

¿Un pastiche llamado Psicopedagogía?: redescubriendo un mundo desconocido de formas posibles.

Aldo Ocampo González.

Cita:

Aldo Ocampo González (2020). *¿Un pastiche llamado Psicopedagogía?: redescubriendo un mundo desconocido de formas posibles.* *Intersaberes*, 15 (35), 1-45.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/45>

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



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>.

¿UN PASTICHE LLAMADO PSICOPEDAGOGÍA?: REDESCUBRIENDO UN MUNDO DESCONOCIDO DE FORMAS POSIBLES¹

UM PASTICHE CHAMADO PSICOPEDAGOGIA?: REDESCOBRINDO UM MUNDO DESCONHECIDO DE MANEIRAS POSSÍVEIS

A PASTICHE CALLED PSYCHOPEDAGOGY?: REDISCOVERING AN UNKNOWN WORLD IN POSSIBLE WAYS

Aldo Ocampo González

Doctor en Ciencias de la Educación aprobado Sobresaliente mención 'Cum laude', Universidad de Granada, España

Doctorando en Filosofía, Universidad de Granada, España.

Director fundador del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile²

E-mail: aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

RESUMEN

En este trabajo, recurriendo a las nociones de pastiche, parodia y *family resemblance*, exploro las formas de producción del conocimiento psicopedagógico, específicamente, sus errores y aciertos. Este análisis revela el papel de los tropos en el ámbito político y heurístico develando que uno de sus problemas fundacionales reside en la confusión de su objeto de análisis como parte medular y constitutiva del objeto teórico de la Psicopedagogía —este último, concebido en términos de objeto en fuga e intersticial, enfrenta la demanda por sus condiciones de autenticidad—. En un primer momento, exploro los contornos y las posibilidades analíticas que brinda cada uno de los tres conceptos antes mencionados, distinguiendo para ello, que el pastiche es una forma de construcción en la que, al reunirse diversos fragmentos intelectuales, conceptuales, metodológicos, éticos, etc., no logran articular algo completamente nuevo, y su imagen se encuentra próxima a la noción de vacío epistémico. Esta es la principal situación del campo, al interrogarnos acerca de la demanda por la autenticidad. Mientras que la parodia fomenta el deslizamiento entre diversos conceptos y dominios genealógicos fundacionales de lo psicopedagógico —y, su desestabilización—. En un segundo momento, se discute acerca de la afirmación introducida por el autor de este trabajo, respecto a que la Psicopedagogía no es ni psicología, ni pedagogía, es una región completamente diferente a dichos dominios. Para ello, se recurre al análisis de sus puntos de fuga y a la dictadura de su significante. Se concluye observando que este terreno posee un dudoso valor y estatus heurístico y tres problemas fundacionales no resueltos —transversales a todos los campos sintagmáticos emergentes por vía del paraguas de la postmodernidad—, tales como: lo epistémico, lo metodológico y lo morfológico.

Palabras-clave: Pastiche epistémico. Condiciones heurísticas. Trabajo con conceptos. Epistemología de la Psicopedagogía. Objeto interdisciplinario

¹ El término pastiche en este trabajo es empleado como la conjugación de elementos de diversa naturaleza que, reunidos, parecen dar un efecto de producción de algo nuevo, al tiempo que sus unidades más poderosas se encuentran deslazadas entre sí, provocando un efecto de vacío de contenido. A juicio del investigador, esta situación es similar a la que expresa el campo psicopedagógico en términos heurísticos.

² Primer centro de investigación creado en Chile y en América Latina y el Caribe (ALAC), dedicado al estudio teórico y metodológico de la educación inclusiva, articula su trabajo desde una perspectiva inter, post- y para-disciplinar. Institución internacional acreditada por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y por el International Consortium of Critical Theory Programs (ICCTP), EE.UU.

RESUMO

Neste trabalho, usando as noções de pastiche, paródia e *family resemblance*, exploro as maneiras de produzir conhecimento psicopedagógico, especificamente seus erros e acertos. Essa análise considera o papel dos tropos nos âmbitos político e heurístico, revelando que um de seus problemas fundacionais reside na confusão de seu objeto de análise como parte medular e constitutiva do objeto teórico da Psicopedagogia —este último, concebido em termos de objeto em fuga e intersticial, enfrenta a demanda por suas condições de autenticidade—. Inicialmente, exploro os contornos e as possibilidades analíticas oferecidas por cada um dos três conceitos mencionados, esclarecendo, para isso, que o pastiche é uma forma de construção na qual, ao reunirem-se vários fragmentos intelectuais, conceituais, metodológicos, éticos, etc., não conseguem articular algo completamente novo, e sua imagem está próxima à noção de vazio epistêmico. Esta é a principal situação do campo, quando nos perguntamos sobre a demanda pela autenticidade. Enquanto à paródia, ela fomenta o deslizamento entre diversos conceitos e domínios genealógicos fundacionais do psicopedagógico —e sua desestabilização—. Em um segundo momento, discute-se a afirmação introduzida pelo autor deste trabalho, de que a Psicopedagogia não é psicologia nem pedagogia, é uma região completamente diferente desses domínios. Para isso, recorre-se à análise de seus pontos de fuga e à ditadura de seu significante. Conclui-se observando que este terreno tem um valor duvidoso e status heurístico e três problemas fundacionais não resolvidos —transversais a todos os campos sintagmáticos emergentes no amparo da pós-modernidade—, são eles: o epistêmico, o metodológico e o morfológico.

Palavras-chave: Pastiche epistêmico. Condições heurísticas. Trabalho com conceitos. Epistemologia da Psicopedagogia. Objeto interdisciplinar.

ABSTRACT

In this work, using the notions of pastiche, parody and family resemblance, I explore the ways of producing psycho-pedagogical knowledge, specifically, its mistakes and achievements. This analysis considers the role of tropes at the political and heuristic scopes, revealing that one of their foundational problems lies in the confusion of their object of analysis as a core and constitutive part of the theoretical object of Psychopedagogy —the latter, conceived in terms of fugitive and interstitial object, it faces the demand for its authenticity conditions—. At first, I explore the contours and analytical possibilities offered by each of the three aforementioned concepts, clarifying, in this regards, that pastiche is a form of construction in which, by gathering various intellectual, conceptual, methodological, ethical fragments, etc., they cannot articulate something completely new, whose image is close to the notion of epistemic emptiness. This is the main situation of the field, when we ask ourselves about the demand for authenticity. Regarding parody, it fosters the slippage between many concepts, besides foundational and genealogical domains of the psychopedagogical —and, its destabilization—. In a second moment, it is discussed about the affirmation introduced by the author of this work, that the Psychopedagogy is neither psychology nor pedagogy, it is a completely different region to these domains. Thus, the analysis of their vanishing points and the dictatorship of their signifier are used. It is concluded by observing that, this ground, has a doubtful value and heuristic status and three unresolved foundational problems —transversal to all emerging syntagmatic fields through the post-modernity support—, such as: the epistemic, the methodological and the morphologic.

Keywords: Epistemic pastiche. Heuristic conditions. Work with concepts. Epistemology of Psychopedagogy. Interdisciplinary object.

INTRODUCCIÓN

Los conceptos del campo psicopedagógico y sus debilidades de forma, contenido y contexto

El trabajo con conceptos es parte sustantiva de la actividad epistemológica, su fuerza heurística reside en la construcción de condiciones de (in)inteligibilidad sobre su objeto, es decir, un concepto o un cuerpo de conceptos mal utilizados contribuyen a distorsionar un fenómeno, alejándolo de su naturaleza comprensiva. Por tanto, los conceptos crean mecanismos de diálogo, mediación y condiciones de encuentro en espacios intersticiales atravesados por un amplio tráfico de información. Al concebirse en tanto teorías en miniatura, instan a campos emergentes como el psicopedagógico a reemplazar los métodos por sus conceptos, estableciendo un nuevo relacionamiento metodológico. ¿Qué pasa con los conceptos epistemológicos de la Psicopedagogía? En primer lugar, quisiera hacer hincapié en la naturaleza de estos, en su fuerza intersticial, liminal y puente, es decir, como unidades conceptuales disputadas y empleadas con gran tradición por diversos proyectos de conocimiento; esta condición exige develar el contextualismo epistémico y lingüístico del campo. Sus conceptos reclaman ser reinterpretados, deconstruidos, resignificados y rearticulados —girados— por el aparato reconocitivo de este dominio. El objeto de la Psicopedagogía es un objeto descentrado, opera más allá de sus dominios configurantes —enredos genealógicos—. El interés por mantener unidos la forma, el contenido y el contexto que reside en la naturaleza de lo psicopedagógico, inicia un proceso de reconstrucción de sus conceptos y formas definitorias del campo. La construcción del conocimiento psicopedagógico no se encuentra vertida exclusivamente en lo psicológico y en lo pedagógico, se abre al encuentro de nuevos trayectos de deslizamiento analítico-metodológico.

Para ello, observo necesario recurrir a la categoría de *intimidad crítica* abordada por Spivak (2006) y Bal (2009). Su fuerza analítica nos invita a “mantener unido lo que sólo un estudioso separaría: la forma (lo que quiera que eso signifique), el contenido y el contexto; problemas a los que nos referimos como culturales, sociales o políticos” (BAL, 2009, p. 368). Emerge así, otra tensión

analítica que interpela la configuración del dominio, es decir, lo mórfico —estudio de categorías—, el estudio de las formas que adopta lo psicopedagógico y con qué tipo de conceptos ensambla su tarea heurística. Por tanto, me atreveré a afirmar que la regionalización significada como Psicopedagogía debe trabajar profundamente sobre la reconocimiento de su forma, de su contenido y de su contexto.

La potencia que reside en la noción de intimidad crítica ofrece al investigador informar sus textos teóricos y de análisis con la propia poética de su experiencia. El trabajo del analista en este campo insta a trabajar conectando “muchas formas diferentes, ninguna de las cuales es adecuada, aunque todas ellas son enriquecedoras y útiles para cualquier área de especialización en la que uno esté trabajando, siempre que uno se preocupe (por pensar) la cultura y la actividad de análisis” (BAL, 2009, p. 371) del presente campo de indagación. Los mecanismos de reconocimiento de la forma, el contenido y el contexto se abren al encuentro con nuevas comprensiones —espacio de intercomprensión e interreferenciación— que no se encuentran exentas de los lugares en los que son producidas, cómo son producidas y por quién son producidas. Cada uno de los aportes de este trabajo introduce un corpus de renovadas comprensiones e inéditas relaciones e interpretaciones acerca de su objeto.

