimiento, forja un conocimiento disponible para un determinado tiempo –provisional de fuerza intensa indeterminada–. En suma, a través del concepto de nepantla refleja el sentido de inacabado de su saber, objeto de un sistema de transformación abierta, inconclusa e (in)voluntaria.

La nepantla pone en evidencia el *carácter intermedio* de su espacio de producción, permite reconocer que sus elementos no son ni lo uno, ni lo otro, es decir, configura un saber a partir de la indeterminación. Razón por la cual, es necesario aplicar condiciones de traducción de cada uno de sus recursos configurantes. La estrategia de nepantla se opone a las tecnologías de aplicación, no atrapa su saber en valores y marcos externos al fenómeno. Su interés emerge en referencia a la producción de lo nuevo. “*Mantiene su plena significación, aplicable en todo tiempo y cualquier forma de comprensión más profunda de situaciones similares*” (León-Portilla, 2003, p.21). Concebida así, la estructura teórica de la Psicopedagogía surge de las intersecciones que crean un nuevo espacio epistemológico, definido como un lugar inquietante de creación, producto del movimiento incesante de cada singularidad estructuradora, compuesto por una red cíclica que ordena y organiza sus fuerzas de producción. En ella, los saberes, los métodos, los objetos, las teorías, las influencias y sus compromisos éticos, no son objeto de clasificaciones y categorías, recurren al efecto de traducción y rearticulación, creando un todo fragmentado. Las condiciones de traducción y rearticulación son expresiones de las relaciones exteriores.

Si la Psicopedagogía consagra una estructura teórica abierta, ¿cuál es el lugar de lo discontinuo? Coincido con Foucault (1973), al

---

<sup>65</sup> Palabra náhuatl.



asumir una tarea negativa que permita aclarar el sentido de lo discontinuo. El sentido de lo negativo en la construcción del conocimiento no se reduce únicamente a aquello que no es como afirmará Derrida (2000), a lo que denomina vía negativa. Me parece más fértil el planteamiento de Adorno (2014) al concebir la negatividad en tanto estrategia de cuestionamiento, re-estructuración y transformación de lo dado. Sobre este particular, Gabilondo (1990) agrega, la discontinuidad “*trata de liberarse de todo un conjunto de nociones que están ligadas al postulado de continuidad, tales como las de «tradición», «influencia», «desarrollo», «teleología», o «evolución hacia un estado normativo», «mentalidad», «espíritu de una época»*” (p.118).

La conciencia fronteriza en términos epistemológicos configura algo nuevo, es fuente de creatividad, es constitutiva de relaciones exteriores. Recorre otras rutas, articula nuevas posibilidades de análisis, respecto de los problemas de la cognición humana; posee la capacidad de superar la saturación epistemológica que podría ocasionar la presencia de singularidades epistemológicas de diversa naturaleza, sino dispone de condiciones de legibilidad, traducción y rearticulación. La discusión no se agota aquí. Es menester explorar los hábitos mentales presentes en los investigadores. La *flexibilidad* cognitiva y epistémico-metodológica se convierte en un elemento clave en la construcción de su conocimiento.

La racionalidad mestiza transfiere herramientas para transitar y forcluir de hábitos mentales, disciplinarios y metodológicos rígidos, inscribe su actividad en lo divergente, por un movimiento incesante que toma distancia de lo tradicionalmente aceptado, institucionalizado y legitimado. Inscribe su actividad en la formación de un *tercer espacio*, no reducido a un mecanismo de hibridación, sino más próximo a las relaciones exteriores, compuesta por múltiples sistemas de vinculación y libre de mecanismos de opresiones, fomenta la creación de una nueva estructura de funcionamiento. Una espacialidad intermedia se caracteriza por la presencia de un alto flujo de creatividad continua, en él, el movimiento junto a la relación, rompen el aspecto unitario que proporcionan sus paradigmas fundacionales. Configura un escenario de morfogénesis basado en la diseminación, la dispersión y un conjunto de enredos propios de cada singularidad epistemológica. Conjuga diversas formas de pensar.

La estructura de conocimiento concebida en términos de *dispositivo*<sup>66</sup>, refleja la capacidad de la Psicopedagogía para albergar y conectar diversas clases de aportes, configurando una red heterogénea de objetos, sujetos, territorios, teorías, métodos, influencias y marcos teóricos, cuyas conexiones son establecidas a través de la noción de

---

<sup>66</sup> La estructura teórica y metodológica, así como, el campo de conocimiento de la Psicopedagogía, pueden concebirse en términos de un *dispositivo performativo*, es decir, red de conexión de elementos heterogéneos, cuya confluencia y ensamblaje permiten la alteración de la gramática epistémica, pedagógica, sus vocabularios y supuestos analítico-metodológicos. La naturaleza de lo psicopedagógico emerge en la alteración de lo existente, en la creación de lo nuevo y de la posibilidad de reinención.

red. El funcionamiento del dispositivo y la red<sup>67</sup> –parasinónimos– se sostienen en la heterogénesis como principio explicativo a nivel epistemológico. El dispositivo reafirma la condición de epistemología de la dispersión, deviene en una estructura más menos coordinada de relaciones, configura así, *“una red de análisis que permita, una vez dado por objeto de dicho análisis relaciones de poder y no un poder, una analítica de tales relaciones, que habrán de ser captadas en la diversidad de su encadenamiento”* (Gabilondo, 1990, p.169). Cada una de sus singularidades epistemológicas configura un conjunto heterogéneo, atendiendo a la naturaleza del vínculo que entre ellas es establecido, incidiendo en el cambio de sus posiciones y sus funciones. No existe un solo mecanismo de vinculación entre cada uno de ellos, sino un conjunto de vinculaciones heterológicas, demanda la necesidad de poner en manifiesto las zonas *de vinculación y continuidades oscuras*<sup>68</sup> que conducen a errores en la fabricación de su conocimiento.

El dispositivo como herramienta teórica opera en la heterogeneidad, que en la trama epistemológica de la Psicopedagogía remite según Mengue (2008) a una naturaleza heterogénea de lo heterogéneo. Si bien, se compone de singularidades epistemológicas heterogéneas, es necesario especificar a qué territorios pertenecen, intentan comprender sus sistemas de razonamientos, con el objeto de sentar condiciones de rearticulación que contribuyan al develamiento de la autenticidad de su saber epistemológico. Cada uno de sus elementos confluyentes se encuentran en constante cambio, puesto que, al entrar en contacto, en *“resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá”* (Foucault, 1991, p.127), inscribiendo en un lugar privilegiado las condiciones de rearticulación en tanto estrategia de construcción del conocimiento. A través de la noción de dispositivo se constata la naturaleza dinámica, abierta, flexible y en permanente movimiento de su estructura teórica, cuyos *“componentes, así como el conjunto de relaciones entre los mismos, varían en función del nivel de efectividad alcanzado en una coyuntura determinada”* (Rose y Miller, 1992, p.187).

Concebida así, su estructura teórica puede describirse como una estrategia compuesta de diversos sistemas de relaciones con el objeto de articular una respuesta a un problema específico. Cada uno de sus sistemas de relación constituyen estrategias de operación particulares de dicha estructura teórica, convergiendo en ella, una serie de relaciones disimiles que sustentan su organicidad. La Psicopedagogía como herramienta teórica forja una grilla de comprensión que alberga elementos dispersos de naturaleza heterogénea, organizándolos mediante condiciones de vinculación, captura y rearticulación –recurre de igual forma a la traducción con el objeto de establecer ámbitos de legibilidad entre cada uno de sus elementos–. En tanto red de relaciones

---

<sup>67</sup> Se sostiene mediante una metáfora reticular.

<sup>68</sup> Alude a condiciones de examinación topológicas.

heterogéneas cristaliza un determinado orden de producción, tal como he mencionado, opera en la dispersión y en la diseminación. Rescatando los planteamientos de Deleuze (1990), la estructura de conocimiento de la Psicopedagogía describe una configuración compuesta por una arquitectura multi-lineal, en ella, sus elementos –se encuentran en constante variación– no resultan de un orden armónico, sino de un conjunto de fracturas, crisis y relaciones no-lineales. Inscribe así, sus objetivos en la producción de lo nuevo. ¿De qué depende el vínculo entre dispositivo y multiplicidad? Como afirmación preliminar, quisiera insistir en la orgánica de la estructura teórica de la Psicopedagogía como un espacio en constante devenir. ¿Qué implica un orden de producción basado en la dispersión y en la diseminación?

La estructura de conocimiento de la Psicopedagogía concebida como un *espacio de diáspora*, otorga herramientas para examinar los movimientos, las formas de relación y la tipología de nexos que emergen a través de la constelación, la plasticidad, la relación y el encuentro de múltiples elementos que dan vida a su campo de producción, tales como, objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, teorías, conceptos, etc. Cada uno de ellos, en el espacio de diáspora son objetos de rearticulación, se movilizan en diversas direcciones. El espacio de diáspora en tanto metáfora explicativa de las condiciones de producción del conocimiento de la Psicopedagogía, no puede entenderse, sino, a través de dos nociones claves: a) *experiencia migratoria* y b) *diáspora epistémica*. El espacio de diáspora no se compone de un único estilo de desplazamiento, más bien, de él proliferan nuevas diásporas y nuevos desplazamientos de objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, teorías, conceptos, etc. se definen nuevos cruces de fronteras, visualizando el desnivel que explicita la proliferación de discursos diaspóricos –como es la Psicopedagogía– y la propia noción en términos epistémicos y analíticos.

En este apartado me propongo examinar la potencia que guardan los conceptos de *espacio de diáspora*, *diáspora epistémica* y *experiencia migratoria*, concebidas como herramientas teóricas. Como aspecto preliminar quisiera reflexionar en torno al concepto de diáspora epistémica –concepto que acuñé en 2016, en el texto Gramática de la Educación Inclusiva–, concebida como una estrategia de análisis sobre las diversas modalidades y estilos de relación que pueden ser establecidos entre cada uno los elementos que convergen en el ensamblado de este campo. La diáspora epistémica se opone a los modos rígidos de fabricación del conocimiento, rechaza las cerraduras disciplinares, los atomismos metodológicos, su lógica de sentido sólo se expresa en el movimiento discontinuo, en la captura y entrelazamiento multi-lineal de cada uno de sus elementos. La noción de *frontera* y *frontrías* se encuentran co-implícitas en el concepto de diáspora epistémica. Las primeras, concebidas como límites entre dos o más disciplinas, por ejemplo, demandan de condiciones de traducción y examen topológico. Las segundas, articulan su actividad en la creación

de una zona indeterminada, un espacio completamente nuevo, coherente con lo expuesto por Ocampo (2016) como tercer espacio. En la comprensión epistemológica de la Psicopedagogía, las nociones de fronteras<sup>69</sup> –lo rígido, la fijeza, el dictamen del pasado y de la aplicación. Líneas arbitrarias de división (Brah, 2011)– y fronteras –espacios indeterminados, dispositivos de creación de lo posible, producción de lo nuevo, novedad epistémica– son empleadas en tanto categorías analíticas y metodológicas. En términos deleuzianos, concebir el campo de producción de la Psicopedagogía en términos de espacio de diáspora remite directamente a la noción de desterritorialización. El espacio de diáspora exige una *política de localización multiaxial* de sus recursos constituyentes. Su estructura teórica se convierte en un *sistema de lo múltiple*.

El espacio de diáspora configura una *red analítica* de diversos estilos de movimientos<sup>70</sup>, da cuenta de las fuerzas de captura y forclusión, de sus mecanismos de intersección. Se convierte así, en un espacio de confluencia entre cada uno de sus objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, teorías, conceptos, etc. donde cada uno de ellos, constituye un sistema heterogéneo de lo heterogéneo. Es, ante todo, un espacio configurado por una lógica de lo múltiple. Lo múltiple posibilita la construcción de una estructura teórica abierta en la que cada uno de sus elementos se encuentran en conexión permanente<sup>71</sup> –principio de heterogénesis–. Lo abierto implica lo indeterminado, establece modos singulares de implicación permitiendo analizar los enredos genealógicos que configuran el campo y los modos de vinculación abiertos entre cada una de las singularidades epistémicas que participan de su construcción. En efecto,

[...] Lo indeterminado es el caos. Sí, pero el caos no es lo opuesto de cualquier determinación sino aquella instancia que, en tanto encarna una potencia absoluta de diferenciación, tiende a hacer posible -aunque no necesariamente componible- la existencia de algo tal como un determinado. Remitidos entonces a la cuestión de la determinación, lo central del aporte deleuziano no reside en su supuesta opción por lo indeterminado sino en su reformulación de las condiciones bajo las cuales éste se relaciona con la determinación y lo determinado: lo indeterminado no es lo contrario de lo determinado sino su condición, aquel ámbito lógico u ontológico que hace posible cualquier determinación y que permite a los determinados existir unos junto a otros aun cuando resulten incapaces de componerse (Mengue, 2008, p.13).

---

<sup>69</sup> Tanto fronteras como fronteras constituyen categorías analíticas y metáforas cruciales en un análisis interdisciplinario. Ambas no puede entenderse sino se remite exhaustivamente a la noción de desterritorialización.

<sup>70</sup> Para tal empresa articula una política de localización en permanente contradicción, en palabras de Brah (2011), refiere a una posicionalidad de dispersión.

<sup>71</sup> Continúa conexión de carácter no-lineal, sólo se cierra para abrir.

El campo de producción de la Psicopedagogía concebido a través del espacio de diáspora en tanto categoría de análisis construye según Brah (2011) un campo “*habitado*» no sólo por aquellos que han migrado y sus descendientes” (p.212). Su centro epistemológico emerge desde la dispersión, establece diversos sistemas de ramificación, movilidad conexión y encuentro. En ese marco, la Psicopedagogía recurre a la metáfora del viaje para construir su conocimiento, se moviliza por una multitud de disciplinas, campos y discursos, extrayendo lo mejor de cada uno de ellos, con el objeto de fabricar un nuevo saber. La diáspora epistémica concebida como un *dispositivo heurístico*, constituye un sistema interpretativo y analítico, establece modalidades de construcción y comprensión de su saber, configura un método de análisis, una metáfora sobre su orden de producción –basado en la diseminación y el diaspórismo–. Es vinculante a la capacidad creadora y reguladora de su saber. Epistemológicamente, la heurística plantea discusiones relevantes en materia de producción del conocimiento, puede ser concebida según Mandolini (2013) como un método de resolución de problemas. En tal caso, “*la Heurística es la disciplina que prepara a la invención y al descubrimiento, y que acepta todos los argumentos que puedan conducir a realizar los proyectos propuestos*” (Mandolini, 2013, p.66). El espacio de diáspora dedica un análisis significativo no sólo a los movimientos que constituyen la funcionalidad de cada elemento, sino que, como indica Brah (2011), atiende a las condiciones de arribo, asentamiento, salida y transformación. Se caracteriza por el posicionamiento relacional de cada una de sus singularidades epistemológicas, discursivas, metodológicas confluyentes. En efecto,

[...] el *concepto* de diáspora comprende las formas históricamente variables de *relacionalidad* dentro de y entre las formaciones diaspóricas. Contiene las relaciones de poder que diferencian y establecen similitudes entre y a través de cambios en las constelaciones diaspóricas. En otras palabras, el concepto de diáspora *se centra en las configuraciones de poder que diferencian las diásporas de forma interna así como las sitúan en relación a las demás* (Brah, 2011, p.214).

El espacio de diáspora es constitutivo del pensamiento relacional, de la constelación intelectual, del encuentro, del pensamiento del movimiento, de la entropía epistemológica y de la plasticidad (Ocampo, 2017). En tanto “*objeto de análisis y herramienta de deconstrucción; esto es, como medio de investigar las condiciones de su formación, su implicación en la inscripción de jerarquías y su poder para movilizar colectivos*” (Brah, 2011, p.216). En el espacio de diáspora en tanto unidad relacional de producción epistemológica, ninguno de sus elementos convergentes se encuentran aislados unos de otros, atiende críticamente a la cuestión de la posición de cada elemento y a sus marcadores de descentramiento, fijación, etc. El campo epistemológico de la Psicopedagogía constituye una red analítica de carácter reticular de multi-localización. Su espacio de producción se convierte en un

espacio de reconciliación, encuentro y constelación de diversas unidades y herramientas metodológicas y analíticas.

Si la *desterritorialización* es una categoría analítica clave en el examen de la diáspora epistémica de la Psicopedagogía, posibilita la conexión y el ensamblaje de unidades heterogéneas, la descripción de sus estrategias de desplazamiento y desubicación de cada uno de sus objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, teorías, conceptos, etc. Cada uno de ellos, son examinados multiaxialmente. “*El concepto de «territorio», así como sus significados y significaciones, es un espacio cuestionado por las posicionalidades de diáspora y de frontera, donde las cuestiones de territorialización, desterritorialización o reterritorialización son parte de luchas políticas*” (Brah, 2011, p.236).

