

Investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía: Diferenciación necesaria desde una perspectiva epocal, de la complejidad, disciplinar, profesional, inter y transdisciplinar

Resumen:

Transitando la tercera década del siglo XXI en el ámbito de las Ciencias Sociales y de las Humanidades la Psicopedagogía puede ser considerada, con ciertos matices, como una Profesión y una Disciplina, incluso puede visualizarse como un Campo inter-trans disciplinar, al que *ad hoc* denomino Ciencias Psicopedagógicas, si bien no hay consenso generalizado sobre esto, al menos en Iberoamérica. Esta conceptualización epistemológica, hunde sus raíces en la condición y características inherentes al objeto y al quehacer psicopedagógico considerado, este último, como el acaecer de Prácticas del conocimiento en un tipo específico de Comunidad de prácticas. Este posicionamiento y nuestra perspectiva metodológica, nos permite diferenciar en el campo psicopedagógico



Summary:

Going through the third decade of the 21st century in the field of Social Sciences and Humanities, Psychopedagogy can be considered, with certain nuances, as a Profession and a Discipline, it can even be viewed as an inter-trans disciplinary field, which I ad hoc name Psychopedagogical Sciences, although there is no general consensus on this, at least in Latin America. This epistemological conceptualization sinks its roots in the condition and characteristics inherent to the object and to the psychopedagogical task considered, the latter, as the occurrence of Knowledge Practices in a specific type of Community of practices. This positioning and our methodological perspective allows us to differentiate in the psychopedagogical field

Cristina Rafaela Ricci, rcristinaricci@yahoo.com.ar, <https://orcid.org/0000-0001-8092-5027>, Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP), Doctoranda del Doctorado en Psicopedagogía (UCA), Magíster y Especialista en Metodología de la Investigación Científica (UNLa), Licenciada en Psicopedagogía y Psicopedagoga (UNLZ), Profesora para la Enseñanza Media, Normal y Especial en Ciencias de la Educación (UNLZ), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Especialista en Investigación Educativa (UTN), Especialista en Nuevas Infancias y Juventudes (UNQ), Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación (INFD), Especialista en Docencia de Nivel Superior en Políticas y Programas Socioeducativos (INFD), Especialista en Docencia de Nivel Superior en Educación Maternal (INFD), Profesora Especializada en Educación Especial (ISFDyT N° 18), Asistente Educacional (ISFDyT N° 18), Maestra Normal Superior (ISFD N° 11) y Maestranda, con tesis en evaluación, de la Maestría en Investigación Educativa con mención Socio-antropológica (CEA-UNC). Recibido el 02/05/20 / Publicado 07/04/21.

entre investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía, donde la primera estaría vinculada con la reconfiguración y resignificación de saberes en la práctica profesional y, la segunda con la configuración, construcción o producción de conocimiento disciplinar, interdisciplinar y/o transdisciplinar. Saberes y conocimientos que permiten consolidar la profesión, disciplina y campo interdisciplinar de la Psicopedagogía fundamentando, así, científicamente las Prácticas del conocimiento que allí tienen lugar. Entre las Prácticas del conocimiento la intervención psicopedagógica en distintos ámbitos -escolar, socioeducativo, sanitario, laboral, recreativo, clínico, entre otros- y las Prácticas investigativas ocupan un lugar central. Profesión, disciplina, campo, ámbitos, prácticas atravesados y constituidos en la urdiembre de la complejidad, es decir, por ese tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Es, desde este enfoque que el objetivo del presente artículo es poner en diálogo categorías tales como profesión y disciplina, tipos de saberes con sus variedades epistémicas y modalidades metodológicas, intervención e investigación en un campo y quehacer específico, a la vez que heterogéneo y diverso como lo es el psicopedagógico. Para tal fin, desarrollaré sucesivamente, sabiendo que están imbricadas, cuestiones conceptuales vinculadas al objeto psicopedagógico, al quehacer psicopedagógico, a la Psicopedagogía como profesión, disciplina y campo interdisciplinar para, finalmente relacionar los distintos tipos de saberes con investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía presentando sus rasgos específicos y comunes.

Palabras clave:

Investigación psicopedagógica- Investigación en Psicopedagogía- Conocimientos- Saberes- Disciplina- Interdisciplina- Transdisciplina.

between psychopedagogical research and research in Psychopedagogy, where the first would be linked to the reconfiguration and resignification of knowledge in professional practice and, the second with the configuration, construction or production of disciplinary, interdisciplinarity and/or transdisciplinary knowledge. Knowledge and knowledge that allow consolidating the profession, discipline and interdisciplinarity field of Psychopedagogy, thus scientifically substantiating the Knowledge Practices that take place there. Among the Knowledge Practices, psycho-pedagogical intervention in different areas-school, socio-educational, health, work, recreational, clinical, among others- and Research Practices occupy a central place. Profession, discipline, field, spheres, practices traversed and constituted in the warp of complexity, that is, by that fabric of events, actions, interactions, feedback, determinations, hazards, that constitute our phenomenal world. It is, from this perspective that the objective of this article is to put categories such as profession and discipline, types of knowledge with their epistemic varieties and methodological modalities, intervention and research in a specific field and task, as well as heterogeneous and diverse, into dialogue. As is the psychopedagogical. To this end, I will develop successively, knowing that they are intertwined; conceptual issues related to the psychopedagogical object, to the psychopedagogical task, to Psychopedagogy as a profession, discipline and interdisciplinarity field to finally relate the different types of knowledge with psychopedagogical research and research in Psychopedagogy presenting their specific and common features.

Keywords:

Psychopedagogical Research- Research in Psychopedagogy- Knowledge- Knowledge- Discipline- Interdiscipline- Transdiscipline.

Introducción

La conciencia de la complejidad del trabajo psicopedagógico, siempre presente en nuestras intervenciones como profesionales de la Psicopedagogía, nos lleva a profundizar no sólo en la condición epistemológica de la Psicopedagogía, sino también en su relación con los saberes y conocimientos que la fundamentan como disciplina profesión, en el campo de las Ciencias Sociales y de las Humanidades ligada al ámbito educativo, escolar, clínico, laboral, sanitario, recreativo, entre otros.

Sin embargo, más allá que hoy en Iberoamérica en general y en la República Argentina en particular no hay consenso en cuanto a la condición epistemológica de la Psicopedagogía, ni sobre su situación en el campo de la Metodología de la Investigación, en este artículo quiero avanzar en este análisis. Para ello, pondré en diálogo las categorías conceptuales profesión con disciplina, Prácticas del conocimiento (Guyot, 2011) con Comunidades de prácticas (Lave y Wenger, 1991; Wenger 1998; 2007) y, tipos de saberes y sus variedades epistémicas con modalidades metodológicas para presentar dos prácticas investigativas en el campo psicopedagógico. Estas prácticas investigativas o modalidades, desde mi perspectiva, están vinculadas a la doble condición epistemológica de la Psicopedagogía: disciplina y profesión. La primera, a la que denomino investigación psicopedagógica se ocupa de la reconfiguración y resignificación de saberes en la práctica profesional. La segunda, es la investigación en Psicopedagogía que alude a la configuración, construcción o producción de conocimiento disciplinar, interdisciplinar y/o transdisciplinar. Saberes y conocimientos que permitirán consolidar y legitimar la profesión, la disciplina y el campo psicopedagógico, entre otras cuestiones, al fundamentar científicamente las prácticas de intervención psicopedagógica

y su quehacer investigativo, atravesados y constituidos en la complejidad.

A continuación, desarrollaré sucesivamente cuestiones conceptuales vinculadas al objeto psicopedagógico, al quehacer psicopedagógico, a la Psicopedagogía como profesión, disciplina y campo inter-trans disciplinar o de las Ciencias Psicopedagógicas para, finalmente relacionar los distintos tipos de saberes con investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía.

Acerca del objeto psicopedagógico

Desde mi perspectiva, el objeto psicopedagógico u objeto de la Psicopedagogía puede conceptualizarse como la configuración de procesos situados de aprendizajes que los sujetos en contexto construyen a lo largo de sus distintos ciclos vitales o edades de la vida, al mismo tiempo lo conforman las vicisitudes que esos procesos de construcción de aprendizajes conllevan. Por lo tanto, en estos procesos situados de aprendizajes se producen formas de subjetividad en su acontecer. Así, el objeto psicopedagógico se presenta como específico y complejo por la índole de sus procesos tanto para su conceptualización como para la intervención. En el primer caso, el objeto psicopedagógico asume la dimensión de objeto de conocimiento mientras que, en el segundo, asume la dimensión de objeto de intervención.