Metáforas³ posibles para explicar los equívocos de aproximación al objeto de lo psicopedagógico

A modo de inauguración del trabajo, me propongo explicar las tensiones heurísticas que permiten comprender el desarrollo del campo psicopedagógico en tanto mezcla, hibridación y collage desmedido por vía de la captura y abducción de diversos aportes. A través de cada una de estas metáforas me propongo explicar los errores de aproximación a la comprensión de su objeto y campo, específicamente, a través de lo que puede habitar entre ambos términos del sintagma. Cada una de estas expresiones contribuye a reforzar un conjunto de enredos genealógicos de dispersión, dando paso a la distinción de diversas categorías de análisis. En este

³ Las metáforas son claves en la comprensión de los procesos de construcción y/o producción del conocimiento, son formas de explicar los desplazamientos analíticos y epistémicos de un determinado objeto y sus múltiples formas de significación.

apartado intento relevar el *poder político y epistémico de los tropos*. Las metáforas seleccionadas a efectos del presente trabajo son, inicialmente, los términos de *pastiche* y *parodia*, concluyendo con la noción de *family resemblance* de Wittgenstein.

Sobre los tropos ‘pastiche’ y ‘parodia’⁴

El concepto de ‘pastiche’ —en adelante, *pastiche epistémico*— alude a una imitación, a un plagio, a una juntura y a una mezcolanza de elementos que contribuyen a la conjugación de diversos recursos analítico-metodológicos que, por acción de captura y convergencia, crean algo que realmente no es. Tal operatoria deviene en una combinación que da la sensación de producción de algo independiente y nuevo, que no alcanza dicho estatus. Da cuenta de una figuración vacía. A través de este concepto, es posible observar las formas que engendran la desaparición de la singularidad del campo psicopedagógico; al constituir un dispositivo de imitación, subyugación y dominación al legado de la Psicología y sus diversos campos de especialización, da cuenta de un ser Otro que no existe, que no ha logrado constituirse en la autenticidad de su fenómeno. Esto es, sin poseer una elaboración propia. En otras palabras, la examinación de las condiciones heurísticas del campo psicopedagógico exige atender cuidadosamente los mecanismos de delimitación de su objeto, los sistemas de enmarcamiento de su campo y las fuerzas de construcción de su saber. Es necesario subvertir la imposición de una coyuntura intelectual que no le pertenece al dominio lo psicopedagógico.

La Psicopedagogía en tanto circunscripción intelectual, designa un singular objeto de carácter intersticial⁵ ensamblado mediante un corpus de conceptos

⁴ Ambas nociones en términos analíticos poseen la capacidad de mezclarse o alternarse, pero jamás en beneficio de un travestimiento burlesco (GENETE, 1989, p. 32). Parodia y pastiche en tanto estrategias analíticas se encuentran entrelazadas entre sí, designan un estatus parasinónimo. Para Hutcheon (1993), la parodia y el pastiche comparten un estatus de gran proximidad, ambos son considerados elementos que residen en lo más profundo del postmodernismo. Agrega la destacada teórica que “la parodia señala cómo las representaciones presentes vienen de representaciones pasadas y qué consecuencias ideológicas se derivan tanto de la continuidad como de la diferencia” (HUTCHEON, 1993, p. 187).

⁵ Estrategia analítica que emerge del centro crítico de la imitación. En el contextualismo epistémico de la Psicopedagogía, la fuerza de lo imitativo restringe la fuerza de la originalidad o más bien, la pregunta por la autenticidad. La imitación emerge en un lugar de endeblez y/o precariedad teórica. La imitación que circula es un calco fiel en lenguaje, trama analítica y composición metodológica al legado y dictamen de la Psicología.

puentes⁶ (OCAMPO, 2019) que permiten estudiar su objeto en términos de ciencia interdisciplinar. Asimismo, denota una disposición específica de verdad y una disposición específica de singularidades epistémicas fomentando el redescubrimiento de la naturaleza del campo y su especificidad diferencial. Si el objeto de lo psicopedagógico se encuentra en fuga, instala otro engranaje epistémico, otra lógica de sentido, otra fuerza analítico-metodológica, otra trama de relaciones epistémicas.

El pastiche, para Hoestery (2001), rescata la articulación analítica “de la diferencia y la hibridación, especialmente en su función como herramienta de crítica ideológica que fomenta el pensamiento crítico” (p. 85). El pastiche a menudo ha sido entendido como un campo de superposiciones y entrecruzamientos que dan lugar a ensamblamientos singulares, así como a calcos, a amalgamas eclécticas de diversas singularidades intelectuales mediadas por un repertorio de estrategias que construyen el saber por copia y asimilación, significando que es un conocimiento que se construye por acción de superposición, próxima a la noción de *double exposure*. Tal acción sugiere una ‘falta de imaginación’ o bien, el encuentro con una singular forma de ‘autenticidad’. En tal caso, emerge una advertencia preliminar, el pastiche, que, como forma epistemológica, “no es parodia, hay un deslizamiento considerable en los análisis reales entre los dos conceptos” (HUTCHEON, 2005, p. 324). Para la autora, quien es una destacada teórica de la parodia, el pastiche —a diferencia de lo que plantea Jameson (2002)—, designa una poderosa forma de construcción del saber en la que todo se mantiene disparejo.

El pastiche en tanto recuso de análisis heurístico es sinónimo de frugalidad y superficialidad —estructura de conocimiento superficial⁷ identificada por Ocampo (2018) en el capítulo titulado: “*En torno a la perturbación del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas*”—; esta empresa conduce a la multiplicidad de lo superficial o de elementos que ensamblan una variedad de

⁶ Conceptos epistemológicos disputados por diversos campos y proyectos de conocimiento.

⁷ Entre las principales características de la estructura de conocimiento superficial de la Psicopedagogía destacan: a) saber in vitro, lineal, aplicacionista e injertado, b) articulación sustentada en una convivencia arbitraria de diversas posicionalidades y elementos epistémicos, c) conduce a una interdisciplinariedad de baja intensidad, d) mecanismos de selectividad pasiva, e) construye un dominio de interdisciplinariedad de baja intensidad, etc.

singularidades epistemológicas, que expresan una operación interdisciplinaria de baja intensidad, precedida por la lógica del *bricoleur*, es decir, una mezcla desmedida sin mayor resignificación y rearticulación de cada uno de sus elementos de análisis, en la fabricación de algo completamente nuevo. Tras cada una de estas operatorias se oculta el sentido y alcance real de lo psicopedagógico. El pastiche es la expresión de construcción del conocimiento que funciona de forma más exitosa a través del aplicacionismo epistémico y la abducción analítica, esta última devela profundas formas de contaminación intelectual y lingüística que afectan a los marcos de inteligibilidad de su objeto.

El pastiche es sinónimo, según Vaskes (2011), de crisis de orden de representación, demuestra la imposibilidad de representar algo completamente nuevo; establece nuevos tipos de representaciones entre cada uno de los fragmentos y sus formas de junturas que dan vida a un rostro parcialmente autónomo, precedidas sin un orden o principio común. ¿Qué implica el pastiche en tanto modo de producción psicopedagógica? Básicamente conduce a la articulación de un saber vacío, fundado en imágenes proyectivas.

En la actualidad, las formas de concebir y conceptualizar sus articulaciones enfrentan un saber desacreditado —afectado por un imperceptible coeficiente de poder que emerge de uno de sus principales dominios fundacionales— y estigmatizado debido a la endeblez de sus fundamentos epistémicos y metodológicos —déficit—, inaugurando un campo sin una identidad intelectual definida. La Psicopedagogía es un espacio de mutación del pensamiento y un lugar de reacción contra las formas institucionalizadas por la Psicología en su dimensión heurística —esto es lo que hay que destruir para hacer emerger algo completamente nuevo—. Coexiste una aducción y travestización de la coyuntura psicológica para fundamentar la tarea intelectual de lo psicopedagógico—. Su actual entramado pre-constructivo pone en evidencia, en tanto política de producción del conocimiento, la adoración de lo trivial de sus sistemas de razonamiento, devenida en una actividad cognitiva próxima a la metáfora del collage o del montaje de elementos, que se encuentran vinculados en algún punto, pero que no dialogan entre sí —sólo es un entre, no un lazo rearticulador—. Observo así, una estrategia de construcción del conocimiento psicopedagógico por

extensionismo y aplicacionismo epistémico. ¿Cómo descubre lo nuevo? En efecto, la Psicopedagogía, como campo de estudio y fenómeno, exige

[...] la aceptación de que las rupturas radicales no implican el cambio total de contenido sino más bien la reestructuración, recontextualización, redefinición y deconstrucción de cierta cantidad de elementos ya dados. Los rasgos que en un período o sistema anterior eran secundarios pueden pasar a ser dominantes, y al contrario, lo que ha sido predominante puede convertirse en algo insignificante (VASKES, 2011, p. 63).

Continuar concibiendo el quehacer psicopedagógico estrictamente sometido al dictamen de la Psicología canónica del Aprendizaje y del Desarrollo sugiere un conjunto de alianzas imperceptibles con el esencialismo que extiende su aparato fundacional; se requiere subvertir las complicidades lineales, extensionistas y aplicacionistas que atrapan y encapsulan la autenticidad de su fenómeno en marcos externos a este. Su redescubrimiento exige la presencia de una retícula que entrelaza una amplia variedad de singularidades y recursos epistemológicos — principio de heterogénesis y de relaciones exteriores⁸—. Si bien es cierto, el pastiche no genera nada nuevo, producto de imitar o mezclar una variedad de recursos intelectuales sin mayor diálogo, mediaciones y coordinadas entre ellos, da la sensación de que, al combinarlos, da lugar a una creación original. A efectos del marco analítico que propongo en este trabajo, observo con fertilidad concebir el terreno y el dominio psicopedagógico en tanto imitación paródica del legado de la Psicología. La mezcla en él, no se aproxima al eclecticismo, ni tampoco se reduce a una mera combinación de diversos elementos, sino más bien, es una apropiación desmedida de ciertos elementos que ponen en tensión las delimitaciones del corpus disciplinario erróneamente empleado para delimitar el objeto de la Psicopedagogía. El pastiche es una especie de dispositivo de falsificación de sistemas de razonamientos ajenos y alejados de la naturaleza que define su estructura de conocimiento, también “puede ser en sí mismo una *forma de parodia*, al reescribir un texto mediante cambios en su léxico y haciendo los respectivos desplazamientos metafóricos o metonímicos, pero tampoco es convincente describirlo a través de esta figura retórica o tropo literario en cuanto ésta es bastante ambigua” (VASKES, 2011, p. 65).

⁸ También denominado por Ocampo (2018 y 2019) como principio de exterioridad epistémica.