El doble problema que explicita el estudio teórico de la Psicopedagogía consiste en la transformación de su objeto y de sus métodos de aproximación e investigación de sus fenómenos. Reafirma una aproximación metodológica caracterizada por un cuestionamiento ideológico de los métodos utilizados en la investigación educativa. Esto exige la necesidad de generar condiciones de entendimiento analítico y metodológico coherentes con su base epistemológica: interdisciplinar. El campo de la Psicopedagogía como desafío enfrenta la necesidad de rectificar su déficit metodológico, traducido como la incapacidad para desarrollar una estrategia de investigación empírica conectada a un fenómeno social específico. Frente a la no-identificación de problemas de orden teórico y metodológico que afectan a su campo de producción, su funcionamiento deviene en un conjunto de prácticas articulatorias dando paso al entrecruzamiento de herramientas metodológicas de diversa naturaleza. Parafraseando a Howarth (2005), el campo o terreno de investigación y producción del conocimiento de la Psicopedagogía, cristaliza un espacio relacional de carácter inestable<sup>72</sup>, dinámico y en permanente movimiento<sup>73</sup>.

Tal como he insistido a lo largo de este capítulo, el problema de *aplicación* también denominado aplicacionismo epistemológico y la *articulación* constituyen temas claves en el develamiento de los errores que sustentan la configuración de la estructura metodológica de la Psicopedagogía. La estrategia de *aplicación* según Saur (2008), es propia de las Ciencias Naturales. La aplicación o el aplicacionismo epistemológico –modalidad más recurrente de trabajo– se convierten en estrategias para la legitimación de la dominación intelectual y la regeneración permanente de modalidades opresivas a través de la investigación. Con el objeto de superar éstas tensiones, debe aclararse la noción de aplicación en la construcción epistemológica de la Psicopedagogía. La aplicación puede ser interpretada en términos de un

---

<sup>72</sup> No asume un sentido de debilidad y negatividad-ausencia de algo-, sino más bien, como un sistema de desestabilización que da paso a un mecanismo de apertura en un continuo.

<sup>73</sup> Cada una de las características enunciadas, se albergan en el principio explicativo de heterogénesis que sostiene su praxis teórica y metodológica.

corpus de herramientas de diversa naturaleza que van confluyendo en un mismo fenómeno con el objeto de comprenderlo, convirtiéndose así, en un modelo de intervención epistemológica. No interesa en este campo la sobre-determinación conceptual que estructura la teoría, sino más bien, develar un método capaz de superar la problemática de la teoría general –concebida como marco comprensivo- y la naturaleza de los problemas específicos que se propone abordar. Su objetivo consiste en consolidar un “*dispositivo conceptual que posee un grado elevado de cohesión, de sofisticación y un enorme potencial explicativo*” (Saur, 2008, p.7).

El repertorio metodológico de la Psicopedagogía da cuenta de un sistema de articulación minuciosa de aportes procedentes de diversos campos –dimensión *interdisciplinar*–, opera sometiendo sus conceptos a condiciones de reproducción. El problema se reduce a lo siguiente: se aplican formatos teóricos y metodológicos que, a pesar de encontrarse vinculados en alguna arista al fenómeno, tienden a la reproducción o al atrapamiento de sus fenómenos en marcos epistemológicos externos. Un psicoanálisis epistemológico, ha de crear preguntas críticas que permitan superar este tipo de apropiación reduccionista y parasitaria. Sobre este particular, Sousa (2009) plantea que, la organización de una teoría mediante un *bricoleur* deviene en una praxis parasitaria, puesto que, atrapa el fenómeno en lentes que no corresponden al objeto. La aplicación de cada una de las teorías y herramientas metodológicas que confluyen en el campo psicopedagógico, operan mediante un sistema de variación y articulación diferencial, se convierten en mecanismos de hibridación singular.

En este campo, los elementos confluyentes se repiten y son alterados, re-articulando sus fuerzas analíticas. Un aspecto significativo posible de documentar a través de la condición epistemológica abierta, consiste en visibilizar cómo un determinado enunciado puede ser lo mismo y lo otro. Es tarea de la Psicopedagogía encontrar la especificidad de la naturaleza de su conocimiento. La formación de su campo coincide con la configuración de la polifonía, es decir, diversas voces se refieren o abordan un mismo tema. En mi trabajo intelectual, lo que interesa es develar los sistemas de modificación y la extracción de los aportes más significativos con el objeto de fabricar un nuevo encuadre metodológico, mediante el sistema de *traducción científica*<sup>74</sup>.

Los conceptos se convierten en herramientas intersubjetivas que contribuyen a crear condiciones de entendimiento, éstos son concebidos como una caja de herramientas, poseen la capacidad de iluminar al investigador en la comprensión del objeto. En tal caso, la investigación no consiste en repetir lo mismo, sino poner los conceptos al servicio de una creación metodológica. Tal como indica Saur (2008) “*el ir y venir entre lo mismo y lo otro, entre lo ya dicho y lo singular de un enunciado, esta apropiación inevitablemente producirá siempre algo del orden del*

---

<sup>74</sup> Condición de producción de lo psicopedagógico.

*acontecimiento*” (p.9). Estas ideas son centrales en la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento, oscilan a partir de la integración multiaxial de lo nuevo y lo viejo, como consecuencia del tejido epistemológico que va modelando.

Interesa deslindar los elementos que determinan la autenticidad del fenómeno, con el objeto de evitar la repetición reproductora y homogénea del saber. A través de la traducción es posible observar si se procede a lo reiterativo, a la reproducción o lo burocrático. A mi parecer, hasta cierto punto, la aplicación es restrictiva, puesto que, tiende al atrapamiento del saber, sobre-impone modelos teóricos, en su sentido positivo, puede contribuir a establecer modalidades de conocimientos difusos, irregulares e incomprensibles a los ojos de cualquier persona, pero, ¿qué se sucede cuando el orden de producción del campo presenta esta lógica? La condición interdisciplinaria del objeto de la Psicopedagogía, enfrenta la tarea de hacer visible un objeto incomprensible y rarificado, así como, sus reglas de funcionamiento.

Al imponer la aplicación se enfatiza en un *telos* de repetición, cuya fidelidad está asociada a la reproducción, se convierte en una estrategia de oposición a la creación y a la novedad, impone el teorismo, como principal herramienta de desviación de la realidad. *“Esto habitualmente produce una lógica reproductiva que no contribuye a la reconfiguración, actualización e innovación teórica”* (Saur, 2008, p.11). *“Aplicar la teoría se opone a esta finalidad, promoviendo la imposición sobre la realidad de una matriz que ya está probada en otro sitio, diluyendo fuertemente la singularidad de los procesos investigados e imprimiéndole rigidez al aparato teórico, priorizando lo programado y los procesos de cálculo tributarios de las reglas”* (Saur, 2008, p.13).

Retomando la pregunta por el método, me parece plausible insistir en la superación de herramientas externas a él. Adopta la forma de un método contingente. La exploración del método de la Psicopedagogía –sin tener claridad en torno a su estructura teórica–, es posible describirlo en términos de un relacionismo arbitrario devenido en una praxis y una política de todo vale. La comprensión metodológica en Psicopedagogía exige un análisis contexto-dependiente. La pregunta, entonces es, ¿qué pasa con la transformación de las disciplinas que confluyen en este campo de producción? La Psicopedagogía al expresar a una praxis analítica y metodológica abierta, propiedad del dinamismo, la multiplicidad infinita y el movimiento permanente –heterogénesis y exterioridad–, se convierte así, en un *dispositivo estratégico abierto* (Derrida, 1997). Desde la perspectiva derridiana, el *dispositivo estratégico abierto* se convierte en un sistema no-cerrado respecto de reglas de funcionamiento. Permite vincular cosas que no estaban relacionadas entre sí, opera en términos de un mecanismo de *desedimentación y desestabilización*.

La *estructura metodológica* de la Psicopedagogía inaugura su actividad reflexionando acerca de cuáles son los métodos que permiten



aproximarse o estudiar su quehacer. La insistencia por el método demuestra un conjunto de aproximaciones complejas y problemáticas, específicamente, a su formación en un marco interdisciplinar. Si los métodos para Cifuentes (2002) son constituidos a partir de un conjunto de estrategias, procedimientos y técnicas, definen una lógica de sentido. Un dispositivo de enmarcamiento interdisciplinar plantea una redefinición de la Psicopedagogía y, en particular, de los Estudios sobre Psicopedagogía al interior de la academia tradicional. Incide en las estructuras de funcionamiento de las universidades, departamentos y centros de investigación –incluso aquellos que no dependan de una universidad como tal–, en sus formas de plantear la investigación y la producción de saberes, conceptos y herramientas de investigación. Un enfoque metodológico en Psicopedagogía introduce a los investigadores –a su formación y a sus prácticas– en nuevos métodos y debates que, en ocasiones, chocan con las estructuras institucionales de formación. Por todo ello, es necesario privilegiar la incorporación de nuevos enfoques metodológicos.

Investigar lo psicopedagógico supone la creación de nuevos significados en torno al acto educativo y su relación con lo social, lo político, lo cultural, etc. consiste en explorar con otros sentidos. Atiende a la deconstrucción de sus marcos de valores e ideologías que son sostenidas en ellas. Una metodología interdisciplinaria permite reconocer cómo ciertas categorías, contenidos, ideologías o valores que explicitan un marcado carácter transformador, continúan reproduciendo un conjunto de ideas esencializadoras, reduccionistas y equívocas. Al inscribir el quehacer metodológico por fuera de los márgenes formalmente establecidos, es posible poner en evidencia dichos sistemas de contradicciones.

Como tal, este enfoque puede describirse en términos de *palabra maleta* o *pegamento conceptual*. Explica un nuevo lenguaje epistemológico, una nueva forma de hacer y de pensar los problemas más trascendentales de la cognición humana. Surge del encuentro e intersección de sus campos confluyentes, a esto he denominado trabajo analítico y metodológico en las intersecciones de las disciplinas, concebido como una realidad indeterminada *entre y más allá* de sus disciplinas convergentes. Permite observar puntos de intersección o abordaje de fenómenos, así como, identificar instancias en las que diversas disciplinas, métodos, objetos, influencias y discursos, por ejemplo, se aproximan o abordan un determinado fenómeno.

## **¿DISCIPLINA, INTERDISCIPLINA O QUÉ?**

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>75</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 sus interrogantes 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, provienen de la centralidad epistemológica proporcionada por la Psicología. A pesar de experimentar un marcado carácter intersticial, ésta, 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, justificaremos por qué optamos por cada una de ellas. Finalmente, responderemos a la pregunta: ¿éstas 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 de su objeto en lo psicológico y en lo 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 ésta última, su construcción reafirma vínculos que no son exclusivos de la Pedagogía, sino de la educación, práctica que desborda las errancias interpretativas que lo inscriben en la escolarización. Sus conocimientos nucleares y ordenadores provienen desde la Psicología y algunos de subcampos o especializaciones, tales como, la Psicología del Aprendizaje, el Psicoanálisis, etc. Alicia Fernández, voz autorizada y de reconocida trayectoria a nivel mundial, reclama la necesidad de disponer de un conocimiento singular sobre las

---

<sup>75</sup> Véase los casos articulados por diversas Instituciones de Educación Superior de la República de Argentina.

teorías psicopedagógicas, me pregunto: ¿cuáles son estas teorías? Es posible hablar de teorías, si no hay una consolidada, más que 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, ésta operaría en términos de un objeto de importación. ¿Es sólo el aprendizaje, el síntoma de emergencia y articulación de la Psicopedagogía? La verdad es que no. Este es, además, un campo modelizado por una serie de esencialismos. Es necesario recurrir a condiciones de traducción. Si ésta trata el aprendizaje, que también es objeto de estudio de la Pedagogía, pero no es de exclusividad de ésta, 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>76</sup>. Todo ello, es un efecto de incompreensión producto de 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* –objeto que no es de exclusividad ni de la Pedagogía, ni de la Psicología, ni de la propia Psicopedagogía–, la afirmación se convierte en propiedad de la Pedagogía. Lo interesante es aquello que se pone en juego en la unión de ambas palabras –hay elementos que actúan de nexos y estrategias de rearticulaciones–. 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. 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 teórica, 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. Al concebir un campo fundamentalmente, configurado a través de una variedad de recursos epistemológicos, sus configuraciones han de puntualizar

---

<sup>76</sup> Específicamente, se inscribe en la propuesta desarrollada célebremente por Reuven Feuerstein.

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 al interior del quehacer educativo, producto de su creciente *pragmatización* en tanto efecto de regulación del capitalismo hegemónico–, la comprensión de su base epistemológica determina 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?, sustituyéndose por un entrecruzamiento de recursos y herramientas metodológicas. Acción característica de las prácticas investigativas al interior de la Ciencia Educativa. Desde otra angulosidad, es posible afirmar que, coexisten prácticas de aplicacionismo epistemológico, extensionismo y articulacionismo, 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. Afirmo 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 sus fenómenos. 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>77</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 campos específicos en la configuración de su dominio. Lo cierto es que, su ensamblaje deviene en

---

<sup>77</sup> Diferente es que puedan constituir terrenos de aplicación y trabajo.

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 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 a nivel lexical, epistemológico, analítico y metodológico. Sin duda, las reflexiones programáticas tradicionalmente empleadas, en parte, 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 derivados de la Psicología, resultando dudosa 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 sostener que, el sintagma '*Psicopedagogía*' opera en términos de un esencialismo epistémico, analítico y metodológico, insistiendo en la constitución del campo en lo pedagógico y 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, los conceptos, los influencias y los 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 fuerzas 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 diversa naturaleza. Si el objeto es lo primero, entonces cabría señalar que éste se encuentra perturbado. El significante de *'perturbación'* al que adscribo, comprende 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 dominio psicopedagógico. 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 –aquí emerge su primera dificultad–. La comprensión de su especificidad, discutirá sus posibilidades disciplinares o interdisciplinares<sup>78</sup>. No observo fértil incorporar otros prefijos<sup>79</sup>, pues, de acuerdo a 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 *“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 consiste en agrupar en torno a la temática –ambigua de la Psicopedagogía–, disciplinas que posibilitan su comprensión. 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 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, en su mayoría, surgen por vía

---

<sup>78</sup> Esta discusión, puede ser zanjada, a partir de la determinación de las condiciones específicas de su objeto. Hasta aquí, me atrevería a afirmar que, ésta expresa una condición interdisciplinaria. Es necesario discutir sus mecanismos de enmarcamiento, límites regionales y actividades coherentes con la autenticidad de su fenómeno.

<sup>79</sup> Refiero a las extrañas e imprecisas conceptualizaciones de inter, multi, pluri, post y anti-disciplinas, que coexisten y circulan en la literatura especializada.

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. Tal estrategia constituye una práctica común en la organización de campos denominados como inter, trans y multi-disciplinarios. ¿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, las que efectúan una transferencia directa de recursos metodológicos que progresivamente van configurando su estructura teórica –previas condiciones de rearticulación–. La formación del campo psicopedagógico 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 sobre-generalizar su objeto, sino de atender a su especificidad y singularidad.

La *naturaleza* de la Psicopedagogía es eminentemente cognitiva. ¿Cognitiva respecto de qué? Hasta ahora, 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 –en algunos casos profundo– 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. Si el objeto de la Psicopedagogía es concebido en tanto forma intersticial, fronteriza, zona de contacto y malla de conexión reticular, queda integrada 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. No es posible sostener la comprensión de su objeto a través de sus categorías tradicionales.

El estudio de la Psicopedagogía como *tendencia epistemología ligera*, ha delimitado su base 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 circunscriben exclusivamente a la unión, intersección y relación de intercambio entre la Pedagogía y la Psicología; muchos más campos se encuentran 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 de carácter 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 son reorganizadas.

La *crítica a la razón disciplinaria* según Mowitt (1992), se propone consagrar un singular estilo de alteración de las prácticas científicas, se opone particularmente, a la reducción formalista empleada por la Psicopedagogía obstruyendo su campo de rearticulaciones. Siguiendo a Barthes (1987) todos los cambios se producen a nivel del objeto de conocimiento<sup>80</sup>, en él, se ponen en juego las transformaciones conceptuales, la producción de significantes, sus conceptos, sus rutas

---

<sup>80</sup> Se devela mediante sistemas de distinciones analíticas singulares, recogidas mediante estrategias de intermediación entre lo teórico y lo empírico. El carácter ambivalente afecta al objeto y al efecto de reconocimiento del conjunto de objetos que en él tiene lugar.



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 pertinente 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 encuentro, en la constelación y en la plasticidad. Un estatus disciplinario equivaldría a una constatación de carácter estática.

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 que la Psicopedagogía se asocia en buena medida con el dominio de lo psicológico, específicamente, con el objeto específico 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 '*entre*' y '*a través*' las disciplinas que participan de su configuración, sin negar la base institucional de cada una de éstas. Esto es lo que exige, condiciones de traducción y análisis topológico, con el propósito de encontrar la autenticidad de su saber. La configuración epistemológica en Psicopedagogía emerge en la interioridad de una confluencia de disciplinas –disposición específica de disciplinas– que permiten cuestionar sus relaciones sincrónicas y sus soportes socio-históricos. 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 desprendidos 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. 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 rescritura de su

carácter irreductiblemente interdisciplinario. 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 singular.

