

Volumen 6 - Número Especial - Octubre/Diciembre 2019

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 0718-4760

Homenaje a

Francisco Giraldo Gutiérrez

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL

REVISTA INCLUSIONES

CUADERNOS DE SOFÍA
EDITORIAL

CUERPO DIRECTIVO

Directores

Dr. Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda

Universidad Católica de Temuco, Chile

Dr. Francisco Ganga Contreras

Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectores

Mg © Carolina Cabezas Cáceres

Universidad de Las Américas, Chile

Dr. Andrea Mutolo

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Editor Científico

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidade Católica de Sao Paulo, Brasil

Editor Brasil

Drdo. Maicon Herverton Lino Ferreira da Silva

Universidade da Pernambuco, Brasil

Editor Ruropa del Este

Dr. Alekzandar Ivanov Katrandhiev

Universidad Suroeste "Neofit Rilski", Bulgaria

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés

Lic. Pauline Corthorn Escudero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero

Editorial Cuadernos de Sofía, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Carolina Aroca Toloza

Universidad de Chile, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Francisco José Francisco Carrera

Universidad de Valladolid, España

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad Adventista de Chile, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Mg. Rocío del Pilar Martínez Marín

Universidad de Santander, Colombia

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra
Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz
Universidad del Salvador, Argentina

Ph. D. Stefan Todorov Kapralov
South West University, Bulgaria

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Adolfo A. Abadía
Universidad ICESI, Colombia

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Martino Contu
Universidad de Sassari, Italia

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez
Universidad de Barcelona, España

Dr. Javier Carreón Guillén
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie
Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar
Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Rodolfo Cruz Vadillo
Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Dr. Adolfo Omar Cueto
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Emma de Ramón Acevedo
Universidad de Chile, Chile

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia
Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Antonio Hermosa Andújar
Universidad de Sevilla, España

Dra. Patricia Galeana
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Manuela Garau
Centro Studi Sea, Italia

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg
Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia
Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dr. Francisco Luis Girardo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

José Manuel González Freire
Universidad de Colima, México

Dra. Antonia Heredia Herrera
Universidad Internacional de Andalucía, España

Dr. Eduardo Gomes Onofre
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

Dr. Miguel León-Portilla
Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Ángel Mateo Saura
Instituto de Estudios Albacetenses "Don Juan Manuel", España

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Diálogos em MERCOSUR, Brasil

+ Dr. Álvaro Márquez-Fernández
Universidad del Zulia, Venezuela

Dr. Oscar Ortega Arango
Universidad Autónoma de Yucatán, México

Dr. Antonio-Carlos Pereira Menaut
Universidad Santiago de Compostela, España

Dr. José Sergio Puig Espinosa
Dilemas Contemporáneos, México

Dra. Francesca Randazzo
Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Dra. Yolando Ricardo

Universidad de La Habana, Cuba

Dr. Manuel Alves da Rocha

Universidade Católica de Angola Angola

Mg. Arnaldo Rodríguez Espinoza

Universidad Estatal a Distancia, Costa Rica

Dr. Miguel Rojas Mix

*Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades
Estatales América Latina y el Caribe*

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Maura de la Caridad Salabarría Roig

Dilemas Contemporáneos, México

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Juan Antonio Seda

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Saulo Cesar Paulino e Silva

Universidad de Sao Paulo, Brasil

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso

Universidad de Salamanca, España

Dr. Josep Vives Rego

Universidad de Barcelona, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Comité Científico Internacional

Mg. Paola Aceituno

Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Ph. D. María José Aguilar Idañez

Universidad Castilla-La Mancha, España

Dra. Elian Araujo

Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Romyana Atanasova Popova

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Ana Bénard da Costa

Instituto Universitario de Lisboa, Portugal

Centro de Estudos Africanos, Portugal

Dra. Alina Bestard Revilla

*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el
Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dra. Rosario Castro López

Universidad de Córdoba, España

Ph. D. Juan R. Coca

Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel

Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik

Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Eric de Léséulec

INS HEA, Francia

Dr. Andrés Di Masso Tarditti

Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant

Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro

Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca

Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dra. Ada Gallegos Ruiz Conejo

Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú

Dra. Carmen González y González de Mesa

Universidad de Oviedo, España

Ph. D. Valentin Kitanov

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Luis Oporto Ordóñez

Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga

Universidad de Valparaíso, Chile

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

Dr. Gino Ríos Patio

Universidad de San Martín de Porres, Per

Dr. Carlos Manuel Rodríguez Arrechavaleta

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. Vivian Romeu

Universidad Iberoamericana Ciudad de México, México

Dra. María Laura Salinas

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia

Universidad della Calabria, Italia

Mg. Silvia Laura Vargas López

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Dra. Jaqueline Vassallo

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques

Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez

Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec

Universidad Wszechnica Polska, Polonia

Editorial Cuadernos de Sofía

Santiago – Chile

Representante Legal

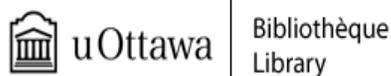
Juan Guillermo Estay Sepúlveda Editorial

Indización, Repositorios y Bases de Datos Académicas

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



CATÁLOGO



Vancouver Public Library





REX



UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN



Universidad de Concepción



BIBLIOTECA UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN

**SOBRE EL DÉFICIT EPISTÉMICO Y METODOLÓGICO DE LA PSICOPEDAGOGÍA:
NOTAS PARA SU RECONFIGURACIÓN**

**ON THE EPISTEMIC AND METHODOLOGICAL DEFICIT OF PSYCHOPEDAGOGY:
NOTES FOR RECONFIGURATION**

Dr. Aldo Ocampo González

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile
aldo.ocampo.gonzalez@gmail.com

Fecha de Recepción: 14 de julio de 2019 – **Fecha Revisión:** 30 de julio de 2019

Fecha de Aceptación: 02 de septiembre 2019 – **Fecha de Publicación:** 16 de septiembre 2019

Resumen

El presente trabajo analiza el déficit metodológico y epistemológico que entrecruza el campo de producción psicopedagógico. La escasa claridad sobre su objeto y método, explicitan un conjunto de repercusiones significativas en la formación de sus profesionales, producto de la fragmentación y los sistemas exclusionarios de las disciplinas. De acuerdo al contextualismo epistemológico de la Psicopedagogía, es posible afirmar que, no existe como tal una teoría psicopedagógica consolidada, sino un conjunto de teorizaciones, formalmente o no, organizadas que abordan aspectos específicos de su objeto de estudio. Más bien, se observa un conjunto de complejas influencias, métodos, objetos, compromisos intelectuales, territorios de análisis, conceptos que viajan y se movilizan por una amplia heterogeneidad de campos y disciplinas, incrementando significativamente, el tráfico de información. El presente trabajo explora las condiciones de producción de la Psicopedagogía. Es menester señalar que, su comprensión epistemológica trasciende las estructuras epistemológicas dominantes heredadas, más bien, constituye un campo de la divergencia epistémica, enfatizando en el conjunto de condiciones que crean y garantizan su conocimiento.

Palabras Claves

Epistemología de la psicopedagogía – Condiciones de producción – Método

Abstract

The present work analyzes the methodological and epistemological deficit that intersects the field of psychopedagogical production. The lack of clarity about its object and method, explain a set of significant repercussions in the training of its professionals, product of the fragmentation and the exclusionary systems of the disciplines. According to the epistemological contextualism of the Psychopedagogy, it is possible to affirm that, as such, there is no consolidated psychopedagogical theory, but a set of theorizations, formally or not, organized that address specific aspects of its object of study. Rather, we observe a set of complex influences, methods, objects, intellectual commitments, territories of analysis, concepts that travel and are mobilized by a wide heterogeneity of fields and disciplines, significantly increasing the traffic of information. The present work explores the conditions of production of Psychopedagogy. It should be noted that his epistemological

Sobre el déficit epistémico y metodológico de la Psicopedagogía: notas para su reconfiguración pág. 269

understanding transcends the inherited dominant epistemological structures, rather, it constitutes a field of epistemic divergence, emphasizing the set of conditions that create and guarantee his knowledge.