De acuerdo con la teoría de la postmodernidad impulsada por Jameson (2002), el pastiche es la única expresión paródica coherente con la noción de voces ecléticas, develando una singular estrategia de composición instrumentalizadora y neutral analíticamente. Características clave en la examinación epistemológica de carácter pre-construido de la epistemología de la Psicopedagogía. El pastiche psicopedagógico no es otra cosa que un signo al que se le ha usurpado su significante, imponiendo un saber y un campo de operación coherentes con lo descrito por Baudrillard (2000) como *estética de la apariencia*. En adelante, atendiendo a la especificidad diferencial del fenómeno en cuestión, observo que esta opera a través de una estética y de una episteme de apariencia psicológica de orden canónica. Se observa el desafío de caracterizar la ‘individualidad indiferenciada’ del campo en discusión, con el objeto de superar un conjunto de actos de repetición, revitalización y legitimidad del dictamen de la Psicología — imitación semejante—, imponiendo una visión ‘neo’-psicologista para pensar determinados problemas vinculados al aprendizaje. ¿Qué operatorias analíticas se esconden tras el prefijo griego ‘neo’? No sé si exactamente cumpla en esta oportunidad su sentido de novedad, sino que más bien lo concibo como parte de la evidencia que describe el fracaso de lo nuevo, o bien, un sistema de novedades, es decir, propuestas retóricas sin real transformación. Su fuerza analítica reside en un plano superficial de enunciación que decae en la consolidación de su aparataje intelectual y pragmático. En este caso, lo psicopedagógico opera en las estructuras académicas e investigativas institucionales como una neovisión de la Psicología del Aprendizaje y sus problemáticas. Observo, además, complejas y singulares *formas de apropiacionismo* desmedidas y arbitrarias en la construcción del conocimiento psicopedagógico, al tomar ampliamente parte significativa de los fundamentos teóricos y metodológicos de la Psicología sin desviarse formalmente de estos.

La fuerza analítica de la parodia, al decir de Benjamin (1969), es una forma de reproducción, coloca en tensión las formas entrecomilladas de lo raro, lo único y lo estable, legitimadas por estructuras de conocimientos canónicas en relación con el aparato estético de un determinado objeto de conocimiento y/o regionalización del saber. A partir de ello, es posible observar si la función estético-heurística instalada

sobre la Psicopedagogía puede ser concebida en términos de un *signo de originalidad*. Con esto, no estoy afirmando que el saber oficializado no tenga un sentido y un fin en sí mismo, sino más bien, interrogo las formas de significación de su objeto a la luz de sus dominios fundacionales, que conducen a una extraña relación sintagmática. Me interesa explorar las nuevas formas de significación de lo psicopedagógico a partir de una operación reconocitiva, que tensiona la política de la representación que, en este caso, ha estado sujeta —al más puro estilo foucaultiano— a la dictadura del significante de la Psicología y de algunos de sus campos de especialización, intentado demostrar sus formas de contaminación analítica y metodológica. La parodia, al igual que el pastiche, en términos epistemológicos posee una amplia gama de propósitos, cuya visión trasciende la idea de la ridiculización y el calco de una determinada geografía epistemológica. Su potencial heurístico es descentrado, se coloca al servicio del develamiento de diversos conflictos intelectuales, objetuales y formas de producción del conocimiento. Es una clave para la exploración y el redescubrimiento de la identidad científica, opera en un encuentro continuo, cargado de matices de diferencia, cuya diferencia es introducida en el terreno de lo psicopedagógico a partir de su dimensión intersticial. Fomenta el reconocimiento de las formas de contradicción que emergen por vía de interacción de sus dominios genealógicos; en tanto estrategia analítica, pone en primer plano tales contradicciones. La parodia es clave en campos donde proliferan diversos aparatos morfológicos y sus formas de producción desbordan el corpus disciplinario, en terrenos atravesados por un signo que no se reduce a un modelo totalizador al intentar resolver sus principales contradicciones coyunturales. Es altamente fértil su aplicación en campos significados como paradojales⁹.

Para Jameson (2002), la parodia en tanto estrategia analítica aplicada al estudio epistemológico de la Psicopedagogía, adquiere una singular fuerza imitativa que desestabiliza el legado proporcionado por el terreno de la Psicología y sus campos de especialización, tales como la Psicología Clínica, el Psicoanálisis, la

⁹ Comparto el sentido de lo paradojal en tanto forma de contradicción específica. Las formas paradojales que enfrenta la Psicopedagogía que, a pesar de “habiendo avanzado, en virtud de los propios caminos seleccionados, genera nuevas formas de retroceso, sofisticando la contradicción inicial desde la que partió” (MATUS, 2017, p. 7).

Psicología del Aprendizaje, etc., revelando así, la presencia de un dominio disputado por una multiplicidad de disciplinas y proyectos de conocimiento; pero, ¿cómo llega a ocupar esta posición? Extrayendo de Jameson (2002) la noción de *parodiante*, observo cómo el dominio psicopedagógico en tanto campo, fenómeno y circunscripción intelectual emergente e intersticial, asume una fuerza de *parodiante* al establecer una revisión impugnadora de la fuerza de lo psicológico —en adelante, el parodiado—, al explicar un aparato extraño, muchas veces rechazado por los términos constitutivos del sintagma producto de su coeficiente de poder. La relación heurística entre parodiante y parodiado se convierte en una especie de acción copulativa y en una zona de contacto en la que entran en interacción y tensión diversas preocupaciones intelectuales íntimas, que se informan y enriquecen mutuamente. En tal caso, para que la parodia sea “exitosa es necesario que el público conozca el original, el carácter único de su estilo, su ideología implícita y las fronteras establecidas. De lo contrario la parodia no será comprendida y será interpretada sólo ‘como una mala obra’” (BAJTÍN, 1993, p.258). Esto es lo que ocurre en realidad cuando se afirma que la Psicopedagogía es tierra de nadie; el calibre de la afirmación de Bajtín (1993) exige una pregunta acerca de la permeabilidad y plasticidad de las fronteras disciplinarias. ¿A qué nueva constelación de sentidos nos conduce esta relación?

La dimensión metodológica de la Psicopedagogía, por su parte, estudia no solo el aprendizaje en sus diversas fases a lo largo de la vida —este es su objeto de análisis, en adelante, travestido en tanto objeto¹⁰ teórico y de investigación—. En tal caso, si este fue el objeto de constitución exclusiva del campo, sería un grave error, puesto que no es un objeto exclusivo de lo psicopedagógico. El aprendizaje es un *objeto puente*, intersticial y fronterizo, que actúa como un dispositivo de intermediación y una fuerza analítica de interreferenciación, producto del amalgamamiento de diversos proyectos de conocimiento y repertorios metodológicos. Razón por la cual, prefiero concebirlo en términos de una singular membrana analítica.

¹⁰ El objeto de la Psicopedagogía es un objeto en fuga.

El campo canónico de lo psicopedagógico devela una condición de identidad epistemológica y metodológica de carácter *paródico*, que muestra complejas formas de creación y recepción del objeto a través de estrategias de mutación articuladas en torno a formas imitativas, que tienden a la travestización e imposición por extensión del legado de la fuerza psicológica. Fomenta la identificación de conflictos y construcciones que apelan al calco y a la imitación en algunos de sus niveles de constructividad: lo epistémico, lo metodológico y lo morfológico. El potencial heurístico que expresa la identidad paródica fomenta una indagación en torno a las condiciones de intersticialidad y ambivalencia de su objeto, mientras que el pastiche fomenta la identificación de condiciones de neutralidad y a-politicidad de su discurso. Insiste la noción de pastiche haciendo ver que, en tanto estrategia de construcción del conocimiento, es una de las más peligrosas, puesto que reafirma una política de vacío de contenido camuflada en la simple reunión de elementos de diversa naturaleza que entran en contacto, incapaces de crear algo nuevo.

Regresando a la potencia analítica de la parodia, observo la superposición de dos cosas. En primer lugar, la interacción entre dos o más singularidades y/o recursos epistemológicos, que impone un *ethos* caracterizado por una multiplicidad de elementos interpretativos. Atendiendo a los tipos de parodias identificadas por Hutcheon (1993), es posible observar que el dominio de lo psicopedagógico asume un carácter no-crítico y constructorista de sus legados genealógicos, mientras que, en su cotidianeidad, su saber travestido es despreciado e incomprendido por lo pedagógico y lo psicológico —coexiste un descrédito por vía de sus formas de coeficiente de poder—, es decir, a pesar de encontrar una hebra en ellos, estos no lo reconocen como una variante vinculada a alguno de sus aspectos. Por tanto, hay un objeto y un campo que no ha sido autorizado, ni legitimado por sus dominios fundacionales, lo que contribuye para su empobrecimiento y marginación.

La dimensión constructiva de la parodia, a juicio de Hutcheon (1993), construye un singular estilo que toma distancia de sus dominios genealógicos con el objeto de describir su personalidad e identidad propia —índice de singularidad¹¹—,

¹¹ Capacidad analítica para explicar o definir realmente lo que es un determinado campo de conocimiento, o bien, qué estudia.

tal operación es clave en la recomposición de su coyuntura intelectual. Al constituir el saber psicopedagógico un estatus interdisciplinario (OCAMPO, 2018), cada una de sus singularidades epistemológicas es objeto de complejas condiciones de rearticulación, traducción y examinación topológica, con la finalidad de crear marcos de inteligibilidad coherentes con el tipo de género e identidad que reclama esta regionalización epistemológica. En efecto, la parodia reafirma una política bivalente, puesto que “permite elaborar un original dinámico y estructura altamente compleja, que se puede utilizar para articular nuevos problemas” (HUTCHEON, 1993, p.199). De ella surge un estilo, una identidad, un sentido y una función particular. Al concebirse la configuración del campo psicopedagógico en término de parodia, “permite tomar elementos de diferentes tiempos históricos y de diferentes áreas geográficas” (HUTCHEON, 1993, p.201). Otro efecto analítico que apertura el tropo de la parodia consiste en identificar lo que pertenece (OCAMPO, 2018) a la ‘estructura superficial’ del conocimiento psicopedagógico y el corpus de recursos que son rearticulados, dislocados y alterados, dando paso a la emergencia de su ‘estructura profunda’, espacialidad que emerge por medio de complejos sistemas de relaciones exteriores. Uno de los problemas interpretativos de la Psicopedagogía consiste en saber identificar el ‘subtexto’ y el ‘objeto sensible’ subyacentes a la coyuntura que participa de su formación genealógica. Si atendemos cautelosamente a la afirmación que describe la Psicopedagogía en tanto objeto y campo subyugado a la tiranía analítico-metodológica de la Psicología y sus subcampos de trabajo, entonces será necesario encontrar la especificidad diferencial de esta región, así como sus reglas de transformación para recuperar su autonomía¹² y con ello, clarificar su índice de singularidad.

¿Cuáles son las posibilidades y alcances de la *parodia* en términos epistemológicos? Una de las funciones heurísticas de la parodia, en tanto sistema de regulación del aparato cognitivo de la Psicopedagogía, fomenta, tal como sugiere Bajtín (1993), visibilizar “cómo los elementos marginados y los aspectos ausentes del objeto evocado por el texto, son relevados para dejar entrever tanto los vacíos como las elecciones realizadas” (p.89). Desde a posición de Hutcheon (1993), la

¹² Surge la necesidad de explorar las formas de transformación del saber psicopedagógico, así como, su autenticidad.

parodia en tanto estrategia analítica posee la capacidad de ser “desconstructivamente crítica y constructivamente creativa a la vez, haciendo paradójicamente que tengamos conciencia tanto de los límites como de los poderes de la representación —en cualquier medio” (HUTCHEON, 1993, p.192), desnaturalizando los supuestos marginadores del pasado, sus cargas semiológicas y significados. El significado genealógico del concepto *psicopedagogía* reside en un estar en ‘contra de’ o ‘frente a’, inaugura una *forma-de-hacer-ver* aquello que está oculto o resultó incómodo en la comprensión de su objeto. La Psicopedagogía, al articular una fuerza paródica, logra escapar a la dominancia de la Psicología. No obstante, sus profesionales no asumen una conducta paródica sino, más bien, perpetúan la reproducción implícita del dictamen del legado de la Psicología —caen en una actitud pastiche, devenida en vacío de contenido sobre su identidad—. Observo, además, presencia de un conjunto de estrategias que inscriben y posicionan su naturaleza en un estatus de veracidad, que le es negado y usurpado por sus dominios fundacionales —zona de tensionalidad crítica (RICHARD, 2003)—. En tal caso, el saber psicopedagógico es afectado por una “estrategia de posicionamiento del texto en un estatuto de veracidad que le es negado” (Mollov, 2006, p. s/r), devenido en un signo de afectación oblicuo y encubierto por la vagancia epistemológica.