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 precipitada que responde a la crisis de los marcos disciplinarios, no bien abordada, 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>81</sup>, adoptado 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 sus ámbitos de problematización. Partiendo del supuesto que, el campo psicopedagógico<sup>82</sup> no ha sido adecuadamente teorizado, ¿qué puede significar esto?, ¿puede la teoría psicopedagógica estar terminada?, ¿qué distanciamientos teóricos exige su construcción? Lo cierto es que, el campo psicopedagógico se encuentra en permanente movimiento y construcción.

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 se encuentran en relación con las formas de articulación de cada uno de sus elementos. Sin duda, este constituye uno de sus puntos ciegos, puesto que, al presentar una estructura de conocimiento abierta, puede funcionar de diversas formas, albergando una amplia gama de aportes heterogéneos. No opera en la articulación armónica y pasiva de cada uno de sus recursos constructivos. 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

---

<sup>81</sup> Exige un análisis pormenorizado acerca de sus condiciones institucionales.

<sup>82</sup> No sólo deber ser estudiado como objeto, sino que, en términos de campo metodológico.

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 estatus quo que la atraviesa. Su comprensión epistemológica puede ser descrita a nivel de *análisis epistemológico*, no así, a nivel de constructividad. Como tal, expresa un énfasis descripcionista. Bueno (1976) sostiene que, lo descripcionista se opone al construccionismo –problemáticas de raigambre gnoseológicas–. 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 en lo descriptivo. ¿De qué manera, son seleccionados los 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? Recurrir a los conceptos de *experiencia migratoria* y de *condiciones de especificidad*, permite explorar sus posibles condiciones de emergencia.

Otro aspecto débilmente abordado en sus discusiones epistemológicas, refieren a la *naturaleza de su conocimiento*, es decir, su núcleo articulador, 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 la siguiente: no se comprenden del todo, sus contornos teóricos y/o metodológicos, cuyo efecto y estatus de invisibilidad encuentra su vigencia, a través de un conjunto de condiciones de importación, extensionismo y aplicación, dando paso a abducción y contaminación lingüística. Consecuencia de ello, es la ausencia de una noción más productiva sobre Psicopedagogía. ¿Cómo funciona ésta noción?, ¿qué es lo que la hace funcionar? Al develar un objeto ambivalente, sus modalidades de utilización tienden a expresar diversos usos y utilidades.

¿A qué deficiencias responde el concepto de Psicopedagogía? Cada una de sus 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 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 singular. Su ámbito de relación con la Pedagogía es aquello que delimita uno de sus territorios más crítico de comprensión. Su lenguaje se convierte en una formación cultural, como tal, 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 desborda las delimitaciones proporcionadas por los paradigmas de sus disciplinas fundantes. La noción disciplina adopta diversos sentidos y significantes, de acuerdo al proyecto intelectual que la alberge. No debe ser reducida a una definición simplista que aluda a un *“conjunto de saberes sistemáticos acerca de un determinado campo, materia o área del conocimiento”* (Fariás, 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, 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), de la carencia de valores propios, no presenta un campo 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. Su estructura de conocimiento carece de condiciones de especificidad de su saber. Más bien, 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 tiene 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 disciplinarios y sub-campos tradicionales, el terreno psicopedagógico debido a su carácter intersticial y singularidad epistémico-metodológica, desborda sus 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. La Psicopedagogía describe una profesión intermedia, no es de exclusividad de las Ciencias Sociales, 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>83</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 meta-teórico, con el objeto de hacer emerger un cuerpo de conocimientos coherentes 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 éstas complejas arenas movedizas, sin un método claro en la materia. No porque la Psicopedagogía posea una cierta historia e institucionalización<sup>84</sup>, puede ser definida simplemente en términos de disciplina. Es recurrente encontrar definiciones de esta naturaleza, sin un sustento teórico oportuno que las sostenga.

## **EL LUGAR DE LA TEORÍA PSICOPEDAGÓGICA: UN ESPACIO DE COMPLEJAS Y HETEROGÉNEAS IMPORTACIONES E INTERMEDIACIONES**

De acuerdo al contextualismo epistemológico de la Psicopedagogía, es posible afirmar que, no existe como tal, una teoría

---

<sup>83</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>84</sup> Coexiste una visión bastante tecnocrática al asumir la relación entre disciplina e institucionalización del campo psicopedagógico. No puede ser asumida en términos disciplinares, puesto que, carece de medios que permitan determinar fines relevantes a través de sus marcos de conocimientos disponibles.

psicopedagógica consolidada, sino un conjunto de teorizaciones, formalmente o no, organizadas que abordan, parcialmente, aspectos específicos de su objeto de estudio. Más bien, se observa un conjunto de complejas influencias, métodos, objetos, compromisos intelectuales, territorios de análisis y conceptos que viajan y se movilizan por una amplia heterogeneidad de campos y disciplinas, incrementando significativamente, el tráfico de información. ¿A qué naturaleza conceptual nos conducen los conceptos que participan en la descripción del objeto, campo y método de la Psicopedagogía?

El campo teórico de la Psicopedagogía es ensamblado a partir de variados cuestionamientos, en su interacción con cada una de ellas, establece modalidades específicas de relación. ¿Cómo se explora el dominio teórico de la Psicopedagogía? Lo cierto es que, se observa presencia de sistemas de subordinación a campos específicos de la Psicología.

¿Cuáles son las interrogantes teóricas y los conceptos que permiten pensar el campo de producción psicopedagógico? Al menos ocho de ellos ocupan un lugar estructurante: aprendizaje, sujeto de aprendizaje, desarrollo cognitivo, configuraciones interdisciplinarias, relaciones exteriores, estructura teórica abierta, conjunto de prácticas analíticas heterogéneas, etc. La traducción en tanto estrategia crucial en la fabricación de su conocimiento, consiste en afectar objetos –teóricos, empíricos, etc. – presentes en otros fenómenos, depurándolos, extrayendo lo mejor de sí, para ensamblar un fenómeno completamente nuevo. Explica los elementos de su objeto que son específicos, epistemológicamente, desafía los argumentos de la fidelidad en la búsqueda de la autenticidad. La traducción<sup>85</sup> –no es neutra, ni pasiva– como estrategia de construcción de su saber auténtico, se convierte en una tarea hermenéutica.

La naturaleza del conocimiento psicopedagógico posee un marcado carácter interdisciplinar, forja un objeto fronterizo y un saber intermedio. Una pregunta epistemológica clave, consistirá en reflexionar acerca de los medios de configuración de los *nexos* interdisciplinarios que tienen lugar en la configuración de su conocimiento. Muy pocos son identificables como aportes pedagógicos, o bien, producidos autónomamente por la propia Ciencia Educativa. Cada una de estas contribuciones se convierten en elementos de apertura de su estructura disciplinaria, inciden en la mutación de su objeto, abriéndose al encuentro de nuevos métodos de análisis e investigación. Sus configuraciones interdisciplinarias son concebidas como estrategias de resistencia al disciplinamiento del saber a través de las técnicas de aplicacionismo epistemológico, devenidas en prácticas de superposición.

---

<sup>85</sup> Permite comprender los grados de ubicuidad de diversas clases de aportes. Son objetos y recursos epistemológicos que ocupan un mismo espacio, corren el riesgo de sufrir contaminaciones disciplinarias. Se propone consolidar una nueva configuración crítica para abordar la construcción de su saber.

El campo epistemológico de la Psicopedagogía se compone de complejas e intensas estrategias y mecanismos de *importación* y *exportación*. Recursos epistemológicos de naturaleza heterogénea que son extraídos de otros campos, disciplinas, territorios epistemológicos. Sin duda, su proyecto epistemológico recurre a tomar prestadas herramientas teóricas, instrumentos conceptuales, recursos metodológicos de otras disciplinas. No obstante, sus formas constructivas no se limitan y/o reducen a un sistema de préstamos, recurren a condiciones de traducción y rearticulación, dislocando sus fuerzas hacia otros rumbos y significados. Si esto no se aplicase, corre el riesgo de quedar atrapada en marcos disciplinarios externos, forjando un objeto que actúa en tanto ficción regulativa de la realidad. El atrapamiento del objeto en marcos externos del conocimiento es uno de los efectos más significativos del aplicacionismo epistemológico. La *teoría* –concepto demasiado extendido e incluso banalizado– de la Psicopedagogía adopta una forma constructiva basada en la importación, traducción y rearticulación. Al poseer un objeto que desborda los límites disciplinarios, discursivos y metodológicos institucionalizados, emerge la búsqueda de nuevas herramientas teóricas. Si su campo de producción procede desplazándose a través de diversas disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, compromisos éticos, discursos, conceptos, saberes, etc. coloca al servicio de la transformación educativa herramientas teóricas provenientes de campos alejados en su actividad científica, como los anteriormente mencionados.

Una operación interdisciplinaria en materia de Psicopedagogía, no rechaza lo que Barthes (1987) denomina *males de la clasificación*, construye su conocimiento a partir de la recopilación y confluencia de aportes de naturaleza heterogénea, con el propósito de fabricar un nuevo objeto y saber. Lo interdisciplinario evita la proliferación de nuevas programaticidades del saber, específicamente, “*cuando la renovación de los objetos de estudio termina complaciendo el llamado técnico a sólo producir un nuevo saber-en-orden (un saber que reclasifica) sin que la lengua encargada de transmitir ese saber acepte dejarse interrogar por la fuerza extrañante de lo desclasificado, de lo inclasificable, que encuentra su lugar en el destramar y retramarse de la escritura crítica*” (Richard, 2009, p.202). Sus operatorias resultan de complejas e intensas, pero inestables, deslizamientos de diversas clases de categorías, recorriendo extensas territorialidades epistémicas, discursivas, éticas, políticas, etc. Formulan e impulsan un proyecto de transformación académica e intelectual, a partir del cruce de un amplio rango de disciplinas, métodos, objetos, teorías, influencias, compromisos éticos, discursos, conceptos y saberes. Se propone desjerarquizar el conocimiento, modificar las fronteras de cada uno de sus recursos, fabricando un saber más flexible propio de la dislocación y la rearticulación.

Las configuraciones interdisciplinarias de la Psicopedagogía recurriendo a la contribución hegeliana, determinan que su campo de

conocimiento es articulado en referencia a una *espacialidad dinámica*, cuyas posiciones y elementos de confluencia –objetos, métodos, teorías, influencias, sujetos, territorios y marcos teóricos mediante los cuales se moviliza la categoría de lo psicopedagógico– se entrelazan y engendran unos con otros. Al afirmar que, epistemológicamente, la Psicopedagogía emerge de un conjunto de enredos genealógicos, refiero a una estructura dinámica de entrelazamiento discontinuo, consagra una *práctica analítica y metodológica abierta*. Su estructura de conocimiento surge de enredos genealógicos cuyos elementos se encuentran imbricados a través de complejos e intensos vínculos, cuyas líneas de fuerza han estructurado su relación con cada uno de sus singularidades epistémicas que crean y garantizan la emergencia de su saber; incide en los “*movimientos que condicionan y sobredeterminan dichos campos académicos y otros discursos culturales, distancias, relaciones, encuentros, hibridaciones, rupturas y consolidaciones*” (Bowman, 2010, p.230). ¿Cuál es el objeto de la teoría de la Psicopedagogía?

La exterioridad<sup>86</sup> en la comprensión epistemológica de la Psicopedagogía deviene en un concepto abierto, expresando múltiples usos y funciones. Se convierte en una categoría que funciona en términos de pegamento analítico y conceptual. Una de sus aplicaciones describe por vía de la alteridad, lo infinito del ser, mientras que, su uso a nivel epistemológico traza sistemas de vinculación entre elementos de diversa naturaleza convergentes en la fabricación de una estructura teórica. A nivel político, la exterioridad posibilita la producción de lo nuevo, irrumpe en la realidad dislocando los modos tradicionales de comprensión de un determinado fenómeno. Su aplicación a la configuración interdisciplinaria de la Psicopedagogía inscribe el trabajo teórico en las intersecciones<sup>87</sup> de los marcos disciplinarios metodológicos establecido, posibilitando conexiones de diversa naturaleza intensas e inestables. Constituye una operatoria clave en la producción del saber y de sus conceptos, por fuera de sus marcos institucionalizados. Va al encuentro de espacios no autorizados desde donde es posible producir otro tipo de significantes sobre el objeto. La comprensión epistemológica<sup>88</sup> en Psicopedagogía se convierte en un dispositivo estratégico que desestabiliza la red de inteligibilidad proporcionada erróneamente por la Psicopedagogía –escándalo epistémico persistente–.

---

<sup>86</sup> Según Chow (2006) la exterioridad permite develar las violencias fundadoras y los puntos ciegos convergentes en la inauguración de su nuevo campo intelectual. Para la prominente teórica la exterioridad es aquello que “*se encuentra tanto fuera de la academia como más allá de Occidente, ha llevado a un perpetuo enrutamiento de prácticas críticas*” (Chow, 2006, p.38), en espacio académicos no certificados.

<sup>87</sup> Coloca a prueba la noción más allá de las interpretaciones teóricas, sus proposiciones y posiciones metodológicas.

<sup>88</sup> Espacio intelectual que se propone estudiar y analizar de la manera más completa, atenta, rigurosa y compleja posible, antes de tomar cualquier decisión, declaración u opción interpretativa.



El campo y la estructura de conocimiento de la Psicopedagogía, vista así, consolida una red de singularidades epistemológicas inconmensurables de carácter específico, revelando relaciones metodológicas, discursivas, ontológicas y éticas complejas, sistemas de rearticulaciones e interconexiones, brechas, hiatos, aporías y barreras entre cada una de sus intersecciones. El movimiento, el encuentro y la constelación de diversas singularidades epistemológicas, develan un sistema de entrelazamiento de fuerza y significación fuerte. La construcción del conocimiento mediante el movimiento revela un conjunto de sesgos, líneas de falla, aperturas, desenredos, inversiones, desplazamientos, etc. entre cada uno de sus elementos.

Si el término Psicopedagogía abarca una multiplicidad de posibilidades, su heterogeneidad y diversidad de tópicos explicitan un efecto vertiginoso, describiendo una de las principales propiedades de su campo de conocimiento: *heterotopicalidad*. Un campo de conocimiento como éste, compuesto por elementos tan divergentes y dislocados, demuestra grandes posibilidades convergencia, estructurado a través del principio de heterogénesis.

Dada la complejidad del dominio psicopedagógico como un campo de relaciones, conexiones y disyunciones (dis)continúas, ¿por dónde empezar?, ¿cómo se selecciona y organiza cada uno de sus elementos que participen de su fabricación? y ¿qué marcos brinda para orientar los esfuerzos de académicos y analistas de los fenómenos educativos? Una pregunta clave a responder por parte de los teóricos y los analistas consistirá en demostrar cómo altera e interviene la Psicopedagogía a nivel social, cultural, educativo y político. El campo de Psicopedagogía se devela como un *mapa crítico plurilocalizado*, sometido continuamente a un efecto de desterritorialización. Su construcción teórica es una invitación a ver más allá de lo aparente, puede ser definida en términos de constelación e intermediación de diversas clases de recursos, compromisos y problemáticos que modelizan su campo analítico. Al concebir la Psicopedagogía como un territorio desconocido, más allá de los confines heredados, entraña una compleja empresa, dirigida a *“trabajar y reelaborar el conocimiento a la luz de lo que hace ese conocimiento no, o se niega a, saber que lo más obviamente transforma un entendimiento académico y disciplina en una empresa intelectual crítica: un paso hacia un espacio sin garantía”* (Bowman, 2010, p.12).

## **HACIA UNA METODOLOGÍA INTERDISCIPLINARIA<sup>89</sup> SOBRE PSICOPEDAGOGÍA**

La noción *‘interdisciplina’*<sup>90</sup> designa una categoría elástica, amplia y comúnmente empleada, entrelazada, cercana y próxima a lo multi, lo

---

<sup>89</sup> La psicopedagogía en sus sistemas de razonamientos actuales, expresa una dimensión interdisciplinaria de baja intensidad.

<sup>90</sup> El concepto de interdisciplinariedad emerge como consecuencia de la crisis del proyecto científico moderno. Enfrenta el desafío de delimitar cautelosamente sus ámbitos conceptuales, a fin de erradicar la ambigüedad que afecta a los ámbitos de inteligibilidad del término,

pluri y lo trans-disciplinar, por ejemplo. Lo cierto es que, coexiste una extraña noción de interdisciplinariedad, sus conceptualizaciones y ámbitos de dominio no logran expresar con claridad su especificidad. En esta sección del capítulo, me interesa discutir las condiciones y posibilidades epistemológicas y metodológicas que residen en este concepto, especialmente, para pensar el desarrollo del campo de la Psicopedagogía. Bajo ningún punto de vista, el móvil de la reflexión consiste en promover un intento de superación de una posible base disciplinar. Por el contrario, me interesa discutir las posibilidades que permiten pensar a la luz del carácter fronterizo e intersticial del objeto psicopedagógico, qué ámbitos de su dominio pueden ser pensados en términos interdisciplinarios. A pesar de focalizar en una amplitud de temáticas, en ella son albergados diversos proyectos intelectuales, políticos y metodológicos. ¿De qué manera esta opción, permite la superación de las distancias existentes entre cada una de sus disciplinas y recursos epistémicos que crean y garantizan el saber psicopedagógico? Coincidiendo con Follari (2005), lo interdisciplinario se convierte en una estrategia para superar las dificultades que enfrentan los marcos disciplinarios, metodológicos, teóricos y conceptuales en la (re)articulación de lo psicopedagógico sobre sí misma. Este es un saber que emerge mediante la combinación de diversas clases de elementos, persigue un complejo sistema de intermediación sobre su ordenamiento epistémico. Es necesario develar las exigencias constructivistas de las teorías psicopedagógicas.