Keywords

Epistemology of psychopedagogy – Production conditions – Method

Para Citar este Artículo:

Ocampo González, Aldo. Sobre el déficit epistémico y metodológico de la Psicopedagogía: notas para su reconfiguración. Revista Inclusiones Vol: 6 num Especial (2019): 268-311.

Introducción: los complejos ‘enredos genealógicos’¹ de la Psicopedagogía

¿A qué red analítica nos conduce la noción de ‘enredos genealógicos’ en la comprensión epistemológica de la Psicopedagogía? Esta interrogante no puede ser abordada a través de una respuesta lineal. La complejidad, el morfo-dinamismo y lo intersticial de su dominio exige un análisis multiaxial sobre sus condiciones de emergencia, formalización y anudamiento. La noción de ‘anudamientos’, en adelante, sinónimo de ‘enredos genealógicos’, permite comprender de qué manera, la formación de su objeto y campo se encuentra atada a otras formaciones intelectuales en su configuración. Interesa la comprensión de las políticas de (des)ubicación de su saber, al constituir éste, un campo en constante movimiento, relación, interacción y tránsito, adopta un carácter de ‘*metálogo*’ –espacio de discusiones complejas– y ‘*autopía*’ –lugar de vigilancia constante de las fronteras–. Bajo el concepto de ‘políticas de localización’ se albergan las nociones de diáspora y frontera. Claves en la recompreensión epistemológica de la Psicopedagogía, específicamente, la metáfora ‘*movilización de la frontera*’, concebida como la capacidad de penetrar en otras lógicas de sentido y actuación.

El *enredo de genealogías* se concibe como hebras de diversa naturaleza que a partir de determinados puntos de emergencias analíticas, se entrecruzan y derivan hacia otros rumbos, teniendo en algún aspecto, coincidencias y anudamientos en torno a su objeto. En el caso específico de la Psicopedagogía, estas, remiten a la identificación de una multiplicidad de centros de emergencia que tienen lugar al interior de una determinada periodización y gramática intelectual; evidenciando estrategias de aperturación y dislocación, convirtiéndose en una oportunidad relevante en la transformación del saber. La comprensión de los enredos genealógicos permite preguntarnos acerca de la naturaleza y la tipología de conexiones que pueden ser establecidas entre diversas disciplinas, discursos, métodos, conceptos, influencias, campos y geografías epistémicas que, a través de su actividad científica, coinciden en algún punto con su objeto de estudio. Éste último devela un *carácter trans-científico* y un estatus intersticial y fronterizo, el que no puede ser delimitado en los marcos de ninguna disciplina en particular.

Concebir el dominio psicopedagógico en términos de ‘enredos genealógicos’ sugiere atender y analizar las múltiples posiciones que participan en la construcción de su saber –dinámicas y en permanente movilidad–, las que “*se yuxtaponen, se cuestionan, se proclaman y se niegan, donde lo permitido y lo prohibido se interrogan de forma perpetua; y donde lo aceptado y lo transgresor se mezclan imperceptiblemente, por mucho que se nieguen estas formas sincréticas en nombre de la pureza y de la tradición*”². El dominio psicopedagógico es un espacio de reinención permanente de sus tradiciones confluyentes. Su configuración tiene lugar a través de múltiples procesos de fusión, agregación, desagregación, experimentalidad infinita, etc. entre cada uno de sus recursos y singularidades epistemológicas. Su campo de conocimiento, concebido a través de la noción de ‘diáspora’, remite a la examinación de formas intelectuales, analíticas y metodológicas de pertenencia, exclusión, variación, etc. Los enredos genealógicos se encuentran implícitos en la noción de espacio de diáspora. También, pueden ser concebidos, en términos de tecnologías de investigación acerca de las condiciones de producción del saber psicopedagógico.

¹ Noción analítico-metodológica.

² Avtar Brah, *Cartographies of Diaspora, Contesting Identities* (Madrid: Traficante de Sueños, 2011), 240.

El terreno designado como psicopedagógico se expresa como un espacio polisémico, flotante y ambiguo, integrado por diversas proposiciones –sustentadas en políticas de *‘todo vale’*³, *producto de la condición de elasticidad del campo*– no debidamente justificadas, respecto de sus niveles de formalización académicas –punto ciego, del que no se posee respuesta desde su interioridad– concebidos en tanto dispositivos de sustentación de su comprensión epistemológica. Este es un campo que puede ser descrito en términos *agregativos* y *elásticos*; estructurado a partir de complejas importaciones. Sin duda, el campo psicopedagógico articula un campo disputado –y a su vez, configurado– eminentemente por diversos campos, consolidando una *‘disposición específica de disciplinas’* y una forma de saber; producto del aplicacionismo epistémico tiende a desvirtuar la interrogante por la autenticidad del fenómeno. Razón por la cual, es posible afirmar que, no existe una teoría consolidada, sino un campo de complejas importaciones e influencias que viajan de un lado a otro. La práctica psicopedagógica, ya sea, en su formato institucional, analítico, político, epistémico, etc. implica un esfuerzo de concientización, que nos interroga y en el que somos interrogados. Su enseñanza, es un comentario crítico y una invitación a tomar conciencia de sus modalidades de operación en el sistema-mundo. La interrogante relativa al déficit metodológico que atraviesa la Psicopedagogía, explicita un abordaje desde la óptica del aplicacionismo y la técnica de la *partícula agregativa –tecnificación–*, es decir, acompañar a marcos metodológicos tradicionales –emparejamiento de sus formas condicionales– a través de proposiciones como *‘de’* o *‘en’*, intentando hacer ver que tales repertorios metodológicos, se encuentran en sintonía con su base epistemológica y naturaleza del conocimiento. Sólo tienen la capacidad de articular un campo compuesto por complejos entrecruzamientos metodológicos.

Los territorios de la Psicopedagogía se componen desde su fundación en un conjunto de incomodidades conceptuales y contextuales, traducidas como formas de ininteligibilidad sobre su dominio, campo y concepto, producto de una débil construcción teórica y metodológica, restringiendo la interrogante por la especificidad y singularidad del campo y sus condiciones de diferenciación específica. La Psicopedagogía no posee teoría, ni epistemología, ni método propio, sino un conjunto de complejas influencias, no del todo traducidas⁴ oportunamente. Otras ideas que apoyan la afirmación del déficit epistémico-metodológico que atraviesa a lo psicopedagógico son: a) el marcado carácter tecnológico de su investigación, formación y sus prácticas, b) la insuficiencia de sus recursos analíticos metodológicos, teóricos y conceptuales, c) las debilidades de especificación, singularidad y comprensión de su objeto y d) el corpus de incomodidades conceptuales, metodológicas y contextuales que determinan su funcionamiento.

La configuración epistemológica en Psicopedagogía configura una *‘coyuntura singular’* y una *‘inconmensurabilidad específica’*. ¿A qué se debe esto? Esencialmente, la singularidad intersticial, morfo-dinámica y abierta de su dominio y objeto, explicita condiciones particulares de dislocación, movimiento, fragmentación y constelación. Forja una comprensión singular del saber y de sus formas de (des)relación con otras formas

³ El *‘todo vale’* se expresa mediante decisiones arbitrarias que justifican la incorporación desmedida de diversos argumentos, sin discutir en profundidad su pertinencia. Ejemplo de ello, son las proposiciones en relación a su base epistemológica. Para algunos autores, ésta, adopta un carácter de disciplina, interdisciplina y trans-disciplina, sin ofrecer un debate profundo sobre dichas opciones teórico-metodológicas. Si bien, los límites entre cada una de estas definiciones, son bastante confusas y difusas, es necesario clarificar el estatus de dichas decisiones, justificando por que no podría entenderse de tal manera.