La parodia: clave en la comprensión del ‘objeto en fuga’ de la Psicopedagogía

La parodia nos ayuda a entender la necesidad de encontrar la originalidad del campo, de sus conceptos epistemológicos, de sus formas metodológicas y de sus condiciones de producción, etc. Asume la necesidad de un enfoque nuevo y subversivo. En lo específico, la Psicopedagogía no logra ridiculizar sus legados fundacionales, sino que la supremacía de estos, producto de sus coeficientes de poder, la ridiculizan, puesto que ninguno de ellos la reconoce como tal. La parodia, tal como indica Mollov (2006), busca negar, deslindar e incluso, superar la autoridad avasalladora de sus dominios genealógicos. ¿Cuáles son los nuevos aspectos y posibilidades analíticas de la parodia? Un aspecto preliminar consistirá en reconocer que la parodia trabaja, en términos analíticos, para visibilizar la política de

representación del campo, atravesada por confluencias pasadas cargadas de equívocos de representación, o bien, de formas analíticas decorativas sobresaturadas de contribuciones por aplicacionismo, legadas por lo psicológico. La parodia es una forma clave para problematizar diversos marcos de valores y formas comprensivas de la realidad, busca descomponer mediante la ironía las representaciones canonizadas por los circuitos investigativos. La parodia en términos heurísticos es más que una forma de ridiculización, es un poderoso mecanismo de composición; a diferencia del pastiche, no cae en una forma de construcción vacía, mientras que el pastiche construye formas vacías de comprensión, omitiendo los conflictos de producción del conocimiento. Sobre este punto, merece la pena recuperar los postulados de Chen (2012), respecto a que las condiciones de producción del conocimiento se encuentran profundamente vinculadas a relaciones de poder, reafirmado un lugar de operación del imperialismo y del capitalismo cognitivo.

La parodia ofrece elementos para identificar las formas en las que descansan los modos dominantes de construcción del saber, atendiendo a ciertos aspectos que operan como continuos, generan sutiles, pero a la vez, poderosas contradicciones. Se abre al encuentro de una amplia gama de formas y modos de producción, rechazando las formas de totalización del conocimiento psicopedagógico. El dominio psicopedagógico se convierte en un espacio de complejas interacciones intertextuales y estrategias de interreferenciación. Por todo ello, concibo la parodia como un mecanismo de relectura del pasado, que subvierte sus contradicciones fundacionales —o por lo menos las visibiliza— las que en el terreno de lo psicopedagógico operan por extensión hasta la conformación actual del campo, sin encontrarse formas oportunas para salir de dichas tensiones. Otro aspecto heurístico interesante de la parodia reside en su potencial deconstructivo, que colocan en evidencia las formas de falsificación de su objeto, producto del atrapamiento en los marcos psicologistas reinantes. La interrogante que emerge es ¿cómo han sido —y son— compuestas las grandes falsificaciones de la Psicopedagogía que pasan desapercibidas en el dominio de lo epistémico y del campo práctico?, ¿cómo se instaura el tráfico de falsificación con uno de sus dominios genealógicos fundacionales, que opera por vía de extensividad de lo psicológico? Hasta aquí, lo cierto es que lo psicopedagógico ha sido incapaz de encontrar su índice de singularidad —y también de reconciliarse con este— producto

del descrédito permanente que enfrenta, sumado al halo de ininteligibilidad que la atraviesa. El saber psicopedagógico por vía de su falsificación fundacional exhibe una naturaleza extensionista y agregativa. Sin intentar cerrar la discusión, observo que el desarrollo del campo opera con proximidad al reino de lo ahistórico y de la lógica del pastiche, evidenciando un vacío de contenido.

Los términos ‘travestimiento’ y ‘pastiche’ demuestran de manera categórica la escasa claridad terminológica y la arbitrariedad en el uso del propio sintagma en análisis. La parodia, en tanto recurso analítico, a juicio de Mollov (2006), *“desvaloriza el contenido o la forma de una obra existente”* (p. s/r). Mientras que la acción de aquello que es ‘parodiado’ contribuye a la transformación de lo que es interrogado. En tal caso, el desarrollo del enfoque apela al estilo de formas que contribuyen a la imitación e incluso, a la deformación de su sentido. Estos argumentos permiten mostrar cómo la arquitectura de la fuerza paródica implanta una forma material que mantiene su estructura, pero el fondo es repugnantemente inapropiado a la forma. Sin duda, este punto merece una nota a pie de página. En este caso, la parodia no puede ser considerada formal, puesto que no cae en una imitación burlesca de su estilo o de sus legados genealógicos fundacionales, más bien, son estos quienes la rechazan. Se requiere entender las formas de evolución más complejas del campo, lo que deviene en el establecimiento de *“complejos y tensos diálogos que en ocasiones se convierten en conflictos irresolubles”* (MOLLOV, 2006, p. s/r) entre sus dominios genealógicos fundacionales, reafirmando la necesidad de explorar polifacéticamente la complejidad de vínculos, entridades, lazos e y-cidades que existen entre cada uno de ellos. Lo interesante es develar la transformación de su función de sentido, de su matriz epistémica y de su índice de singularidad.

El campo de lo psicopedagógico enfrenta la falta de nuevas ideas que orienten el pensamiento hacia nuevos rumbos, lo que constituye una apelación a los cánones establecidos. Todo ello deviene en un objeto confuso e ininteligible en sus dimensiones teóricas y empíricas. ¿Cuáles son los rumbos por emprender a la luz de la comprensión que nos dice que la Psicopedagogía no es ni Psicología, ni Pedagogía? Esta interrogante y a la vez afirmación, nos lleva a demostrar el papel deconstructivo y a la vez constructivo que reside en la y-cidad de ambos términos, visibilizando los

límites y formas de representación con ambos dominios genealógicos, que forman una estructura de conocimiento superficial.

La reconfiguración del sentido, alcance y función del objeto psicopedagógico debe encontrar sus fundamentos en la nueva coyuntura del campo. ¿Qué especificidad plantea esta coyuntura?, ¿es posible descubrir el sentido de originalidad del campo? Cada una de estas interrogantes críticas podría ayudarnos a entender los contornos encubiertos del objeto teórico y del objeto empírico. El primero es el esbozado por el investigador o teórico, de corte eminentemente especulativo, mientras que el segundo es el resultado del conjunto de acontecimientos mediados en la realidad. Para entender la función del objeto teórico —objeto producido por la teoría, que posee la capacidad de forzar el pensamiento—¹³ recurriré a la notable contribución de Mieke Bal. Lo cierto es que uno de sus nudos fundacionales demuestra confundir el objeto de análisis con el objeto teórico del campo. El objeto teórico es siempre lo producido por el investigador, expresa un carácter especulativo, es un signo a través del cual la Psicopedagogía se piensa a sí misma. El objeto teórico es siempre un dispositivo de pensamiento y un dispositivo de relación. El encuentro con el objeto y sus formas de reconocimiento sugieren un cuestionamiento profundo a su campo, a lo que Bal (2017) agrega que “el objeto participa de dicha reunión, de forma que, en conjunto, objeto y métodos pueden conformar un campo nuevo no delineado de forma estricta” (p. 20). El objeto teórico de la Psicopedagogía debe convertirse en una estructura viva. La cuestión principal en todo campo es la del objeto, pero ¿cuál es la colección de cosas conocidas que son significadas como Psicopedagogía? Por tanto, el objeto teórico “nos obliga a hacer teoría, pero también nos surte con los medios para hacerla. Por tanto, si estamos de acuerdo con aceptarlo desde el punto de vista teórico, produce efectos a su alrededor [...] y nos fuerza a preguntarnos qué es la teoría. Es planteado desde un punto de vista teórico; produce teoría, y necesita una reflexión sobre la teoría” (BOIS, 1998, p.8).

El objeto de la Psicopedagogía apela a la ruptura de los límites de las disciplinas, interpelando permanentemente los sentidos prefijados por sus dominios genealógicos, reafirma la tarea hermenéutica de *leer-de-nuevo* y de *leer-de-otra-forma*,

¹³ Fenómeno de carácter especulativo, construido por el investigador o el teórico. A través de él, se vislumbra el deber ser del fenómeno.

es un terreno que no da nada por sentado. Su objeto, a pesar de presentar un estatus de intersticialidad y en fuga, también expresa carácter abierto, en permanente cambio y transformación. El sentido de frontera que explicita dicho objeto permite superar el efecto de apropiación y exclusividad por parte de la Psicología, ya no es un territorio de trabajo intelectual heredado de dicha regionalización epistémica. Son armas fundamentales en la construcción de su objeto y campo, el movimiento y el desplazamiento. Coincidiendo con Bal (2017), podríamos afirmar que la Psicopedagogía enfrenta el desafío que “más que considerar la exposición un objeto de análisis, ahora encuentro más apropiado considerarla una forma de análisis en sí misma” (p.12).

La parodia en tanto estrategia heurística exige aclararnos en torno a los conceptos de ‘travestimiento’ y ‘travestismo’ epistemológicos y discursivos. Ambas nociones forjan imaginaciones desafiantes que nos invitan a deshacer la Psicopedagogía, fuerzas que se convierten en estrategias analíticas privilegiadas. Antes de ofrecer un análisis en torno a ambas categorías quisiera hacer hincapié en los modos en los que se constituye el género denominado Psicopedagogía, intentando recuperar el potencial analítico de corte crítico que reside en la parodia. Para ello, será necesario desnaturalizar las regulaciones de la imposición del saber-poder psicológico, devenido en la emergencia de un acto complejo y multidimensional, intentando superar su matriz epistemológica. En tal caso, ¿tal mecanismo de travestización, imitación y extensividad de la geografía epistémica de la Psicología resalta los significantes a través de los cuales se establece el género denominado Psicopedagogía? Hasta aquí, es posible afirmar que este campo —en construcción— denota una profunda falta de originalidad y un marcado estatus imitativo de diversos subcampos de especialización de la región significada como Psicología, como son los casos correspondientes a lo clínico, al psicoanálisis, etc. Reconozco una imitación a nivel intelectual y de dispositivo práctico. Coexiste una imitación de sus contornos identitarios, su singularidad y originalidad que le pertenece por antonomasia a la regionalización de ‘lo psico’.