Esta doble condición, que visualizo como imbricación constitutiva y constituyente del objeto psicopedagógico, pone de manifiesto no solo su especificidad y complejidad, sino también su carácter multidimensional y situacional: condición y carácter que reclama un abordaje sinérgico disciplinar e interdisciplinar en su intervención y, disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar para su conocimiento. Así, el concepto disciplina es un elemento central para poder pensar

una trama epistémica específica para la Psicopedagogía (Ricci, 2020a).

Coincidimos con Alicia Camilloni (2010) con que una disciplina es un campo de conocimiento que sistemático que se caracteriza por estudiar determinados objetos de conocimiento y resolver cierto tipo de problemas con determinados métodos y lógicas de descubrimiento y justificación e, incluso de aplicación o utilización y por presentar un tipo de discurso que también le es propio. Si bien al interior de esta definición hay cuestiones para debatir, tales como, la noción de ‘contextos de descubrimiento y de justificación’ heredada de la modernidad hoy epistemológicamente superados en esta bipartición y la noción de ‘aplicación’. También acordamos con Denise Najmanovich (2008) cuando consideramos que una disciplina indefectiblemente implica un modo de organizar un área de conocimiento y un discurso respecto de lo que se ha dado en llamar su objeto. Por lo tanto, implica también recortar un área de pertenencia y construir herramientas de abordaje donde la construcción de las disciplinas, en tanto proceso, tiene lugar en el seno de las instituciones y comunidades donde se establecen formas de comunicación, validación, legitimación tanto interna como con el contexto.

Valorar los avances del conocimiento disciplinar es imprescindible ya que proponemos entender la interdisciplina como un diálogo entre disciplinas, a través del cual se ‘prestan’ lógicas, categorías, marcos, perspectivas y, muchas veces llegan hasta construirlos juntas. En este intercambio las ciencias manifiestan una dimensión histórica y los conceptos resultan ‘nómadas’, es decir, pueden propagarse de una disciplina a otra dando fuerza a nuevos puntos de vista que los científicos y los profesionales consideran frecuentemente (Ricci, 2003). También puede verse cómo puede acontecer

el ‘endurecimiento’ de ciertos conceptos que se convierten en referencias incontestables, a lo que Gérard Fourez llama ‘falsos objetos empíricos’ (Fourez, 1998, p. 80).

Por lo tanto, podemos coincidir con que las disciplinas imprimen un rigor que sigue de cerca la producción de conocimiento y su calidad, pero que a la vez pueden imprimir cierta rigidez conceptual que dificulta la comprensión de las complejidades de los distintos fenómenos. En este sentido, Steph Menken y Machiel Kestra (2016) plantean que, a través de la institucionalización de las disciplinas se crea un sistema estructurado de ciencias en el cual la calidad del conocimiento se monitorea y garantiza. Sin embargo, este sistema puede también limitar las mejoras que permite el cruzamiento de las disciplinas.

Así, un abordaje que proponga la integración entre disciplinas, comienza en la misma formulación del problema y del plan de intervención o de investigación. Cada una de las perspectivas disciplinarias tiene en cuenta los procedimientos y herramientas de las otras con un único objetivo en común. La interdisciplinariedad comparte métodos, categorías y lógicas de una disciplina a la otra, las fronteras entre una disciplina y la otra van encontrando puntos de intersección que hacen posible el análisis del problema de intervención o de indagación de forma integrada y comprensiva, las fronteras entre disciplinas, se presentan porosas y permeables. Parafraseando a Rolando García (2011), podemos afirmar entonces, que la interdisciplina empieza cuando una disciplina, desde su especialidad, es capaz de hacerle preguntas a otra/s disciplina/s que ella/s misma/s no se ha formulado. El abordaje interdisciplinar invita al trabajo colaborativo y cooperativo entre disciplinas, entre profesionales e investigadores para indagar un problema teórico o de intervención, que requiere de una visión holística, sistémica, de conjunto, compleja.

El objeto psicopedagógico, por su condición y carácter como anticipamos llama a múltiples perspectivas, miradas y escuchas heterogéneas que habilitan y promueven el acceso a su conocimiento a través de lógicas, categorías, métodos, estrategias y productos académico-científicos también heterogéneos donde el intercambio entre disciplinas es central. Ahora bien, más allá de la diversidad de definiciones sobre el mismo, entre las cuales la conceptualización que propongo también es provisoria e inacabada, este objeto es el aprendizaje en sus múltiples configuraciones: son los aprendizajes como objeto, el que resguarda la especificidad de la intervención e investigación psicopedagógicas habilitando nuevas actuaciones profesionales (Barilá, 2019). Para esto, la articulación de lo disciplinar y lo interdisciplinar para su intervención y, lo disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar para su investigación es constitutivo de las Prácticas del conocimiento desarrolladas en el campo psicopedagógico.

En cuanto a esta última afirmación, coincidimos con Evaristo Méndez (200) que la constitución y el desarrollo de la ciencia postmoderna, a partir de la crisis de los fundamentos de la ciencia moderna, busca establecer nuevos principios epistemológicos, donde lo medular es la comprensión de la realidad en su complejidad, por lo que es necesario asumir la transdisciplinariedad como una de tantas posibilidades metodológica para poder captar la unidad y diversidad de dicha realidad, si bien, la legitimidad de la ciencia comienza cuando la epistemología se articula a su proceso de producción y también se toma en cuenta la creatividad y la intuición (Bachelard, 1975:1976).

Ahora bien, la clave de la transdisciplinariedad, como sostiene Méndez (2000), reside en la unificación semántica y operativa de las acepciones a través y más allá de las disciplinas. Porque, la transdisciplinariedad

solo aparece si la investigación se basa en una comprensión teórica común, y está acompañada por una interpenetración mutua de epistemologías disciplinares (Gibbons, 1998). Así mismo, los estudios transdisciplinarios se caracterizan por un alejamiento de principios fundamentales, para avanzar hacia modos de investigación orientados hacia resultados contextualizados buscando un conocimiento que explique, de manera integral, los problemas de la realidad que es compleja y dinámica en su desarrollo. Así es cuando la ciencia abre un diálogo con todos los saberes culturales, como la filosofía, la religión, el sentido común y la estética, entre otros (Gibbons, 1994, 1998; Méndez, 2000).

Entonces, tener una mirada epistemológica del objeto psicopedagógico es, en cierto sentido como sostiene Luis Jaramillo (2003), poseer conciencia histórica y reflexiva del mundo que observa, rodea y absorbe por más que se quiera objetivar desde los propios argumentos racionales. Por lo tanto, este objeto requiere de una epistemología y metodología de la intervención y de la investigación que albergue el ser y quehacer de una disciplina y profesión específica rodeada de otras tantas disciplinas que la pueden complementarlas tanto en lo inter como en lo transdisciplinar según sea la problemática planteada.

Ahora bien, para que estos planteos no queden en el plano de la abstracción, entiendo que es pertinente preguntarse en relación con el abordaje disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar, ¿cómo se realiza un abordaje desde cualquiera de estas tres dimensiones? ¿Cuándo es factible la disciplinariedad en relación con la interdisciplinariedad o con la transdisciplinariedad? ¿Dónde se realiza esa cooperación sinérgica disciplina-interdisciplina, disciplina-transdisciplina, interdisciplina-transdisciplina? ¿Quién/es lo realiza?, entre otras cuestiones.

Para realizar algunas aproximaciones a estos interrogantes planteo, a la vez que afirmo, que la disciplina, interdisciplina y transdisciplina la realiza el Profesional en Psicopedagogía, el Académico y el Investigador en el desarrollo de Prácticas del conocimiento en las que articula su posición epistémica, metodológica, ética, axiológica, deontológica, profesional, en las intervenciones y conceptualizaciones, como plantea Norma Filidoro (2018) en el marco relacional de la Complejidad porque, las Prácticas del conocimiento de formación, enseñanza, indagación y profesionales no consisten en “la reproducción de lo mismo ni en la aplicación de conceptualizaciones, sino que emergen de un encuentro entre unas conceptualizaciones y lo singular, donde ni las conceptualizaciones ni lo singular son anteriores al encuentro que las interdefine” (Filidoro, 2018, p. 43).