La complejidad que atraviesa al objeto y campo psicopedagógico, en tanto, condición intersticial, concibe su construcción mediante la rearticulación del conjunto de sus partes –teorías, objetos, métodos, influencias, territorios, discursos, conceptos, saberes, disciplinas, ente otras–. Si lo psicopedagógico no se encuentra separado de lo psicológico, entonces, ¿de qué depende su especificidad? Tal como indica Follari (2005), las diferencias entre un campo disciplinar y otro, dependen, en parte, de aspectos profundamente ideológicos. La Psicología desempeña un papel central en la configuración y desarrollo del campo, asignándole una idea de legado y herencia con estatus de ‘*enredo genealógico*’. Lo mismo ocurre con campos como la Educación Especial y la Psicometría, esta última, a un nivel más instrumental y operativo. Si bien, demuestra una tradición común con la Psicología, se compone de un conjunto de sistemas de anudamientos heterogéneos, no del todo claros. La Psicopedagogía se funda, en buena parte, en el legado histórico-cultural, genético-cognitivo y psicoanalítico proporcionado por la Psicología, no obstante, este último expresa un grado de proximidad topológica estrechamente vinculada al terreno de lo psiquiátrico. Por lo que concebirla como Psicología es francamente un error. ¿Qué es lo diferenciable con la textualidad de sus principales zonas de contacto<sup>91</sup>?, ¿qué es lo propio y lo específico de este campo?

---

específicamente, en operaciones ligadas a la construcción del conocimiento. En tanto, categoría analítica expresa movilidad por una amplitud de marcos interpretativos.

<sup>91</sup> Refiere a la Psicología y a la Pedagogía.

Coexiste una concepción psicopedagógica bastante psicológica, cuyos instrumentos analíticos y metodológicos tienen a confundirse, producto de la plasticidad y la flexibilidad de cada uno de ellos. Opera a través de un conjunto de términos y dispositivos metodológicos internos mayoritariamente de orden psicológico. Lo cierto es que, discutir en torno a los ejes de tematización y análisis implicados en la sustentación de una teoría psicopedagógica, sin duda versarían acerca del aprendizaje. No obstante, ¿cuáles serían los ámbitos explicativos propios de este campo?

Concebida así, se convierte en una *práctica de investigación* y una *corriente analítica crítica* sobre el aprendizaje. Este dominio de estudio, no es exclusivo de ella, se vuelve un dominio intersticial. Como práctica de investigación trasciende el ámbito explicativo institucionalizado por la academia. No obstante, sus debates hegemónicos se inscriben en ella. No es una teoría –en construcción– propia de la institucionalidad académica, más bien trasciende dicho ámbito de articulación, así por lo menos lo demuestra el gran esfuerzo teórico articulado por Alicia Fernández<sup>92</sup>, que en la interioridad de las prácticas de formación en Psicopedagogía es considerada una teoría clave.

El problema de la autonomía, la especificidad y la singularidad son temas clave para el debate epistemológico contemporáneo. Lo *'psicopedagógico'* como objeto de estudio y categoría de análisis, devela un complejo y profundo enredo con el objeto de estudio del aprendizaje y la cognición, cuya especificidad contextual, adopta un carácter más de aplicatividad. El estudio del aprendizaje, es de orden eminentemente psicológico, del cual se desprenden múltiples teorías. Es tarea de la Psicopedagogía cristalizar una amplia variabilidad de puntos de vista coherentes con su dominio teórico. No se trata de producir un *collage articulario*, sino disponer de condiciones de rearticulación de cada uno de sus saberes, conceptos, marcos disciplinarios, instrumentos metodológicos, etc. Pareciera que este es un campo homogéneo, forja un complejo polifónico, recuperando y rearticulando diversas unidades que participan de su formación. El *sentido* y *alcance* del concepto psicopedagógico se torna homogéneo cuando se coloca exclusivamente en relación con la abyección, el esencialismo y las dificultades del aprendizaje. Si bien esto último, constituye una porción central de su dominio de actuación, sus ámbitos de desempeño desbordan lo escolar y sus problemáticas.

Concebir la Psicopedagogía en términos interdisciplinarios sugiere atender según Follari (2005), a un conjunto de posiciones antitéticas que pueden emerger. Lo interdisciplinario designa a juicio de Bal (2019), la capacidad de producir conocimientos sobre una base de igualdad y equidad en la que interactúan diversas zonas de contacto. El espacio conformado a partir de la co-presencialidad proporcionada por la zona de contacto de la Psicología y la Pedagogía, forman un particular

---

<sup>92</sup> Psicopedagoga Argentina, reconocida en Latinoamérica y Europa por contribuir al fortalecimiento y crecimiento teórico e investigativo de la Psicopedagogía.

estilo de consenso basado en la relación y constelación de sus elementos, intentando evitar aquellos términos que borran su relación, que de ninguna manera, operan mediante la simple juntura de términos. La formación de su dominio teórico puede ser lecturado a través de la noción de *trans-cientificidad*, enfatizando en el vínculo y en la relación de múltiples elementos de configuración. En efecto, “*si se olvidan las relaciones, puede llevar fácilmente a un formalismo caprichoso o un agrupamiento repetitivo y temático*” (Bal, 2019, p.4) de recursos conceptuales, teóricos, disciplinares y metodológicos. Este es uno de los principales problemas que enfrenta lo psicopedagógico, referido a los sistemas de mediación que atraviesan la formación del campo, alterando sus formas albergadas mediante diversas prácticas de entrecruzamiento, transformando la visión de lo afectado. Una de las estrategias fundamentales en la producción de su conocimiento, consiste en cruces que transforman cada uno de sus elementos mediante condiciones de rearticulación y relacionamiento. La “*interdisciplinariedad lleva a nuevas visiones que afectan a las mismas disciplinas que participan*” (Propp, 1966; citado en Bal, 2019, p.5). De este modo, atiende al conjunto de elementos que en su historicidad han constituido acciones erróneas, reenfocadas en las discusiones presentes sobre su objeto. Interesa explorar y develar sus sistemas de preservación. Ello sugiere la organización de las prácticas investigativas y formativas de otro modo. La exploración de su objeto demanda la creación de categorías temáticas específicas, que emergen por vía de diversas clases *inter-ciones*.

La condición interdisciplinaria opera en términos de una dimensión de exterioridad, resulta de un sistema de intermediación de cada uno de sus elementos. Se observa así, en los modos tradicionales de abordar su marco teórico y dilemas epistemológicos, a través de un conjunto de mezclas específicas, contribuyendo al extensionismo y aplicacionismo del legado proporcionado por la Psicología. Sus desarrollos teóricos dan cuenta una articulación interdisciplinaria de baja intensidad y de carácter bidireccional en términos de constructividad, su racionalidad se mueve entre la comprensión –mayoritaria– proporcionada por la Psicología y la Pedagogía. Sus ámbitos de construcción reflejan una articulación *intra-científica e intra-teórica*.

En tal caso,

[...] no puede haber conocimiento interdisciplinar, como 'superación' de lo disciplinar, es decir que tienda a borrar a éste como si estuviera estipulado por una artificiosa división sobre la supuestamente necesaria 'unidad de lo real'. No se trata de terminar con enojosas divisiones, sino de -una vez advertida la necesidad de éstas- establecer nexos, conexiones, articulaciones posibles entre los discursos de las diferentes disciplinas, reconocidos en su previa especificidad (Follari, 2002, p.159).

¿Por qué apelar a la construcción de un objeto en su superación de los límites de sus disciplinas confluyentes? La interdisciplina no intenta captar un conjunto de información en un todo integrado, sino que, sostiene y articula la diferencia (Follari, 2014). En él, se valoran los matices diferenciales aportados por cada método, objeto, territorio, concepto, discurso, disciplina, saber, etc. Es un campo que valora la heterogeneidad de sus recursos de configuración. De ninguna manera la práctica teórica y metodológica en Psicopedagogía surge por vía de una armónica confluencia y combinación de elementos, en él, la especificidad de cada recurso desempeña un papel crucial. Así,

[...] ello implicaría, en el plano metodológico, una remisión inicial a lo disciplinario que “separe” inicialmente los objetos articulables, para que luego su acercamiento mutuo no deje de ser pensado como una *constelación de diferencias*, antes que como una integración que pudiese asumirse como relativamente “naturalizada”. Partir desde el momento analítico sería una forma de evitar cierta tendencia a la homogeneización que inadvertidamente pueda darse en el momento sintético de una investigación (Follari, 2014, p.70).

El terreno psicopedagógico surge de profundos sistemas de mezclas interdisciplinarias. En efecto,

[...] no se trata de una noción de necesidad previa, de que dos o más disciplinas vengan a coincidir porque epistemológicamente existe alguna afinidad que exija tal convergencia; tampoco que la confluencia haga a dos teorías o dos disciplinas —o un número mayor de ellas— en su totalidad, o en la mayor parte de las mismas. Estaríamos pensando en modos altamente contingentes de acercamiento, que no dependerían sino de la circunstancia temática del caso, que serían siempre provisorios y parciales, que no implicarían otra cosa que una momentánea concurrencia en pro de alguna resolución (ya sea teórica o empírica) de un problema científico (Follari, 2014, p.71-72).

Las mezclas siempre traen consigo sistemas de contaminación en su articulación, relación y/o interacción con otros marcos disciplinares. La confluencia de diversos elementos a juicio de Follari (2014), emergen a través de la articulación de un género común, estableciendo características de diferenciación entre sus conceptos, saberes, métodos, objetos, formas teóricas y epistemológicas. Su confluencia forma una coyuntura específica, en la que,

[...] la metáfora de la *hibridez*, entonces, opera contra la idea de *disolución* completa de lo disciplinar en la tarea interdisciplinaria, tanto como contra la noción de que lo interdisciplinar pudiera mantener *incólumes* a los contenidos disciplinares en el momento de su reconfiguración combinatoria. Se trata de una nueva composición donde el dibujo de las configuraciones previas ya no existe en estado puro, pero donde

tal dibujo es condición ineludible del resultado a que se ha llegado (Follari, 2014, p.73).

La especificidad del conocimiento psicopedagógico, reconoce la presencia diferencial de métodos, objetos, territorios, conceptos, disciplinas, discursos, etc. que participan de su ensamblaje. De tal forma,

[...] puede pensarse en acercamientos tentativos, fragmentarios y sobre todo reversibles, es decir, pensados como 'operaciones' concretas que no responden a alguna necesidad temática o metodológica intrínseca, sino más bien a una voluntad que propone, a partir de su interés específico, los criterios desde los cuales la conexión interdisciplinar se hace posible (Follari, 2002, p.159).

¿A qué orden teórico específico nos conduce su base epistemológica? Su articulación se basa en la completitud, como estrategia de superación de los sistemas de fragmentación de la razón disciplinaria. ¿A qué principios epistemológicos recurre la interdisciplina? Para Follari (2013), la interdisciplina consiste en un conjunto de “*modelos, leyes, categorías, técnicas, etc., provenientes de disciplinas científicas diferentes, se mezclen entre sí para promover un **conocimiento nuevo**, un producto que resulte diferente de lo que existía en las disciplinas que contribuyeron a configurarlo*” (p.123). Sobre este particular, el epistemólogo argentino insiste señalando que,

[...] esto dejaría claro que para nosotros lo interdisciplinar es una construcción, implica un complejo proceso de constitución y configuración que exige a disciplinas que se han mantenido históricamente diferenciadas, hacerse capaces de sintetizar aspectos determinados de sus teorías, métodos y desarrollos en general, consiguiendo así una integración mutua en relación a propósitos prefijados (no, por cierto, *cualquier* integración que pudiera concebirse sino *una determinada*, acorde con ciertos fines cada vez preestablecidos) (Follari, 2013, p.123).

Si la base epistemológica de la Psicopedagogía devela un singular estilo de interdisciplinariedad, su formación de ninguna manera acontece en la confluencia y convivencia armónica de múltiples métodos, disciplinas, objetos, sujetos, territorios, conceptos, saberes, teorías, influencias. En los párrafos que siguen a continuación, abordo los desafíos que enfrenta la interdisciplinariedad en la praxis investigativa y formativa de la Psicopedagogía, intentando develar, de qué manera, debiesen organizarse la integración efectiva de diversos marcos disciplinarios implicados en la rearticulación de su campo epistemológico y metodológico. La interdisciplinariedad no trae aunado un compromiso y coherencia epistémica a priori, afectando alterativamente a la lógica de la departamentalización. Los departamentos de Psicopedagogía al interior de las Facultades de Educación, específicamente, ofrecen una visión hibridizada de la misma, con énfasis en la escolarización y la Pedagogía. Otras, en

cambio, como la proporcionada por la escuela Argentina de Psicopedagogía, otorgan un fuerte énfasis a la dimensión psicologista en sus diversas expresiones y psicoanalítica. La confluencia interdisciplinaria es bastante limitada en ambos casos. Superficialmente, es clara, siendo incapaz de afectar a las lógicas y disposiciones de regulación requeridas por su formación. La formación de un espacio institucional académico común, que se encuentra en la articulación genealógica del campo psicopedagógico, no emerge con luminosidad, debido a un conjunto de dogmatismos propios de la profesión.

¿De qué manera, los supuestos teóricos de la Psicopedagogía ordenan a los empíricos?, ¿cómo se expresa las singulares exigencias interdisciplinarias en Psicopedagogía? El problema no se reduce exclusivamente a la preeminencia formativa de carácter disciplinar –de carácter retórica<sup>93</sup>– de sus académicos, teóricos e investigadores, lo que en cierta medida, es discutible, pues, coexiste una extraña concepción de disciplinariedad en la interioridad de los desarrollos teóricos que sustentan la estructuración del campo. No dedicaré a analizar las condiciones de posibilidad que permitirían la organización interdisciplinaria de lo psicopedagógico, lo que hasta cierto punto resulta estéril e ingenuo. No es mi intención promover un marco de análisis que caiga en la imposición de modelos eficientistas. Por el contrario, me interesa, comprender la autenticidad de la estructura teórica de la Psicopedagogía, legitimando el planteamiento intersticial que devela su objeto.

¿Cuáles son las manifestaciones que develan el horizonte socio-discursivo de lo pensable en materia de Psicopedagogía desde una perspectiva interdisciplinaria? Este es un campo que emerge a través de complejos sistemas de hibridación, enredos genealógicos y de entrelazamientos discontinuos y rearticulados, dan origen silenciosamente, a un objeto de carácter fronterizo e intersticial, que tiene la capacidad de operar de forma ambivalente, conectando elementos de diversa naturaleza, dando paso a una práctica teórica y metodológica articulada a través de la metáfora de intermediación y zona de contacto. Si bien es cierto, su dominio ha sido articulado sobre un suelo cultural deficiente en sus planteamientos, no es posible que se formen profesionales, coexistan prácticas de investigación, congresos y seminarios, sin tener claridad sobre la naturaleza de su objeto y estructura teórica. Ello, le asigna una mirada de precarización e ininteligibilidad en relación a su comprensión en las políticas públicas. Epistemológicamente, la interdisciplinariedad, a juicio de Follari (2013) implica asumir una '*síntesis de determinaciones*', cuyo objeto teórico es creado a partir de confluencia, contribución y rearticulación de diversas clases de objetos. Esta es una de las manifestaciones más significativas que determinan su carácter intersticial. Producto de la nebulosa que afecta a su dominio teórico-metodológico, ha se cristalizado con fuerza

---

<sup>93</sup> Obedece a la acción que privilegia lo discursivo por sobre la concreción de sus realizaciones.

una visión tecnológico-operativa, lo que ha llevado a afirmar la coexistencia de un saber articulado en prácticas. Cada una de ellas prácticas posee un sustento epistemológico de carácter invisible. Debido a la fuerte raigambre tecnológica del campo, estructurado por la vía de aplicación de conocimientos procedentes, mayoritariamente, de la Filosofía, las Ciencias Sociales, la Psicología y la Educación, etc. demuestra además, un enfoque basado en problemas prácticos. Esto es clave para entender su sentido utilitarista y anti-teórico –uno de sus ámbitos de sustentación más característico, las denominadas políticas de todo vale<sup>94</sup>–, reproduciendo un corte esencialista a nivel ideológico. ¿A qué programa interdisciplinario nos conduce?