⁴ El desarrollo del campo no permite que la pregunta por la *‘traducción’* funcione correctamente.

intelectuales. Ciertamente, su objeto concebido desde el aprendizaje⁵ —exclusivamente—, no logra recuperar la especificidad del campo en su plenitud. ‘Aprendizaje’ y ‘sujeto de aprendizaje’ no son categorías de exclusividad epistemológica de lo psicopedagógico, asumen un estatus intersticial, constituyen en tanto categorías intermedias y en tránsito, disputadas por diversos dominios intelectuales. Entonces, ¿su objeto es compartido y abordado por diversos campos?, ¿de qué depende la singularidad y especificidad de su objeto y campo? Hasta aquí, lo correcto consistiría en afirmar que, su objeto se encuentra débilmente construido, afectado por condiciones de ininteligibilidad, explicitando un conjunto de decisiones analítico-metodológicas de baja intensidad. En consecuencia, se encuentra bastante desintegrado, agrietado, de baja claridad y coherencia. Como tal, opera en términos de estructura abierta, indeterminada y contradictoria. La formación de su campo puede describirse como ‘movimiento dialógico sin superación dialéctica’. Concebir su objeto en estrecha relación con las nociones de ‘aprendizaje’ y ‘sujeto de aprendizaje’ es anudar su dominio a una estructura superficial, que fuerza a sus profesionales e investigadores a trabajar con determinados conceptos, obligándolos a pensar de la misma manera, puesto que carecen de nociones y significados que les ayuden a pensar de otra forma. Se impone así, un mecanismo de extensionismo de la Psicología, específicamente, del aprendizaje. Sin duda, actúa en términos de estrategia de atrapamiento de su dominio y objeto en las regulaciones constituyentes de su mundo intelectual. El campo psicopedagógico trabaja detrás del acontecimiento de fundación del paradigma psicológico, validando un conjunto de errores de aproximación a su objeto. Opera en función de lo que queda de ellos. A pesar que su objeto se encuentra en movimiento, lo cierto es que, ésta, ha sido su principal fórmula de constitución. Los elementos que configuran su teoría se encuentran desorganizados, parcializados y desarticulados, no asumidos en su esplendor. Requieren ser reparados y reorganizados a partir de nuevas ideas que permitan movilizar la frontera en el estudio de la cognición. Si aplicamos los saberes, formas metodológicas y conceptos tradicionalmente empleados para fundamentar el campo y quehacer psicopedagógico, encontraríamos un conjunto de obstrucciones para leer e interpretar su coyuntura actual. Se requiere de ecologizar cognitivamente sus fundamentos heurísticos. O más bien, encontrarlos. Es necesario poner en duda aquellas cosas que no se comparten con la tiranía y legado de la Psicología y con sus campos específicos. Si el dominio psicopedagógico expresa un estatus intersticial y morfo-dinámico, entonces, su terreno no puede entenderse, exclusivamente, de carácter coyuntural⁶ de tipo cerrado. Si bien, es un ámbito que conjuga diversas clases de (dis)continuidades entre elementos de gran tradición, de dislocación y transformación. El encuentro de su objeto puede hacerse visible en la medida que éste sea abordado sobre lo que es diferente y sobre aquello que permanece. Se convierte en un ‘*dispositivo de intermediación*’. Recurriendo a la idea de ‘coyunturas específicas’, fomenta la recuperación de (dis)continuidades en los ámbitos de especificidad diferencial que van emergiendo en la constitución de su dominio. El saber psicopedagógico requiere encontrar su ‘diferencia específica’. ¿A través de qué objetos, métodos y teorías se mueve este campo? El dominio psicopedagógico surge del conflicto entre sus disciplinas fundantes, inaugura un signo de no-clausura. Construye una práctica analítica y metodológica de carácter heterogénea que desborda la integridad del corpus disciplinario.

⁵ El aprendizaje no es uno de los tantos objetos de estudio de la psicopedagogía. No obstante, no constituye un fenómeno exclusivo de este campo, es disputado y abordado por diversas disciplinas. No es exclusivo de la Psicopedagogía. Desde mi posición teórica, es esto, lo que designa su carácter intersticial.

⁶ Es necesario trabajar sobre lo que cambia y no, exclusivamente, sobre lo que permanece.

El objeto de la Psicopedagogía: ¿qué es y qué estudia?

Los territorios⁷ de la Psicopedagogía reafirman la existencia de una complejidad que atraviesa las nociones de 'campo', 'circunscripción intelectual' y 'disciplina académica'. El problema es que no se puede salir de estas complejidades desde la interioridad del fenómeno. El objeto psicopedagógico devela un estatus y un carácter intersticial, es decir, es compartido y disputado por diversos campos del conocimiento. A pesar de dicha disputada, articula un dominio singular y específico que, potencialmente, lo definiría como un campo autónomo. La subordinación de su objeto al terreno psicológico⁸, constituye uno de sus principales fracasos cognitivos –errores de la producción–. Sin duda, la pregunta por el sentido es su punto más débil. Se propone articular una interrogante que contribuya a reordenar y deconstruir el campo, afín de reubicar con claridad su objeto, a partir del entrecruzamiento de discursos, métodos, conceptos, saberes y prácticas, no siempre bien valoradas en las estructuras académicas institucionales.

¿Es la Psicopedagogía una disciplina?, básicamente no, debido a que no puede ser delimitada en los marcos de ninguna disciplina en particular, a pesar de develar una centralidad genealógica en la Psicología, su dominio y objeto desbordan sus límites disciplinarios. La ambivalencia, la intersticialidad y la plasticidad de su fenómeno, no pertenece exclusivamente al territorio de la Psicología y de algunos de sus campos específicos, tales como, la Psicología del Aprendizaje, del Desarrollo y Evolutiva, etc. Lo cierto es que, se moviliza por cada uno de ellos, tomando prestadas diversas herramientas conceptuales, metodológicas y saberes –su fenómeno adopta el carácter de un problema gramatical–. Situación similar enfrenta la sección del sintagma referida a la Pedagogía. La constitución de su dominio no se reduce exclusivamente a la intersección de ambas disciplinas, rebasan y desbordan sus contribuciones. Es esto, lo que permite definirlo de forma ambivalente y abierta, es decir, en términos de un 'concepto maleta' o especie de 'pegamento conceptual'. La formación del sintagma, concepto y campo al quedar estrictamente sujeto a la tiranía disciplinaria de la Psicología –en sus diversos subcampos– devela su incapacidad para abordar su objeto, explicitando un conjunto de errores de aproximación a éste. Concebir la Psicopedagogía como Psicología sería condenarla a repetir y extender su fallo fundacional. Lo cierto es que, la Psicopedagogía no ignora el legado y las tradiciones epistémico-metodológicas proporcionadas por la Psicología, sino que, rearticula sus dichas contribuciones, con el propósito de producir un nuevo objeto y saber. Sin duda, éste, constituye uno de sus ámbitos más críticos. La Psicopedagogía al conformar un campo y un objeto singular, no necesita incorporarse a marcos disciplinarios consolidados, adoptar esta disposición como estrategia de construcción y/o regulación del campo, no sería otra cosa que un sistema de atrapamiento del fenómeno en marcos externos a su objeto, contribuyendo a la creación e institucionalización de una estructura de conocimiento falsificada⁹. El saber psicopedagógico se encuentra atrapado, articulando un corpus de significantes equívocos sobre su sentido, propósito y alcance.

