

Psicopedagogía

Aportes para una reflexión epistemológica

Cristina F. Ricci*

Resumen

Cada época genera sus patologías; la transformación de la sociedad dio nacimiento a una nueva: el problema de aprendizaje. A la era del proletariado sucede la era del estudiante. En el contexto actual podemos decir que el fracaso en el aprendizaje se convirtió en fracaso en la vida. La psicopedagogía nace en el siglo XX para ocuparse de aquel sector de la sociedad que, ante la masificación escolar y la cobertura de puestos de trabajo, presenta dificultades en la apropiación de saberes institucionalmente requeridos, sean escolares o laborales. El presente trabajo pretende ser un espacio de reflexión donde analizar, en los inicios del siglo XXI, la situación epistemológica de la psicopedagogía. El recorrido propuesto es: partiendo de consideraciones epistemológicas generales abordar aspectos epistemológicos específicos de la psicopedagogía; dejando abierta la cuestión de si, efectivamente debe ser considerada como un tipo de conocimiento científico o solo como una técnica de intervención terapéutica en la psicología o reparadora en la pedagogía y didáctica.

Plantearse cuál es el estado epistemológico de un determinado campo disciplinar, cuestión central del presente trabajo, en relación a la psicopedagogía, requiere la construcción de un cierto marco conceptual de referencia en y desde el cual realizar dicho análisis. Parto, por tanto, de algunas precisiones acerca del conocimiento científico en general y de las ciencias sociales en particular, ya que es en éste dominio del saber donde ubicamos epistemológicamente a la psicopedagogía.

1. *Encuadre epistemológico general*

1.1. *Acerca del conocimiento científico*

Definir el conocimiento científico nos lleva a considerar la posibilidad de realizar dicha definición considerando dos ejes: uno sincrónico (lo que hoy entendemos por conocimiento científico), es decir, en un sentido restringido; y otro, diacrónico, histórico (el saber que una época consideró como válido), es decir, en un sentido amplio. Aquí lo definiremos en el primer sentido ya que no consideraremos su concepción epocal ni los planteos críticos que existen sobre la definición, enmarcada en los parámetros de la modernidad.

El conocimiento científico es un tipo de saber que busca, mediante leyes, describir y explicar la realidad y predecir hechos particulares. Lo propio de este saber es la criticidad, es decir, ser problematizador y cuestionador de la realidad para lo cual se fundamenta tanto en la lógica como en la experiencia; así como el ser metódico, sistemático y comunicable mediante un lenguaje preciso y el aspirar a la objetividad.

* Cristina Ricci es Licenciada en Ciencias de la Educación y es maestranda en la Maestría en Metodología de la Investigación Científica.

Una posible clasificación de las ciencias según el objeto de estudio, el método y el tipo de enunciados es:

- ciencias formales: éstas son las matemáticas y la lógica, pues su objeto de estudio se caracteriza porque sólo tiene existencia ideal, no existen en la realidad témporo-espacial, son formales, vacíos de contenido; el método es la demostración lógica, que deduce un enunciado de otros a partir inferencias lógicas, siendo “analíticos” los enunciados de estas ciencias, dado que constituyen relaciones entre signos vacíos de contenido empírico, cuyo valor de verdad se determinará de un modo puramente formal;

- ciencias fácticas: son las ciencias naturales y sociales. En las primeras el objeto de estudio es la naturaleza, mientras que en las segundas es el hombre. En ambas hablamos de entes materiales (hechos, procesos) refiriéndonos a la realidad empírica. El método se basa en la contrastación empírica para constatar si los enunciados (proposiciones sintéticas) son verdaderos o falsos, resultando siempre una verdad provisoria.

Ahora bien, ¿cómo se construye el conocimiento científico? Siguiendo a Gérard Fourez¹ podemos responder que las disciplinas científicas están determinadas por lo que en filosofía de la ciencia se llama una *matriz disciplinar o paradigma*, es decir, una estructura mental, consciente o no, que sirve para clasificar el mundo, en el ámbito de la comunidad científica. En cada caso una disciplina científica *nace* como un nuevo modo de considerar el mundo que se estructura en consonancia con las condiciones culturales, económicas y sociales de una época. En torno a la base de cada disciplina científica, hay cierto número de reglas, principios, estructuras mentales, instrumentos, normas culturales y/o prácticas, que ponen orden en el mundo antes de que lo estudiemos más a fondo. Hay momentos en que la evidencia de un “paradigma científico” se cuestiona y se procede a su reestructuración. El objeto de una disciplina no existe, por tanto, antes de que exista la disciplina que está constituida por ella. O como dice Heidegger:

La ciencia jamás alcanza lo que su forma propia de representación no admitió previamente como objeto posible para ella²

En la base de toda disciplina científica hay una ruptura, una acción humana que “separa” y que impide la confusión entre categorías científicas y enunciados ideológicos. El objeto real puro, inmediato a la “visión”, compone un obstáculo para la ciencia. Por ello, la empresa científica no comienza sino con la propia construcción del objeto, lo que Bachelard llamó “ruptura epistemológica”. Por lo tanto, es esta práctica y no el objeto “dado” la piedra angular de la actividad científica.