Todo ello exige una aclaración preliminar, ¿qué naturaleza posee el género denominado Psicopedagogía? Si el género se construye a partir de un conjunto de actos, entonces, ¿qué naturaleza poseen estos? Interesa de este modo, dar forma a

su identidad. ¿Cómo se hace inteligible la naturaleza del género y del saber psicopedagógico? La matriz psicopedagógica canónica, y a la vez endeble, opera de forma reduccionista y arbitraria, específicamente a través de una acción binaria acompañada de ciertas jerarquías discretas. Es binaria en su estructura de conocimiento superficial, ya que legitima solo dos dominios genealógicos válidos, dos tipos de deseos y coyunturas. A su vez, es jerárquica ya que establece diferencias y dominaciones intelectuales y prácticas, impactando en la transferencia de atributos propios de la Psicología y de sus subcampos de especialización. La Psicopedagogía *“lejos de expresar una verdadera identidad, estos actos, gestos y atributos sostenidos y repetidos en el tiempo son los que crean la ilusión de que existe una identidad esencial”* (SOLANA, 2014, p.76). Esta reflexión nos invita a transitar desde discusiones que habitan reflexiones que se disputan entre lo original y lo imitativo, contribuyendo a la ficcionalización de su objeto.

¿Qué normas de regulación imita la Psicopedagogía de la Psicología? En su singularidad diferencial observo un conjunto de males de clasificación. ¿Es un análisis que opera por lógica de auto o interreferenciación? El saber psicopedagógico no ha logrado capturar una parodia que justamente desnaturalice estas tensiones imitativas fundacionales; tensiones derivadas del modelaje inicial y extensivo por equívoco de interpretación, se ensambla en el dominio de lo ‘psico-’ demostrando obstrucciones para encontrar sus límites y condiciones de transformación y alteración de su gramática preconstruida. ¿La Psicopedagogía como género? Sin duda, este campo es un singular caso de intertextualidad epistémica, morfológica y metodológica. La intertextualidad de su dominio es concebida en tanto definición de especificidad al investigar los posibles sistemas de relacionamiento que pueden desprenderse de su vinculación con otros discursos, métodos, conceptos y proyectos de conocimiento. Al expresar una cierta falta de autonomía o singularidad, o bien, por ausencia de contextualidad del significado, tales singularidades conviven mediante una lógica de entres pasivos y de baja intensidad, sin lazos heurísticos poderosos. La búsqueda de la comprensión epistemológica de la Psicopedagogía manifiesta un cierto grado de extraterritorialidad, explicitando cómo los sistemas de “dependencia a un modelo preexistente, que de serio se transforma en cómico, y la conservación de elementos

formales en los cuales se insertan contenidos nuevos e incongruentes” (AGAMBEN, 2009, p.49). Por su parte, Gabriele (2011) agrega que “otro carácter interesante de la parodia es el de no tener un lugar propio; al no poder identificarse con la obra parodiada, “no puede renegar de su estar necesariamente al costado del canto (*para-oïden*)”, es decir que “quien parodia debe renunciar a una representación directa de su objeto” (p.43).

Sobre el tropo *family resemblance*

El concepto de *family resemblance* es una expresión acuñada por Wittgenstein, también conocida como el ‘parecido familiar’, popularizada en su obra póstuma *Investigaciones Filosóficas*. A través de esta noción, el exegeta británico explica cómo objetos y campos de conocimiento, así como conceptos y geografías epistémicas, e incluso determinadas ideas pueden considerarse conectadas por una característica común esencial, o bien, encontrarse conectadas a través de una serie de superposiciones, en la que ninguna de esas características es común a ellas. En esta oportunidad, intentaré explorar el corpus de coordenadas analíticas que sustentan dichas superposiciones, afirmando que la comprensión celebratoria que inscribe erróneamente el saber psicopedagógico en tanto mitad psicología y mitad pedagogía, es francamente un error, lo que ha supuesto, implícitamente, un sistema de relacionamiento que no es tal. Razón por la cual, en trabajos anteriores, he afirmado que la Psicopedagogía no es mitad psicología, ni mitad pedagogía, es un objeto que, producto de su singularidad o especificidad diferencial, desborda los marcos disciplinarios y paradigmáticos definidos por sus campos fundacionales. ¿Psicología y Pedagogía, campos fundacionales? Esta interrogante sin duda merece un pie de página, volveré a ella, en párrafos posteriores.

La genealogía del término —a pesar de su imprecisión historiográfica— algunos filósofos afirman su proximidad a las ideas de Nietzsche, mientras que su primera aparición fue significada bajo la noción de ‘semejanza familiar’ propuesta por Schopenhauer, atribuyendo el término a la escuela de Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling. Sin embargo, es en el trabajo de Wittgenstein, específicamente en *Investigaciones Filosóficas*, donde se entroniza el concepto que protagoniza el

presente análisis. Wittgenstein (2017) a través de esta categoría interroga, críticamente, de qué manera el conjunto de convencionalismos tradicionales, a través de los que determinadas palabras alcanzan su significado, reconoce que existen palabras que poseen una esencia que abarque su definición. En efecto, Wittgenstein sostendrá que

[...] en lugar de que cada uso de la palabra "juego" tenga una relación con una característica común de la realidad o de los pensamientos detrás de ellos, es decir, con una sola esencia, la relación entre los usos de la palabra es más interesante. Es aquí donde saca a relucir el parecido familiar (Wittgenstein, 2017, p. 86).

De este modo, indaga en una variedad de rasgos compartidos, no de rasgos específicos, desempeñando en esta comprensión un papel crucial, la malla superpuesta general de estas características es donde la palabra adquiere su significado. Para ello, será necesario explorar los métodos de construcción y asignación de significado al sintagma psicopedagogía, así como la forma como cada palabra obtiene significado seleccionando determinados objetos en la realidad.

¿En qué reside la potencia analítica y heurística de la noción de ‘*family resemblance*’ en la comprensión epistemológica de la Psicopedagogía? La noción alude a un conjunto de semejanzas que se superponen y se entrecruzan de la misma manera; al enfatizar la similitud del parecido familiar hace que el análisis se torne instrumental, ¿cómo son establecidos estos sistemas de intermediación entre lo Psicológico y lo Pedagógico? Esta interrogante nos conduce a la noción de textura abierta. A tal efecto, es necesario develar las propiedades relacionales que habitan en la forma copulativa de ambos términos.

A pesar de los diversos significados que encierra el sintagma ‘Psicopedagogía’, tradicionalmente, se ha empleado para designar una reflexión en torno a la diversidad de dificultades —de diversa índole— vinculadas al aprendizaje. En la actualidad, se observa la emergencia de nuevos aspectos que, desde hace un tiempo, han operado a través del concepto de *latencia*¹⁴ —refiero al concepto empleado por Raymond Williams— y de *residuos*. Ambas nociones constituyen empresas claves para examinar las formas de dominación y sujeción al dictamen del

¹⁴ Concepto desarrollado por Raymond Williams que nos invita a pensar cómo determinados fenómenos al no ser nombrados o visibilizados, operan en la realidad con gran impacto.

dominio de la Psicología. Todo ello reclama la emergencia y producción de nuevos conceptos —problema morfológico— que fomenten dichos entendimientos. Observo, además, la exigencia de someter a revisión cada uno de ellos, así como de establecer nuevos modos de lecturar sus problemáticas y aproximarse a estos. ¿Cuáles son los conceptos que contribuyen a comprender el objeto auténtico de la psicopedagogía?, ¿cuáles de ellos permiten estudiarla en términos de una ciencia interdisciplinaria?, ¿qué designa la palabra Psicopedagogía en términos heurísticos? Se trata de un concepto polémico y contradictorio, así como impreciso y vago, difícil de *leerlo-de-la-misma-forma* (reemplazaré esta modalidad interpretativa por la metáfora postcolonial ‘leer-de-otro-modo’), evidenciando dificultades heurísticas al intentar descifrarlo de manera fija.

La política del enunciado: de lo monoglósico¹⁵ a lo heteroglósico

La singularidad que impone la regionalización epistémica significada como Psicopedagogía devela el conjunto de singulares y polifacéticos enunciados que confluyen y modelan su estructura de conocimiento, reafirmando un marcado carácter *heteroglósico* que se contrapone a los enunciados categóricos de corte monoglósico —espacialidad que alberga su estructura superficial—. La fertilidad del concepto nos permite ver cómo se expresan diversos elementos que confluyen en la formación de su campo, los que, al interactuar y encontrarse, van mutando y dando paso a nuevas cosas. Atendiendo los planteamientos de Hall (2011), si cambia la coyuntura, cambia todo —focalizaciones epistémicas, aspectos metodológicos, categorías, etc.—. El *mainstream* psicopedagógico refuerza la empresa monoglósica, puesto que cierra o inhabilita una amplitud de recursos estilísticos, discursivos, metodológicos, articulando una perspectiva diferente a lo establecido. El dominio de lo psicopedagógico es eminentemente polifónico.

El paso de lo monoglósico a lo heteroglósico puede darse mediante diversas rearticulaciones epistémicas, permitiendo la introducción de otras voces y disposiciones de elementos que ensamblan una imagen completamente nueva. En ella, confluyen una variedad de voces y voces alternativas. Observo con fertilidad

¹⁵ Coherente con las empresas positivas y monológicas de producción del conocimiento.

emplear la noción de ‘voz media’¹⁶ de White (2003), aparato que establece nuevos horizontes de posibilidades analíticas. ¿Qué horizonte intelectual emerge de estos complejos enredos genealógicos? Todo ello da cuenta de un giro, no exclusivo de lo lingüístico, sino un triple giro: epistémico-metodológico, lingüístico y pragmático. El campo epistemológico de la psicopedagogía es el pensamiento de la dispersión y de la singularidad epistemológica —en él, confluye una heterotopicalidad de temas para el análisis—, es un saber que no puede ser domesticado, es un saber que opera en el centro de la contingencia. La Psicopedagogía no es una *paroxia*¹⁷ no es un ‘alter ego’ de la Psicología —acción imperceptible— como equívocamente se ha asumido en los principales circuitos académicos.

Lo ‘psicopedagógico’ en tanto problema analítico-metodológico se convierte en un constructo de dudosa generalidad y valor heurístico, atravesado por un precario estatus científico¹⁸, especialmente cuando se entiende como un campo posterior, pasivo, lineal y en extensividad mediante la lógica del aplicacionismo epistémico, así como, por una sutura y tracción genealógica ciega, legada en el *mainstream* por la Psicología. Ello restringe la producción de mecanismos que permitan develar la autenticidad de su saber, dando paso a saberes fijos, invariables y sujetos al dictamen del pasado. Si la Psicopedagogía no es un discurso, entonces, ¿es posible deconstruirla?, observo presencia de un régimen epistémico y metodológico no debidamente visibilizado.