⁷ A la fecha expresa un carácter de vagancia epistemológica, caracterizado por políticas de investigación de 'todo vale'.

⁸ Si bien esto es clave en la formación y funcionamiento del campo, no es determinante en la configuración de un nuevo objeto y saber.

⁹ Alude a la situación histórica y presente del campo.

Si bien, el terreno psicopedagógico construye un objeto y método exclusivo¹⁰ – debe fabricarse–, efectúa y articula un conjunto de acciones específicas en torno a ellos, no cierra su configuración en barreras disciplinarias convencionales. Más bien, constituye un objeto intersticial y fronterizo. No porque deele un estatus intersticial, el dominio de su objeto carecerá de especificidad. Sin duda, la falta de claridad sobre su dominio constituye uno de sus puntos más críticos, específicamente, para la comprensión de la profesión en las políticas públicas y en las estructuras de escolarización. Si bien, en su configuración participan la Psicología y la Pedagogía, dando paso a una estructura analítica de tipo superficial¹¹, su objeto desborda sus contribuciones. Los ámbitos de estudio que configuran su dominio se convierten en un complejo sistema de intermediación. Observo con fertilidad responder a la interrogante: ¿qué es y qué estudia la Psicopedagogía?, ¿qué es lo que permite declararla o no, en términos de disciplina? Interpretado su objeto de un modo superficial –refiere a la estructura antes indicada– describe una naturaleza eminentemente psicológica, enfatizando en el segmento ‘psico’ de su objeto. El propio término opera como una especie de esencialismo intelectual, dando paso a un sistema de (re)territorialización de lo psicológico por sobre una multiplicidad de formas intelectuales, analíticas, conceptuales y metodológicas que en ella tienen lugar. El campo psicopedagógico presenta un problema de aproximación y demarcación sus territorios significantes. Todo ello, exige una discusión metodológica crítica sobre la formación y el funcionamiento del campo. El carácter intersticial de su objeto y estructura de conocimiento, devela una configuración interdisciplinaria, configurada a partir de la multiplicidad de los dominios de sus objetos confluyentes. Hasta aquí, la delimitación ofrecida, contribuye a dar continuidad al atrapamiento y falsificación de su objeto en marcos disciplinarios institucionalizados. Requiere someter a complejas condiciones de traducción, examinación topológica y rearticulación de cada una de sus contribuciones, permitiendo la emergencia de algo completamente nuevo. Lo nuevo, es sin duda, junto a su objeto y método, lo más sugestivo de este campo.

Su objeto¹² no surge exclusivamente de un sistema de articulación e intersección de dos formas rígidas de comprender el aprendizaje, mediante estrategias de conexión, fusión o colaboración singular. Incluso, lo preconstructivo del campo, devela un funcionamiento más próximo a la multidisciplinaria que a la razón disciplinaria. Al afirmar que, lo psicopedagógico es mitad ‘Psicología’ y mitad ‘Pedagogía’, sus proyectos intelectuales articulados develan la confluencia de personas distintas que estudian objetos parecidos y compartidos, sin atender exclusivamente a su especificidad. Esto, en cierta medida, me lleva a afirmar, que la arquitectura del campo, actúa en términos de membrana. Su objeto en la lógica de sentido tradicional es disputado y configurado por múltiples territorios. Su estatus intersticial y fronterizo lleva a nuevas visiones, conduce a la proliferación de un nuevo objeto y saber, afectando a sus disciplinas confluyentes. El campo psicopedagógico es un terreno de complejas “inter-ciones”. La construcción de su saber opera en la preposición ‘entre’, articula una zona de contacto, intercambio e interactividad de carácter equitativa, que nunca es armónica del todo. Su saber se construye en las intersecciones de las disciplinas, es, desde allí, que forja una disposición histórica de verdad –saber–. La pregunta por el objeto remite directamente a la

¹⁰ A la fecha invisibilizados. Sólo se observa el entrecruzamiento de diversas clases de recursos e instrumentos metodológicos.

¹¹ Políticas de producción del conocimiento devenidas en una reflexión programática fundamentalmente aplicacionista, reproductora y extensionista del saber psicopedagógico. Se sustenta en una lectura superficial de la naturaleza del campo.

¹² Su configuración vaga por fuera de los resguardos y localizaciones formales del saber académico. Establece nuevos diagramas sobre sus políticas de la mirada.

comprensión de su estatus en la interioridad de las estructuras académicas legitimadas. La inestabilidad, la promiscuidad y la plasticidad de sus límites disciplinarios¹³ es lo que expresa un marcado carácter interdisciplinar. En lo intersticial, los límites desempeñan un papel crucial. El error al que conduce recurrentemente la interdisciplinariedad se reduce a la agrupación de diversos marcos disciplinarios dando paso a formas arbitrarias de convivencia y singulares males de clasificación. De este modo, *“el estudio interdisciplinar consiste en crear un nuevo objeto que no pertenezca a nadie”*¹⁴. Insiste la célebre teórica y crítica cultural, afirmando que, el hecho de que este objeto *“no pertenece a nadie” es tan obvio en teoría como parece resultar difícil de encarar en la práctica*¹⁵.

El carácter intersticial y fronterizo del objeto psicopedagógico reafirma su desadherencia a determinados marcos disciplinarios. A pesar que no le pertenece con exclusividad a ni a la Psicología, ni a la Pedagogía, establece complejos sistemas de vinculación, importación, abducción, mediación, negociación, etc. Lo ‘intermedio’ de su dominio se convierte en un espacio de intercambio analítico, caracterizado por la desarticulación, la reexaminación y rearticulación de sus elementos. Su dominio y estructura de conocimiento adoptan la forma de *malla de conexión reticular*. ¿De qué manera, todo esto tiene lugar en la especificidad de lo psicopedagógico como objeto de estudio? Hasta aquí, se observa un énfasis analítico sustentado en la articulación de una colección de objetos, ejemplo de ello, son el aprendizaje –categoría intersticial–, la inteligencia, las dificultades y potencialidades de aprendizaje, etc. Ninguna de ellas, categorías de exclusividad del campo. Lo que debe ser creado es la definición de su dominio, estatus, contornos teórico-metodológicos y mecanismos de operación. ¿En qué consiste el dominio del objeto de la Psicopedagogía? Como aproximación preliminar, afirmaré que, éste, no se reduce al estudio del aprendizaje, pues, hasta aquí, su objeto sigue siendo compartido centralmente por la Psicología, nublando el interés por su especificidad. Otras formas de esencialismo que atraviesan el dominio de su objeto, refieren a la distorsión de conceptos y prácticas de contaminación lingüística sobre las que se organiza el funcionamiento del campo.

¿Es la Psicopedagogía una interdisciplina? Una posible respuesta depende exclusivamente de la naturaleza y singularidad de su objeto. Frecuentemente, los debates y discusiones en torno al conjunto de disposiciones acerca de su base epistemológica, se efectúan sin comprender la complejidad de su objeto. Más bien, se discute a partir de lógicas de disposición externa, por ejemplo, agrupación arbitraria de disciplinas, que en cierta medida, dedican buena parte de su campo de trabajo, al estudio de la cognición, sus dificultades y potencialidades. Lo primero, es comprender el objeto, su lógica de sentido, funcionalidad, ubicuidad, ejes de articulación, etc. Los conceptos desempeñan un papel crucial en la determinación de condiciones de acceso a la comprensión de su objeto. Según esto, *“si el dominio de su objeto consiste en el conjunto de materiales consensuadamente categorizados, alrededor de los cuales han cristalizado ciertas hipótesis o aproximaciones, estaríamos tratando con una disciplina”*¹⁶. Pareciera que tratamos con una disciplina, producto del legado e imposición de la Psicología y de sus campos específicos, articulando un efecto de aproximación superficial que describe el

¹³ Tales características indican en las políticas de ubicuidad del objeto en las estructuras académicas convencionales, específicamente, en departamentalización o facultarización.