Una construcción intelectual científica (categoría) va unida, por tanto, a un conjunto de categorizaciones y conceptualizaciones, procedimientos establecidos como “normales”, teorías; es decir a un paradigma. A partir del momento en que sabemos que el estudio científico de un determinado aspecto de la realidad, por ejemplo los problemas de aprendizaje escolar y/o laboral, depende de una decisión relativa a una ruptura epistemológica contingente, se hace posible tener en cuenta el hecho de que ese concepto depende de una visión del mundo. Saber que un concepto está construido nos recuerda que se construyó en función de intereses concretos, históricamente determinados, y que un día podría ser interesante percibirlo de otra forma. Un concepto puede, sin duda, ser examinado de formas distintas. O bien se lo considera enunciado desde la eternidad y no construido. O bien es el resultado de una decisión epistemológica o teórica que ha operado una ruptura en relación con una utilización imprecisa del término. Ningún concepto es, por tanto, “dado”, todos están contruidos según el conjunto de intereses

¹ Cfr. Fourez, G., Cap. 5 “El método científico: las ciencias como disciplinas intelectuales”, en, *La construcción del conocimiento científico*, Madrid, Narcea, 1998, pág. 75-101.

² Fourez, G., op. cit.. pág. 80

perseguidos. Por eso, podríamos decir que una disciplina científica está menos determinada por su objeto que por su objetivo.

Retomemos ahora la noción de *paradigma* de Kuhn. Su propuesta es abierta y dinámica. No obstante, se han impuesto dos maneras de entender esta noción: una –quizás más relacionada con el término “matriz disciplinaria”- la entiende como el conjunto de presupuestos de la disciplina; otra va más unida al sentido gramatical de la palabra “paradigma” como “un caso tipo” que será imagen matriz de la disciplina; un “ejemplo tipo” gracias al que podemos entender otras muchas situaciones. Antes de que nazca una disciplina es imposible decir la forma que más tarde adquirirá. La evolución de las disciplinas científicas no se comprende con una lógica predeterminada y previsible. Más bien pone de manifiesto una historia en la que puede darse lo nuevo, situaciones imprevisibles, todo ello condicionado por un conjunto de circunstancias sociales, económicas, culturales, políticas totalmente determinada por ellas. Esta concepción implica un modelo de desarrollo de las ciencias que se encuentra cercano al modelo de las *estructuras disipativas*. Son fenómenos, alimentados por energías exteriores, cuyas estructuras macroscópicas no son previsible como otros fenómenos históricos, sino que pueden estar provocadas por modificaciones microscópicas de las condiciones iniciales. Al ser los resultados científicos una construcción y no la revelación de verdades que desde la eternidad esperan ser “descubiertas”, las ciencias manifiestan una dimensión histórica³; y los conceptos resultan “nómadas”⁴ es decir se “propagan” de una disciplina a otra dando fuerza a nuevos puntos de vista que los científicos consideran más o menos frecuentemente. También se puede analizar cómo se realiza el “endurecimiento” de ciertos conceptos que se convierten en referencias incontestables, a lo que Fourez llama “falsos objetos empíricos”⁵. Al introducir el concepto de paradigma como conjunto de reglas y representaciones mentales y culturales unido a la aparición de una disciplina científica, Kuhn valoró las decisiones; esto pone en evidencia que una ciencia surge ante *preguntas y preocupaciones concretas*, en un entorno de interés determinados que hoy es fácilmente analizable. De éste modo cuestionó fundamentalmente la representación según la cual las disciplinas existen desde siempre. Distingue dos momentos muy diferentes en las prácticas científicas. Lo que él llama *ciencia normal* que es el trabajo científico que, dentro de elecciones paradigmáticas determinadas, trata de resolver los problemas; y *revolución científica* que es lo que sucede cuando se cuestiona el marco paradigmático de una disciplina. El período durante el que una disciplina está naciendo, el momento en que aún está desdibujada, se suele llamar *fase preparadigmática*. Es el período en el que las prácticas de las disciplinas aún no están bien definidas, aún no hay programas universitarios concretos para hacerse especialista en esa disciplina. Los profesionales provienen de los campos de alrededor. Los problemas proceden más o menos directamente de la vida cotidiana o, en todo caso, de fuera de la disciplina. Las realidades sociales son determinantes para la evolución de una disciplina. Las realidades científicas están, por lo tanto relacionadas con múltiples mecanismos sociales e incluso con luchas sociales. Son éstas determinaciones sociales y la manera en que los grupos de personas tratan de responder a ellas las que determinarán poco a poco la fisonomía propia de las disciplinas.