Por lo que:

Las prácticas no se desprenden necesariamente de un conjunto de axiomas a la vez coherentes e independientes. No tienen por principio unas reglas conscientes y constantes sino esquemas prácticos, opacos a ellas mismas, sujetos a variar según la lógica de la situación y el punto de vista casi siempre parcial que ésta impone. Como las prácticas se engendran en el encuentro entre unas conceptualizaciones y lo singular, las rige un principio de incertidumbre y cierta vaguedad. Por eso las prácticas profesionales no son el lugar de aplicación de conceptualizaciones. Los principios teóricos rigen el pensamiento y orientan las prácticas, pero no se aplican de manera directa y lineal porque esos principios no saben decirnos nada acerca de lo singular. En las prácticas se pone en juego lo situacional, la lógica de la situación y los puntos de vista diferentes, divergentes y cambiantes de cada uno de los actores que operan en ese momento. Entonces, las prácticas no se explican por los preceptos teóricos, por las conceptualizaciones teóricas sino a posteriori, porque, eso sí, tengo la obligación

de, cada vez, formular expresamente (aquí fórmula podría tener lugar) los principios que orientaron esa práctica. Estamos pensando en términos relacionales, no en términos de relaciones causales, lineales y directas. Por tanto, aquello que define la significación de la intervención no está en la intervención (...) La significación no es previa. No está en ningún lado, sino que se produce en la interacción (...) Emerge de la trama compleja (...) Trama en la que hay siempre, por principio, un lugar vacío: el lugar de lo imposible, de lo incalculable, el lugar del acontecimiento, el lugar de la singularidad. De aquí que afirmemos que el sujeto no está determinado por el conocimiento científico; no hay sujeto definido por la sumatoria de conocimientos; no hay sujeto definido por el nombre de un diagnóstico (...) Lo que define al sujeto es la potencia, o sea, la posibilidad de poder ser y de poder no ser (que no es no poder ser) aquello que en ese devenir se vaya construyendo” (Filidoro, 2018, pp. 44-45).

Por lo tanto, las Prácticas del conocimiento se constituyen en ese punto de encuentro entre lo disciplinar, lo interdisciplinar, lo transdisciplinar, lo situacional, lo contextual, lo cultural, lo social, lo histórico, en definitiva, en la complejidad donde los procesos de aprendizajes y las subjetividades se construyen, constituyen e instituyen.

Acerca del quehacer psicopedagógico

Siguiendo a Violeta Guyot (2011), considero que la categoría Prácticas del conocimiento es:

[...] un concepto en el cual se debería considerar algo más que el conocimiento aportado por las Teorías; se [trata, más bien,] de un saber hacer en el campo específico del conocimiento según la formación recibida en las instituciones habilitadas a tal fin, las universidades, los institutos superiores de

enseñanza, los institutos de profesorado, las academias. Además, esas prácticas sólo podían ser realizadas por aquellos que, autorizados por las instancias gubernamentales de un país, [posean] títulos o reconocidas condiciones que los habilitaran para su ejercicio; prácticas regladas que se articulan en regímenes institucionales y gubernamentales organizados como dispositivos que [permiten] ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder, y vincularse de una determinada manera con el conocimiento. Los posicionamientos subjetivos y las relaciones entre los sujetos, también [aparecen] estructuralmente condicionados por los aspectos antes mencionados, de tal forma que la libertad [está] sujeta a fuertes constricciones, que sin embargo [son] vividas naturalmente. Las creencias y los valores, verdaderos soportes emocionales y culturales de la configuración subjetiva se [entraman] con la creatividad, la imaginación y los deseos. (Guyot, 2011, pp.15-16)

Al interior de las Prácticas del conocimiento, que constituyen el quehacer psicopedagógico, podemos reconocer y diferenciar las Prácticas de intervención profesional, las Prácticas pedagógicas y didácticas de formación y de enseñanza para la profesión, que en su conjunto forman las Prácticas docente y las Prácticas de investigación, al interior de la cuales diferencio entre investigación psicopedagógica e investigaciones en Psicopedagogía, como ya se señaló.

En cierto sentido esta diferenciación entre distintos tipos de prácticas al interior de las Prácticas del conocimiento puede asimilarse al planteo que realiza Analía Chiecher (2010) cuando sostiene que “cada carrera de grado habilita por lo menos para el desempeño de tres tipos de actividades: (a) las tareas ligadas a la propia disciplina, (b) la docencia y (c) la investigación” (Chiecher, 2010, p. 11).

A su vez, reconocemos que el quehacer psicopedagógico entrelaza, por lo menos, dos procesos: el proceso de configuración

del conocimiento (generación, construcción o producción de conocimientos, según la postura epistemo-metodológica que se adopte) y el proceso de re-configuración y reconceptualización del conocimiento al momento de usar, aprovechar creativamente o transponer esos conocimientos (Gibbons, 1994; 1998; Chevallard, 1998).

Asimismo, cabe señalar que estos procesos y estas Prácticas del conocimiento en su conjunto, están sustentados y atravesados por lo que denomino actitud investigativa en cuanto capacidad y disposición de extrañamiento, desnaturalización, toma de distancia y asunción de compromiso cognitivo y afectivo que todo profesional tiene que poder realizar y manifestar en la cotidianidad de su quehacer. Este compromiso-distanciamiento son requeridos para producir procesos metacognitivos sobre las propias prácticas, percepciones, concepciones, prejuicios, sentimientos y deseos así como, en relación con todas aquellas prácticas que constituyen la urdiembre y trama subjetiva, institucional, contextual, cognitiva, afectiva, axiológica y ética que vinculan al sujeto psicopedagógico con otros sujetos, saberes, conocimientos, situaciones y contextos (Ricci, 2014).

Sin embargo, hay que reconocer que el profesional en Psicopedagogía, el académico y el investigador en el hacer en el campo psicopedagógico establece distintos vínculos con el conocimiento según los objetivos y la lógica propios de cada una de las prácticas y distintos modos de relación con el conocimiento. Puede hacerlo, básicamente, mediante tres modos: a) Un modo relacional dialéctico con el conocimiento; b) Un modo relacional de apropiación dialéctica del conocimiento y, c) Un modo relacional ‘enajenado’ del conocimiento (Achilli, 2001).

En el caso de Prácticas de intervención y las Prácticas docente si bien se produ-

ce un trabajo metódico y reflexivo con y sobre el conocimiento, este es un trabajo centrado, fundamentalmente, en torno a los criterios de la acción psicopedagógica y de la acción pedagógica-didáctica de formación y enseñanza, criterios con los que se pondrá en circulación determinado campo de conocimientos. Por lo tanto los objetivos y la lógica están orientados por el proceso de construcción de una problemática psicopedagógica y/o pedagógica-didáctica que supone la complejidad de poner en circulación conocimientos a utilizar-reconfigurar, conocimientos a enseñar y aprender, conocimientos que serán re-creados por el profesional-docente mediante la construcción de estrategias de intervención y/o estrategias didácticas de enseñanza y de aprendizaje por parte de los otros sujetos, que posibiliten usos y apropiaciones significativas, relevantes y relacionales con el conocimiento.

En cambio, en las Prácticas de investigación se realiza un trabajo metódico y reflexivo para la generación, construcción, producción o configuración de nuevos conocimientos sobre un determinado campo disciplinario, interdisciplinario o transdisciplinario. Por lo tanto sus objetivos y lógica están orientados por el proceso de construcción de una problemática de investigación: objetivos y lógica que requieren de condiciones de trabajo para realizar un proceso investigativo desde el relevamiento de lo que ya se conoce hasta construir estrategias metodológicas que permitan acceder a la información necesaria y a su análisis interpretativo (Achilli, 2001).

El modo relacional dialéctico del conocimiento es “complejo/dialéctico atendiendo a las mutuas interrelaciones y modificaciones que pueden producirse en el proceso de pasaje de los conocimientos construidos en la investigación al de los conocimientos re-trabajados en situaciones de aprendizajes intersubjetivos” (Achilli, 2001, p. 36). Resulta particularmente enriquecedor la

dialéctica que se produce en la circulación de conocimientos generados en y con el campo de investigación que, a su vez, es constitutivo del campo en el que se inscriben las Prácticas de intervención y las Prácticas docente. Estas instancias de recursividad, generadas en el contexto dialógico entre sujetos, transforman los conocimientos y las prácticas en un doble movimiento: por el re-trabajo que implica derivarlos del campo de la investigación al campo de la intervención y docencia y, además por la re-significación de un conocimiento en el que están implicados -directa o indirectamente- los mismos sujetos, sus circunstancias y sus contextos. Es esta recursividad la que nos permite diferenciar ‘investigación psicopedagógica’ de ‘investigación en Psicopedagogía’.