Hasta aquí, sostendré que, la Psicopedagogía es un campo en búsqueda de su objeto y método, encontrándose inoportunamente dilucidado a nivel teórico y empírico. ¿A qué alude este objeto? Se conforma y opera en base a un carácter intersticial. Se encuentra vinculado al aprendizaje, a sus dificultades y potencialidades. No obstante, este concepto devela una posición intersticial, por lo que, los conceptos que ayudan a comprender el objeto y el método poseen dicha característica. Lo mismo sucede con sus objetivos. La Psicopedagogía<sup>95</sup> es un tipo de asunción del aprendizaje y la enseñanza, cuya exclusividad no se centra en ello, devela múltiples posicionalidades y ámbitos de aplicación. Su objeto no puede ser dividido de un análisis aislado de lo pedagógico, lo psicológico, lo didáctico, lo psicoanalítico, el potencial humano, etc. se inscribe en una zona fronteriza, indeterminada, intersticial. Su demanda teórica exige recurrir a condiciones de traducción, evitando encapsular el fenómeno en la interioridad de sus marcos disciplinarios disponibles. Bajo ningún punto de vista, es de mi intención, promover un marco de análisis basado en el abandono de los cánones sistemáticos. Si bien, al operar en el movimiento, crea un singular orden de producción. Intento evitar la proliferación de una comprensión que conciba *“la interdisciplina entendida como simple ruptura de los sistemas clásicos de la ciencia, con la consiguiente imposición de rigideces y limitaciones, pasa por alto las posibilidades infinitas de “fertilización cruzada” entre las ciencias”* (Follari, 2013, p.119). ¿Cómo sacar la Psicopedagogía de los planteamientos epistemológicos tradicionales?<sup>96</sup>, ¿cuáles son los criterios epistemológicos que adopta la Psicopedagogía del legado epistemológico tradicional?, ¿cuáles son sus criterios epistemológicos propios? Lo cierto es que, este campo, carece de una reflexión epistemológica específica. El redescubrimiento de su objeto, forja un singular estilo de inconmensurabilidad y una coyuntura específica.

---

<sup>94</sup> Política de producción del conocimiento basada en la aceptación irrestricta e irreflexiva de cualquier sistema de razonamiento, sin con ello, ofrecer sólidos sistemas de refutación. En términos kuhnnianos, consiste en la aceptación de ideas, planteamientos y normas de funcionamiento que no son sometidas a refutación.

<sup>95</sup> Hasta aquí, no puede ser descrita en términos de disciplinas, no devela un sentido de unidad respecto de su espacio institucional y objetual.

<sup>96</sup> Responder a ésta interrogante, sugiere un sentido a-disciplinar.



La operación epistemológica en Psicopedagogía opera mediante el establecimiento de mecanismos de unión a partir de campos operativos, prácticos y teóricos diferentes, configurando intersecciones epistemológicas –espacios de mediación y contacto–. Una operación interdisciplinaria en Psicopedagogía, devela que, la construcción de su teoría asume un carácter interno débil, incompleto y difícilmente coherente. Observo la necesidad más que romper con lo establecido, que ciertos temas sean reenfocados en el presente desde un prisma innovador, advirtiendo “sobre sus problemas y limitaciones frente a problemas complejos, en los que ninguna disciplina por sí sola da solución” (Follari, 2013, p.125). ¿Qué teorías diferentes sobre diferentes campos son albergadas al interior del terreno psicopedagógico?

La complejidad del campo psicopedagógico, puede ser descrita en términos multiaxiales, es decir, en diversos niveles de análisis, aborda no sólo complejidades por presencia y participación de diversas clases de objetos, sino que también, por diferencias teóricas de aproximación a un objeto (Follari, 2013). De acuerdo a la especificidad del terreno psicopedagógico, se observa un sistema de comunicación parcial –con sistemas de obstrucciones– entre sus principales campos y paradigmas de confluencia. Se observa así, presencia de un sistema de *inconmensurabilidad local* (Kuhn, 1989), que “**siempre** se produce [un] efecto de *inconmensurabilidad entre espacios teóricos diferentes (a los que, buscando precisión, dejó de llamar “paradigmas” para denominarlos “teorías”); y también que la inconmensurabilidad resulta irreductible a cualquier noción simplista de comunicación transparente, en la que late la ilusión idealista de armonía universal preestablecida*” (Follari, 2013, p.126). Situación que reclama condiciones de des-centración.

## **LO METODOLÓGICO<sup>97</sup> EN PSICOPEDAGOGÍA**

En este apartado se analizan las tensiones en torno a la metodología, método<sup>98</sup> –¿cómo lo hago?– y propuestas metodológicas en Psicopedagogía. Con tal de responder a lo propuesto, focalizaré en las dimensiones teóricas que sustentan la discusión en torno a la metodología y método de acuerdo al contextualismo que define su especificidad. Como afirmación preliminar, sostendré que la singularidad del objeto y campo abordado, carece de la construcción de un método que emerja a través de la autenticidad de la naturaleza de su conocimiento. Las discusiones y análisis que integran parte del presente acápite resultan fundamentales, contribuyen a llenar un vacío en la formación de sus profesionales, acordes a los contextos contemporáneos en los que se moviliza el quehacer psicopedagógico. ¿Teoría o articulación de prácticas?, ¿formación generalista o en especializaciones? Sin duda, éstas son algunas de las preguntas que se

---

<sup>97</sup> Se debe ofrecer un examen en *clave interdisciplinaria*; específicamente, favoreciendo la comprensión de sus sistemas de comunicabilidad a partir de sus métodos, objetos y disciplinas confluyentes.

<sup>98</sup> Todo método posee una dimensión política, no es objeto de ausencia de neutralidad.

desprenden, respecto de la exploración del *método* y la *metodología* en Psicopedagogía. El terreno psicopedagógico se caracteriza por un déficit considerable a nivel epistémico y metodológico. Sin embargo, el abordaje de este último, se ha efectuado a partir de la integración de diversos recursos metodológicos, que oscilan entre variados enfoques propuestos por la filosofía de la ciencia, tales como: a) el método hermenéutico, b) el método etnográfico, c) el método biográfico-narrativo, d) el método fenoménico, e) el etnometodológico, y f) el corpus de métodos propios de lo cuantitativo. Cada una de las formas metodológicas antes mencionadas, corresponden a macro-modelos científicos, que en cierta medida, permiten abordar la diversidad de fenómenos que se entrecruzan y albergan al interior del objeto de estudio de la Psicopedagogía. No obstante, la pregunta por el método que sustenta la naturaleza del conocimiento psicopedagógico, sus prácticas de formación de sus profesionales e investigadores, así como, sus políticas de producción del conocimiento, constituyen nudos analíticos no abordados con su debida pertinencia. Razón por la cual, es posible afirmar que, no existe un *método de investigación* exclusivo, singular y propio, según disposiciones epistemológicas de su dominio.

La pregunta por el método sugiere discutir sus niveles y ámbitos de formalización. El método<sup>99</sup> alude al conjunto de estructuras y procesos, surge en función de la naturaleza del conocimiento psicopedagógico. ¿Cómo encontrar un método único y distintivo en materia de Psicopedagogía?, ¿es posible hablar de un proceso de reconceptualización en Psicopedagogía? La ausencia de un método específico no sólo repercute en sus prácticas de investigación, sino que fuertemente, en sus políticas de formación e intervención profesional, reproduciendo un conjunto de miradas parciales sobre la realidad. ¿A qué sentido e interés del conocimiento conduce la ausencia de una base metodológica? Sin duda, coexiste una praxis bastante instrumental, devenida en un dispositivo de acción de carácter tecnológico. Entre algunas premisas que apoyan esto, destacan: a) que la concepción tradicional sobre Psicopedagogía se ha vuelto claramente insuficiente, b) que producto de su déficit epistemológico y metodológico ha constituido un campo desnutrido y estrecho intelectualmente, afectando a su relación con los diferentes ámbitos de desempeño de la profesión, así como, su rol y sentido, a nivel de políticas públicas, c) que sus saberes, marcos conceptuales y herramientas de las que se sirve para fundamentar su praxis se han vuelto inconsistentes, específicamente, si las empleamos “*para nombrar con claridad las contradicciones existentes en sus ámbitos de acción como para intervenir en ellos*” (Matus, 2012, p.26). Todo ello demanda, la consolidación de un giro teórico-metodológico capaz de articular y consolidar una nueva consciencia explicativa y una intervención psicopedagógica desde otros parámetros analíticos y sistemas de razonamientos. “*De este modo, se*

---

<sup>99</sup> En su acepción tradicional, aluden al conjunto de normas que inciden en el funcionamiento de un corpus de conocimientos.

*busca poner en evidencia que toda intervención es capturada a partir de un lugar teórico, a partir de un modo de ver” (Matus, 2012, p.26).*

Antes de ofrecer alguna respuesta a éstas interrogantes, observo oportuno discutir en torno a los sentidos, significados y alcances que gravitan en torno a las nociones de ‘*método*’ y ‘*metodología*’. Preliminarmente, quisiera enfatizar que, coexisten prácticas metodológicas articuladas bajo las operatorias del aplicacionismo, específicamente, de racionalidades introducidas por vía del paradigma racionalista-cuantitativo y naturalista-cualitativo. Algunas casas de formación incluyen enfoques metodológicos complementarios con énfasis socio-crítico y reflexivo<sup>100</sup>. La ausencia, lo inespecífico concebido en términos de *acción flotativa*, la superposición<sup>101</sup> y el entrecruzamiento de los límites –difusos– de sus marcos disciplinarios bajo la lógica de sentido de intersecciones, repercuten significativamente en la formación de sus profesionales. ¿Cuál es la relación entre método y reglas de formación en Psicopedagogía?, ¿cuáles son los códigos metodológicos más significativos de la Psicopedagogía? En relación a la contribución de la zona de contacto referida a la Psicología, es menester señalar que, éstas, son concebidas como un corpus de proposiciones conceptuales legitimadas disciplinarmente, aportando comprensiones e interpretaciones respecto de un fenómeno en particular: *el aprendizaje, sus dificultades y potencialidades*. Éste, en tanto objeto de estudio y categoría de análisis, devela una posición analítica intersticial, que no es de exclusividad del dominio psicopedagógico. Coincidiendo con Bal (2009), específicamente, en su afirmación: *‘los conceptos pueden sustituir a los métodos’*. El campo psicopedagógico es un terreno que puede ser lecturado en términos de *fetichización*<sup>102</sup> –concepto marxista–, es decir, un dispositivo ideológico-conceptual opaco y deformado, caracterizado por promover prácticas de empobrecimiento de la significación.

La ausencia de un método propio repercute en la formación profesional y en la articulación de sus prácticas<sup>103</sup> de intervención, ha devenido en una perspectiva teórico-metodológica de carácter instrumentalista. *“La tendencia racionalizadora en la sociedad actual, refuerza la idea de progreso en los instrumentos y procedimientos técnicos, abonando a la despolitización de los análisis. Esta tendencia social estructura y refuerza la dicotomía entre tecnicismo y pragmatismo”* (Zucherino y Weber, 2014, p.14). ¿Cómo se expresa esta situación al interior del terreno psicopedagógico? Los conceptos que participan de

---

<sup>100</sup> Producto de dichos sistemas de aplicación, existen autores que, superficialmente, afirman que la Psicopedagogía tendría una conexión directa con la Pedagogía Crítica. Argumento que en la superficialidad de la afirmación, puede sostenerse. Sin duda, el sentido ‘*crítico*’ en términos foucaultianos, siempre ha estado presente.

<sup>101</sup> Condición analítica que no sólo afecta a los marcos disciplinarios a través de la cual se moviliza. Involucra a sus conceptos epistemológicos y herramientas metodológicas.

<sup>102</sup> Afecta a los modos de producción del conocimiento.

<sup>103</sup> En este escenario, las prácticas se conciben como sinónimos de actividad, refleja modos singulares de operar. Para Guerra (2007) *“la veracidad del conocimiento pasa a ser variable según su utilidad, de su aplicación práctica y de su capacidad de producir resultados”* (citado en Zucherino y Weber, 2014, p.15).

su configuración tienden a obturar la comprensión situada de su conocimiento. De modo que, las prácticas de producción del conocimiento articuladas bajo la lógica del extensionismo, niegan la pluralidad de saberes, sustituido por vía de la metáfora: *‘más de lo mismo’*. Al concebir la teoría psicopedagógica a partir de una determinada teoría psicológica o del aprendizaje, mediante estrategias de externalización epistémica, legitima lo producido en la práctica profesional. *“Dicha concepción tiende a considerar que el criterio de validación de la práctica es la obediencia a dichos preceptos teóricos lo que desemboca en una concepción de lo metodológico restringida a lo instrumental”* (Fuentes, 2008; citado en Zucherino y Weber, 2014, p.20).

El marcado *carácter instrumental* de la Psicopedagogía, no constituye un mandato explícito en relación a la aplicación de técnicas e instrumentos, todos los campos del conocimiento recurren a ello, por medio de los cuales, sus profesionales pueden pasar de la intencionalidad a las acciones concretas. ¿Qué papel juega el sufijo *‘idad’*? A través de la *‘idad’* refiere según Guerra (2015) al conjunto de propiedades de la profesión en su historicidad, a partir de sus intenciones y concreciones. Se convierte en un sistema de mediación, mediante el cual se ponen en juego capacidades que la Psicopedagogía en su dimensión profesional construye a partir de la tensión entre las demandas que enfrentan la profesión y la creatividad de las respuestas otorgadas por sus profesionales. La instrumentalidad psicopedagógica se caracteriza por su elasticidad, es decir, servir para todo, contribuyendo a la reproducción e insertándose en la interioridad regulativa de la estructura de eficiencia social. Concebida así, la profesión queda reducida exclusivamente al abordaje de las dificultades de aprendizaje en cada una de las etapas de la escolarización, contribuyendo al afianzamiento de relaciones basadas en el individualismo metodológico, conexionando con los desarrollos teóricos y metodológicos de la Educación Especial –en su variante pedagógica–. La acción instrumental<sup>104</sup> en Psicopedagogía se convierte así, en una zona de contacto e intercambio con el terreno de lo educativo. Así, la profesión sólo puede ser concebida en el ámbito de las relaciones entre el aprendizaje y sus dificultades y potencialidades. Dominios que no son de exclusividad del terreno psicopedagógico, *dominios* que reflejan un marcado carácter intersticial, fronterizo, ambivalente<sup>105</sup>.

*¿Instrumentalidad v/s instrumentalización psicopedagógica?* Ambas nociones guardan relación con la satisfacción de una(s) necesidad(es), la perfectibilidad de determinadas estrategias e instrumentos de trabajo, alude a una condición operativa de lo cual resulta un producto/estrategia útil. Para Marx (1985) el proceso de instrumentalización obedece a un *“proceso desemboca y se extingue en el producto. Su producto es un valor de uso, una materia dispuesta por la*

<sup>104</sup> El sentido instrumental alude a una dimensión socio-histórica. Categoría reguladora de su praxis.

<sup>105</sup> Tanto los conceptos como los dominios intersticiales según Ocampo (2018), inscriben y articulan su actividad interpretativa y regulativa en una zona o espacialidad intermedia.

*naturaleza y adaptada a las necesidades humanas mediante un cambio de forma*” (citado en Guerra, 2015, p.52). El trabajo psicopedagógico se articula sobre un conjunto de necesidades heterogéneas vinculadas al aprendizaje, las que en cierta medida, se tornan homogéneas, cuando se colocan, exclusivamente, en relación con las problemáticas del aprendizaje en etapa escolar. Para ello, cada profesional escoge una estrategia o alternativa, objetivando al individuo, alterando el fenómeno, se construye algo nuevo. Al crear instrumentos, es transformada la naturaleza de los fenómenos y de sus profesionales. Desde el punto de vista marxiano, en este complejo proceso de carácter circular reside el poder emancipador de la instrumentalidad. La transformación es una constante permanente del trabajo psicopedagógico, en parte, desplegar un trabajo consciente se produce más de lo necesario. Si es transformada la naturaleza del fenómeno, emergen nuevas necesidades e instrumentos conceptuales y metodológicos. Éstos últimos, dan origen a nuevos ámbitos de sustentación del conocimiento, engendrando nuevos instrumentos y técnicas, trazando singulares modos de actuación. La comprensión de la instrumentalización que afecta al terreno psicopedagógico oscila entre la ideación y la acción. La adquisición de la instrumentalidad<sup>106</sup> en este campo, opera mediante la satisfacción de ciertas finalidades o necesidades humanas. Lo que sin duda, es transversal a una infinidad de campos y dominios del saber. Es un *terreno que devela un interés eminentemente técnico*, en términos habermasianos.

Para alcanzar sus propósitos, el campo psicopedagógico, articula un conjunto de prácticas y técnicas que reflejan un cierto grado de acumulación de saberes, que sin duda, reproducen una perspectiva epistemológica implícita. A juicio de Guerra (2015), a través de ellas sirve a la reproducción. El conjunto de prácticas en el que es acumulada una singular forma específica de verdad, se articulan *en y a través* de una coyuntura histórica, cultural, política, ética e ideológica específica. ¿De qué depende la utilidad de dichas prácticas?; ¿qué sistemas de mediación tienen lugar al interior de ellas?