La atención a los condicionamientos socio-culturales de los paradigmas no debe hacer perder de vista la importancia de las determinaciones unidas a otros componentes de la condición humana y su desarrollo. El hecho de que una matriz disciplinaria adquiera cuerpo y se imponga (triumfo de una teoría) como tal no es un fenómeno puramente intelectual: el paradigma se impone –o es impuesto- cuando un número suficiente de científicos lo encuentran fecundo y tiene la fuerza suficiente como para imponerse a otros. Para que esto ocurra es necesario que se reúnan ciertas condiciones sociales, económicas y/o

³ Cfr. Prigogine y Stengers, 1979.. en Fourez, G., op. cit.. 78.

⁴ Cfr. Stengers y colaboradores, 1987, *Ibíd.*, op. cit.. 79.

⁵ Cfr. Fourez, G., op. cit.. pág. 80.

políticas. Para que exista el nacimiento de una disciplina las condiciones intelectuales no bastan. Es preciso, por ejemplo, que las investigaciones “candidatas” a convertirse en el centro de una nueva disciplina estén en el cruce de diferentes grupos sociales. Es preciso también que sus especialistas consigan crease *su zona de autonomía*. Cuando una disciplina está “establecida” se habla de su período paradigmático. Tiene su objeto constituido en una forma estable y sus técnicas relativamente claras. Los problemas están definidos en términos disciplinarios mas que por las demandas externas. Habrá que traducir sin cesar las cuestiones de la vida cotidiana a términos paradigmáticos y viceversa. Se puede ver así, la fuerza y la debilidad de las aproximaciones paradigmáticas. Son fuertes porque sin ellas no se llegaría a solucionar varias de las cuestiones concretas que resuelven las técnicas modernas.

Son débiles porque, al separarse cada vez más de la existencia cotidiana, no resuelven a menudo más que los problemas ideados por los especialistas que los que experimentan las personas a diario. En el fondo la fuerza de las ciencias proviene de que sus paradigmas simplifican mucho lo “real” para poder estudiarlo y actuar sobre ello. Pero también es en un periodo paradigmático que las ciencias están separadas de los problemas sociales y de las tecnologías. Durante el período paradigmático la disciplina se mantiene vigente en la medida en que continua en contacto con los problemas formulados en términos exteriores a ella. Sin embargo comienzan a aparecer anomalías. En tal caso, se ofrecen dos posibilidades: o bien la disciplina se hace cada vez mas inadecuada y se enfrenta con “problemas recalcitrantes”; o bien está relativamente dispuesta para contestar a las preguntas que se le plantean y entra en un *ciclo posparadigmático*. En el primer caso hay que esperar su renovación mediante el rechazo de los presupuestos paradigmáticos anteriores. En este período la disciplina se presenta como una *tecnología intelectual* sobre la que prácticamente ya no se investiga, a menos que un nuevo problema externo obligue a reconsiderar un elemento de la disciplina⁶.

Para concluir este apartado habría que tener en cuenta que todo paradigma permite simplificar el problema que se considera para poder abordarlo de forma más concreta. Además, no existe progreso entre los paradigmas, no existen parámetros para compararlos, éstos son *incommensurables* entre sí. Sin embargo, existe progreso dentro de los límites de un mismo paradigma.

1.2. Acerca de las ciencias sociales

La falta de consenso unánime respecto a la definición del objeto de estudio de las ciencias sociales brota de la complejidad de su objeto de estudio: el hombre y su conducta con su trasfondo colectivo, lo social, la actividad humana, la acción social, los hechos sociales, los procesos sociales, los sistemas sociales, entre otros. Dicha falta de consenso no sólo se sitúa *ad-intra* de las ciencias sociales ya que las distintas perspectivas teóricas al partir de diferentes posiciones epistemológicas, distintos presupuestos y, por tanto, diversas formas de estudiar lo humano y de validar socialmente el conocimiento generan definiciones y metodologías de abordaje distintas, sino también *ad-extra* en un sentido epistemológico amplio. Según el prejuicio reduccionista el conjunto de las ciencias debe definirse por un solo tipo de ciencias: las ciencias naturales. De este modo, las ciencias sociales se asimilan acriticamente al paradigma de las ciencias naturales, reduciendo la especificidad de su objeto de estudio y, por lo tanto, su método, su tipo de enunciados y tipo de verdad, soslayando la incomensurabilidad de su objeto de estudio con respecto a otros objetos.