Otra tensión heurística, devenida por vía del ausentismo epistémico y metodológico de la Psicopedagogía, refiere al *índice de singularidad* del campo. Situación que, en la actualidad, es común observar en diversos espacios de discusión, círculos académicos, programas de formación de pre y postgrado, centros de investigación e, incluso, en ámbitos de la cotidianeidad, personas o colectivos que defienden la noción y lucha de la Psicopedagogía, sin necesariamente

¹⁶ A través de este constructo es posible mitigar la producción de diversas formas interpretativas de carácter binarista, fomenta la huida de las clásicas disposiciones analíticas de sujeto-objeto —pensamiento de lo idéntico—, privilegiando las experiencias culturales reales que constituyen la revolución molecular, así como las posibilidades de representación del agente con determinados medios de acción.

¹⁷ Descubro este concepto mediante la impartición del Seminario Contornos Epistémicos y Metodológicos de la Educación Inclusiva en la Universidad Nacional de La Plata, Argentina, del 17 al 21 de febrero de 2020.

¹⁸ De naturaleza transcientífica.

saber qué significa y qué es con exactitud. Este problema revela algo mucho más profundo: la incompreensión de sus *dilemas definitorios*.

¿Cómo se fija el cuerpo de *sentidos de lo psicopedagógico* a una determinada posición heredada por la Psicología? Ciertamente, gran parte del legado psicopedagógico en uso proviene de esta imbricación extensiva y por el aplicacionismo, exponiendo así, una fuerte carga normativa, que opera en tanto borradora de su carácter contingente. Al ser disfrazada de un extrañamiento psicologista —contribuye a ficcionalizar y sujetar su saber al calco y al pasado—, esto sucede cuando se inviste con los ropajes de lo natural, lo cotidiano y lo propio de sus herencias fundacionales, cuya práctica reguladora produce saberes falsificados —o fuera de su dominio—. Tales sistemas de razonamientos develan un *fracaso constitutivo* imperceptible. Esto es lo que atraviesa multidimensionalmente la constitución de su campo, el objeto y el método de lo psicopedagógico. Este fracaso constitutivo es precedido por la invisibilidad de la domesticación del saber poniendo en evidencia una falla analítica fundacional. Salir de estas tensiones desde adentro es francamente difícil. Lo que necesita el saber psicopedagógico es dinamizar “*la 'capacidad de acción' es estar dentro de la posibilidad de cambiar esa repetición*” (BUTLER, 2007, p. 282).

¿Ni mitad Psicología, ni mitad Pedagogía?: un punto de fuga

La noción ‘líneas de fuga’ fue ampliamente desarrollada por el psicoanalista y filósofo francés Félix Guattari en su extensa obra. Pero ¿qué implica pensar el dominio de la Psicopedagogía en términos de punto de fuga? Para responder preliminarmente a esta interrogante, recurriré a la obra de Teresa Matus (2017) titulada *Puntos de fuga: imágenes dialécticas de la crítica en el trabajo social contemporáneo*, publicada por Espacio Editorial. Para la teórica, el concepto de ‘punto de fuga’ se convierte en un dispositivo, en un lugar y en una estrategia que habilita un cambio de lógica-de-sentido, posibilita la emergencia de un corpus de tensiones sin reducir arbitrariamente sus implicancias analíticas. En efecto, sugiere un cambio de lógica en la forma de producir su conocimiento, de legitimar sus modos de aproximación y comprensión de su objeto. En suma, es un cambio de

lógica analítica, semántica y metodológica, con grados de afectación creciente. Un punto de fuga, a juicio de Matus (2017), sugiere la renuncia a la armonía trazada por el signo de lo diverso que inspira el eclecticismo en tanto tecnología del positivismo, introducido por vía de la reunión de elementos de diversa naturaleza. Un punto de fuga es un punto de inflexión, una totalidad reconstruida, su fuerza dislocadora y alterativa produce un cambio que inaugura otros caminos posibles para experimentar y pensar la Psicopedagogía. El cambio de lógica¹⁹ se encuentra emparejado con el estudio de las condiciones mórficas del campo, pues todo cambio en la coyuntura intelectual de un determinado terreno epistemológico siempre depende de una transformación de categorías. Los puntos de fuga nos conducen a la emergencia de una nueva constelación intelectual.

La comprensión del objeto teórico de la Psicopedagogía en tanto punto de fuga, es decir, dislocación de sus paradojas genealógicas fundacionales, traza un curso de interpretaciones de nuevo tipo, especialmente desde la introducción de aportes conceptuales, analíticos, metodológicos procedentes de diversos proyectos de conocimiento. Introduce una función de coordenadas para deslindar las formas intelectuales dominantes, que reproducen imperceptiblemente diversos equívocos de interpretación; su función interpretativa persigue la emergencia de entendimientos complejos de orden más amplio acerca de su quehacer. La Psicopedagogía en tanto punto de fuga coloca en tensión los desarrollos epistemológicos y metodológicos capturados por vía de la articulación y del aplicacionismo, el conjunto de postulados convencionales a través del debilitamiento de la trama argumental que erróneamente sitúa la comprensión del dominio en la afirmación: *la Psicopedagogía es mitad Psicología y Pedagogía — concebida así, no plantea ningún enfoque novedoso—*. Tal afirmación funda y devela una crisis general más profunda en torno a sus signos de comprensión y fuerzas intelectuales. La noción de punto de fuga desafía las estrategias cognitivas y sus códigos de elaboración.

La dictadura del significante

¹⁹ Refiere a un cambio de lógica analítica de carácter complejo y armónico.

En esta sección abordo los diferentes estilos de agenciamientos de enunciación —concepto tomado de Guattari (2013)— que entran en contacto, dialogan, se confrontan e incluso confunden, con uno de sus principales aparatos semiológicos y cognitivos, como es la Psicología. Me interesa explorar la materialidad de los modos de producción y expresión que hacen la diferencia a partir de la fuerza teórica y analítica de la Psicopedagogía en relación con dos de sus principales dominios fundacionales introducidos por vía de la comprensión de su estructura de conocimiento superficial. ¿Qué apuestas analítico-metodológicas quedan fuera de este rango de discusión y que al mismo tiempo son sustantivas para la reconocimiento de su objeto? De acuerdo con esto, observo que no existe una forma analítica que permita superar la confusión entre sus dominios fundacionales y subcampos 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 exterioridad²⁰ y heterogénesis²¹—. 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

²⁰ Principio epistemológico que ayuda a la producción de lo nuevo. Su premisa fundacional explica que elementos diferentes pueden encontrarse vinculados en algún punto.

²¹ Principio epistemológico que permite explicar cómo un campo de conocimiento se compone de elementos heterogéneos de lo heterogéneo.

controlar, interpretar, señalar los caminos autorizados, los sentidos prohibidos, las brechas toleradas” (GUATTARI, 2013, p. 24). Otro obstáculo que enfrenta la comprensión de la 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 diáspora, 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 aberturan 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.

Aún 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, mas solo es relativamente autónomo, por tanto, su objeto es descentrado y afectado por un conjunto de fuerzas de análisis.

CONSIDERACIONES FINALES

Quisiera inaugurar las conclusiones de este trabajo afirmando que todos los campos sintagmáticos del conocimiento, es decir, regionalizaciones epistémicas que emergen bajo el paraguas del posmodernismo, comparten tres problemas fundamentales. En esta oportunidad, exploro preliminarmente tres problemas fundamentales que afectan a la comprensión y desarrollo de la Psicopedagogía, tales como: a) lo epistemológico, b) lo metodológico y c) lo morfológico. Si bien es cierto que esta posee una epistemología propia, debido a la precariedad de sus desarrollos intelectuales a nivel genealógico y contemporáneo, su saber se encuentra más próximo a una tecnología, es decir, un saber acumulado en prácticas, imponiendo una imagen pre-reflexiva del mismo. Es esto lo que en cierta medida ha restringido la pregunta por su episteme y por la comprensión de sus niveles de significación. Su epistemología no ha sabido ser descubierta o en términos

analíticos, lecturada. Lo cierto es que la literatura científica en la materia no es clara en ninguno de estos términos, algunos la definen como ciencia, otros como disciplina, transdisciplina, interdisciplina, otros en cambio, la describen en términos de una teoría. Sin embargo, lo único cierto es que coexiste un corpus de equívocos de interpretación y aproximación a su objeto, precedido por una persistente operación cognitiva que da lugar a un conjunto de políticas de todo vale, que lo único que hace es contaminar y confundir más cualquier discusión al respecto. No todo lo que es significado bajo el sintagma Psicopedagogía quiere decir que sea Psicopedagogía. A continuación, abriré las interrogantes acerca de sus formas epistémicas, metodológicas y mórficas.

Otra aclaración preliminar refiere a su enseñanza en las estructuras académicas institucionales que, siguiendo los postulados de Culler (2000), presenta debilidades para identificar las corrientes y los movimientos teóricos. Esto se torna sintomático, puesto que no logra articular ni una teoría propia, ni mucho menos, un corpus de teorías de lo psicopedagógico. Debido a estos argumentos es que me muestro escéptico en afirmar la presencia de una teoría psicopedagógica. Un mapa crítico con esta preocupación insistirá en develar diversas escuelas psicopedagógicas que participan de su ensamblado. Lamentablemente, esta breve historia intelectual es casi prístina. De acuerdo con Culler (2000), en el abordaje de una posible teoría resulta más acertado profundizar en el corpus de afirmaciones y cuestiones compartidas, intentando identificar los debates más importantes que marcan las diferencias más sustanciales al interior de un determinado movimiento como el aquí analizado. Un mal de aproximación a la comprensión del constructo de teoría en cualquier campo intentará enfrentar las escuelas; más bien, la fertilidad del concepto consistirá en atender cómo cada una de estas puede marcar significativamente las diferencias dentro de un movimiento. Observo con mayor fertilidad mapear los debates más relevantes articulados en la interioridad del campo de lo psicopedagógico. Ciertamente, no existe una teoría, o bien un conjunto de teorías psicopedagógicas, sino un conjunto de influencias que circundan el estudio del aprendizaje y sus dificultades.