El modo relacional de apropiación dialéctica del conocimiento, incorpora un conjunto de situaciones que podríamos considerar como las más generalizadas en el ejercicio de la profesión. En esta modalidad se realiza un proceso mediante el cual los sujetos se involucran activamente en la internalización de un objeto o campo de conocimiento. Es un proceso de apropiación en el que el conocimiento resulta transformado y reconstruido. Es un modo de relación que implica un trabajo reflexivo que incorpora el conocimiento a partir de entender/conocer su lógica, sus fundamentos, sus diferenciaciones. Por lo tanto, se trata de un trabajo de contrastación crítica del conocimiento acumulado como base para decidir qué recortes hacer, cómo hacer, por qué hacer, para qué hacer. Así, tal modo de relacionarse con el conocimiento posibilita desarrollar una práctica profesional-docente caracterizada por un posicionamiento frente al mismo y, por lo tanto, consciente de las selecciones y jerarquizaciones que se realizan para el quehacer psicopedagógico en los distintos contextos de intervención-docencia. En síntesis, se trata de “una apropiación/internalización de los conocimientos a

trabajar que permite realizar selecciones pertinentes, evaluarlos en su interacción con los sujetos de aprendizaje, transformar y transformar-se en las prácticas” (Achilli, 2001, p. 39).

Finalmente, el modo relacional ‘enajenado’ del conocimiento- a diferencia del anterior, implica un corte a modo de profunda disociación, entre el/los conocimientos producidos en el campo de la investigación y aquellos conocimientos que circulan en los ámbitos de intervención-docencia. Por lo tanto, se trata de una práctica profesional disociada del conocimiento, supone una relación de ‘exterioridad’ con los conocimientos generados. Un ‘contacto’ con determinado campo de conocimientos ‘obligado’ por los requerimientos de la práctica donde se construye una práctica reducida a mera transición, a un trabajo de ‘ejecución’ de un conocimiento ‘externo’ al sujeto que lo aplica. Se trata de una práctica limitada a la circulación de un conocimiento ‘ajeno’, ‘no perteneciente’ ni incorporado a la propia experiencia de trabajo. Es decir, una práctica profesional alienada en la medida que se trabaja con un conocimiento que ni se “ha generado ni se lo ha apropiado significándolo y re-significándolo. Sin embargo, cabe señalar, que estas situaciones hay que entenderlas como producidas por distintos condicionamientos que cruzan las prácticas profesionales que trascienden lo que podría plantearse como ‘responsabilidad’ individual del profesional: se trata de situaciones que suponen un sujeto social en el sentido de un sujeto inscripto en determinado contexto sociohistórico y cultural ‘de una época en la que puede jugarse determinada ‘libertad condicionada’. En definitiva se trata de “situaciones que, a modo de problemáticas a objetivar al interior de las propias prácticas de los sujetos involucrados, podrán ‘ampliar’ los márgenes de acción (...) si son consideradas y re-consideradas en procesos de co-construcción colectivos” (Achilli, 2001, p. 40).

Desde este posicionamiento el quehacer psicopedagógico como conceptualizar-se como el acaecer de la *praxis* porque la generación, construcción, producción o configuración de conocimiento no es un fin en sí mismo y por sí mismo, sino que los saberes y los conocimientos adquieren sentido y significado en la medida en que facilitan, habilitan, permiten la comprensión de los procesos situados de los aprendizajes y de las formas de subjetividad en el acontecer de esas prácticas. Al mismo tiempo, esos saberes y conocimientos aspiran a ser re-configurados, es decir, utilizados en contextos y situaciones de intervención diferentes a aquellos en los que y por quienes fueron configurados. Así, las Prácticas del conocimiento y los procesos de configuración/re-configuración del conocimiento permiten y reclaman la conformación de Comunidades de prácticas en el sentido definido por Jean Lave y Etienne Wenger (1991).

Las Comunidades de práctica están formadas por personas que participan en un proceso de aprendizaje colectivo en un dominio compartido del esfuerzo y del quehacer humano. Son grupos de personas que comparten una preocupación o pasión por algo que hacen y aprenden cómo hacerlo mejor mientras interactúan regularmente. Los miembros de estas comunidades se reúnen uniéndose a actividades comunes y por lo que han aprendido a través de su compromiso mutuo en estas actividades. A este respecto, una comunidad de práctica es diferente de una comunidad de interés o una comunidad geográfica en que implica una práctica compartida.

Según sostiene Wenger (1998; 2007), tres elementos son cruciales para distinguir una comunidad de práctica de otros grupos y comunidades: 1. El dominio. 2. La comunidad. 3. La práctica.

En cuanto al (1) dominio, una comunidad de práctica es algo más que un club de amigos o una red de conexiones entre personas: tiene una identidad definida por un dominio/campo de interés compartido. Por lo tanto, la membresía implica un compromiso con el dominio y, por lo tanto, una competencia compartida que distingue a los miembros de otras personas. La (2) comunidad se funda en perseguir su interés en su dominio, los miembros participan en actividades y debates conjuntos, se ayudan mutuamente y comparten información construyendo relaciones que les permiten aprender unos de otros. La (3) práctica hace que los miembros de una comunidad de práctica se reconozcan como practicantes, es decir, que desarrollen un repertorio compartido de recursos, experiencias, historias, herramientas, formas de abordar problemas recurrentes, en resumen, una práctica compartida que lleva tiempo y una interacción sostenida. Una comunidad de práctica implica, por lo tanto, mucho más que el conocimiento técnico o la habilidad asociada con la realización de alguna tarea. Los miembros participan en un conjunto de relaciones a lo largo del tiempo y las comunidades se desarrollan en torno a cosas que son importantes para las personas. El hecho de que se organicen en torno a un área particular de conocimiento y actividad les da a los miembros un sentido de empresa conjunta e identidad. Para que una comunidad de práctica funcione, necesita generar y apropiarse de un repertorio compartido de ideas, compromisos y recuerdos. También necesita desarrollar varios recursos, como herramientas, documentos, rutinas, vocabulario y símbolos que de alguna manera transporten el conocimiento acumulado de la comunidad. En otras palabras, implica práctica, mejor dicho, *praxis*, es decir, formas de hacer y abordar cosas que se comparten de manera significativa entre los miembros. En lugar de buscar el aprendizaje como la

adquisición de ciertas formas de conocimiento, el aprendizaje en una comunidad de prácticas se ubica en las relaciones sociales, situaciones de coparticipación, compromisos sociales que proporciona el contexto adecuado para que el aprendizaje tenga lugar porque no se trata tanto que los sujetos adquieran estructuras o modelos para comprender el mundo, sino que participan en marcos que tienen estructura. Por lo tanto el aprendizaje implica la participación en una comunidad de práctica que se transforma en una comunidad de aprendizaje: esa participación se refiere no solo a eventos locales de participación en ciertas actividades con ciertas personas, sino a un proceso más abarcador de ser participantes activos en las prácticas de comunidades sociales y construcción de identidades en relación con estas comunidades, es decir, se produce 'aprendizaje situado' (Lave y Wenger, 1991).

Esta forma de acercarse al aprendizaje es algo más que simplemente 'aprender haciendo' o 'aprendizaje experimental', implica que las personas participen plenamente en el mundo y generen significado. Este planteo tiene la ventaja de llamar la atención sobre la necesidad de comprender el conocimiento y el aprendizaje en contexto, porque no tiene sentido hablar de conocimiento/aprendizaje descontextualizado, abstracto o general y, porque, el nuevo conocimiento y el aprendizaje se conciben adecuadamente como ubicados en comunidades de práctica, cuya participación aumenta gradualmente en compromiso y complejidad (Lave y Wenger, 1991; Tennant 1997).

Por lo tanto, la noción de Comunidad de práctica y esta conceptualización más amplia del aprendizaje como situado proporcionan elementos fecundos para resignificar las Prácticas del conocimiento en el ámbito de la Psicopedagogía en relación con el objeto psicopedagógico.

Acerca de la Psicopedagogía como disciplina, profesión y campo inter-trans disciplinar

El hoy de la Psicopedagogía plantea la necesidad de expandir y movilizar las fronteras del saber psicopedagógico conservando la especificidad del campo de producción epistémica y de intervención de la Psicopedagogía, campo y dominio psicopedagógico que se convierten en un territorio complejo, en permanente movimiento (Ocampo González, 2018).