La relación entre método y Psicopedagogía traza directrices para comprender la especificidad de su objeto, como tal, es histórico y disputado en su definición. Sugiere su desnaturalización –dominio de abordaje de sus problemas– y reconstrucción –dominio de su praxis–. ¿A qué se debe el abandono de la *metodicidad* en Psicopedagogía?

¿Metodología de las Ciencias Sociales, de la Psicología o de la Educación? La respuesta a esta interrogante de carácter intersticial, demanda un análisis en torno a la dimensión tecnológica de la Psicopedagogía abordada en páginas anteriores. La visión tecnológica propuesta por Bunge (1969) se convierte en sinónimo de *‘aplicacionismo’*. Por tanto, desplegaré un análisis en torno a las categorías de aplicación, extensionismo y articulación. En palabras

---

<sup>106</sup> Designa un conjunto de desarrollos operativos.

simples lo que existe en una aplicación y extensión de las bases metodológicas proporcionadas por las Ciencias Sociales –en su mayoría–, situación similar expresa la Ciencia Educativa, así lo reflejan sus manuales y obras declaradas como relevantes en materia de Metodología de la Investigación en Psicopedagogía. Su desarrollo metodológico y teórico ha sido heterogéneo, adoptando modalidades teóricas, herramientas metodológicas y conceptos provenientes de diversas disciplinas, en su mayoría, vinculadas por la Psicología cognitiva, el Psicoanálisis, la psicología instruccional y la didáctica y las Ciencias Sociales, etc. La Psicopedagogía es un espacio intelectual que nace en los meandros del proyecto modernista, específicamente, en la interface de transición entre el pensamiento moderno y post-moderno.

La comprensión vinculada al método y a la metodología<sup>107</sup> al interior de lo psicopedagógico<sup>108</sup>, sugiere indagar en los desarrollos operativos<sup>109</sup> y en las dimensiones implícitas<sup>110</sup> en su configuración. Para la Filosofía y la Psicología –construccionista– la relación ‘*método-metodología*’ establece una vinculación explícita con la construcción del conocimiento, mientras que, para el dominio sociológico, la metodología devela un estatus más general que abarca al método. La primera, se expresa en términos de un concepto globalizador, refiriendo a diversas clases de métodos y formas particulares de conocer. Si atendemos explícitamente a la conceptualización clásica referida al método, observamos que, el terreno psicopedagógico carece de un conjunto de reglas claras, bien definidas y explícitas ligadas a la construcción del conocimiento y a la formación de su método. Si bien, lo psicopedagógico en términos metodológicos demuestra una estructuración polifónica, integrada por complejas influencias y conceptos extraídos de diversos campos del conocimiento. Coexiste un alto tráfico de información, convergiendo en él, múltiples diseños metodológicos, lo que devela que sus conceptos son flexibles, poseen la capacidad de movilizarse entre diversos dispositivos metodológicos, creando singulares condiciones de adecuación. Método y metodología en Psicopedagogía, no logran trascender la dimensión referida a su actividad cognitiva, desde el redescubrimiento de su objeto en tanto condición intersticial y fronteriza, su función refiere a procesos de conocimiento y transformación.

Para Ander-Egg (1982) la metodología<sup>111</sup> refiere al conjunto de actividades preestablecidas por un programa científico, se emplea de

---

<sup>107</sup> De acuerdo a los incipientes desarrollos teóricos y metodológicos en materia de Psicopedagogía, se observa que, los referidos a método y metodología, han sido incorporados desde diversas disciplinas constitutivas de las Ciencias Sociales, mediante las estrategias de préstamo, abducción e injerto epistémico.

<sup>108</sup> No existen evidencias que refieran a la singularidad del método psicopedagógico en sus niveles referidos a la investigación, la formación y la intervención. Más bien, reviste un carácter general. La especificidad de sus reglas de funcionamiento constituyen otro punto ciego al interior de esta discusión.

<sup>109</sup> Refiere al conjunto de dimensiones operativas, técnicas y procedimentales implicados.

<sup>110</sup> Refiere al conjunto de ámbitos contextuales, epistémicos, éticos e ideológicos.

<sup>111</sup> Para Barreix y Castillejos (1997), la *metodología* alude al estudio de los métodos y de sus sistemas de interrelación para la comprensión de la realidad y sus fenómenos.

manera sistemática, determina formas de conocer y actuar coherente con la naturaleza epistemológica de un singular fenómeno. Establece un conjunto de operaciones cognitivas y reglas de actuación, es concebida en términos de paraguas de interpretación y articulación en la producción del conocimiento. Para Pérez Serrano (1998) la metodología refiere a un corpus de estrategias y técnicas implicadas en la consolidación y refinamiento de un conocimiento particular. Se observa presencia de una metodología general que traza directrices basales en la configuración de un campo, mientras que, la especificidad o autenticidad del fenómeno, fomenta la emergencia de un corpus metodológico singular, que incide en la determinación de sus ámbitos semánticos, reglas de funcionamiento y procedimientos de indagación. Hasta aquí, la formación metodológica del campo psicopedagógico surge de la confluencia e integración de diversas formas metodológicas, convirtiéndose en un campo de intermediación de complejas herramientas metodológicas. Su situación actual, al igual que lo experimentado por las ciencias de la educación, devela una condición de *diaspórismo metodológico*<sup>112</sup>.

La condición diaspórica devela un campo de complejas interacciones, caracterizadas por enredos genealógicos, altos niveles de densidad en el tráfico de información, dispersión y entropía de instrumentos metodológicos procedentes de diversos enfoques. La diáspora alude a dispersión, desorden, conceptos que viajan, deambulan y se movilizan sin un rumbo fijo, cuya singularidad consiste en la delimitación de un orden de producción. Cada uno de los recursos que dan vida a su configuración metodológica se ubican en diversos ejes y múltiples dimensiones de bifurcación. Coexiste una política de multiaxialidad y desubicación. La formación del campo metodológico en Psicopedagogía opera a través de los siguientes principios: a) plasticidad, b) elasticidad, c) permeabilidad y d) constelación. Sus niveles epistémicos y metodológicos tienen lugar en el movimiento. Se constata que la formación de la metodología de investigación en Psicopedagogía emerge a través de dos estrategias dilemáticas de producción del conocimiento: a) el apliacionismo y b) la articulación. Por medio de cada una de ellas, es posible afirmar que, es un campo que impone un método externo a la naturaleza del fenómeno –intersticial y fronterizo–, que emerge mediante la legitimación de proposiciones de un método en particular. La situación actual del campo psicopedagógico en su dimensión epistemológica y metodológica, opera mediante sistemas de contaminación analítica, dando lugar a constantes *estrategias de abducción* de herramientas metodológicas procedentes de diversos campos y subcampos, en su mayoría, constitutivos de las Ciencias Sociales.

Su terreno metodológico carece de precisión conceptual y epistemológica. Si nos proponemos recuperar el sentido auténtico de la

---

<sup>112</sup> Para profundizar sobre el concepto, véase el capítulo: “Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico” (Ocampo, 2016).

noción ‘*método*’, observo en la formación del concepto, la condición de movilidad, la que refiere a la orquestación de etapas dinámicas y sucesivas articuladas entre sí. Toda metodología implica contenidos, lógicas de acción y fundamentos epistemológicos, entonces, cómo responder a ésta interrogante, si la estructura y dominio de lo psicopedagógico constituye un ámbito nebuloso e ininteligible. Método<sup>113</sup> y metodología son definidos al interior de un encuadre particular, constituyendo en palabras de Barreix y Castillejos (1997) un eslabón de intermediación, que integra macro-directrices acerca de los clásicos enfoques y diseños de investigación. ¿Qué pasa con el problema de la utilidad de estas formas metodológicas?<sup>114</sup> El método por tanto se convierte en un procedimiento de ordenación<sup>115</sup>, indagación y formación.

Entre los principios epistemológicos más significativos que podrían sustentar la construcción del método en Psicopedagogía, destacan: a) dimensión operativa, b) dimensión contextual, c) dimensión epistemológica, d) dimensión ideológica, e) dimensión ética, etc. Tal vez, cada una de las dimensiones enunciadas, no le parezcan al lector, novedosas retóricamente, especialmente; al ser recogidas e integradas por diversas matrices metodológicas, suponen un cambio en su significado y modalidades de focalización. De acuerdo a los argumentos y discusiones articuladas en la presente sección, observo que, el método en Psicopedagogía, adopta una estructura abierta e intersticial. Perciera que la investigación en Psicopedagogía fuera muy amplia<sup>116</sup>, o bien, el resultado de la mixtura e integración entre la contribución cualitativa<sup>117</sup> –interesada en la comprensión de la conducta humana– y cuantitativa<sup>118</sup> –énfasis en la búsqueda de hechos y causas de sus fenómenos–. Lo cierto es que, configura una *estructura metodológica abierta*. La pregunta por el método en el campo psicopedagógico, no es propiedad exclusiva de sus prácticas de investigación. Afecta a la comprensión de las herramientas de exploración de su objeto y ámbitos de intervención. Bajo ningún punto de vista, intento ofrecer un conjunto de distinciones analíticas que cierren sus respuestas, a las clásicas discusiones sobre metodología de investigación –otro ámbito problemático al interior del campo psicopedagógico, pues, carece de ello–. La pregunta por el método es crucial puesto que afecta y repercute a la configuración de su estructura teórica –ininteligible– y en la formación de sus profesionales. ¿Por qué la pregunta por el método es fundamental?, ¿por qué definir un método psicopedagógico?

¿A qué relación de escisión entre teoría y práctica nos conduce su repertorio metodológico? Responder a ésta interrogante, sugiere atender

---

<sup>113</sup> Qué sucede con los métodos intervinientes en materia de psicopedagogía.

<sup>114</sup> Interrogante propia del pragmatismo.

<sup>115</sup> A pesar que el método ordena los acontecimientos, emerge un orden de producción basado en la diseminación.

<sup>116</sup> En ella convergen una gran variedad de métodos y corrientes. Razón por la cual, considero oportuno concebirla en términos de una ‘*estructura metodológica abierta*’.

<sup>117</sup> Fenomenología y verstehen.

<sup>118</sup> Positivismo lógico.



mediante la técnica hermenéutica de *lectura minuciosa* sus condiciones de producción. Desde mi actividad heurística concibo las ‘*condiciones de producción*’ como el conjunto de elementos que crean y garantizan la emergencia y funcionamiento de un determinado campo del conocimiento. Los debates epistemológicos tradicionales imponen un conjunto de condiciones de producción, en cierta medida, ficticia, debido a la recurrente técnica de aplicacionismo y extensionismo epistemológico. La actividad heurística que me interesa analizar en esta sección, remite al estudio de las *condiciones intra y extra teóricas*, su orden de producción y estrategias de construcción del conocimiento. Como afirmación preliminar, sostendré que el terreno de la Psicopedagogía constituye una *epistemología de la dispersión*. Las exploraciones sobre su método han de evitar discutir en torno a qué o cuál es, la metodología más apropiada para investigar y aproximarse al objeto teórico y empírico de la Psicopedagogía. Interesa discutir en torno a los conceptos clave que participan en su configuración, así como, aquellos que posibilitan su estudio. La especificidad y singularidad de la interrogante, se propone evitar que sus ámbitos de constructividad, sean cooptados mediante sistemas de razonamientos y herramientas metodológicas heredadas.

Si bien es cierto, el campo psicopedagógico expresa un déficit epistémico y metodológico considerable, es también plausible, observar la presencia de una práctica teórica que construye su objeto –estrategia de regulación– mediante tecnologías de fragmentación, repartiéndolo por diversos territorios y singularidades discursivas, conceptuales, disciplinarias y epistémicas. Lo cierto es que su objeto es disputado por una amplia multiplicidad de disciplinas, cuya fabricación demanda condiciones de examinación topológica –grados de proximidad, lejanías, sistemas de desplazamientos, permeabilidades, movimientos y encuentros–, traducción –condiciones de legibilidad– y rearticulación de cada uno de sus elementos analítico-metodológicos convergente. Su exploración puede analogizarse con la metáfora foucaultiana de ‘*teoría como caja de herramientas*’. La pregunta por el método busca configurar un sistema de actuación sobre lo concreto. Desde la teoría de la complejidad, es cada vez más aceptable, que los fenómenos desbordan los métodos y las metodologías de investigación, exigiendo la necesidad de disponer de una ecología paradigmática. La Psicopedagogía comparte con la educación, la ausencia de un método claro, como respuesta a este problema, ha sido sustituido con el entrecruzamiento de una variedad de recursos metodológicos. Interesa discutir la naturaleza metodológica del presente campo.

Debido a la singularidad del campo psicopedagógico, propondré una visión más amplia en torno al método de intervención, desligándolo exclusivamente de su concreción en las prácticas Psicopedagógicas –lo que es central e intento responder en este trabajo–, y sus ejes de intervención en las disciplinas. La empresa intelectual que justifica su articulación, se observa como extensión del método de investigación. Intentando establecer algunas distinciones analíticas entre ‘*método de*

*intervención*' y *'método de investigación*' sostendré que, el primero, alude a la intervención específica en la realidad, concebida ésta, como compleja y multidimensional. Por su parte, la segunda, alude en cierta medida, a los ejes y/o ámbitos de producción del conocimiento, cuya preocupación es siempre la misma, producir un nuevo saber. Las condiciones implicadas en la construcción de un nuevo saber no son sencillas. La intervención profesional es efectuada en función del criterio de diseminación, por sobre la fragmentación de la intervención. La operación intelectual que traza la intervención concebida como diseminación refiere a la conexión y movilidad de sus elementos de forma no-lineal, obedece al principio de fractalidad y complejidad implicado en la configuración de su estructura teórica de carácter abierta. Lo abierto no es sinónimo de políticas de todo vale, sino que sus elementos, formas objetuales y metodológicas pueden ser empleadas en diversas maneras. Razón por la cual, el sintagma Psicopedagogía puede ser concebido como *'pegamento conceptual y metodológico'*. Si la Psicopedagogía es un saber acumulado en prácticas –de igual forma posee una epistemología, invisibilizada–, entonces, expresa una marcada dimensión tecnológica. ¿Qué quiere decir esto? Comparto con Hall (2011) la preocupación y utilización de la teoría como camisa de fuerza. Ninguna modalidad de teorización por más divergente que fuese, debiese emplearse en términos de cerradura. Es oportuno hablar de posibilidades de teorización, más que elementos fijos de una teoría –trabajar sobre la teoría–. Interesa crear *"respuestas e instrumentos capaces de 'poner a la teoría en acción'"* (Guerra, 2007, p.26).

La intervención profesional y epistemológica en Psicopedagogía, presenta las siguientes características: a) *polifónica*, b) *compleja*, c) *heterogénea*. A diferencia de sus ámbitos de delimitación a través del esencialismo, ésta, constituye un campo de heterogénesis. En ella, se modifican los conceptos de experiencia, práctica, movimiento, fragmentación, etc. Su estructura teórica es abierta e indeterminada, parafraseando a Hall (2011) su objeto al constituirse en términos de complejidad, fronterizo y zona de contacto, queda constituido a través de un *"movimiento dialógico sin superación dialéctica"* (p.46). Al no disponer de elementos para operar de otra forma, nos encontramos atrapados, en determinadas lógicas y conceptos. Incluso tales ataduras son responsables de los fracasos cognitivos empleados en la construcción del conocimiento psicopedagógico. La relevancia de la epistemología busca crear herramientas que permitan superar esta situación. El riesgo consiste en evidenciar prácticas epistemológicas que conducen al círculo de reproducción, mientras que, otras que lograr forcluir de la convencionalidad académica, son capaces de ofrecer vías de superación de conceptos y saberes bajo tachaduras. Es necesario pensar el mundo y la actividad científica del campo psicopedagógico por medio de otros conceptos, atendiendo a su estatus de crisis. Frente a este desesperanzador panorama, observo en la constitución del campo

epistemológico de la Psicopedagogía un mapa cognitivo desgastado, producto que muchos de sus conceptos se han vuelto insuficientes.

¿En qué consiste el acontecimiento de fundación del paradigma psicopedagógico? A juicio de Hall (2011) nos ubicamos detrás del acontecimiento que funda el funcionamiento de un campo paradigmático, específicamente, a partir de su herencia o legado. Quisiera aclarar que empleo la noción de *paradigma* como esquema general de interpretación o paraguas de comprensión, cuya función consiste en orientar la acción/reflexión al interior de una determinada comunidad científica. Debido a las características propias del campo psicopedagógico no me atrevería a sostener que este opera en términos de paradigma, ya que sus niveles de constructividad no logran ser descritos a partir de los supuestos establecidos por Kuhn (1970).