¹⁴ Mieke Bal, “El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales”, *Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, Vol: 2 num 1 (2004): 3.

¹⁵ Mieke Bal, “El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales... 3.

¹⁶ Mieke Bal, “El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales... 3.

dominio y los territorios de la Psicopedagogía en términos de campo de extensión de la razón disciplinaria de lo psicológico. Sus materiales no son consensuadamente categorizados en torno a objetos y ámbitos específicos de lo psicopedagógico, adoptan un carácter intersticial, cuyo estatus en cierta medida, es compartido y disputado por diversas disciplinas. La configuración de sus territorios es, en cierta medida, organizada por diversas disciplinas e interdisciplinas. ¿Qué es lo que permite concebir lo psicopedagógico como un fenómeno nuevo? Exactamente, hace nueve años atrás, cursé un postítulo en Psicopedagogía ofertado en Chile, con una extensión de tres semestres. En aquel entonces, me interesaba formalizar algunos conocimientos que por circunstancias de la vida había adquirido en evaluación e intervención psicopedagógica. En apariencia, la curricula del programa se organizaba en torno a los ejes de tematización hegemónicos e institucionalizados a nivel mundial, que fomentan el estudio de la Psicopedagogía en la interioridad de las estructuras académicas. Lo sugestivo fue que cada asignatura develaba una singular política de ubicuidad de su objeto y dispositivos de acción, estrechamente emparejados con el legado y las formas condicionales, epistémicas y didácticas proporcionadas por la Educación Especial –política de ubicuidad travestizadora–. La exclusividad y descentramiento de sus ejes de tematización, es consecuencia de sus problemas de aproximación a su objeto y consolidación de su dominio teórico-metodológico. Este problema no se debe al estatus intersticial de su objeto. Sino más bien, a una aproximación de carácter superficial de su dominio, que inscribe su centralidad en el legado de la Psicología. Al sostener una construcción interdisciplinaria su objeto, es fabricado en el ‘entre-medio’ de complejos e intensos saberes, métodos, objetos, influencias, teorías y conceptos que conviven y se (re)articulan de forma no-armónica. Su objeto se propone

“resaltar que el [su] objeto de estudio requiere de su análisis dentro del conjunto de todas estas disciplinas. En este conjunto, cada disciplina contribuye con elementos metodológicos limitados, indispensables y productivos que, vinculados unos con otros, ofrecen un modelo coherente de análisis y no una mera lista de problemáticas. Esta forma de concatenación disciplinar puede cambiar, expandirse o disminuir de acuerdo con cada caso individual, pero nunca constituye un “racimo” disciplinar (multidisciplinarietà) ni es tampoco una especie de “paraguas” supradisciplinar”¹⁷.

Las configuraciones del objeto psicopedagógico tienen lugar a través de formas ‘visibles-invisibles’ y ‘dentro-fuera’, se articula mediante complejos sistemas-de-relaciones-heterogéneos dando paso a un espacio mental de divergencia epistemológica, que emerge más allá de su lugar de origen y acogida, fomenta una espacialidad intelectual completamente nueva. El lugar de origen en lo psicopedagógico, circunscribe a la centralidad del legado proporcionado por la Psicología –condiciones de enunciación del saber–, sus condiciones de recepción y acogida, tienen lugar, mayoritariamente, en lo pedagógico. La constitución de su dominio surge de un conjunto de ‘enredos genealógicos’ y de otras muchas circunstancias anudadas a éste. Devela un estatus compuesto de multi-posicionalidades analíticas y metodológicas. La noción ‘tercer espacio’ desempeña un papel crucial en la formación de un nuevo objeto y saber –principal tarea crítica–, se sustenta en mediaciones, interrelaciones, negociaciones, agrupamientos y otras formas de interacción, en función del principio de heterogénesis –múltiples y divergentes formas de conexión entre cada uno de sus elementos configurantes–. La funcionalidad de su objeto y dominio asume un carácter de

¹⁷ Mieke Bal, “El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales... 3.

intermediación, colocando en común elementos que antes eran violentados epistemológicamente. Sus ámbitos de configuración se expresan mediante el movimiento, la constelación, el pensamiento de la relación y del encuentro de diversas clases de objetos, métodos, sujetos, teorías, influencias, conceptos, discursos, disciplinas, etc. Es un terreno en constante desplazamiento, desterritorialización y reterritorialización. El objeto y el saber psicopedagógico se encuentran en permanente movimiento. Su singularidad se expresa mediante condiciones de desterritorialización, apoya la emergencia de un espacio epistemológico de la discontinuidad y la descomposición, develando una posicionalidad intersticial, cuyo cuerpo de saberes tiene lugar en un intrincado y peculiar 'entre-medio' mediado por un complejo más allá de los razonamientos disciplinarios e interdisciplinarios que escapan a la fusión superficial de la Psicología y la Pedagogía. Nos obliga a la disposición de procesos de desdiferenciación entre sus legados diaspóricos proporcionados por sus dos grandes zonas de contacto. Su errancia de aproximación consiste en inscribir su fundamentación entre los límites estrechos y rígidos proporcionados por sus condiciones de enunciación y recepción, devenidas en una forma de enmarcamiento superficial. La comprensión de su dominio escapa a dichos sistemas de estructuración. En su estructuración se ponen en juego una pluralidad de elementos aún invisibilizadas. El sostén teórico de configuración del objeto y del dominio psicopedagógico reside en la noción de 'entre-medio'. La interdisciplinariedad se aleja de la noción de diversidad epistemológica, la que conduce a la aceptación pacífica, armónica y arbitraria de diversas clases de recursos epistemológicos. Los territorios de la Psicopedagogía son concebidos en términos de diferencia epistemológica, es decir, de complejas interacciones que dan vida a un profundo campo de heterotopicalidades analíticas.

El dominio psicopedagógico se convierte en un campo de conflicto en sus configuraciones epistémicas y metodológicas. Entre cada uno de sus objetos, métodos, sujetos, teorías, influencias, conceptos, discursos, disciplinas, etc. da paso a una relación de inconmensurabilidad específica¹⁸. La singularidad de su objeto inscribe su funcionamiento en términos de una ambivalencia teórica, lo que le posibilita operar de diversas formas. En su configuración, la autoridad de la Psicología se convierte en una estrategia de dominación intelectual producida en un momento singular de enunciación. El dominio psicopedagógico concebido como 'tercer espacio', 'no-lugar', 'espacio fronterizo e intersticial' no sólo se compone por la hibridez, es acompañado por estrategias de desbordamiento, plasticidad, entrecruzamiento, dislocación y rearticulación de sus elementos de configuración. En él, emergen nuevas posiciones que amenazan la centralidad de los marcos epistemológicos tradicionales. Lo intersticial de su objeto, rechaza los sistemas de codificación establecidas por sus categorías fundacionales – estructura superficial–. Su objeto y dominio no puede ser leído –en términos hermenéuticos– a través del corpus de categorías históricamente legitimadas. Su identidad científica no puede ser delimitada a través de los marcos disciplinarios establecidos por la Psicología y la Pedagogía –sus ámbitos de interacción constituyen vínculos bastante débiles–. Configura un objeto, campo y saber diametralmente diferente. De lo contrario conduce a la normalización, ambigüedad y baja intensidad de aproximación a la naturaleza de su fenómeno. Es menester tomar conciencia acerca de las posiciones que este objeto adopta en su interacción con diversas teorías, influencias,

¹⁸ Se aleja de la idea de integración armónica y pacífica. Asume la ausencia de un concepto particular. Si existe una forma específica de inconmensurabilidad, da paso a una coyuntura singular. Si cambian los lenguajes, los conceptos y saberes, cambia la coyuntura. La coyuntura siempre desempeña un papel central.

conceptos, disciplinas y métodos. Reclama la necesidad de configurar su dominio y saber, más allá, de sus narrativas de origen y fundacionales. Este, es uno de los puntos de inflexión más significativos en la construcción del conocimiento psicopedagógico.