Junto con Emilio Ortiz Torres (2019) planteamos la existencia de una disciplina y profesión que conocemos como Psicopedagogía (Ricci, 2003). La Psicopedagogía, en el campo de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, hoy puede ser considerada como una de las tres Ciencias de la Educación nodales, junto con la Pedagogía y la Didáctica. En este escenario epistemológico, donde la Didáctica asume como objeto de conocimiento y de intervención la situación de enseñanza (la clase y sus contextos); la Pedagogía, la educación en su sentido amplio y restringido (escolarización y formación) y, la Psicopedagogía los procesos situados de aprendizajes en contextos, sus vicisitudes, las subjetividades y las modalidades, matrices y estilos de aprendizajes, entran en diálogo inter y trans disciplinar (Ricci, 2020b). Sin embargo, a partir de la complejidad del objeto y del quehacer psicopedagógico, se está configurando un entramado y urdiembre de conocimientos, saberes y estrategias provenientes de otras disciplinas por fuera de las Ciencias de la Educación -Neurología, Psicoanálisis, Psicología, Fonoaudiología, Genética, Pediatría, Gerontología, entre otras- que están conformando lo que denominamos *ad hoc* 'Ciencias Psicopedagógicas' (Ricci, 2020a).

Considero que las Ciencias Psicopedagógicas no diluyen a la Psicopedagogía en

la trama inter y transdisciplinar, sino que la fortalecen en su identidad disciplinar como parte de las Ciencias de la Educación, de las Ciencias Sociales y de las Humanidades, sino que evidencia al mismo tiempo la especificidad y la multidimensionalidad de su objeto de conocimiento y de intervención. Por lo tanto, la movilización de las fronteras epistémicas habilita otros modos de lectura y conceptualización en torno a la noción 'Psicopedagogía' y 'lo psicopedagógico' que define mucho más que un conjunto de procedimientos porque permiten pensar un determinado conjunto de procedimientos y un determinado territorio de objetos y métodos: el de los aprendizajes, sus vicisitudes, sus subjetividades y los avatares de la formación, entre otros, y, donde sus métodos son las herramientas permiten explorar ese territorio y delimitar sus siempre inciertas fronteras (Vercellino, 2019).

Sostener que en el escenario epistemológico actual se está configurando un campo de conocimientos vinculados a las Ciencias Psicopedagógicas es posible porque, la complejidad de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico en el que los sujetos, sus aprendizajes y sus vicisitudes se enraizan requiere conocer e intervenir en la sinergia de lo singular-complejo. Es aquí donde se vinculan Psicopedagogía (disciplina y profesión) con las Ciencias Psicopedagógicas en el escenario de las Ciencias y Profesiones Sociales y Humanas. Es ahí donde la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre (Morin, 1997). Es así que las variantes son múltiples y posibles al momento de conceptualizar al conocimiento, al mismo tiempo que permiten desmitificar la validez del pensamiento único y del método universal porque se constata una realidad cada vez más compleja y multidimensional que no admite racionalismos reductivos, donde

se hace visible la coexistencia de múltiples enfoques, a su vez en tensión, para abordar problemas complejos (Ricci, 2017).

Finalmente, con Thomas Kuhn (1962) coincido en que los cambios de paradigmas reflejan, entre otras cosas, cambios de época y, por lo tanto, cambios de cosmovisiones lo que remite a la imposibilidad de sostener la presencia de una estructura fija y única en la construcción de conocimiento. Y, coincido con Morin (1997) cuando insiste en la necesidad de que estos planteos requieren ser complementados con la construcción de un pensamiento complejo y un paradigma de la complejidad.

Acerca de los saberes, de la investigación psicopedagógica y la investigación en Psicopedagogía

En este proceso de construcción de un pensamiento complejo y un paradigma de la complejidad en el campo psicopedagógico, considero que hay dos tipos de saber que se hacen presentes: el cotidiano (vulgar, espontáneo o ingenuo) y el crítico (reflexivo o científico, si por científico entendemos un saber metódico, sistemático, revisable, provisorio). El saber crítico, a su vez, se subdivide en saber científico propio de las disciplinas o ciencias particulares y en saber filosófico (Romero, 1973).

El saber cotidiano, común a todo hombre, es indispensable para la vida; la mayor parte de nuestros comportamientos ordinarios se rige por él. Se constituye como un vastísimo depósito de experiencias, la mayoría de ellas procedentes de la tradición, del contorno humano, conjunto de vivencias que cada uno selecciona, organiza a su modo y complementa con su experiencia personal. Crece mediante una acumulación que es sedimentación, los conocimientos no se buscan intencionalmente, sino que se

reciben de las comprobaciones o pseudo comprobaciones que va ofreciendo la existencia. Carece de todo método, de toda precaución encaminada a asegurar su validez, a contrastar su verdad, salvo el llamado 'sentido común', criterio vago e inseguro, utilizable en la práctica, pero de valor escaso o nulo en el plano del saber riguroso (la ciencia y la filosofía desmienten muchas supuestas verdades del sentido común). Como este saber no se vuelve conscientemente sobre sí, operan en él muchos influjos perturbadores que no son advertidos, unos ajenos a la pura actividad cognoscitiva (imaginación, sentimientos, deseos), y otros pertenecientes al funcionamiento de la inteligencia, que cuando trabaja sin guía sigue ciertas propensiones suyas conducentes al error: tendencia a generalizar indebidamente, a la falsa identificación, a considerar diametralmente opuesto lo que sólo es diferente, entre otras acciones. Todo esto no debe hacer olvidar que en el saber ingenuo entra una cantidad enorme de conocimientos ciertos o de gran verosimilitud, y que de continuo en nuestra civilización occidental ocurre un trasvase de saber científico al campo del saber vulgar (Romero, 1973).

El saber crítico no es, como el cotidiano, una espontaneidad, supone criterios, métodos precisos; es consciente de sí, y permanentemente está vuelto sobre sí para ponerse en claro sobre sus bases, sus articulaciones, sus alcances, sus lagunas. Se halla en trance de una revisión y un acrecentamientos constantes y planeados; es, podría decirse, arquitectural (por oposición al saber común, que es sedimentario o de aluvión), y, por lo mismo, cada adquisición nueva, al venir a ensamblarse en el conjunto, lo corrobora o lo pone en cuestión. El saber crítico no tolera desajustes o contradicciones entre sus partes, porque, en cuanto consciente de sí, no puede pasar por alto la incongruencia que revela deficiencia en un parte o en otra. En cambio, en el saber cotidiano son fre-

cuentas las incongruencias y difícilmente se las advierte, porque el cuerpo total de ese saber nunca es examinado, sino que cada una de sus porciones se destaca y utiliza en la situación correspondiente. Mientras que el saber cotidiano sólo dispone de un criterio -el sentido común-, el saber reflexivo se constituye todo él auxiliado por métodos de muy diversos géneros siendo la lógica su sustento general porque se preocupa de su consistencia racional (Romero, 1973).

Estos tipos epistemológicos son diferentes también, porque involucran prácticas distintas en sus procesos de producción y de socialización de saberes y conocimientos.

Ahora bien, el contexto epistemológico y metodológico de la modernidad tardía o postmodernidad está atravesado por quiebres y cuestionamientos a la concepción heredada moderna (Pardo, 2000). En él se evidencia a partir de la segunda mitad del Siglo XX y en las dos primeras décadas del Siglo XXI, el surgimiento de epistemologías y metodologías emergentes que habilitan la inclusión de otros sujetos, otros contextos, otros modos de construcción de conocimientos y saberes. En el caso de la Psicopedagogía como Disciplina, Profesión

y Ciencias Psicopedagógicas reconozco en el marco de epistemologías y metodologías emergentes cuatro variedades epistémicas al interior de los dos tipos de saberes antes mencionados y cuatro modalidades metodológicas de producción, configuración, reconfiguración y resignificación de conocimientos y saberes (Ricci, 2015, 2020c).

En este punto cabe aclarar que, en relación con los tipos de saberes y las variedades epistemológicas que a continuación presento, no establezco jerarquía ni sojuzgamientos entre ellos (Gramsci, 1983). Esto es así porque considero que cada uno tiene su valor y utilidad para los sujetos, los procesos de aprendizajes que construyen y para las Prácticas del conocimiento desarrolladas en Psicopedagogía.

