

En Aldo Ocampo González, *Nomadismos epistemológicos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Santiago de Chile (Chile): Fondo Editorial CELEI.

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

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *Ipseidad psicopedagógica: nomadismo, objeto fuera-de-sí e imaginaciones audaces*. En Aldo Ocampo González *Nomadismos epistemológicos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica*. Santiago de Chile (Chile): Fondo Editorial CELEI.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/39>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puOs/mZc>



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>.

CAPÍTULO III

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

Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile¹

¿Iipseidad psicopedagógica?

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

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

contradictorias” (Braidotti, 2006, p.34). En la interioridad de su red analítica, lo otro, no se convierte en un marcador de desigualdad, exclusión, extrañamiento, rareza, subyugación o subalternidad, impone, más bien, un repertorio de audaces, poderosas y alternativas y posiciones para recomponer el sentido y alcance del dominio psicopedagógico. Es un análisis que se abre al encuentro de cuerpos, espacios, geografías y regionalizaciones epistemológicas se convierten en recursos decisivos para la transformación del campo psicopedagógico. La constructividad epistemológica nómada impone un cambio de perspectiva, es una operatoria no-dialéctica. Si bien, una de las principales propiedad epistemológicas del campo psicopedagógico opera por singulares mecanismos de disyunción, fomenta la introducción de principios más igualitarios de interconexión, diálogo y solidaridad entre sus dominios genealógicos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

La potencia de las transposiciones heurísticas

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

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

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

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

Debido a la complejidad del dominio, haciendo uso de la expresión de Spivak (2013), ‘limning’, sostendré que la naturaleza de este campo opera en términos de una *red de múltiples contradicciones, huellas e inscripciones*. El dominio psicopedagógico se funda en un corpus no-visible de contradicciones constitutivas, cuyos efectos, han repercutido en la formación de un campo atravesado de efectos de heterogéneos producto de sus prácticas significantes. El dominio psicopedagógico sólo puede entenderse y ofrecer vías de aproximación a la comprensión de su naturaleza a través de la interpenetración y rearticulación de sus estructuras genealógicas. Es un signo de transgresión en contra de las lógicas disciplinarias que fundan su dominio. El objeto psicopedagógico puede ser descrito en términos de un *tema sin un tema propio*, es algo que no se localiza fácilmente con sus divisiones, presenta una singular ausencia de categorías, temas propios, etc., es un terreno que carece de lecturas, un campo mal mapeado. Lo psicopedagógico, sin duda, es una constelación provisional edipizada. Ciertamente, no es un exceso más allá sobre un discurso específico, la fertilidad del trabajo teórico en la exterioridad, permite la edificación y la figuración afirmativa y creativa del campo. Su actual trazado cognitivo se desvanece producto de sus debilidades constructivas y su profundo halo de ininteligibilidad, producto de la articulación de dos campos dispares, con diferentes niveles y coeficientes de poder. Sumado a ello, las características definitorias del campo. La epistemología de la Psicopedagogía es un *punto de fuga*², es un intento por desarticular sus formas heurísticas dominantes empleadas por vía de abducción, contaminación e instrumentalidad arbitraria; más bien, compone “un desplazamiento deconstructivo perpetuo, es lo que proporciona muchas de las ideas sorprendentes” (Spivak, 2013, p.xii).

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

² Véase el artículo publicado en la Revista Intersaberes de la Universidad UNINTER, Brasil, titulado: “¿Un pastiche llamado Psicopedagogía?: redescubriendo un mundo desconocido de formas posibles”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cómo leer los aportes de campos distintos