La Psicopedagogía al constituirse como un terreno que escapa al formalismo tradicional de los límites disciplinarios, se convierte en un dispositivo de intermediación, que más que imponer mecanismos de terminación, refiere al establecimiento de conexiones no-lineales entre cada uno de sus elementos que participan de ensamblado. En él, sus bordes son inespecíficos, tienden a colisionar y superponerse, develan un estatus plástico y difuso. Visto así, su dominio se convierte en un espacio tierra de nadie, caracterizado por la indeterminación epistemológica. Lo indeterminado no es algo que no puede ser delimitado, más bien, devela complejas formas de aplicación y utilidad. Lo indeterminado es sinónimo de abierto, de redefinición constante, de usos múltiples. Al expresar un estatus intermedio su dominio, se convierte en un espacio de disputa y no de integración. Su saber sustentado en una práctica artificial y superficial, adquiere un estatus de construcción débil, a partir de territorios diferenciados, localizándose en espacios de identificaciones no-fijas. El objeto psicopedagógico es eminentemente intersticial, rechaza toda forma de pensar 'en' y 'a través' de la fijeza epistemológica. La configuración general de su territorio, opera bajo la lógica de sentido del principio de disyunción. El campo, saber y objeto psicopedagógico, se encuentran en permanente tránsito y movimiento. La formación específica de reterritorialización a la que conduce el saber auténtico de la Psicopedagogía, emerge desde la desterritorialización, desplazamiento y forclusión del saber psicológico y pedagógico¹⁹ –lo somete a traducción científica, con el objeto de distanciarse de su legado–, persigue la movilización de la frontera y con ello, impone otras lógicas de sentido que impactan en la reconfiguración de sus categorías y conceptos. El objeto psicopedagógico no puede ser delimitado a través de sus categorías históricamente aceptadas. Avalar esto, sería repetir su fallo. Es necesario remover su comprensión de los marcos epistemológicos tradicionales.

La configuración de su dominio y objeto se articula mediante una operación dialéctica no superada entre 'el adentro y el afuera', lo propio de sus fuerzas de desterritorialización y la reterritorialización analítica y constructiva²⁰, develando una operatoria de constitución diaspórica. Su objeto y dominio se encuentra desterritorializado y desnaturalizado de sus legados y tradiciones fundacionales, alcanza su ubicuidad en un espacio híbrido de complejos intercambios entre cada uno de sus recursos epistemológicos. Los sistemas de razonamiento proporcionados a la luz de la intersticialidad de su objeto, responden a un carácter metonímico, basado fundamentalmente en el movimiento. A pesar de constituir un objeto disputado por diversos marcos disciplinarios, sus condiciones de producción intelectual son esencialmente precarias. Su lugar de enunciación adopta un carácter heterológico, no monológico²¹, demanda la ampliación metodológica que sostiene su dominio.

¿Cómo pensar la praxis teórica de la Psicopedagogía a la luz de éstas tensiones? Su práctica intelectual enfrenta el desafío de precisar sus abordajes teórico-metodológicos

¹⁹ Es necesario mostrar las tensiones entre estas dos posiciones en la fabricación del saber psicopedagógico.

²⁰ Tensión irresoluble en la configuración y desarrollo del campo psicopedagógico.

²¹ Da lugar a un objeto de sujeción epistémica, un campo restringido o borrado. Si es monológico la configuración el dominio psicopedagógico adoptaría un carácter de hermetismo y cerradura. Mientras que, al develarse en términos heterológicos, articula un campo de fisuras, de complejas multiplicidades, etc. adopta un carácter morfo-dinámico.

que la sostienen, en ella, tienen lugar modos de lectura²², refutación, legitimación de determinados argumentos y sistemas de razonamientos. Complementada a través de prácticas de desconfiguración, configuración y reconfiguración. La construcción epistemológica en Psicopedagogía emerge, mediante el *desfondamiento* de sus legados fundacionales, se convierte y configura en una alternativa a la Psicología, la Pedagogía, la Educación Social, la Psicología del Aprendizaje y del Desarrollo, la Educación Especial, etc. cuyo objeto desborda la centralidad de la investigación del aprendizaje y del sujeto de aprendizaje. Hasta aquí, conceptos clave para su estudio, que no son de exclusividad de su estructura teórica. ¿Cuáles son las posiciones críticas que emergen en torno a estas categorías? El pensamiento psicopedagógico puede ser lecturado en términos de ‘pensamiento débil’, es decir, carece de fundamentación profunda. El carácter intersticial²³ de su objeto desmarca un corpus de emplazamientos cooptados por la Psicología y sus campos específicos. Frente a esto, ¿cómo se resitúa el compromiso y el lugar con la teoría? Lo intersticial opera a través de complejas interacciones de traducción, mediación, híbridación y negociaciones. Es necesario reencontrar la ‘especificidad de la práctica psicopedagógica’ a la luz de la singularidad de su objeto.

¿A qué esquema teórico-metodológico nos conduce un objeto de carácter intersticial? Ciertamente el dominio psicopedagógico forja una disposición teórico-práctica singular, encuentra su funcionalidad en la metáfora: ‘anverso-reverso’, es decir, establece formas de relación específicas, fundamentalmente, estructuradas en el encuentro y la constelación. Esto es lo que participa de la formalización de una estructura de conocimiento abierta. En ella emergen nuevas y diferentes posiciones, cada una de sus formas son negociadas, traducidas, dislocadas y rearticuladas. *“Es aquella que supera, desarticula los campos de la oposición (entre sujeto y objeto, entre teoría y razón práctico-política, por ej.) y abre un espacio de traducción e hibridez que puede regular la estructura diferencial del momento de la intervención”*²⁴. El dominio psicopedagógico surge del desplazamiento, de la des y re-territorialización, de la permeabilidad, de la difuminación y de la plasticidad de sus fronteras ‘en’ y ‘a través’ de sus múltiples-posicionalidades, deslindando toda forma de anudamiento secuencial que en ella pueda tener cabida. Intenta superar las prácticas de cooptación de sus posibilidades de significación en términos de campo autónomo. Se propone deslindar los sistemas estables y superficiales para referir al sentido y alcance de su dominio, superando así, las tradicionales prácticas de esencialismo epistemológico empleadas en su interioridad. El legado proporcionado por la Psicología y su atrapamiento en ella, genera una imagen sobre-determinada y equívoca, respecto de la referencialidad del fenómeno y su función. Se observa así, a pesar de la debilidad y pre-constructividad del campo, una cierta historicidad robustecida en torno a un conjunto de esencialismos epistémicos. Se trata, entonces, de cuestionar la formación de autoridad que atraviesa su identidad científica y sus formas de constitución. Consecuencias teóricas que se desprenden de dichas decisiones, corresponden a la ubicuidad de su objeto en términos homogéneos, cuando se coloca en relación exclusivamente con las dificultades de aprendizaje, por ejemplo.

²² La pregunta por los modos de lectura no sólo refiere al abordaje del conocimiento, sino más bien a la tarea hermenéutica que desarrollan los investigadores en sus publicaciones, es decir, qué leen los textos producidos en psicopedagogía. Se requiere hacer explícito los modos en que sus investigadores se ubican en dichas afirmaciones.