El criterio empleado para su presentación es ir de los saberes más cercanos a la empírea (realidad cotidiana) hacia los saberes/ conocimientos más cercanos al análisis y conceptualización. Estas variedades epistemológicas y modalidades metodológicas están atravesadas, en mayor o en menor medida, tanto por supuestos epistemológicos y metodológicos modernos como por aquellos emergentes en la modernidad tardía y en la post-modernidad.



Tipo de saberes	Variedades epistémicas	Modalidades/ metodología de producción/configuración y reconfiguración de saberes y conocimientos	Psicopedagogía: modalidades/ metodología de producción/configuración y reconfiguración de saberes y conocimientos
Saber cotidiano	Saber coloquial o anecdótico	Comentario ocasional sobre algo hecho.	Comentario ocasional sobre algo hecho en contextos de intervención.
	Saber experiencial	Narración (oral o escrita) de la experiencia y análisis meta-cognitivo. Modifica al sujeto de la experiencia, es intranferible.	Narración (oral o escrita) de la experiencia y análisis meta-cognitivo en contextos de intervención. Modifica al sujeto de la experiencia, es intranferible.
Zona de transición entre el saber cotidiano (experiencial) y el saber crítico (de la práctica profesional)	-----	-----	----- Procesos meta-cognitivos vinculados con la intervención psicopedagógica como por ejemplo: Supervisión, reflexión sobre la propia práctica, entre otros. Modifica al sujeto de la experiencia, es intranferible.
Saber crítico	Saberes de la práctica profesional, de la profesión o profesional	Sistematización de la experiencia, análisis, reconceptualización de conocimientos disciplinares y/o inter-disciplinares y socialización-comunicación.	Investigaciones psicopedagógicas: 1. Proceso de des-personalización en la transferencia-comunicación al campo profesional. 2. Proceso de reconceptualización de conocimientos disciplinares y/o inter-disciplinares. 3. Procesos de socialización/comunicación.
	Conocimiento disciplinar y/o trans-disciplinar de las ciencias particulares	Investigación científica según la concepción heredada de la modernidad (Método Hipotético-deductivo, Modo 1, entre otros) y/o epistemologías y metodologías emergentes en la post-modernidad como por ejemplo: Modulaciones metodológicas, Modo 2, Modo 3, entre otras).	Investigación en Psicopedagogía: proceso de producción/construcción de conocimiento disciplinar, inter-disciplinar y/o transdisciplinar (Metodologías de investigación científica).

Cuadro 1
 Variedades epistémicas, modalidades metodológicas y Psicopedagogía
 Fuente: Elaboración propia

Lo disciplinar y lo inter-disciplinar está vinculado a la intervención de un profesional o de un equipo mixto donde cada profesional ‘aporta’ el conocimiento de su disciplina. También está presente cuando el profesional en Psicopedagogía ‘usa’ conocimientos específicos de la Psicopedagogía y/o conocimientos procedentes de otras disciplinas (inter-disciplinar). También están vinculados con el abordaje de una problemática de investigación teórica o de la práctica profesional (investigación disciplinar o inter-disciplinar). Por su parte, la investigación es transdisciplinar cuando se produce un conocimiento científico conjuntamente entre distintas disciplinas que, si bien involucra al problema abordado, lo trasciende y trasciende al mismo tiempo los límites de las ciencias específicas involucradas manifestando que las fronteras entre las ciencias intervinientes son porosas.

En este punto es necesario precisar qué entendemos por investigación y qué por intervención. En un sentido general, entendemos por investigación, “al proceso por el cual se construyen conocimientos acerca de alguna problemática de un modo sistemático y riguroso” (Achilli, 2001, p. 20). En cambio, como plantea Filiodoro (2018), intervenir es venir a interponerse y que esa interposición tiene, siempre, dos caras: mediación, intersección, ayuda, cooperación e intromisión, injerencia, intrusión, coerción, represión:

No es que puede ser de una manera o de otra, sino que las dos vertientes, la de la cooperación y la de la intromisión, están siempre presentes introduciendo una tensión que es, por tanto, inherente a toda intervención. Esto nos permite ubicar que la intervención no es natural, nos permite reconocer su artificialidad. (Filiodoro, 2018, p. 44)

Al mismo tiempo ahora profundizamos, desde las Ciencias de la Educación, la dife-

renciación entre saberes y conocimiento. Para ello, recurrimos a Gloria Edelstein (2013) cuando señala que:

[...] es preciso superar la relación planteada en términos dilemáticos entre sensibilidad experiencial [saber] y la indagación teórica [conocimiento]. Si interesa el conocimiento de las prácticas, reconociendo las particularidades de cada situación concreta, no se pueden obviar las necesarias relaciones entre el bagaje intelectual, fruto de la propia experiencia y el saber público de la ciencia y las artes disponibles. Es en este punto en que juegan un papel fundamental los procesos reflexivos entendidos como comprensiones situacionales. Los [profesionales] construyen en forma permanente su propio conocimiento, cuando se posicionan en esta suerte de conversación tanto con la situación como con los presupuestos subjetivos que orientan su pensamiento y su acción en cada escenario concreto. A ello hay que integrar, sin duda, el conocimiento que, generado en otros tiempos y espacios, sirve de soporte teórico, permitiendo al [profesional] nuevas construcciones de orden conceptual desde las cuales interpretar y comprender las problemáticas de situaciones de la práctica objeto de análisis. (Edelstein, 2013, pp. 45-46)

Por lo tanto, hay un tipo particular de saber y de conocimiento que solamente pueden configurar los Profesionales de una determinada área, sin los cuales no podría hacerse. Este saber y conocimiento no serían, solamente el producto de investigaciones según el formato canónico clásico de la ciencia moderna o los modos epistémico-metodológicos emergentes (Ricci, 2015), sino también son el resultado del desarrollo de Prácticas del conocimiento validadas en el campo profesional, campo que incluye también al académico tradicional (universitario-científico). Esto implica que, los conocimientos y saberes producidos y contruidos, en este caso, por los profesionales en Psicopedagogía, no sólo resultan útiles al sujeto de

la experiencia, sino que también tienen un grado de generalidad que resultarían útiles a otros sujetos en un mismo campo profesional y de otros campos profesionales, sujetos que no necesariamente hayan construido esa experiencia. Esto supone el reconocimiento de un sujeto que por estar haciendo y reflexionado con un sustrato teórico, puede generar algo que va más allá del hacer práctico. Por lo tanto se requiere que esa construcción práctico-reflexiva se produzca bajo ciertas reglas y siguiendo ciertos criterios porque, la propia práctica y esa toma de consciencia de lo que se hace no bastan, por sí mismas, para producir conocimiento y saber. Esto es lo que, siguiendo a Michel Gibbons (1994; 1998) definimos como configuración y reconfiguración del conocimiento. Los planteos de Gibbons no solo permiten ampliar la concepción de producción de conocimiento, sino que permiten también ampliar la visión en relación a los ámbitos y sujetos involucrados en dicha producción así como ampliar en términos del sentido o finalidad del conocimiento y del saber producido.

Sin embargo, hay que prestar atención a la advertencia que realizan Sandra Bertoldi y María del Carmen Porto (2018) cuando señalan que:

IncurSIONAR en la investigación en psicopedagogía permite observar la existencia de 'un hacer científico', en términos de producción de conocimientos teóricos y/o metodológicos referidos a la problemática del aprendizaje, en un principio, en los ámbitos educativo y clínico extendiéndose, en los últimos años a otros espacios, tales como: salud, judicial, comunitario. En su mayoría, se trata de estudios cualitativos que utilizan técnicas socio-etnográficas, de acción participativa o de exploración clínica. Y aunque estos 'préstamos' tengan su efectividad en la práctica, desde el punto de vista epistemológico podrían ser discutibles (Bertoldi y Porto, 2018, p. 34)

Ahora bien, la categoría 'saberes de la práctica' desde mi perspectiva y conceptualización, alude al carácter subjetivo en los procesos de construcción de conocimiento. En este proceso de construcción convergen distintos procesos o aspectos, tales como los simbólicos, emocionales, relacionales, contextuales, conceptuales y lógicos, estos últimos no limitados ni restringidos a los procesos lógico-formales, sino también los propios del sentido común 'formateado' en el ejercicio de la profesión. Asimismo, en este proceso de construcción de los saberes de la práctica el profesional pone en juego, de manera más o menos explícita y consciente, los distintos tipos de saberes antes mencionados. Así, los saberes de la práctica profesional se construyen en la singularidad de las Prácticas del conocimiento. En cambio, los 'conocimientos de la disciplina' aluden a un tipo particular y específico de conocimiento académico-científico, entendiéndose por científico un tipo de saber de carácter público y crítico (problematizador y cuestionador), metódico y sistemático; con capacidad descriptiva, explicativa y predicativa fundamentada lógicamente y empíricamente; comunicable mediante un lenguaje preciso y con cierta pretensión de objetividad (Pardo, 2000).