El trabajo con conceptos empleados históricamente para fundamentar la praxis teórica, investigativa y profesional de la psicopedagogía, se inscriben en la lógica del *esencialismo* y del *individualismo ontológico y metodológico*. Como tarea inaugural, será necesario “*ponerlos en orden, repararlos, comprender qué nueva idea puedes añadir, y luego probarlos para leer la actual coyuntura*” (Hall, 2011, p.48). Su segunda tarea consistirá en interrogar a sus conceptos y prácticas, intentando determinar, si éstas, pueden ser empleadas para comprender los elementos que inscriben la configuración y análisis de su dominio. ¿De qué manera, la multiplicidad de conceptos que convergen en el estudio de la Psicopedagogía, permiten explicar su relación con el aprendizaje y la escolarización, preferentemente?, ¿cuáles son las formas disciplinarias que regulan y describen los sistemas de razonamiento del campo psicopedagógico en términos de ininteligibilidad, ambigüedad y esencialismo? En cierta medida, sus investigadores debido a las políticas de *todo vale* legitimadas, imperceptiblemente, en la interioridad del campo, construyen sus razonamientos por *teorías de moda*; cristalizando una *práctica teórica mainstream*.

La comprensión del objeto y método de la Psicopedagogía debe ser comprendido como algo que permanece al tiempo que se transforma. Para describir este objeto me parece fértil recurrir a la noción de Gilroy (1985) ‘*changing same*’. Bajo esta metáfora es posible abordar la situación actual del campo, en términos de “*algo que permanece mientras se transforma y se contamina con los lenguajes específicos*” (Hall, 2011, p.49) de cada disciplina, método, teoría, influencia, discurso, etc. En relación a la coyuntura que vertebra la Psicopedagogía es preciso destacar: a) continuidades y discontinuidades, b) vuelcos, entrelazamientos y dispersiones, c) tradiciones, d) articulaciones, desarticulaciones y rearticulaciones, etc. La noción ‘*coyuntura*’ concebida como la combinación de factores y circunstancias que participan de la configuración de un determinado encuadre político, cultural y epistemológico. La coyuntura intelectual de la Psicopedagogía, opera en términos de una ‘*totalidad dinámica*’ de

entrelazamiento discontinuo, dando paso a una práctica teórica y metodológica abierta. ¿Cuáles son las herramientas de larga data que se entrecruzan y circulan en la interioridad del dominio psicopedagógico? Toda coyuntura permite identificar procesos de estabilización a nivel intelectual, metodológico y conceptual. Se observa una coyuntura general propia de la Psicología que avanza y se moviliza mediante tecnologías extensionistas, no así, una *coyuntura específica de lo psicopedagógico –propiedad de lo intersticial–*. Se convierte en un campo ensamblado por diversas temporalidades, afectando a la constitución de sus saberes. Toda coyuntura surge de un singular estilo de combinación. El terreno psicopedagógico debido a su singularidad epistémica y metodológica, configura una ‘coyuntura’ y una ‘inconmensurabilidad’ específica.

### **¿ES POSIBLE PENSAR LA PSICOPEDAGOGÍA EN TÉRMINOS DE PARADIGMA?**

La acepción tradicional y más extendida de la noción de ‘paradigma’, proporcionada por Kuhn (1970), refiere a un conjunto de “*realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*” (p.14). ¿En qué consisten las reglas aceptadas que definen el quehacer psicopedagógico? Obedecen a la normalización de diversas teorías –en su mayoría, provenientes de diversos ámbitos y dominios de la Psicología y del estudio de la cognición humana–, específicamente, en sus aplicaciones, emergencia, formación y desplazamientos de conceptos, etc. Aprendidos a través de una mirada positivista, aplicada a su estudio y formación práctica de sus profesionales, sustentando una gramática instrumentalizadora de la profesión. Sus sistemas de razonamientos institucionalizados, a pesar de ser compartidos en prácticas académicas e investigativas, configuran una *zona de penumbra*, expresando un *dudoso status teórico, metodológico y de acción profesional*. La especificidad del conocimiento psicopedagógico, explicita un conjunto de ambigüedades, afectando a la constitución y solidificación de un *paradigma singular*. Coincidiendo con Kuhn (1970), observo fértil discutir en torno al corpus de elementos aislables, centrales, implícitos y explícitos que configuran su dominio de estudio y acción.

¿Cuáles son las reglas<sup>119</sup> y principios aceptados por este campo? Como aproximación preliminar, sostendré que, “*para comprender la coherencia de la tradición de investigación en términos de las reglas, se necesitarán ciertas especificaciones de base común en el campo correspondiente*” (Kuhn, 1970, p.81). Los sistemas de razonamientos aceptados, legitimados e institucionalizados al interior del campo psicopedagógico, ofrecen parcial y aparentemente, una solución al

---

<sup>119</sup> Implica un grado de especificidad y complejidad mayor a la determinación de la evolución de las tradiciones.

*'aprendizaje'*<sup>120</sup>, en tanto, objeto de estudio, categoría de análisis y práctica de investigación. Sin embargo, el corpus de soluciones adoptadas, son propias del quehacer psicológico, específico, en su vertiente cognitivista, del desarrollo y educativo. ¿Qué es lo que hace que tales argumentos y soluciones, cuya especificidad, no pertenecen al terreno de lo psicopedagógico, se conviertan en acciones fijas y permanentes? *"En realidad, la existencia de un paradigma ni siquiera debe implicar la existencia de algún conjunto completo de reglas"* (Kuhn, 1970, p.82). Lo que me interesa es discutir cómo se forma la tradición particular de la Psicopedagogía y bajo qué lógicas son creados y transformados sus conceptos. ¿Es posible inspeccionar directamente la confluencia paradigmática que participa en la formación de la estructura y dominio de lo psicopedagógico? Ofrecer una respuesta que otorgue profundidad e ilumine sobre los desarrollos teóricos más significativos que permiten comprender el campo, sugiere recurrir a la contribución elaborada por Wittgenstein (1953), respecto de aquellas elaboraciones validadas al interior de un campo de conocimiento de manera equívoca, en el que discutir sus condiciones en términos académicos, constituye un ámbito de silenciamiento permanente.

La articulación de una respuesta al problema descrito, sugiere atender a un conjunto de redes de semejanzas que se entrecruzan y superponen. Si sus formas léxicas, metodológicas y epistemológicas se entrelazan, mezclan y rearticulan, sus formas de identificación serán exitosas. El problema es que, en la interioridad del dominio psicopedagógico híbrido e ininteligible, sus profesionales, académicos e investigadores *"trabajan a partir de modelos adquiridos por medio de la educación y de la exposición subsiguiente a la literatura, con frecuencia sin conocer del todo o necesitar conocer qué características les han dado a esos modelos su status de paradigmas de la comunidad. Por ello, no necesitan un conjunto completo de reglas"* (Kuhn, 1970, p.84). ¿Qué es lo que tienen en común las tradiciones paradigmáticas confluyentes que participan en el ensamblado y configuración de la estructura y dominio psicopedagógico? Si bien, resultaría fértil concebir que, cada uno de los conceptos, saberes y teorías, son estructurados mediante *"una unidad histórica y pedagógicamente anterior que las presenta con sus aplicaciones y a través de ellas"* (Kuhn, 1970, p.85). El terreno psicopedagógico designa un conjunto de imprecisiones y definiciones incompletas, cuya aplicación, cristaliza un *terreno de ambigüedades*, devenido en una *tierra de nadie*.

La secuencia lógica establecida por Kuhn (1970) en su célebre obra: *"La estructura de las revoluciones científicas"*, sostiene que, la etapa anterior a la configuración y consolidación del paradigma, se caracteriza por la presencia de sólidos debates, referidos, específicamente, a cuestiones de orden metodológico, sus problemas y soluciones. A partir de ellas, son configuradas algunas escuelas y corrientes. Sin embargo, este punto tampoco aparece con claridad en la

---

<sup>120</sup> Concepto intersticial.

interioridad de lo psicopedagógico. Más bien, por vía de la tradición psicológica en sus diversas modalidades, es posible observar dichas escuelas. Todo ello, demuestra que los problemas fundamentales del campo no han sido resueltos. Existe un acuerdo tácito proporcionado por la Psicología, lo que proporciona un efecto de estabilización y seguridad de su dominio, es lo que lo hace funcionar en términos terreno racionalizado. Las reglas explícitas son comunes a un grupo científico heterogéneo, éstas, incluyen la variabilidad de respuestas y sistemas de análisis provenientes desde el terreno psicopedagógico. Esto es lo que hace que sea un campo atravesado por diversos paradigmas. Cada paradigma y sus instrumentos conceptuales, analíticos y metodológicos, afectan a lo psicopedagógico de diversas formas. De ninguna manera, deviene en un terreno de armónicas confluencias. Aunque la Psicopedagogía, sea para muchos un concepto, un campo teórico-metodológico y una corriente de investigación, no significa lo mismo para cada uno de sus subgrupos o ámbitos de trabajo<sup>121</sup>.

Al constituir un terreno de carácter intersticial, coexisten respuestas diferentes. Configura su dominio en la *co-presencia de diversas tradiciones paradigmáticas*. Los psicopedagógico es un campo eminentemente disputado y compartido por diversos enfoques paradigmáticos. ¿Cómo logra alcanzar esta disposición? Existe una disposición específica de modelos metodológicos, paradigmáticos, conceptuales y disciplinarios que participan en la configuración de la estructura teórica y campo psicopedagógico, poniendo en evidencia el corpus de *paradigmas inequívocos* o *estrechos* que participan de dicha confluencia. La adquisición de cada uno de sus paradigmas fundantes constituye la clave para garantizar un sistema de traducción que, específicamente, fomente la comprensión de sus saberes auténticos. A su vez, cada uno de éstos paradigmas se convierten en escuelas que inciden en la configuración de conceptos, saberes, formas metodológicas, acciones, fenómenos, etc. ¿Qué sucede cuando un campo de producción, no está traduciendo dichos legados?, ¿favorece la aplicación desmedida y negadora de su autenticidad?

¿De qué manera coexisten éstos diversos paradigmas? Dudo que coexistan pacíficamente, reflejan una confluencia bastante entrópica. Tal como explica Kuhn (1970) "*la posesión simple de un paradigma no constituye un criterio suficiente para la transición de desarrollo*" (p.16), en la configuración de un determinado dominio de conocimiento. Desde la perspectiva kuhniana, los paradigmas responden a realizaciones científicas reconocidas como acciones que durante un cierto tiempo de estabilidad, determinan su praxis. De cada paradigma surgen tradiciones particulares que van modelando su forma de investigación. Los paradigmas tienen la función de delimitar el corpus de aplicaciones

---

<sup>121</sup> Esa situación se refleja cuando le preguntamos a un especialista en Psicopedagogía qué significa este concepto, o bien, abordamos la interrogante sobre una dificultad específica del aprendizaje, las respuestas que podemos recoger son siempre diferentes. Esta condición aplica a todos los campos del conocimiento sin distinción alguna.

apropiadas de la teoría aceptada. La interrogante es: ¿cómo se delimitan los problemas y métodos al interior del campo psicopedagógico?, ¿qué problemas no pueden ser respondidos a través de dichos métodos y saberes, comúnmente, empleados para el estudio y significación de lo ‘*psicopedagógico*’? El campo psicopedagógico surge de complejos enredos de genealógicos. Es el paradigma el que incide fuertemente en la formación de sus profesionales, determinado sus formas de ingreso en el campo y práctica profesional. Debido a su ausencia, ha sido reemplazada, en parte, por el legado y la tradición epistémico-metodológica proporcionada por la Psicología –*paradigma uniformemente aceptado en la configuración de la estructura psicopedagógica*–, articulándose lo psicopedagógico como una extensión de dicho campo. ¿Qué es lo que define la práctica científica de la Psicopedagogía?, ¿qué reglas proporcionadas por la Psicología poseen mayor vigencia en la estructuración de dicho campo?, ¿podría asumirse la Psicología como un *paradigma común* en la estructuración del campo psicopedagógico?

Lo cierto es que lo psicopedagógico, no posee estatus analítico-descriptivo que permita describirlo en términos de paradigma. ¿En qué se sostiene ésta afirmación? Para Kuhn (1970), los paradigmas corresponden a “*realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica*” (p.13). Lo sugestivo del campo psicopedagógico, justamente, se explica mediante la ausencia de modelos de problemas y soluciones en base a la autenticidad y naturaleza de su conocimiento. Hasta aquí, es posible afirmar que, existe una transferencia e importación de estrategias, modelos de problemas y soluciones mediante préstamos extraídos directamente desde la Psicología, es decir, importan modelos de problemas y soluciones que abordan el aprendizaje –categoría intersticial– y sus dificultades desde sub-campos específicos.

La determinación de los paradigmas y/o tradiciones paradigmáticas implicadas en la comprensión epistemológica en Psicopedagogía, enfrenta un halo de ambigüedad, introducido específicamente, mediante un corpus de *enredos genealógicos*. En términos de Deleuze y Guattari (2002), su disposición de paradigmas que develan una configuración *rizomática*. Sin duda, tales obstrucciones analítico-metodológicas, interfieren en la configuración de una disposición histórica de verdad –producción de saber– propio de la Psicopedagogía. La interrogante es, ¿cómo se determina la presencia de paradigmas compartidos en la organización de dicho campo? Preliminarmente, quisiera señalar que, la determinación de dicha confluencia, devela un sistema de obstrucciones en la traducción, es decir, sus elementos se encuentran atrapados en marcos paradigmáticos y epistemológicos externos al fenómeno, dando cuenta de un sistema de traducción que no logra traducir sus principales recursos epistemológicos. La traducción aplicada a la construcción del saber, se convierte en una herramienta de emergencia de nuevos

saberes, sugiere condiciones de legibilidad y creación de algo nuevo. Necesariamente, remite a condiciones de comparación ente cada una de sus tradiciones paradigmáticas, describe y visibiliza los sistemas de importación, etc. Desde un punto de vista kuhniano, “su objetivo es descubrir qué elementos aislables, explícitos o implícitos, pueden haber abstraído los miembros de esa comunidad de sus paradigmas más globales, y empleado como reglas en sus investigaciones” (1970, p.80-81). Sin duda, los principios y las reglas de estructuración y funcionamiento de este campo, constituyen nudos críticos en la comprensión epistémico-metodológica de la Psicopedagogía. Coexisten acuerdos en cuanto a la identificación de dos grandes paradigmas, por vía de una determinación superficial de sus ámbitos de confluencias. Me atrevería afirmar que, no existe acuerdo respecto de la relación entre lo *psico* y lo *pedagógico*, más que a través de las denominadas dificultades de aprendizaje. Sólo hay acuerdo de identificación, por vía de peso epistemológico, refiriendo a la tradición proporcionada por la Psicología. Mientras que, por vía práctica, emerge lo pedagógico. Lo cierto es que no existe acuerdo respecto de sus condiciones de interpretación y producción. ¿Cuáles son las hebras de vinculación del campo psicopedagógico a un determinado paradigma? En su interioridad coexisten significantes múltiples vacíos y equívocos.

Metodológicamente, la Psicopedagogía asume un conjunto de desacuerdos con los métodos y problemas científicos, tradicionalmente, aceptados para el estudio del aprendizaje. La identificación de sus problemas endémicos a nivel metodológico constituye uno de sus puntos más críticos. En relación a la pregunta, ¿la psicopedagogía puede ser concebida en términos de paradigma?, observo que no es posible pensar su desarrollo como paradigma según sus matrices actuales, carece de un conjunto de disposiciones específicas para ello. Debido a sus sistemas de razonamientos institucionalizados, no es posible acceder a su grupo temprano e intermedio de teorías, a la incidencia del *giro post-crítico* y *post-moderno*, a sus ámbitos irreconciliables que expresa su sendero, etc. Los argumentos expuestos, en este apartado demuestran que, las formas epistemológicas adoptadas para interpretar el sentido de lo psicopedagógico, develan una *epistemología ciega*, articulada sobre un conjunto de conocimientos ausentes, reproductora de los marcos epistemológicos tradicionales.

## **CONCLUSIONES: NIVELES DE SUSTENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA<sup>122</sup> DE LA PSICOPEDAGOGÍA**

La comprensión paradigmática en Psicopedagogía exige explorar los ámbitos de sustentación de su actividad científica. Su relevancia, no sólo afecta a la formalización de las prácticas y ejes de investigación, sino que, incide en la configuración de la enseñanza y sobre todo,

---

<sup>122</sup> También concebidos como niveles paradigmáticos.



repercute sustancialmente, en la articulación de la práctica profesional de sus agentes. Los ámbitos de sustentación de la actividad científica en Psicopedagogía se convierten en estrategias de intermediación –insisto nuevamente sobre este concepto–, poseen la capacidad de conexas la actividad científica y la actividad pedagógica, de ellos, prolifera la concepción del sujeto, del saber, de sus conceptos –emergen en directa relación con lo ontológico y lo epistemológico– y de lo metodológico.

Los sustentadores de la actividad científica se convierten en ámbitos de configuración del paradigma. En esta sección analizo las controversias que enfrentan los planos *ontológicos*, *epistemológicos* y *metodológicos*, preferentemente, en el abordaje teórico-práctico de la Psicopedagogía en su desarrollo histórico, actual y proyectivo. Complemento dicho análisis, a partir de la redefinición que propongo de su objeto, intentado re-inscribir cada uno de los planos antes mencionados, en función de la naturaleza de su conocimiento.