Si se parte del acuerdo básico de la naturaleza problemática del objeto de estudio de las ciencias sociales, podemos señalar ciertas características propias del mismo, que son las del hombre y que lo diferencian de otros objetos de estudio. El hombre es el único ser que tiene un *universo simbólico*, valores, cultura. Esto hace que sea complicado al momento de estudiarlo ya que, a diferencia de las

⁶ Fourez, G., Ibid.

ciencias naturales o formales, no se está frente al esquema sujeto-objeto de estudio, sino sujeto-sujeto – objeto de estudio-, donde ambos son portadores de un universo simbólico, valores, cultura, compartidos o no. Otro rasgo irreductible del hombre es el *lenguaje* que articula su subjetividad, su pensamiento, ya que la cultura se hace presente en el lenguaje: ¿cómo hacer para estudiar el lenguaje –cultura- del otro? Aquí estamos ante la dificultad de la distancia entre el sujeto y el objeto de estudio. Asimismo, el hombre y su conducta son impredecibles en tanto que dependen de la voluntad de un *ser libre*. El hombre no está determinado por leyes naturales, siempre conserva una distancia donde puede actuar, siempre puede elegir, por tanto, la pretensión de encontrar leyes universales a las que subsumir las conductas humanas particulares es problemática. Vinculada con lo anterior aparece otra característica constitutiva del hombre: su *dimensión inconsciente*. Esta se manifiesta tanto en la dimensión social de su cultura, como en componentes de su conducta individual, haciéndola impredecible.

Estas características nos remiten nuevamente al porqué de la no existencia de consenso unánime (¿deseable?, ¿necesario?) “hacia adentro” como “hacia fuera”: este objeto de estudio no permite:

1. Determinar al objeto de estudio como hechos definidos,
2. explicar los hechos unívocamente,
3. elaborar leyes universales,
4. predecir y anticipar.

Con respecto al método de estudio de las ciencias sociales realizaremos algunas precisiones sintéticas acerca de la *hermenéutica* que surge como uno de sus métodos en el siglo XIX cuando estas disciplinas intentan fundamentarse con un método propio, distinto del método de las ciencias naturales. Si éstas últimas explican, puesto que en ellas es posible un mayor grado de objetividad; aquellas interpretan, dado que en ese campo es imposible la separación sujeto-objeto, ya que para algunos autores no existen hechos, sino interpretaciones. La *tarea hermenéutica* consiste en *iluminar* las condiciones bajo las cuales se comprende, es decir, se desocultan los condicionamientos previos que determinan el conocimiento, incluso el científico, dado que la racionalidad humana no puede sustraerse de los prejuicios que son constitutivos del propio ser.

Por tanto, todo acto cognoscitivo, todo intento de explicar el mundo es interpretación, reconociendo que nos lleva a aceptar las limitaciones de la razón y la inexistencia de principios últimos, y asumiendo la finitud del hombre, comprobando que esta actitud adecuada en la comprensión y en la interpretación extiende las posibilidades reales existentes proyectándolas hacia el futuro.

Si comprender es llevar a cabo las posibilidades, desplegándolas, el círculo hermenéutico de empatía entre sujeto-sujeto (objeto de estudio), y entre parte-todo, se amplía hasta abarcar cualquier forma de experiencia, cualquier modo de ser del hombre en el mundo en proyección hacia el futuro (pasado-presente-futuro).

El modo de proceder hermenéutico, vida-vivencia-expresión objetiva es igual a interpretación. A partir de otra manera de establecer el círculo hermenéutico, es decir del par de conceptos vida psíquica del intérprete / parte-todo⁷, debe ampliarse asumiendo a una de las características constitutivas del hombre: ser abierto en proyección al futuro, desde una tradición que no se queda en la subjetividad cerrada.

La recuperación del sentido debe hacerse desde el interior del universo estudiado, desde el suelo originario basado en la cultura y buscar nexos o conexiones significativas. Todo objeto de cultura es expresión de la vida humana por lo que tiene un significado, y el conocimiento consiste en pasar de la expresión a lo expresado; en interpretar el signo. El sujeto que conoce es siempre parte de la vida y sólo puede conocerla desde dentro. La *vivencia* es el modo de experiencia en el que se da la propia vida, en una aprehensión directa e inmediata (autorreflexión, donde la conciencia subjetiva inmediata es uno de

⁷ Donde el todo debe ser comprendido desde las partes y éstas a partir del todo (conexión vida anímica-vida histórica)

los límites de la hermenéutica), con un significado unitario y común, conectando significados presentes tanto en el individuo como en el todo social, donde las partes están vinculadas con el todo a través de un significado.