En Psicopedagogía se oye hablar y se lee mucho de teoría, pero no de teoría de la Psicopedagogía, sino de simple teoría nada más. Lo que sugiere preguntar qué es lo que implica la teoría. Sin duda, una exigencia heurística del campo consiste en clarificar qué es la teoría psicopedagógica. ¿En qué consiste su naturaleza y qué métodos ayudan a estudiarla? Un aspecto sintomático —que constituye una de mis preocupaciones investigadoras— consiste en la sobre-recurrencia a cuestiones y preocupaciones ajenas a la Psicopedagogía, las que, si bien pueden estar entrelazadas en algún punto, sería necesario volver a inscribirlas en el centro crítico de su estructura. Para Culler (2000), la teoría²² es una forma de especulación cuyo contenido será difícil de verificar. Sin embargo, la pregunta por teoría exige exponer su naturaleza y los métodos más adecuados para su estudio. La teoría siempre produce efectos más allá de su ámbito genealógico. ¿Qué género plantea la teoría psicopedagógica? Un aspecto de relevar refiere al estudio de las condiciones de producción del conocimiento —una de mis primeras pasiones intelectuales articuladas en el campo de la Educación Inclusiva—, describe la preocupación articulada por Chen (2012) en “Asia as Method”, señala que las condiciones de producción de cualquier saber son el resultado de profundas mediaciones a través de las cuales el imperialismo opera y ejerce su poder. La afirmación del intelectual taiwanés permite observar cómo las condiciones actuales de producción de conocimiento de lo psicopedagógico develan un estatus de pre-construcción —a pesar de haber hecho lo suyo—, un estado de precario subdesarrollo analítico-metodológico, que son síntomas de algo mucho más profundo: sus limitaciones estructurales y epistémicas. La necesidad de someter a profundas condiciones de reconocimiento las actuales condiciones heurísticas de la Psicopedagogía se convierte en una propuesta crítica para transformar su estructura de conocimiento existente, al tiempo que nos ofrece vías para transformar sus prácticas y sus profesionales. En este punto, su dominio se convierte en un ámbito de anclaje imaginario, que afecta los modos de producir subjetividades y de lo que puede ser transformado, movilizándolo nuevos horizontes y perspectivas heurísticas, conceptuales y metodológicas. El territorio de la Psicopedagogía a través de estos complejos nudos

²² La teoría nos invita a preguntarnos por la naturaleza del proyecto de conocimiento que configura el dominio de lo psicopedagógico.

críticos persigue avanzar en una comprensión diferente a lo históricamente legitimado. Interesa volver a ubicar sus ideas en la autenticidad definitoria de su saber. Es un espacio de complejas implicaciones e interreferenciaciones que, por vía de rearticulación y traducción de la multiplicidad de recursos epistemológicos, dan vida a su campo de producción.

Antes de describir los problemas definitorios del campo psicopedagógico, quisiera —a modo de ejercicio preliminar— explorar los contornos posibles convergentes en torno a las siguientes interrogantes: ¿qué es exactamente la Psicopedagogía?, ¿es un concepto, un paradigma, una metáfora, un dispositivo heurístico, una metodología o bien, una teoría? Sin duda, ambas preguntas remiten a la comprensión de su estatus. En tal caso, enmarcar la noción de teoría sugiere determinar cautelosamente qué tipo designa este complejo entramado de relaciones. En la actualidad el estatus de la Psicopedagogía no está claro, si bien se reconoce intuitivamente —y no siempre la literatura científica contribuye a reconocer esto— que es algo diferente a sus dominios fundacionales de mayor preeminencia; por su estructura superficial de conocimiento, se desconoce la naturaleza y la especificidad de su objeto, método y campo. Ciertamente, su objeto ha mutado, no se observan con claridad los métodos de aproximación a este. La especificidad de su dominio opera en la constelación y en el movimiento, es el resultado de una operación dialéctica infinita, inacabada, da paso a un saber inquieto, dinámico y móvil. Al concebir la Psicopedagogía como método, se convierte en un llamamiento para formular nuevos recursos para entender lo ‘psicopedagógico’ como objeto de estudio, articulando un nuevo estilo de reflexividad y vigilancia contra toda forma de ficcionalización de la realidad y sus procesos prácticos; deviene en un campo de sincretismo crítico y de profundas formas de rearticulación. Sobre este particular, Chen (2012) añade que “el método puede considerarse un movimiento autorreflexivo para examinar problemas y cuestiones que surgen de nuestras experiencias organizando intervenciones en varios espacios singulares” (p. 18).

Actualmente, el estatus de la Psicopedagogía no está claro. Para muchos, se trata de una perspectiva, un enfoque, un paradigma que aborda e investiga el aprendizaje y sus dificultades, no obstante, tal como he afirmado anteriormente,

esta inscripción es disputada por diversas regionalizaciones epistémicas. No existe teoría psicopedagógica consolidada, sino más bien, un concepto viajero, una categoría de intermediación y un conjunto de ideas diaspóricas. Si nos detenemos a pensar, esta operaría en términos de un objeto de importación. Para otros, constituye un dominio particular, significado como campo disciplinar, mientras que, desde mi posición teórica, la pregunta por su base epistemológica adquiere un carácter interdisciplinario. ¿Cómo llega la Psicopedagogía a alcanzar estatus de interdisciplina? ¿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. Su objeto no puede ser delimitado en la interioridad de los paradigmas tradicionales de sus disciplinas fundantes. Su configuración epistemológica desafía los marcos interpretativos establecidos por la Psicología y su multiplicidad de campos específicos. Lo que afirmo es que su objeto no puede ser delimitado en la visión clásica de sus disciplinas fundantes. En tanto territorio analítico y metodológico, no es de exclusividad de la región de la Psicología, ni de la Pedagogía, ni de la Psiquiatría, ni del Psicoanálisis, ni de la Educación Especial, ni del Trabajo Social, ni de la Educación Social, etc. Por el contrario, si esta comprensión ha ganado territorio se debe básicamente a la incapacidad del campo y de sus investigadores para abordar el fenómeno. Su principal fracaso cognitivo —en adelante, errores persistentes en la construcción del conocimiento psicopedagógico— consiste en la determinación de condiciones de aproximación a su objeto. Por ello, considerar la Psicopedagogía como Psicología o Pedagogía, sería condenarla a repetir el mismo fallo²³. 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 áreas específicas en la configuración de su campo. Lo cierto es que su configuración deviene en un conjunto de prácticas ininteligibles, básicamente producto de la elasticidad del campo y la recurrente aceptación de *políticas de todo vale*.

²³ Diferente es que se puedan constituir terrenos de aplicación y trabajo.

¿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. Continuar confundiendo su objeto de análisis con su objeto teórico, restringe la comprensión de su unidad de desarrollo a investigar, la que expresa un carácter dinámico, intersticial y fronterizo. El objeto psicopedagógico es siempre un objeto en tránsito. Su *locus* de investigación adquiere un estatus de territorio de intermediación. Ejemplos que permiten observar el carácter puente de su dominio, son: a) el interés en el aprendizaje y su marcada relación con sus disfunciones mediante una multiplicidad de marcos teóricos legados en su mayoría por la fuerza analítica de la Psicología y b) el estudio de los procesos de desarrollo humano, etc. La comprensión del estatus exige analizar cautelosamente los movimientos sociales que posibilitan su emergencia y de aquellos que participan. Estas tensiones heurísticas traen a colación un conjunto de interrogantes por el estudio de lo psicopedagógico, como ¿en qué reside su naturaleza?, ¿de qué dependen las condiciones semánticas, analíticas y metodológicas? La comprensión del estudio de lo psicopedagógico se sitúa a sí misma dentro de, y entre, varias disciplinas, modelizada bajo la acción de la performatividad de lo rearticulatorio, operación que contribuye a desbordar la clausura del corpus disciplinario. Sin duda, la falta de claridad sobre la naturaleza de su dominio continúa siendo uno de los puntos más críticos de su teoría. Una interrogación con estas características instituye una reflexión programática sobre el sentido y alcance de su trama epistemológica.

La pregunta por el estatus puede ser respondida en la medida que sean encontradas sus categorías y modos de mirar —recurso para ello, al concepto de focalización— que permiten captar la atención de sus manifestaciones epistemológicas de carácter auténtico, por vía del constante juego del ocultamiento/des-ocultamiento. El espacio intermedio que habita entre ambos términos —en adelante la y-cidad de la Psicopedagogía— opera como un espacio de complejos entres y lazos, inaugurando una singular mesa de disección que no solo garantiza la posibilidad de yuxtaponer ambos términos, sino que, además, articula la posibilidad de explorar conexiones no siempre reconocidas entre ambos

términos. La potencia heurística de la y-cidad ilumina de otro modo las formas de producción del conocimiento, asumiendo que la singularidad del dominio psicopedagógico devela “un perímetro irregular, definido por la cifra de sus componentes [...] es una cuestión de articulación, de repartición, de intersección. Forma un todo, porque totaliza sus componentes, pero un todo fragmentario” (DELEUZE y GUATTARI, 1990, p. 21). Para Ocampo (2019), el carácter conjuntivo que designa el sintagma Psicopedagogía configura una compleja forma copulativa y conjuntiva, que en términos analíticos puede ser concebida a través de la metáfora de la y-cidad, es decir, un espacio intermedio en el que se conectan diversas clases de preocupaciones intelectuales. La ‘y-cidad’ no es solamente un sistema de relaciones sino de implicaciones profundas en la construcción del conocimiento; la unión refleja un plan de composición, es un campo de experimentación conceptual.

Dimensiones de análisis	Principales características
La Psicopedagogía como concepto	Pensar la Psicopedagogía como concepto sugiere atender a los postulados de Wittgenstein, Canguilhem y, muy especialmente, los de Mieke Bal. De acuerdo con esta última, los conceptos para ser considerados como tal, deben ayudar a pensar analíticamente una multiplicidad de problemáticas, es decir, crear condiciones de inteligibilidad sobre su objeto. Si atendemos a estas premisas, el campo psicopedagógico debido a sus diversas problemáticas no ha logrado aclarar su índice de singularidad —comprensión situada y multidimensional de su naturaleza— y sobre su objeto. Se observa confusión entre la función del objeto de análisis y su objeto teórico. Por tanto, a través de la Psicología nos ayuda a pensar una variedad de problemáticas relativas al aprendizaje y sus obstrucciones a lo largo de la vida; no obstante, si nos preguntamos desde la autenticidad o lo propio de lo psicopedagógico, no describe un estatus analítico coherente con las demandas de su objeto. Sí puede ser pensado en términos de un concepto definicional en construcción, pero no una forma metodológica al servicio de ciertos focos de trabajo y análisis.
La Psicopedagogía como paradigma	Si atendemos estrictamente al concepto kuhniano de ‘paradigma’, diremos que el campo psicopedagógico no podría ser pensado bajo este concepto especialmente, ya que carece de niveles de formalización académica y criterios aceptados y legitimados por su comunidad a partir de la clarificación de su dominio. En las revisiones documentales que he realizado no he observado presencia de diversas escuelas consolidadas y corrientes de pensamiento coherentes con la autenticidad de su objeto teórico y empírico.
La Psicopedagogía como metáfora	Pensar la Psicopedagogía en términos de metáfora nos

	<p>invita a pesar y reconocer de qué manera este concepto ha sido empleado por diversos colectivos y grupos de personas para referirse y explicar los diversos ejes de trabajo de lo psicopedagógico. Son explicaciones sostenidas a través de la experiencia y del repertorio de sus sistemas de razonamientos. Observo oportuno pensar la Psicopedagogía como concepto y metáfora, pero como paradigma no, por sus aspectos epistémicos, metodológicos, ontológicos y morfológicos, sumados a la invisibilidad de sus dimensiones de constructividad. Por tal razón, prefiero concebirla como metáfora dedicada a explicar algunos temas vinculados al aprendizaje, sus fortalezas y potencialidades que, empleadas bajo una modalidad abierta, albergan una multiplicidad de temáticas y problemáticas, por diversas regionalizaciones y grupos.</p>
La Psicopedagogía como dispositivo heurístico	<p>El dispositivo heurístico nos invita a pensar acerca del conjunto de condiciones de producción del campo psicopedagógico desde la perspectiva de la autenticidad. Otorga pistas para asumir sus condiciones epistémicas y metodológicas, dos nudos críticos que en la interioridad de lo psicopedagógico no han sido abordados con su debida pertinencia.</p>
La Psicopedagogía como metodología	<p>Pensar la trama de lo psicopedagógico es clave, especialmente, plantea retos acerca de la organicidad del campo, los rumbos de sus modalidades de investigación y marcos de valores que serán disputados e interrogados en la creación de un determinado proyecto de conocimiento. Por otra parte, quisiera señalar que la interrogante acerca del método repercute significativamente en la formación de sus profesionales. Hasta aquí, la Psicopedagogía opera metodológicamente —lo que se observa en sus prácticas de investigación— mediante el entrecruzamiento de diversos metodos y metodologías de investigación procedentes en su mayoría de la Psicología y de las Ciencias Sociales, pero una forma de investigación propia no se observa con claridad. Razón por la que insisto en encontrar la naturaleza de su objeto con el propósito de crear condiciones de legibilidad en torno a uno de sus dilemas fundacionales: lo metodológico y lo epistémico. La Psicopedagogía es un método, sólo requiere encontrar su heurística.</p>

Tabla 1: Dimensiones que permiten develar el estatus de la Psicopedagogía.