El *nivel ontológico* alude, especialmente, a la concepción del ser y del lenguaje. Tradicionalmente, refiere a la naturaleza de la realidad investigada. La Psicopedagogía presenta un problema ontológico, específicamente, en la forma de abordar al sujeto y sus modalidades de trabajo, reafirma una política centrada en la disyunción, en la defectología, en el esencialismo y en el individualismo metodológico. Sus sujetos de trabajo son sujetos con carencias cognitivas, afectivas y relacionales a lo largo del ciclo vital. Concebida así, su política ontológica expresa complejas dificultades. Se reduce al pensamiento categorial, a lo idéntico y al esencialismo. Su dimensión ontológica forja en palabras de Deleuze (1968), una *zona de indiscernibilidad*, es decir, una ontología del ‘entre’.

El *nivel epistemológico*, alude a la naturaleza del conocimiento, a sus formas de construcción y a los regímenes de visualidad que son establecidos a través de cada uno de sus saberes. Históricamente, ha sido fundamentado en términos de epistemología disciplinar. Su base epistemológica adopta un carácter *interdisciplinar*, al expresar un *dominio intersticial*<sup>123</sup>, forma un nuevo objeto que no puede ser delimitado en los marcos de ninguna disciplina particular. Es un saber que emerge por vía de complejos enredos genealógicos.

El *nivel metodológico* responde a la pregunta: ¿cómo lo hacemos? La coyuntura de precarización que expresa su actual campo de producción, se articula mediante mecanismos de entrecruzamientos de diversos recursos metodológicos, obtenidos por vía de aplicacionismo y abducción metodológica. Su dimensión metodológica constituye en una *práctica abierta e intersticial*.

¿Cómo pensar la enseñanza de la Psicopedagogía, si su *método*, *objeto* y *locus epistemológico* expresa un status de ininteligibilidad y

---

<sup>123</sup> Aplicada a su estructura teórica y práctica metodológica.

ambigüedad? Al constituirse el campo psicopedagógico en términos interdisciplinarios, fronterizos e intersticiales, la organización de su dominio no emerge de una natural y armónica confluencia de disciplinas. Este punto repercute significativamente en la orquestación de los procesos de formación de sus profesionales y, particularmente, de sus contenidos temáticos y tópicos de análisis. En esta sección, exploro las tensiones implicadas en la enseñanza de la psicopedagogía. Para ello, intento proporcionar un marco de análisis *interdisciplinar* –coherente con las características de su objeto y conceptos epistemológicos<sup>124</sup>– y *paradisciplinar* con el objeto de pensar desde otros lugares la educación de sus profesionales. La pregunta por la enseñanza constituye una dimensión dilemática, respecto de la ausencia de su *metodicidad*.

La enseñanza de la Psicopedagogía, en cierta medida, asume un halo de opacidad, respecto de los elementos que permitan aplicar rigurosamente la especificidad de su método, en la formación de sus profesionales e investigadores. Coexisten complejos problemas de formalismo referidos a la configuración de su objeto, campo y método. La noción de formalismo<sup>125</sup> aplicada al terreno psicopedagógico explicita una lógica imprecisa y vaga, carece de un lenguaje analítico que deleve su especificidad y autonomía, posibilitando la comprensión de sus formas de examinación interna. El formalismo se propone examinar las cosas y sus fenómenos en su forma esencial, su adopción en este terreno expresa un caprichoso sistema de funcionamiento.

¿Cómo se enseñan y son aprendidas las principales teorías y tradiciones paradigmáticas que participan en la configuración de la estructura teórica de la Psicopedagogía? Su enseñanza tiene lugar en la intervención fundada desde conocimientos legitimados por diversas disciplinas. Al constituir un campo intersticial, sus cuerpos de conocimientos y ejes de tematización, emergen por vía de una *coyuntura fronteriza específica*, que toma prestadas herramientas conceptuales, metodológicas y saberes provenientes de diversos campos y proyectos intelectuales, conectados en algún tópico al estudio de la cognición humana. Vista así, la Psicopedagogía se convierte en un *problema gramatical*. Debido a la nebulosa que afecta a la estructura de conocimiento, al campo, objeto y método de la Psicopedagogía, configura su enseñanza en función de un corpus de teorías y conceptos rizomáticos y diaspóricos, que viajan y se movilizan por diversos campos y disciplinas, en cada nuevo aterrizaje son dislocados, dando paso a nuevas formas de configuración. La formación del Psicopedagogo se estructura en ausencia de una epistemología y de un método propio. Más bien, dispone de un proceso formativo que invisibiliza la ausencia de una teoría, una epistemológica y un método propio de lo psicopedagógico. Vacío compensado por sistemas de entrecruzamiento

---

<sup>124</sup> De carácter intersticial.

<sup>125</sup> En este trabajo discuto la lógica formalista implicada en la configuración del campo psicopedagógico. Me interesa describir las condiciones de formalización del campo, mediante la cual, se establecen sus condiciones de funcionamiento.

de recursos teóricos, conceptuales y metodológicos. Es un campo que opera mediante complejas *condiciones de contaminación y abducción epistémico-metodológica*.

La enseñanza de la Psicopedagogía opera mediante la aglutinación de un conjunto de complejas influencias y teorías que, parcialmente, ofrecen una comprensión situada en torno a la *multidimensionalidad* de su objeto. Sus procedimientos metodológicos, por así decirlo, develan un precario desarrollo, insistiendo en la transferencia de herramientas metodológicas aportadas por el objeto empírico de la Psicología, la Educación Especial, el Psicoanálisis, la Neuropsicología, etc. Su formación y enseñanza reafirma un marcado *carácter técnico*, fortaleciendo su política ontológica centrada en el esencialismo y el individualismo metodológico. La formación de sus profesionales consiste básicamente en el entrenamiento –más que en el aparataje analítico– y uso de determinados conocimientos, instrumentos y procedimientos, con el propósito de dar una solución a determinados problemas del aprendizaje. Un aspecto débil es su formación teórica, epistemológica y metodológica.

Durante varios años, tuve la suerte de impartir clases en diversas carreras de Psicopedagogía en Chile, ocupando cátedras dedicadas a temáticas, tales como: a) currículo, b) metodología de la investigación, c) modelos de Intervención y orientación Psicopedagógica, d) Investigación evaluativa de la lectura, e) Neuropsicología del aprendizaje, f) Psicopedagogía del adulto, entre otras. En todas mis clases, al inicio de cada nuevo curso y semestre, inauguraba las tres primeras sesiones, analizando el ausentismo epistemológico que afecta a este campo. Al preguntarles a mis estudiantes, tanto de cursos iniciales como avanzados, al más puro estilo metafísico, ¿qué es la Psicopedagogía?, curiosamente, ninguno de ellos, lograba articular una respuesta sólida y contundente. La respuesta de mayor oscilación y frecuencia era: *consiste en la fusión entre la Psicología y la Pedagogía*. Proliferaba así, una afirmación, sin contraste teórico-metodológico y desarrollo epistemológico. En ella, entran en contacto e interacción mayores elementos de análisis. Al forjar un campo que carece de conocimientos propios, o bien, coherentes con la autenticidad y naturaleza epistemológica, devela un terreno de carácter débil, sujeto a la tiranía de la Psicología por vía de abducción. Producto de ello, la formación del psicopedagogo posee una intención orientada a la solución de problemas prácticos, subordinando la discusión teórica sobre su quehacer. Situación que reafirma la presencia de un saber sustentado en prácticas psicopedagógicas, más que en teorías o modalidades de teorización particulares. Si bien, sus profesionales efectúan un trabajo analítico, este es bastante superficial. Se requiere que la formación favorezca la (re)construcción racional de carácter situada de los procedimientos y conceptos que emplea y sirve para leer la realidad. No existe una perspectiva epistemológica clara en la formación de sus profesionales, sino un conjunto de errancias disciplinares que restringen la reconexión de su objeto y naturaleza.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Th. W. (2014). *Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad*. Madrid: Akal.
- Ander-Egg, A. (1982). *Interdisciplinarietà en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Anzaldúa, G. (1987). *Bordelands/La Frontera: the new mestiza*. San Francisco: Aunt Lute.
- Arfuch, L. (2008). *Crítica cultural entre política y poética*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bal, M. (2004). "El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales", *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 2, 11-50.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Bal, M. (2019). Entrevista con la Dra. Mieke Bal acerca de un estudio y posterior trabajo de conceptos en el campo de Diferencia e Inclusión, efectuada por Aldo Ocampo González, presentada a *Revista Hacer*, Univ. de Cádiz, 10 págs. *En revisión*.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Barreix, J., Castillejos, S. (1997). *Metodología y método en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Manantial.
- Bhabha, H. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Brah, A. (2011). *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities*. Madrid: Traficante de Sueños.
- Bowman, P. (2010). "Reading Rey Chow", *Postcolonial Studies*, V. 13, n.3, 239-353.
- Bueno, G. (1976). *El estatuto gnoseográfico de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Xerocopia.
- Bunge, M. (1969). *La investigación científica*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología*. México: Siglo XXI Editores.
- Capra, F. (2000). *El tao de la física*. Málaga: Sirio.

- Cifuentes, R.M. (2002). *Memorias del VII Colectivo Nacional de Pedagogía Reeducativa*. Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Chackraberty, D. (1990). La provincialización de Europa en la era de la globalización. Barcelona: Paidós.
- Chow, R. (2006). 'The Age of the World Target: Atomic Bombs, Alterity, Area Studies', in *The Age of the World Target*, Durham, NC: Duke University Press, págs. 25-43.
- Deleuze, G. (1968). *Diferencia y repetición*. Madrid: Edit. Jucar.
- Deleuze, G. (1990). *El pliego. Leibniz y el Barroco*. Barcelona: Paidós.
- De Mussy, L., Valderrama, M. (2009). *Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos*. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae.
- Derrida, J. (1960). *L'incognoscible*. Paris: IMEC\_ARCHIVES.
- Derrida, J. (1997). *La diseminación*. Madrid: Akal.
- Derrida, J. (2000). *Decir el acontecimiento, ¿es posible?* Madrid: Arena Libros.
- Eisenman, P. (1989). "Guardiola House, Cadiz", en *Recente Projecten Peter Eisenman*. Amsterdam, 161-168.
- Fariás, F. (2012). "El trabajo social y los campos disciplinarios de las ciencias sociales en Chile". *Revista Cinta de Moebio*, 43, 50-60.
- Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: Editorial Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Microfísica del poder*. Madrid: Editorial Piqueta.
- Follari, R. (2002). *Teorías débiles (para una crítica de la reconstrucción y de los estudios culturales)*. Rosario: Homo Sapiens
- Follari, R. (2005). "La interdisciplina revisitada". *Andamios. Revista de Investigación Social*, 1 (2), 7-17.
- Follari, R. (2013). "Acerca de la interdisciplina. Posibilidades y límites". *Interdisciplina*, 1, 111-130.
- Follari, R. (2014). "Interdisciplina, hibridación y diferencia. Algunos rubros de su discusión actual en América Latina". *De Raíz Diversa*, 1 (1), 67-82.
- Fuentes, M. (2008). "Principales problemas metodológicos". *Revista Escenario*, 13.

- Gabilondo, A. (1990). *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente*. Madrid: Antrhopos.
- Gil, J. (2011). *Movimiento total-O corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Editorial Taurus.
- Hall, S., Mellino, M. (2011). *La cultura y el poder*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hall, S. (2008). "Life and times of the New Left". *New left review*, 61.
- Heidegger, M. (2000). *Identidad y Diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- Holmes, B. (2008). "Investigaciones extradisciplinarias. Hacia una nueva crítica de las instituciones", en: *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Madrid: Traficantes de Sueños. Págs. 203-216.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). *Museums and the Interpretation of Visual Culture*. London: Routledge.
- Howarth, D. (2005). "Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación" en *Studia Politicae N° 5* (otoño de 2005). Córdoba: Editorial Universidad Católica de Córdoba.
- King, A. y Brownell, J. (1966). *The curriculum and the disciplines of knowledge*. Oxford: Pergamon.
- Kuhn, T. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Kuhn, T. (1970). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Knorr, K. (2005). *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires: UNQ Editorial.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficante de Sueños.
- León-Portilla, (2003). *Nepantla. Una aproximación al término*. Recuperado el 06 de diciembre de 2018 de: [https://www.academia.edu/6916191/Nepantla\\_una\\_aproximacion\\_al\\_termino](https://www.academia.edu/6916191/Nepantla_una_aproximacion_al_termino)
- Mandolini, R. (2013). *Heurística y arte, una contribution para la comprensión de los procesos artísticos creativos*. *Revista de Humanidades de Valparaíso*, 1(1), junio. 63-92. Recuperado el 2 de enero de 2019 de <http://www.revistafilosofiauv.cl/wp-content/uploads/2013/11/Ricardo-Mandolini-Heuristica-y-arte.pdf>.

- Matus, T. (2012). *Propuestas contemporáneas en Trabajo Social. Hacia una intervención polifónica*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Marx, K. (1985). *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*. Buenos Aires: La rosa blindada.
- Mengue, Ph. (2008). *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Merleau-Ponty, M. (1973). "Phenomenology and the Sciences of Man", en Natanson, M. (edit.), *Phenomenology and the Social Sciences*, vol. I, Evanston, Northwestern University Press, pp. 47-108
- Miller, P. y Rose, N. (1992). "Political Power beyond the State: Problematics of Government", en *The British Journal of Sociology*, London, London School of Economics and Political Science, vol. 43, N° 2, 183-184.
- Morin, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Mowitt, J. (1992). *Text: The Genealogy of an Antidisciplinary Object*. Durham and London: Duke.
- Oliveira, A. C. (2016). *Lo intermedio como espacio. Lo intersticial, lo fronterizo y lo impreciso en la arquitectura contemporánea*. Madrid: UPM.
- Ocampo, A. (2016). "Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Coord.). *Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Santiago: Ediciones CELEI, 73-159.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada: Ediciones Universidad de Granada.
- Ocampo, A. (2018). La enseñanza de la educación inclusiva y la pregunta por el método: un análisis anti-disciplinar, en: Ocampo, A. (Coord.). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II. Formación de maestros e investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas*. Santiago: Ediciones CELEI.
- Palmade, G. (1979). *Interdisciplinariedad e ideologías*. Madrid: Narcea.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. Tomo I-II*. Madrid: La Muralla.
- Pratt, M.L. (1992). *Imperial Eyes: writing and transculturation*. Routledge: London.
- Propp, V. (1966). *Morfología del cuento*. Barcelona: Edit. Fundamentos.

- Richard, N. (2015). Crítica cultural. Recuperado el 28 de noviembre de 2018 de: <http://centronacionaldearte.cl/glosario/critica-cultural/>
- Richard, N. (2009). “Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber”. Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185>
- Sáez, L. (2008). Intentando aclarar el concepto de ‘síntesis disyuntiva’ de G. Deleuze. Recuperado el 30 de julio de 2018 de: [https://www.ugr.es/~lsaez/blog/S%E1ez\\_Sintesis%20disyuntiva%20en%20Deleuze.pdf](https://www.ugr.es/~lsaez/blog/S%E1ez_Sintesis%20disyuntiva%20en%20Deleuze.pdf)
- Saur, D. G. (2008). ¿Aplicar teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el Análisis del Discurso. Recuperado el 20 de enero de 2019 de: [http://www.magarinos.com.ar/Daniel\\_Saur-Aplicar.pdf](http://www.magarinos.com.ar/Daniel_Saur-Aplicar.pdf)
- Sousa, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República.
- Sheldrake, R. (1981). *La presencia del pasado*. Barcelona: Kairós.
- Star S.L., Griesemer J. (1989). Institutional ecology, ‘Translations’ and Boundary objects: amateurs and professionals on Berkeley’s museum of vertebrate zoology”, *Social Studies of Science*. 19(3), 387-420.
- Schwarz, R. (1973). Las ideas fuera de lugar. Recuperado el 13 de septiembre de 2018 de: <https://meridional.uchile.cl/index.php/MRD/article/view/33391>
- Toulmin, S. (1972). *La comprensión humana*. Madrid: Alianza.
- Trías, E. (1999). *La razón fronteriza*. Barcelona: Destino.
- Ziman, J. (1985). *Enseñanza y aprendizaje sobre la ciencia y la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Ciudad de México: El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1991). *Los Horizontes de la Razón I: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: ANTHROPOS/El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1982). *Los Horizontes de la Razón II: Historia y necesidad de utopía*. Barcelona: ANTHROPOS/El Colegio de México.



Zemelman, H. (1986). *Problemas Utópicos y Antropológicos del Conocimiento*. Ciudad de México: El Colegio de México.

Zucherino, L., Weber, C. (2014). “Tendencias teórico-metodológicas en Trabajo Social”, en: Pilar, M., Cruz, V. (Comp.). *Lo metodológico en Trabajo Social. Desafíos frente a la simplificación instrumentalización de lo social*. Págs. 12-23. Buenos Aires: UNLP.