Esta estructura se halla en proceso permanente de desarrollo. La experiencia se cristaliza y se convierte en patrimonio del individuo en la forma de una conexión adquirida de la vida psíquica sobre la que se apoyan los nuevos conocimientos. Sobre la base de la conexión adquirida, la experiencia del individuo y de la sociedad cristaliza en nuevas objetividades de carácter comunitario. Las objetividades son cognoscibles en la medida en que se presentan en forma de signos que pueden ser interpretados. Estos signos remiten a un significado que es aquello que unifica e identifica cada objetividad comunitaria. El saber puede avanzar de lo individual a lo social e histórico, pues todas las cosas son parte de una misma vida, en la que cada componente se ilumina mediante el aporte de los demás. La comprensión de la vida humana se concreta en diferentes vinculaciones que establecen los nexos efectuales. Mientras la relación con el presente está dada fundamentalmente en el sentimiento que despierta lo útil y valioso para la vida, la vinculación con el pasado se sustenta en el significado. A éste se accede mediante la razón que debe comprender las objetividades en las que se asienta la vida individual y comunitaria. Pero respecto del futuro la conexión es de tipo teleológico, ya que las conexiones son del orden del deseo, o de ideales que ofician de fines para la acción. Las diversas conexiones en el mundo de la vida humana constituyen estructuras con un significado que los unifica en cada caso. Es con Federico Nietzsche y Martin Heidegger, a partir de Wilhelm Dilthey, que el ser del hombre es considerado como algo abierto, incompleto. Su existencia no es una cosa completa y terminada, sino que posee el modo de ser de la posibilidad. A la manera de ser del hombre, que no es real en el mismo sentido que el objeto de la naturaleza, no se puede acceder desde fuera, hay que interpretarlo. Por eso la tarea de la comprensión hermenéutica consiste en asumir la *posibilidad* como tal, hacerla ser, proyectarla. El movimiento, por tanto, es circular, pues la comprensión parte siempre de determinados supuestos, pero se adelanta hacia nuevas posibilidades, respecto de las cuales se proyecta la existencia. La hermenéutica pone en continua confrontación éstas dos dimensiones a los efectos de poder remover los prejuicios heredados del pasado y así posibilitar una futura apertura.

1. ***Encuadre epistemológico específico***

1.1. *Acerca de la psicopedagogía*

El problema de aprendizaje, sea en el ámbito escolar o laboral, es una patología relativamente nueva. La presión social sirve de agente de cristalización a un problema que se inscribe de una manera particular en la historia de cada sujeto. La psicopedagogía se ocupa de estudiar el personal vínculo que establece un sujeto con los objetos de conocimiento institucionalmente valorados y requeridos como necesarios en su apropiación (aprendizaje) y en su utilización (transferencia del aprendizaje); así como de intervenir en éste vínculo cuando aparecen dificultades, trastornos, problemas. Dichos problemas atravesarán con diferentes grados de compromiso los cuatro niveles que están implicados en todo proceso de aprendizaje: organismo, cuerpo, inteligencia, deseo en un contexto institucional determinado. El problema de aprendizaje puede responder por tanto a dos órdenes de causas, aunque en general se hallan imbricados en la historia de un sujeto en particular. Causas *externas* a la estructura familiar e individual del que fracasa en el aprender (problema de aprendizaje reactivo); o *internas* a dicha estructura (síntoma o inhibición). Los psicopedagogos como investigadores operativos se plantean sus actividades diagnósticas y terapéuticas como una unidad de operación en la que coexisten o cooperan teoría y práctica, reflexión y acción. No existen ni una única causa, ni situaciones determinadas del problema de aprendizaje. Lo que se intenta buscar es la particular relación del sujeto con el

conocimiento. La significación del problema de aprendizaje no debe buscarse en el contenidos del material sobre el cual se opera, sino en la operación como tal.

1.2. *Hacia una epistemología de la psicopedagogía*

Siguiendo a Alicia Fernández⁸, se puede decir que el problema de aprendizaje pone en evidencia la necesaria interrelación de los niveles orgánico, corporal intelectual y deseante, a partir de su articulación sintomática y, agregaríamos, contextual institucional. En el proceso de aprendizaje normal tal interrelación al darse equilibradamente puede aparecer en sus manifestación como si los niveles funcionasen con total autonomía. Además dichos niveles pueden aislarse para el estudio del proceso de aprendizaje normal. La teoría producida es epistemología o psicología de la inteligencia, necesarias ambas para la teoría psicopedagógica, pero no confundible con ella cuyo fin es dar cuenta de la articulación inteligencia-deseo. El saber no es lo mismo que el conocer. Con la sola inclusión de los conocimientos en la teoría psicopedagógica no se logra una escucha psicopedagógica, sino que es necesario incorporar además el saber psicopedagógico.