²³ Lo intersticial y fronterizo, así como, sus condiciones de intermediación y ambivalencia nos introducen en un nuevo esquema conceptual. ¿A qué efecto se reduce la teoría psicopedagógica?

²⁴ Homi Bhabha, El lugar de la cultura. Buenos Aires: Manantial. 2002, 45.

El carácter intersticial de la Psicopedagogía se inscribe en mecanismos de enunciación y condiciones de recepción que actúan en un 'entre-medio', devela un carácter indeterminado, intermedio, ambivalente, etc. Todas ellas, propiedades epistemológicas constitutivas del objeto y dominio psicopedagógico. Un objeto con dichas características establece complejas formas de traducción y negociación, estrategias claves en la producción de su conocimiento y ejes de tematización. Organiza su actividad intelectual en el borde de los campos que disputan alguna sección de su fenómeno. La intersticialidad de su objeto se moviliza amplios repertorios metodológicos, sistemas analíticos, formas de razonamientos, conceptos, saberes, etc. configura una coyuntura específica y una singular estrategia de inconmensurabilidad, determinando formas de ubicuidad, proximidad-lejanía, de relación o desanudación, entre cada una de ellos. El dominio psicopedagógico establece una particular forma de implicación, es configurado en la traducción, la (inter)mediación y la negociación permanente de cada uno de sus elementos, se propone deslindarlo, forcluirlo y desanudarlo de sus dominio soberanos. ¿Qué cosas entran en contacto o se colocan en juego en el borde oscilante de sus movimientos, relaciones y permanentes re-significaciones de donde emerge lo psicopedagógico? Si bien es cierto, esta interrogante puede ser respondida y abordada a través de categorías y sistemas de razonamientos complementarios, ciertamente, la comprensión epistemológica en Psicopedagogía exige un compromiso de carácter relacional, cuya apertura y ambivalencia de su dominio, permita transformar, re-articular y girar sus principales problemáticas y significantes con el objeto de producir algo completamente nuevo. Los territorios de la Psicopedagogía establecen formas de relación y receptividad complejas, de carácter abierta y ambivalente.

La política del enunciado teórico en lo psicopedagógico es francamente extraña y débil. Se encuentra sujeta a complejas formas de importación de saberes, conceptos, ideas, sistemas razonamientos, enunciados y repertorios metodológicos procedentes de diversas disciplinas e interdisciplinas y discursos. Por qué razón, si las condiciones de uso y reinención –reciclaje y re-funcionalización, al menos retóricos, de sus sistemas de saberes y conceptos– han sido objeto de complejos cambios, es incapaz de forjar un nuevo saber y objeto. ¿Qué es lo que obstruye la reinención de su saber?, ¿qué caracteriza el lugar desde dónde habla la teoría psicopedagógica? Estas interrogantes pueden ser respondidas en referencia a la estrategia de revisitación de diversos temas recuperados y abordados por diversos campos del conocimiento. El terreno psicopedagógico hoy, se articula sobre la revisitación permanente de temas del pasado, demostrando obstrucciones para pensar sus temas auténticos. Coexiste una falsa política de deconstrucción, que parece apostar por el cambio, la remoción y la dislocación, al tiempo que reproduce implícitamente aquello que critica y dice no sostener en su especificidad. ¿Qué es la Psicopedagogía? A pesar de situar su actividad intelectual en tiempos post-metafísicos, la pregunta por el qué de las cosas, sigue siendo relevante y significativa, especialmente, a través de ella, podemos acceder a la comprensión de la naturaleza de un fenómeno singular. La Psicopedagogía debido a su carácter pre-constructivo y a las debilidades de sus modalidades de teorización, no puede ser descrita en términos de *matriz teórica*. Encuentro mayor fertilidad, afirmar que, es un terreno ensamblado a partir de variados cuestionamientos, transversales a diversos campos del conocimiento. Nociones, tales como, 'entrelazamiento', 'acción fronteriza', 'movimiento permanente', 'intermediación', 'desborde de los límites', etc. constituyen categorías de análisis de aproximación a la naturaleza de su dominio, albergadas en la noción de *movilización de la frontera*²⁵.

²⁵ Inscribe su acción en la frontera del caos.

El dominio de la Psicopedagogía constituye un espacio de enunciación no definido²⁶, es construido en las intersecciones de diversas zonas de contacto confluyentes, da paso a un locus no-fijo. El dominio de lo psicopedagógico es concebido como un espacio de dislocación, vuelco y rearticulación permanente. Es un lugar de permeabilidad, difusión, plasticidad y flexibilidad de sus fronteras, de fragmentaciones, fractalidades, discontinuidades y ambivalencias. Su estructura teórica se sustenta en el principio de *performatividad de lo combinatorio*. Un espacio intersticial es el resultado de la movilización de la frontera, en él, se desplazan, resignifican y refiguran cada una de sus singularidades epistemológicas. El objeto psicopedagógico se convierte en un dispositivo de interpretación y dislocación de los modelos epistemológicos tradicionales. La mayor parte de trabajos significados bajo la denominación de comprensión epistemológica en Psicopedagogía, se encuentran insertos en la interioridad de dichos marcos epistemológicos –operan mediante la *estrategia del aplicacionismo*–. El carácter intersticial de su dominio demanda la creación de nuevos saberes, conceptos y significados que contribuyan a la emergencia de un nuevo objeto. El ‘entre-medio’ o ‘entre-lugar’, es el lugar de construcción de su saber, es aquello que denomino trabajo en las *intersecciones de sus singularidades epistemológicas*. ¿Por qué lo intersticial es diferente del hibridismo? El hibridismo puede concebirse, en tanto, forma de regreso de los marcos epistemológicos tradicionales, lo ‘hibrido’ se convierte en una forma de repetición de lo mismo. Constituye una estrategia de continuidad de lo legitimado. El dominio psicopedagógico requiere una forma de hibridación basada en la transformación y reinscripción, rechazando la acomodación arbitraria de concepciones y apuestas teóricas prefabricadas, las que contribuyen exclusivamente a agudizar la presencia de diversos fracasos cognitivos en la aproximación a su objeto. Hasta aquí, es posible afirmar que, las prácticas intelectuales y de investigación articuladas en la interioridad del terreno psicopedagógico develan un marcado carácter normativo. De acuerdo a la naturaleza de su objeto, éste, debe adoptar un propósito deconstruccionista. El pensamiento epistemológico en Psicopedagogía es un pensamiento relacional y en constante movimiento.

Si atendemos al estatus de intersticialidad del objeto psicopedagógico, es posible afirmar que, como dominio y concepto posee la capacidad de resolver el conflicto ocasionado a partir de la intersección de la Psicología con la Pedagogía, tensiones de carácter de vinculación, proximidad y especificación. Lo intersticial²⁷ –pasaje, membrana, más que puente²⁸– demanda complejas condiciones de traducción. ¿Qué se traduce realmente en el terreno de lo psicopedagógico? La traducción es altamente fértil y necesaria en terrenos analíticos de alta demanda de equívocos de interpretación y errores de aproximación a su objeto. Fomenta *condiciones de legibilidad* a partir de la interacción de sus recursos epistemológicos de configuración. Principal característica del dominio aquí abordado. Algunas herramientas analíticas que permiten abordar la intersticialidad de su dominio y objeto, destacan: a) relaciones exteriores, b) heterogénesis, c) entrecruzamientos y d) sistemas de configuración de sus categorías. La sociogénesis de su objeto devela complejos procesos de rearticulación, como resultado de densas interacciones entre sus saberes, formas metodológicas, conceptos y fronteras de sus marcos disciplinarios confluyentes. Su dominio emerge por vía de complejas interactividades intelectuales –*terreno morfodinámico*–. El objeto psicopedagógico es descentrado y dislocado, a pesar de ello, posee su propia especificidad. Su identidad se

²⁶ Más bien, devela una compleja forma de indeterminación.