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

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

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

La dictadura debe caer y el significante morir

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

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

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

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

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

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

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

La grilla semiótica, metodológica y analítica heredada de la Psicología, subalterniza y la somete a la Psicopedagogía a su dictamen de forma imperceptible, configurando un saber y una acción intelectual de sujeción al servicio de esta. Se devela así, una paradoja en la producción de sus significantes. Los agenciamientos discursivos en el campo de lo psicopedagógico operan por vía de concatenación de cadenas diferentes entre sí y que operan desde su articulación en tanto signos a-significantes. En suma, la relación copulativa entre lo ‘psico’ y lo ‘peda’ queda compuesta por cadenas de singularidades epistemológicas diferentes unas de otras —principio de exterioridad³ y heterogénesis⁴—. En ella coexisten y confluyen un repertorio y un régimen de signos múltiples que escapan a la clausura del corpus disciplinario. Su significante no se encuentra con facilidad debido a que es capturado por la mezcla de diversos géneros. La Psicopedagogía al desbordar el corpus disciplinar de la Psicología y de la Pedagogía y al no ser mitad de ninguno de ellos, forja una constelación abierta cuyo signo posible no es calculable en términos de estructura y quehacer tradicional, sino que más bien se aproxima a una operación de polivocidad. Su obstrucción analítica reside en que su objeto —en fuga— se encuentra bajo la dependencia del significante establecido por los dominios de la Psicología del Aprendizaje, de la Psicología Escolar, de la Psicología Evolutiva, de la Psicología Clínica y del Psicoanálisis, preferentemente, articulando un efecto de falsificación, calco y aplicacionismo epistémico. Todo ello demuestra que a este campo algo le falta, o bien, es “como si estuvieran condenados a esperar que cadenas de significantes lingüísticas lleguen a encargarse de ellos para controlar, interpretar, señalar los caminos autorizados, los sentidos prohibidos, las brechas toleradas” (Guattari, 2013, p. 24). Otro obstáculo que enfrenta la comprensión de la

³ Principio epistemológico que ayuda a la producción de lo nuevo. Su premisa fundacional explica que elementos diferentes pueden encontrarse vinculados en algún punto.

⁴ Principio epistemológico que permite explicar cómo un campo de conocimiento se compone de elementos heterogéneos de lo heterogéneo.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Cruzando fronteras

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

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

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

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

reflejando un dominio y objeto preso al interior de sus fronteras genealógicas. Aquí nos enfrentamos con otra aseveración, la Psicopedagogía no ha cruzado sus fronteras genealógicas, se encuentra presa en ellas, reflejando algo que ya había señalado en el capítulo: “En torno a la perturbación del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas”⁵, la presencia de una interdisciplinarietà que es inherente a la naturaleza del dominio, una operación de baja intensidad que da como resultado una estructura superficial de conocimiento. Se caracteriza por establecer una relación de baja intensidad, un entre sin lazos, ni nudos, un simple vaivén de afirmaciones e ideas. Una entidad apagada. Una clave analítica reside en examinar qué cosas entran en contacto entre ambos términos. A esta operación, parafraseando a Bal (2018), he denominado ‘y-cidad psicopedagógica’, no amerita mayores detalles, pues ha sido ampliamente abordada en el prólogo de la presente edición. Hasta aquí, atendiendo a las ideas antes expuestas, observo que, la situación del campo, particularmente, en sus dilemas de construcción del conocimiento, opera a través de una política de producción epistemológica sin política y sin episteme –forma analítica primitiva–. Debido a la singularidad del campo, su política imperante tampoco opera por vía de la astucia aglutinadora de lo mejor de lo psico, sino que devela una falta de rigor, imaginación y audacia en sus desarrollos contemporáneos. El peso y la figuración heurística de lo psicológico se convierten en uno de sus idiomas maternos cristalizando una trama deslexicalizada según la esencia de una hija no reconocida. La Psicopedagogía es la desestabilización de sus fronteras fundantes. Ello nos enfrenta al desafío de develar la lógica que sigue tales planteamientos. Es un signo de movilización de sus fronteras heurísticas.

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

⁵ Capítulo III, del libro: “Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica”, publicado en 2018 por el Fondo Editorial del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.

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

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

Conclusiones: futuro pasado⁶ de la Psicopedagogía

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

⁶ Idea extraída de Koselleck (1979).

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

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

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

REFERENCIAS

- Amigot, P. (2005). *Relaciones de poder, espacio subjetivo y prácticas de libertad: análisis genealógico de un proceso de transformación género*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Braidotti, R. (2006). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Braidotti, R. (2006). *Transposiciones: Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Guattari, F. (2013). *Líneas de fuga. Por otro mundo de posibles*. Buenos Aires: Cactus.
- Ocampo, A. (2016). “Gramática de la Educación Inclusiva: ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico”, en: Ocampo, A. (Comp.). *Ideología, discapacidad y dominación: los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. (73-159 pp.). Santiago: Fondo Editorial CELEI.
- Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva*. Granada: UGR.

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