Yo hago una diferencia entre conocimiento y saber. El conocimiento es objetivable, transmisible en forma indirecta o impersonal, se puede adquirir a través de libros o máquinas; es factible de ser sistematizado en teorías; se enuncia a través de conceptos. En cambio el saber es transmisible sólo directamente, de persona a persona, experiencialmente; sólo puede aprenderse a través de metáforas, paradigmas, situaciones, casos clínicos. (...) el saber da poder de uso, no así los conocimientos (...) el saber psicopedagógico considero que se obtiene a partir de dos vertientes: la de la experiencia, “metiéndose en la tarea”; y a través del tratamiento psicopedagógico didáctico⁹

A la luz de estas precisiones que requieren una síntesis dialéctica entre conocimiento-saber y la preocupación teórica de la psicopedagogía de conceptualizar las marchas y contramarchas que se suceden en los aprendizajes o mas precisamente, las vicisitudes (incluidos los llamados errores) que un sujeto soporta en los aprendizajes, son las que se hacen necesario, en términos de Leonardo de Lajonquière¹⁰ construir un campo *teórico-praxico* que haga posible dichas conceptualizaciones e intervenciones:

La topografía de este campo, que llamamos clínica (psico)pedagógica no es equiparable, ni reductible, a la del psicoanálisis ni a la de una (psico)pedagogía “a la moda” Piaget en cuanto campos teórico-praxicos definidos. Más aún, ella tampoco será el resultado de una mezcla interdisciplinaria. Se trata (...) de construir un campo clínico específico de la *transdisciplinaridad* en la consideración de las variadas problemáticas vinculadas a los aprendizajes o dicho de otro modo, al llamado desarrollo (...) Decir transdisciplinaridad en lugar de *interdisciplinaridad* no es ni gratuito ni inocuo. El segundo término presupone, necesariamente una operación de articulación teórica que nosotros descartamos por considerarla inviable, en la medida en que cada uno de los campos teórico-praxicos considerados constituye, en sentido estricto, una idea de sujeto que no guarda relación alguna con la otra: sujeto epistémico x sujeto del deseo. Esto determina que, así como cada campo se amalgama en torno a determinada idea de sujeto, el campo transdisciplinario que vislumbramos constituye una nueva noción, nuevo objeto teórico (...) el sujeto epistémico del constructivismo ginebrino y el sujeto del deseo inconsciente del psicoanálisis no pueden ser cosidos como retazos¹¹

pero sí, puede serlo mediante la *importación conceptual* reformulando conceptos en un auténtico trabajo de *reconstrucción conceptual* que debe desenvolverse en el marco de la praxis clínica (psico) pedagógica¹².

⁸ Fernandez, A., “Mirada y escucha psicopedagógica”, en *La inteligencia atrapada. Abordaje clínico del niño y su familia*, Bs. As., Nueva visión, 1999, pág. 144-147.

⁹ Fernández, A., op. cit., pág. 145-146.

¹⁰ De Lajonquière, L., *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*, Bs. As., Nueva visión, 1996.

¹¹ De Lajonquière, L., op. cit., pág. 131-133.

¹² De Lajonquiere, L., op. cit., pág. 135.

De este modo semejante empresa recortará una especie de territorio nuevo, donde la ubicación de los términos, tomados como materia prima de cada una de las disciplinas, tendrá ciertos efectos sobre el lugar que ocupan los otros en el seno de la teoría blanco. Territorio que irá tomando cuerpo en la medida que se hagan trabajos (importación conceptual), los conceptos y los “descubrimientos” de una disciplina en el interior de la otra, sin olvidar que previamente fueron sometidos a correcciones procedentes del campo al que se aplican. (...) nuestra intención es reconsiderar el carácter no estandarizable y siempre imprevisible de las (re)construcciones inteligentes productoras de conocimiento¹³

La propuesta epistemológica analizada, que propone la creación de un nuevo campo a partir de la migración de conceptos de otras disciplinas reconceptualizándolos (importación conceptual), resulta sumamente interesante para la configuración de ulteriores paradigmas, ya que presupone un trabajo dialéctico en la construcción del conocimiento científico en función de la especificidad disciplinar en el abordaje del objeto de estudio. Esta perspectiva metodológica puede ser uno de los caminos y desafío epistemológicos para la Psicopedagogía. No admitir trasposiciones o traspolaciones arbitrarias, literales, mecánicas ni burdas, permitiendo sí formular la fundamentación teórica básica o las líneas directrices de una práctica clínica psicopedagógica atravesada por la reflexión; así como una práctica psicopedagógica institucional.