Fuente: elaboración propia.

Hasta aquí, se observa que el dominio de lo psicopedagógico a través de cada una de estas categorías no presenta un estatus epistemológico claro, sino que más bien, reafirma un carácter de pre-constructividad, un saber sujetado al dictamen de lo psicológico y con profundas dificultades en sus condiciones metodológicas y heurísticas, las que no han sabido ser resueltas. Observo la necesidad de clarificar su objeto teórico, empírico y de análisis, así como el corpus de conceptos que fundamentan su campo en términos de su base epistemológica:

ciencia interdisciplinar. Un dominio como este reafirma un aparato puente, membránico y de complejos y profundos sistemas de intermediación. Una de sus principales obstrucciones reside en la fabricación de su objeto teórico forzando el pensamiento hacia una dirección de entendimientos débiles o de baja intensidad; este tipo de objeto siempre se encuentra en situación de pensamiento o en acción pensativa, pero lo cierto es que ha sido incapaz de pensar sobre sus problemáticas fundacionales y proyectivas, así como en su función y alcance, debido a la presencia de condiciones imaginarias que permitan reinventar su saber. Tal operación puede describirse en tanto sistema de performatividad continua del saber psicopedagógico.

El problema epistemológico refiere esencialmente a dos puntos críticos fundamentales. El primero, describe la ausencia de una construcción epistemológica propia, coherente con la naturaleza de su objeto, contemplando el déficit de metodividad. Lo epistémico pone en evidencia el problema de la singularidad diferencial del campo, su grado de autonomía y las formas de construcción del conocimiento. Al no poseer claridad sobre estos puntos, se observa presencia de una paleta epistémica que opera bajo la lógica del pastiche, es decir la mera reunión de elementos que contribuyen a evidenciar un vacío en cuanto a su naturaleza. Mientras la mera superposición de sus dominios fundacionales, lo psicológico y lo pedagógico, al no encontrarse en una dinámica rearticuladora, se reduce a una simple superposición de campos, fuerzas analíticas y proyectos de conocimiento próximos al concepto de ‘double exposure’²⁴ creando una sola imagen, algo híbrida y como clara. Lo correcto es, entonces, afirmar que la Psicopedagogía no posee una epistemología propia, más bien, debe encontrarla. La pregunta por su estatus epistémico permite describirla en términos de tecnología, es decir, saber acumulado en la praxis, un saber bastante pre-reflexivo en relación con las demandas de naturaleza y autenticidad del campo. Finalmente, el segundo describe el problema de ubicuidad del objeto y su base epistemológica. Empleando la metáfora

²⁴ Corresponde a la técnica fotográfica y cinematográfica que, a través de la exposición de múltiples elementos se crea una sola imagen, cuyos valores de exposición no necesariamente pueden ser idénticos entre sí.

postcolonial ‘leer-de-vuelta’²⁵, sostendré que, acerca de la interrogante que versa sobre su base epistémica, no existe consenso, ni claridad. Sin embargo, desde mi posición teórica, prefiero describirla en términos de interdisciplina, pues es un terreno ensamblado por distintas hebras, que devela un objeto de carácter intersticial y fronterizo, que hoy se encuentra en fuga. La ubicidad del campo puede recomponerse examinando agudamente la y-cidad del sintagma, es decir, explorando el conjunto de relaciones y lazos rearticulados y en permanente flujo que coexisten entre ambos términos. La pregunta por la y-cidad de la Psicopedagogía nos invita a pensar sobre las preocupaciones más íntimas que entran en contacto, dialogan, excluyen, legitiman, etc. en el centro de ambos términos. La teoría de la Psicopedagogía al viajar a través de múltiples dominios no posee originalidad propia.

El problema metodológico alude a la ausencia de un método claro que no solo encuentra implicancias en las prácticas de investigación, sino más bien, en la formación de sus profesionales, la creación y desarrollo de dichos departamentos al interior de las estructuras académicas. El método no es concebido a efectos de este campo como un corpus de formalismos lógicos, sino más bien, de la creación de una estrategia analítica²⁶ que permita abordar una variedad de temas. Esta estrategia presenta un singular enfoque analítico, se distancia de un conjunto de planteamientos que conciben la sección del sintagma referida al ‘método’ en tanto técnica o metodología en particular. Más bien, presenta la fabricación de una estrategia epistemológica para abordar una amplia variedad de problemas ligados al aprendizaje y al desarrollo humano de carácter complejo, dando paso a una compleja matriz de “investigación analítica, más que una alineación o prescripción específica para enfoques o técnicas metodológicas particulares” (BURMAN, 2018, p. 12). El método no es sólo una condición de aplicación, estos no están a la espera de ser aplicados, sino que son parte de la exploración misma.

Finalmente, el problema morfológico describe, siguiendo a Propp (1968), el estudio de las formas y de las estructuras que adopta un determinado campo y

²⁵ Metáfora que nos insta a leer o abordar los fenómenos de otra forma y desde otros organizadores intelectuales.

²⁶ Para profundizar sobre este tema, véase el trabajo titulado: “La educación inclusiva como estrategia analítica”, publicado en la Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, UNESP.

objeto de conocimiento a partir de las categorías con las que es construido. Sobre este particular, el dominio de lo psicopedagógico demuestra un déficit significativo, especialmente al intentar mapear cuáles son los conceptos con los que es posible estudiar la psicopedagogía en términos de ciencia interdisciplinar. Lo cierto es que sus conceptos no son de exclusividad del campo, expresan un complejo carácter de intermediación.

REFERENCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Parodia**. Roma: Nottetempo, 2009.

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

BAL, Mieke. **Tiempos trastornados**. Análisis, historias y políticas de la mirada. Madrid: Akal, 2017.

BAJTÍN, Mikael. ¿Qué es el lenguaje? In: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo (ed.). **Bajtín y Vigotski**: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 217-244.

BAUDRILLARD, Jean. **Contraseñas**. Barcelona: Anagrama, 2000.

BENJAMÍN, Walter. **Illuminations**. Essays and reflections. New York: Schocken Books, 1969.

BOIS, I. Yven Alain. **A conversation with Huber Damish**. October 85, pp.3-17. 1998.

BURMAN, Erika. Child as method: implications for decolonising educational research. **International studies in the sociology of education**, v. 28, n. 1, p. 4-26, 2018. DOI: 10.1080/09620214.2017.1412266. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09620214.2017.1412266>. Acceso en: 12 fev. 2020.

BUTLER, Judith. **El género en disputa**. Barcelona: Paidós, 2007.

CULLER, Jonathan. **Breve introducción a la teoría literaria**. Barcelona: Crítica, 2000.

CHEN, Kuan-hsing. **Asia as method**: towards deimperialization. Durham: Duke University Press, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1017/S1479591411000064>

DELEUZE, Giles & GUATTARI, Félix. **¿Qué es la filosofía?** Madrid: Akal, 1990.

GABRIELE, Alejandra. De parodias, parábasis y psicopatologías. Ciencia y arte en José Ingenieros. **Revista Perspectivas Metodológicas**, v. 11, n. 11, p. 39-49, 2011.

GENETE, Gerard. **Palimpsestos**. La literatura en segundo grado. Madrid: Taurus, 1989.

GUATTARI, Félix. **Líneas de fuga**. Por otro mundo de posibles. Buenos Aires: Cactus, 2013.

HALL, Stuart. **La cultura y el poder**. Buenos Aires: Amorrortu, 2011.

HOESTERY, Ingeborg. **Pastiche**: cultural memory in art, film, literature. Bloomington: Indiana University Press, 2001.

HUTCHEON, Linda. **La política de la parodia**. Criterios, La Habana, ed. esp., p. 187-203, jul. 1993.

HUTCHEON, Linda. **A theory of adaptation**. New York: Routledge, 2005.

JAMESON, Frederick. Teorías de lo posmoderno. In: JAMESON, F. **El giro cultural**. Escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1998. Buenos Aires, Manantial, 2002. p. 39-53.

MATUS, Teresa. **Punto de fuga**. Imágenes dialécticas de la crítica en el trabajo social contemporáneo. Buenos Aires: Espacio, 2017.

MOLLOV, Peter. Problemas teóricos en torno a la parodia. El “apogeo” de la parodia en la poesía española de la época barroca. **Revista Electrónica de Estudios Filológicos**, n. XI. 2006. ISSN 1577-6921

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

OCAMPO, Aldo. Sobre el déficit epistémico y metodológico de la psicopedagogía. **Revista Inclusiones**, v. 6, p. 268-311, oct./nov. 2019. Recuperado e día 08 de enero de 2020 de: <https://zenodo.org/record/3605497>

ORLANDI, Eni. **Análisis del discurso**: principios y procedimientos. Santiago: LOM, 2012.

PROPP, Vladimir. **Morfología del cuento**. Madrid: Akal, 1968.

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

SOLANA, Mariela. El papel del travestismo en el pensamiento político de Judith Butler. **Revista de Filosofía y Teoría Política**, v. 45, 2014. ISSN 2314-2553. Recuperado de: <http://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RfYTPn44a03>.

SPIVAK, Gayatri. **Crítica a la razón postcolonial**. Hacia una crítica del presente evanescente. Madrid: Akal, 2006.

VASKES, Irina. La postmodernidad estética de Frederick Jameson: pastiche y esquizofrenia. **Praxis Filosófica**, Nueva serie, n. 33, p. 7-16, ago/dic. 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigaciones filosóficas**. Buenos Aires: Agapea, 2017.

WILLIAMS, Raymond. **Palabras clave**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

WHITE, Hayden. **Tropics of discourse**. Essays in cultural criticism. London: The Journal Hopkins University, 2003.

Recebido em: 03/04/2020

Parecer em: 28/04/2020

Aprovado em: 15/05/2020