En el siguiente cuadro, relaciono estas dos variedades epistémicas (saberes de la práctica profesional y conocimiento) con estas dos modalidades metodológicas (investigaciones psicopedagógicas e investigación en Psicopedagogía). Relaciones inacabadas, provisionarias, en proceso de conceptualización.

Características epistemológicas	
Investigaciones psicopedagógicas	Investigación en Psicopedagogía
<p>*Hacer que parte de la re-configuración de conocimientos de la disciplina y de otras disciplinas resultantes de la construcción y uso de esquemas de acción profesionales.</p> <p>* Carácter subjetivo en los procesos de construcción de saberes en la singularidad de las intervenciones.</p> <p>* Convergen procesos simbólicos, emocionales, relacionales, contextuales, conceptuales y lógicos y propios del sentido común 'formateado' en el ejercicio de la profesión.</p> <p>* Pone en juego saberes cotidianos, saberes experienciales, saberes críticos.</p> <p>* No es mera aplicación de teorías y estrategias.</p> <p>* Requiere sistematización y comunicación para su validación y legitimación en el campo profesional y, algunas veces en el campo académico, según reglas y criterios a construir.</p> <p>* Consustancial a las prácticas profesionales de intervención y docencia.</p> <p>* Configura saberes de la práctica profesional</p> <p>*Parte de un motivo de consulta y/o derivación que implica algún proceso de intervención o de una problemática de enseñanza-formación.</p> <p>*Su modalidad de producción aún tiene que diseñarse y validarse, si bien hay modos validados en otras profesiones y disciplinas que pueden adaptarse sin traspasarse (Ej. Trabajo Social, de la Antropología, de las Ciencias Médicas).</p>	<p>* Hacer científico en el cambio epocal en el que coexisten posturas heredadas de la modernidad con epistemologías ampliadas y modulaciones metodológicas emergentes.</p> <p>* Carácter problematizador y cuestionador.</p> <p>* Producción de conocimientos teóricos y/o metodológicos referidos a la problemática de los procesos situados de aprendizajes y sus vicisitudes que involucran sujetos en contextos.</p> <p>* Requiere sistematización y comunicación para su validación y legitimación, según reglas y criterios canónicos y otros por re-definir</p> <p>* Consustancial a las prácticas de investigación.</p> <p>* Configura conocimientos de la disciplina aptos para el diálogo interdisciplinar y eventualmente conocimientos interdisciplinares.</p> <p>* Parte de un problema, pregunta o situación problemática que con el conocimiento disponible no puede explicarse, comprenderse y/o resolverse.</p> <p>*El modo de producción responde a los cánones, criterio, metodologías heredadas de la modernidad y/o de modalidades emergentes en la post-modernidad.</p>

<p>* Aspira, mediante la sistematización analítica a asumir un carácter público y crítico; metódico y sistemático; con capacidad descriptiva, explicativa y predicativa fundamentada lógica y empíricamente; comunicable mediante un lenguaje preciso y con cierta pretensión de objetividad y de generalización.</p> <p>* Su punto de partida es una intervención, a partir de una demanda que origina preguntas al profesional en relación con las intervenciones. Con posterioridad a las intervenciones tiene lugar un proceso de sistematización, análisis y conceptualización de la/s intervención/es. Este proceso se diferencia radicalmente tanto de actividades de narración de experiencias, como de reflexión sobre la propia práctica. Dicha diferencia significa un proceso de despersonalización del profesional en relación con su intervención. Al mismo tiempo que implica el pasaje de la narración-reflexión que origina un saber experiencial personal e intransferible, a la configuración de un saber propio de la profesión, saber público y comunicable.</p>	<p>* Tiene carácter público y crítico; metódico y sistemático; con capacidad descriptiva, explicativa y predicativa fundamentada lógica y empíricamente; comunicable mediante un lenguaje preciso y con cierta pretensión de objetividad y de generalización.</p> <p>* Su punto de partida es una problemática que evidencia vacancia de conocimiento disciplinar y/o interdisciplinar que origina una investigación científica.</p>
<p>Objetivos</p>	
<p>* Trascender la experiencia personal aportando al saber del campo y del quehacer psicopedagógico, transformando saberes experienciales en saberes profesionales.</p> <p>* Socializar los saberes profesionales construidos en situaciones inéditas de intervención psicopedagógica.</p>	<p>* Consolidar la condición disciplinar de la Psicopedagogía en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales.</p> <p>* Aportar conocimientos que fortalezcan el diálogo inter-disciplinar en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales.</p>
<p>Propósitos</p>	
<p>* Potencia la construcción personal y colectiva de conocimientos disciplinares y saberes de la práctica profesional psicopedagógica en el marco del quehacer psicopedagógico y del desarrollo de prácticas del conocimiento.</p> <p>* Contribuir a la construcción y fortalecimiento de comunidades de prácticas.</p>	

Actitud Investigativa

Fundamento para las investigaciones psicopedagógicas e investigación en Psicopedagogía.

Denomino actitud investigativa en cuanto capacidad y disposición de extrañamiento, desnaturalización, toma de distancia y asunción de compromiso cognitivo y afectivo que todo profesional tiene que poder realizar y manifestar en la cotidianidad de su quehacer. Al mismo tiempo, es la actitud connatural que todo investigador tiene que desarrollar ante fenómenos del recorte de la realidad que se constituye en el ámbito de investigación disciplinar para poder producir nuevos conocimientos ante una vacancia.

Este compromiso-distanciamiento son requeridos para producir procesos cognitivos sobre la realidad y metacognitivos en relación con las propias prácticas, intervenciones, percepciones, concepciones, prejuicios, sentimientos y deseos así como, en relación con todas aquellas prácticas que constituyen la urdiembre y trama subjetiva, institucional, contextual, cognitiva, afectiva, axiológica y ética que vinculan al sujeto psicopedagógico con otros sujetos, saberes, conocimientos, situaciones y contextos

Cuadro 2

Algunas características distintivas de la Investigación en Psicopedagogía y de las Investigaciones psicopedagógicas. Fuente: Elaboración propia

Este es el momento en el que las instituciones que habilitan para el ejercicio de las Prácticas del conocimiento en Psicopedagogía (universidades, colegios profesionales, servicios de asistencia y orientación, institutos, entre otras) instituyan espacios institucionales para que los Profesionales en Psicopedagogía desarrollen Prácticas de investigación psicopedagógica y Prácticas de investigación en Psicopedagogía y en torno al objeto y quehacer psicopedagógico propiciando la conformación de Comunidades de prácticas que incluyan a las comunidades académico-científico, pero que las trasciendan.

Al mismo tiempo, cabe destacar que el giro de la epistemología a partir de la segunda mitad del Siglo XX ha introducido de lleno la cuestión de la práctica y del sujeto en la consideración del conocimiento científico: nuevas opciones epistemológicas y metodológicas afectan al conocimiento y a las Prácticas del conocimiento y tienen efectos en la producción de conocimientos y en la configuración de subjetividades. La posibilidad de intervención en la modificación de las propias prácticas y en las de otros

sujetos pone de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, formar, enseñar o de ejercer una profesión (Guyot, 2011).

Por lo cual, las opciones epistemológicas y metodológicas agregamos determinan, o al menos condicionan, la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes y profesionales. Asimismo, la Epistemología y la Metodología de la investigación abordadas en su articulación con la historia de la ciencia permite pensar y recrear críticamente las Prácticas del conocimiento en un campo disciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar actualizado (Guyot, 2011; Ricci, 2020a).

Por último, coincidimos con la hipótesis de Guyot (2011) que considera que el paradigma de la complejidad permitiría reformular el campo epistemológico de las ciencias humanas para investigar, intervenir y transformar las prácticas investigativas, las prácticas docentes y las prácticas profesionales atendiendo a las complejidades específicas que cada una de ellas plantean

en relación a los sujetos y al conocimiento, a las instituciones, a los regímenes de prácticas y al sistema social y cultural en el que se concretan.

Para seguir avanzando en la consolidación y legitimación de la Psicopedagogía como disciplina, profesión y campo inter y transdisciplinar de las Ciencias Psicopedagógicas

¿Qué es la Psicopedagogía?