Desde un *paradigma interdisciplinario*, Evelyn Levy¹⁴ plantea que en la singular construcción de las dificultades de aprendizaje del sujeto se articulan de modo particular su constitución subjetiva, neurofuncional y cognitiva. Ellas determinan la posibilidad y modalidad de intercambio con otros y con los distintos objetos de conocimiento. Cuando se intenta dar cuenta de esa articulación en el análisis de las dificultades de aprendizaje, cuando se piensa las propuestas diagnósticas o las estrategias en la dirección de un tratamiento hay que pensar acerca de cómo se ponen en movimiento esas diferentes significaciones. Las técnicas diagnósticas, su modo de utilización e interpretación, suponen una particular puesta en juego en la intervención. Los recortes técnicos, la selección y oferta de situaciones, no es ni azarosa ni ingenua y responde a una cierta manera de hacer trabajar la relación significación-intervención en la mirada y escucha psicopedagógica.

Las preguntas por el sujeto social, el de la neurología, el sujeto del inconsciente y el cognitivo, con sus singulares articulaciones, determinan, evidentemente, modalidades diferentes en la intervención. La *exclusión-omisión* o *suspensión* de ciertas significaciones en la intervención, la yuxtaposición y/o repetición de conceptos extrapolados de otras disciplinas, sin mediatización, evidencian la problemática articulación de los diferentes discursos e relación con las dificultades de aprendizaje del sujeto. Si en algunos casos las centraciones en una u otra significación son el efecto inevitable de los momentos por los que transcurre la clínica y la formación en otros, parece definir una posición.¹⁵

Por tanto no sólo los referentes teóricos encamina la intervención y conceptualización, también los referentes clínicos tienen como efecto poner en movimiento ciertos recortes en el proceso de significación y conceptualización. Los distintos referentes teóricos a los que necesariamente el psicopedagogo se acerca dirigen los movimientos de su mirada y escucha a un aspecto, quedando los otros inevitablemente borrados, omitidos-suspendidos privilegiando otra significación en el intento de hacerla trabajar. Cuando, desde los referentes teóricos se da cuenta de los fenómenos clínicos a los que se asiste privilegiando una u otra lectura, se encamina hacia un determinado rumbo la intervención. Por supuesto que no sólo los referentes clínicos constituidos, los fenómenos clínicos a los que se asiste,

¹³ De Lajonquiére, L., op. cit., pág. 13.

¹⁴ Levy, E., “De la significación a la intervención clínica en la clínica psicopedagógica hospitalaria” en *Temas de Psicopedagogía* 6, Bs. As., Fundación EPPC, 1994.

¹⁵ Levy, E., op. cit., pág. 196-197.

también inciden en la intervención. Asimismo el ámbito de inserción donde se desarrolla la práctica psicopedagógica determina ciertos recortes en la intervención. Esta será diferente si se realiza desde una única lectura, desde sus múltiples significaciones, que si se lleva a cabo desde una interpelación interdisciplinaria puesta en movimiento por un fenómeno clínico en sí mismo.

Cuando asistimos a lecturas parciales en los que la intervención se piensa desde un único recorte, observamos operaciones de exclusión-omisión; las operaciones de sustracción, por efecto de una suspensión momentánea, suponen otra posición¹⁶

Por el tipo de intervención clínica e institucional es como se pueden reconocer las diferentes significaciones.

Las operaciones de sustracción implican la suspensión en relación a algunas significaciones, suspensión momentánea e inevitables por efecto de centración en una significación particular. Diferente es la operación de exclusión-omisión: la exclusión de ciertas relaciones en la determinación a priori de algunos recortes técnicos, como las adscripciones y defensas ciegas por la verdad de uno de los discursos en cuestión, ponen de manifiesto éstas operaciones de omisión-exclusión¹⁷

Privilegiar discursos, ofertas, producciones en relación a múltiples significaciones, hace a la especificidad de una intervención y posición. Ciertamente es imposible, por estructura, abordar simultáneamente las múltiples lecturas en una única conceptualización.

Hasta aquí quisimos relevar algunas de las perspectivas epistemológicas más relevantes y fecundas en el quehacer psicopedagógico, confrontandolas con algunos de los conceptos abordados en el primer apartado, para realizar algunas síntesis dialécticas asumiendo elementos relevantes de los aspectos epistemológicos generales con los psicopedagógicos específicos.

3. A modo de síntesis integradora

Afirmar que la psicopedagogía es un tipo de conocimiento científico, exige fundamentarse en las conexiones relevantes que se pueden hacer entre un encuadre epistemológico general y la especificidad de éste tipo de saber.

Considerada desde su nacimiento se verifica en un análisis diacrónico su paso de una fase pre-paradigmática a su actual período paradigmático. A fines del siglo XIX donde determinadas condiciones culturales, sociales, económicas y políticas plantean la masificación de la instrucción y, ante el creciente número de sujetos que fracasan en la misma, comienza a formularse y construirse el “*fracaso escolar*” como problema social a abordar. Hoy es redefinido como “*problema de aprendizaje*”, ampliando su ámbito de conceptualización e intervención del estrictamente escolar al laboral. Es en este último donde hoy, ante la flexibilización y reconversión laboral, el desempleo, la tecnologización, surgen nuevos problemas que, provenientes del exterior de la disciplina (macrocosmos) van produciendo en ella modificaciones microcópicas en sus condiciones iniciales. La psicopedagogía ha ido emergiendo poco a poco –y lo sigue haciendo- del discurso cotidiano, estableciendo una ruptura con éste, al ir conceptualizando e interviniendo en él a partir de las demandas institucionales, familiares y escolares, primero, laborales después, acerca del “no-aprender”. Esta “ruptura epistemológica” es la que le permitió delimitar su objeto de estudio en función de su objetivo: construir, reconstruir, articular el vínculo sujeto-objeto de conocimiento.

¹⁶ Levy, E., op. cit.. pág. 200.

¹⁷ Levy, E., op. cit.. pág. 200.

Hoy, sin embargo, debe realizar otra “ruptura epistemológica” con la psicología y la pedagogía (didáctica) sus “ciencias madre”, debatiéndose entre el sino dado por la herencia de dependencia dada desde el nombre compuesto, y su especificidad. Así como frente a las otras disciplinas para pasar de “no-ciencia”, “científica” entre las ciencias hasta llegar a tener un estatus científico reconocido. Podemos afirmar, en este panorama diacrónico y sincrónico, que la psicopedagogía se encuentra en una fase paradigmática, en ciencia normal. Tiene historia, así como el sujeto individual en su particular vínculo con los objetos de conocimiento atraviesa por vicisitudes, en ella se puede registrar las vicisitudes por las que atravesó y atraviesa en relación al vínculo con su objeto de estudio: surgió ante preguntas y preocupaciones concretas; respondió y responde a demandas de la sociedad en un ámbito específico tratando de resolver esos problemas provenientes de fuera de ella con técnicas relativamente claras, formulando y creando muchas otras.

En este período se verifica la existencia de distintos paradigmas como los analizados como casos testigo: el transdisciplinar, propuesto por de Lajonquière o el interdisciplinar planteado por Levy. Si bien no se registra el triunfo de unos sobre los otros, sí hay progresos en los límites de cada uno. Se plantean así necesidades y desafíos a la *especificidad psicopedagógica*: re-definir, conceptualizar o re-conceptualizar formas y contenidos, tanto epistemológica como metodológicamente frente a un sujeto y un objeto de conocimiento multidimensionales.

La psicopedagogía, vista como ciencia social presenta todas las características, posibilidades y límites de estas ciencias. Falta de consenso unánime en la definición del objeto de estudio y, entre otras características, diversidad de perspectivas, miradas escuchas y abordajes. Existe también una tarea hermenéutica que señala el carácter condicionado de toda comprensión, de todo conocimiento y remarca que, en tanto seres finitos, debemos tener siempre presente los condicionamientos históricos de cada idea, concepto, intervención; reconociendo, contra toda la perspectiva moderna en favor de la objetividad y la distancia, el vínculo irreductible que nos liga con el pasado, con la tradición, con la historia, con el lenguaje.

Para finalizar nos parece oportuno señalar un posible aporte de la psicopedagogía al conocimiento científico al hacer, como plantea Alicia Fernández, la distinción entre conocimiento y saber, donde la práctica es saber y no sólo conocimiento aplicado. Con este concepto final queda abierta la cuestión de si efectivamente la psicopedagogía es un tipo de conocimiento científico o una técnica de la psicología y/o de la pedagogía y la didáctica.

Bibliografía

- CORDIE, Annie, *Los retrasados no existen. Psicoanálisis clínico del niño y su familia*, Buenos Aires, Nueva visión,, 1999.
- DE LAJONQUIERE, Leonardo, *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1996.
- DÍAZ, Esther, *La posciencia. El conocimiento científico en las postrimerías de la Modernidad*, Buenos Aires, Biblos, 2000.
- FERNANDEZ, Alicia, *La inteligencia atrapada. Abordaje psicoeducativo clínico del niño y su familia*, Buenos Aires, Nueva visión, 1999.
- FOUREZ, Gérard, Cap. 5 “El método científico: las ciencias como disciplinas intelectuales”, en *La construcción del conocimiento científico*, Madrid, Narcea, 1998.
- LEVY, Evelyn, “De la significación a la intervención clínica en la clínica psicopedagógica hospitalaria”, en *Temas de psicopedagogía 6*, Buenos Aires, Fundación EPPEC, 1994.
- MULLER, Marina, *Aprender a ser. Principios de psicopedagogía clínica*, Buenos Aires, Bonum, 1999.