¿Es una ciencia, una disciplina, una profesión? ¿Es al mismo tiempo disciplina y profesión? ¿Es un quehacer interdisciplinario? ¿Es un campo de conocimientos? ¿Es un campo de intervención interdisciplinar, transdisciplinar, un conjunto de prácticas fundadas científicamente? ¿Es un área específica de la Psicología, de la Pedagogía, de la Didáctica, de las Ciencias de la Educación? ¿Qué lugar ocupa, si es que ocupa alguno, en el campo de las Ciencias Sociales o de las Humanidades?

Como anticipamos hay distintas respuestas en Iberoamérica durante las dos primeras décadas del siglo XXI a estas preguntas, aquí he planteado las mías, provisionales y revisables. Respuestas que surgen de perspectivas, posicionamientos y paradigmas, contrarios y coexistentes. Diversidad de respuestas que evidencia cierta polisemia en relación con la profesión y los profesionales de la Psicopedagogía, al mismo tiempo que manifiesta heterogeneidad de intereses, desarrollos conceptuales, experiencias y ámbitos para lo 'Psicopedagógico'.

Ahora bien, frente a este panorama caleidoscópico y variopinto surge otra cuestión: ¿Hay que optar por alguno de ellos o bien puede considerarse que cada uno aporta elementos, válidos y legítimos, para con-

ceptualizar la Psicopedagogía? Asumiendo las categorías epistémicas, modalidades metodológicas, Prácticas del conocimiento y Comunidades de prácticas en el análisis de construcción de sentidos en el marco del paradigma de la complejidad y de una epistemología ampliada a lo histórico, contextual, institucional considero que la respuesta pertenece a cada profesional, a cada institución, a cada país, a cada región. Sin lugar a dudas, la Psicopedagogía más allá del estigma del nombre y de sus orígenes disciplinares y como respuesta a una nueva patología generada en la Modernidad, como lo fue el problema de aprendizaje, las dificultades en los aprendizajes, e incluso los trastornos reactivos a la escuela moderna (Ricci, 2003), no puede definirse desde una sola categoría epistemológica. La Psicopedagogía es porque asume, cada una de estas posibilidades y condiciones epistémicas.

En relación con los procesos y al quehacer investigativos en Psicopedagogía, si bien el grado de visibilidad y el caudal de conocimiento disciplinar psicopedagógico y de saberes de la práctica profesional en general en Iberoamérica es incipiente y poco visibilizado, estos van ganando espacio como resultado de no pocas disputas y luchas de poder en el campo de las Ciencias Sociales y de las Humanidades.

Por lo tanto, estos espacios académicos de socialización, debate, intercambio posibilitan y garantizan seguir avanzando en la consolidación y legitimación de la Psicopedagogía como disciplina, profesión, campo inter y transdisciplinar de las Ciencias Psicopedagógicas y de la Metodología de la investigación.

Bibliografía

- Achilli, E. (2001). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Bachelard, G. (1975). *Epistemología*. Barcelona: Editorial Anagrama.

- Bachelard, G. (1976). *El Materialismo Racional*. Buenos Aires: Editorial Paidó
- Barilá, M. I. (2019). “Formación inicial. Intervenciones en clínica psicopedagógica, avatares y vicisitudes”. En Vercellino, S. y Ocampo González, A. (Compiladores). *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía Latinoamericana*. (pp. 215-232). Chile: Ediciones CELEI. Disponible en: <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/18.pdf>.
- Bertoldi, S. y Porto, M. (2018) “Investigación en psicopedagogía: aplicación de una herramienta de lectura epistemológica”. *Revista Pilquén. Sección Psicopedagogía*. (15), pp. 33-41.
- Camilloni, A. (2010). “La Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Disciplinas o áreas?” *Revista de Educación*, (1), pp. 55-76.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chiecher, A. (2010). “El quehacer Psicopedagógico en el ámbito de la investigación”. Disponible en: <https://www.scribd.com/document/461567473/El-Quehacer-Psicopedagogico-en-el-Ambito-de-la-Investigacion>.
- Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Filidoro, N. (2018) “Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional”. *Revista Pilquén, Sección Psicopedagogía*, (15), pp. 42-50.
- Fourez, G. (1998). *La construcción del conocimiento científico*. Madrid: Narcea.
- García, R. (2011). “Interdisciplinariedad y sistemas complejos”. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, (1), pp. 65-101.
- Gibbons, M. (1994). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. Paris: UNESCO.
- Gramsci, A. (1983). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Buenos Aires: Premia Editora.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Jaramillo, L. 2003. “¿Qué es Epistemología?” *Cinta moebio*, (18), PP. 174-178.
- Kuhn, T. [1962] (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*, Cambridge: University of Cambridge Press.
- Méndez, E. (2000). “El desarrollo de la ciencia. Un enfoque epistemológico”. *Espacio Abierto*, (9), pp. 505-534.
- Menken, S, y Keestra, M. (Ed) (2016). *An Introduction to Interdisciplinary Research*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Morin, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Biblos.
- Ocampo González, A. (2019). “En torno a la perturbación del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas”. En Vercellino, S. y Ocampo González, A. (Compiladores). *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía Latinoamericana* (pp. 91-187). Chile: Ediciones CELEI. Disponible en: <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/18.pdf>.
- Ortiz Torres, E. (2019) “La Psicopedagogía como ciencia y profesión en el contexto iberoamericano”. En Vercellino, S. Ocampo González, A. (Compiladores). *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía Latinoamericana*

cana. (pp. 63-90). Chile: Ediciones CELEI. Disponible en: <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/18.pdf>.

– Pardo, R. (2000) “Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus y sus fracturas”. En Díaz, E. (2000). La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad. (pp. 37-62). Buenos Aires: Biblos.

– Ricci, C. (2003) “Psicopedagogía: aportes para la reflexión epistemológica”. Revista Perspectivas metodológicas, (3), pp. 81-89.

– Ricci, C. (2014) “La investigación como estrategia didáctica en la formación de formadores”. Revista Novedades Educativas, (286), pp. 84-88.

– Ricci, C. (2015) “Epistemologías y metodologías emergentes: otros sujetos, otros contextos y otros modos para la producción y legitimación de conocimiento. Apuntes para reflexionar más allá de la modernidad”, Revista Perspectivas Metodológicas, (2), pp. 89-116).

– Ricci, C. (2017) “El sistema de formación docente y la producción, relevancia, validación y legitimación del conocimiento. Algunas dimensiones para abordar una agenda aún pendiente”. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, (13), pp. 67-86.

– Ricci, C. (2020a) “Cuatro tesis para una Psicopedagogía. Apuntes sobre el quehacer psicopedagógico; el objeto psicopedagógico; la Psicopedagogía y la Ciencias Psicopedagógicas y, la investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía”. Revista Aprendizaje hoy, (101/102), pp. 75-116.

– Ricci, C. (2020b) “Diálogo interdisciplinar Psicopedagogía, Didáctica, Pedagogía entorno a la interrelación modalidades diversas de aprendizajes, clases heterogéneas y educación como derecho”. Revista Pilquén. Sección Psicopedagogía, (17), pp. 1-18.

– Ricci, C. (2020c) “Los Colegios Profesionales de Psicopedagogía: ‘usinas’ de producción de conocimiento disciplinar y de saberes de

la práctica profesional”. Revista del Colegio nacional de Profesionales Psicopedagogos de Chile, (0), pp. 15-17.

– Romero, F. (1973). ¿Qué es la Filosofía? Buenos Aires: Columba.

– Tennant, M. (1997). Psicología y aprendizaje de adultos. Londres: Routledge.

– Vercellino, S. (2019). “Ecos de la producción epistémica, investigativa y teórica de la Psicopedagogía en el contexto latinoamericano”. En Vercellino, S. y Ocampo González, A. (Compiladores). Ensayos críticos sobre Psicopedagogía Latinoamericana. (pp. 18-25). Chile: Ediciones CELEI. Disponible en: <https://www.academica.org/aldo.ocampo.gonzalez/18.pdf>.

– Wenger, E. (1998). Comunidades de práctica. Aprendizaje como sistema social. Systems Thinker, <http://www.co-il.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>. Consultado el 30 de diciembre de 2018.

– Wenger, E. (2007) 'Comunidades de práctica. Una breve introducción'. Comunidades de práctica. <http://www.ewenger.com/theory>. Consultado el 14 de enero de 2019.