²⁷ Lo intersticial de su objeto se expresa en términos de expansión y apertura constante.

²⁸ Emergen de espacios de indefinición.

expresa en términos intermediación. Su especificidad se alcanza en la fractalidad, en el pensamiento de la relación y del encuentro, jamás en los modos rígidos legitimados por la razón disciplinaria.

La traducción científica se coloca al servicio de formas analíticas, sistemas de razonamientos, marcos metodológicos y/o paradigmas contradictorios entre sí, coincidente y articulado en algún punto a un determinado fenómeno –ámbito de tematización–. Hegemónicamente, el concepto de Psicopedagogía se articula a través de su relación con el aprendizaje, el sujeto de aprendizaje, sus dificultades y potencialidades –en adelante, conceptos intersticiales, objetos específicos compartidos con otros campos, no son de su entera exclusividad–. ¿Qué tipo de conexiones asume?, ¿qué cosas desafía en el estudio de la cognición humana a lo largo del ciclo vital? La traducción en mi trabajo teórico no se reduce a sistemas de intercambios limitados entre dos o más elementos. Por el contrario, aborda una multiposicionalidad de recursos implicados en la construcción de un determinado campo de estudio. Establece condiciones de diálogo, mediación y negociaciones entre cada uno de ellos, con el objeto de fabricar algo completamente nuevo a partir de complejas rearticulaciones y depuraciones. La traducción científica busca crear condiciones de legibilidad teórico-metodológicas. ¿Cuáles son las tareas del traductor²⁹ en el contexto psicopedagógico? En efecto, es posible afirmar que, no pretende exclusivamente, crear condiciones de comunicación entre cada uno de sus recursos. Se aleja de sus clásicas formas de esencialización, con el objeto de promover estrategias permanentes de transformación de cada uno de los elementos teóricos y metodológicos que confluyen, crean y garantizan la configuración de su territorio, objeto y saber. La traducción permite asumir las problemáticas de singularidad proclamada a partir de sus campos fundacionales, indaga en el conjunto de elementos que han sido excluidos de su concepto vigente e institucionalizado. La rearticulación desempeña un papel crucial, introduce lógicas que permiten incorporar aquello que queda excluido. Define una singular *operatoriedad de rearticulación* de saberes. La traducción cambia las relaciones de vinculación entre sus cuerpos de conocimiento. La transformación del campo psicopedagógico acontece por vía alterativa, transgresiva y dialéctica.

Finalmente, quisiera insistir que el móvil que guía mi interés en la investigación sobre el contextualismo epistemológico de la Psicopedagogía, se ubica específicamente en la comprensión de la ‘juntura’, es decir, un espacio complejo configurado a partir de la confluencia e intersección entre la Psicología y la Pedagogía. Me interesa develar qué formas e interacciones afloran y tienen lugar en ella. De la ‘juntura’ emerge un objeto y dominio intersticial, se convierte en una zona de contacto³⁰, en un espacio de relación, intercambio, negociación, mediación y dislocación. La ‘juntura’ es sinónimo de producción de lo nuevo y de alteración de lo dominante. Su funcionamiento se expresa mediante relaciones exteriores, articuladas sobre el *principio de la heterogénesis* y del *pensamiento de lo no-idéntico*. El interés en la ‘juntura’ sugiere saber qué es lo que se pone en contacto a partir de fuerzas de configuración peculiares. Cada uno de sus elementos se encuentra en confrontación, tensión y subyugación, su organización y disposición toma la forma de una articulación ficticia, requieren de condiciones de rearticulación de sus elementos e interacciones. El pensamiento epistemológico en Psicopedagogía es el pensamiento de la ‘relación’, del ‘encuentro’ y del ‘movimiento’ permanente.

²⁹ Refiere al epistemólogo, teórico e investigador. Bajo su término se pueden albergar variadas figuras y roles.

³⁰ El abordaje de lo que se pone en común no sugiere necesariamente mecanismos de selectividad estrictos en su funcionamiento. Más bien, tienen lugar a través de complejas interacciones.

La zona de contacto se emplea como una *frontera epistemológica* en la construcción del conocimiento psicopedagógico, se desplaza hacia el tiempo y espacio del encuentro. La sección ‘contacto’ del sintagma enfatiza en las condiciones interactivas de sus encuentros. La ‘juntura’ en este caso, se convierte en una espacialidad de relación mutua ‘en’ y ‘a través’ de sus saberes. Da lugar a un pensamiento límite, apela a la ruptura y transformación de los bordes y de los límites de sus principales marcos disciplinarios por los que se moviliza dicho objeto, examinando, de qué manera, cada uno de éstos bordes se entrecruzan permanente en su acción intelectual, profesional y metodológica. Lo Psicopedagógico *designa* un concepto, objeto y dominio en permanente movimiento. El desafío consiste en crear estrategias para leer³¹ de nuevo y desde otros lugares la noción de Psicopedagogía. Todo ello, permite examinar críticamente, los mecanismos de enmarcamiento de la realidad psicopedagógica. Frente a esto, emerge la interrogante: ¿cuál es la facultad que posee éste campo, para construir significados diferentes al legado impuesto sutilmente a través de las diversas modalidades de esencialismo que fundamentan su práctica teórica, analítica, metodológica y profesional? Sin duda, sus investigadores enfrentan el desafío de demostrar, de qué manera, los argumentos, sistemas de razonamientos y escritos significados como parte de los territorios de la Psicopedagogía, se encuentran fuera de su naturaleza y ámbito de autenticidad epistemológica, articulando un orden epistemológico débil y estrecho, legitimando un círculo de reproducción invisible. Sus prácticas de investigación contribuyen a la distorsión del campo mediante sistemas intelectuales de orden, eminentemente, esencialistas.

La estructura de conocimiento de la Psicopedagogía

La *estructura de conocimiento* de la Psicopedagogía plantea múltiples formas de conocer, consagra una estructura teórica y metodológica abierta. Considerando tales ideas como un punto de partida, afirmaré que su construcción epistemológica que no puede cerrarse a través de sus formas epistemológicas y metodológicas tradicionales. Su estructura de conocimiento es configurada por una acción interdisciplinar, en la que sus múltiples elementos convergentes no son concebidos como antagónicos o bien, objetos de violencia epistémica, sino más bien, como formas complementarias que sólo alcanzan su actividad mediante la ‘rearticulación’ de sus aportes. Al constituir una estructura de conocimiento abierta, expresa la capacidad de establecer diversos tipos de asociación y relación entre cada uno de sus elementos. Su singularidad demuestra la capacidad conectar saberes, métodos, objetos, disciplinas, discursos, influencias, marcos teóricos y compromisos éticos alejados en su actividad científica, convergentes en algún tópico con los objetivos analíticos del dominio psicopedagógico, posibilitando una visión sustentada en el principio de heterogénesis, previa condición de traducción y rearticulación. ¿Qué lógica subyacente plantea la traducción y la rearticulación? De ninguna manera, dispone de una mezcla desinhibida de diversos recursos, cuya síntesis se inscriba en la “*total disponibilidad a la reconversión de cada préstamo disciplinario, sin limitaciones de contextos ni de operaciones*”³². La traducción ante todo, busca crear condiciones de legibilidad y emergencia de nuevos saberes, por vía de complejas formas de rearticulación.

³¹ El ‘acto de lectura’ se constituye una experiencia del ver en términos epistemológicos.

³² Nelly Richard, “El conflicto entre las disciplinas”, Revista Iberoamericana, Vol: LXIX num 203 (2003): 441.

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

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

“la teoría de la exterioridad de las relaciones implica a la vez que las relaciones son ampliamente independientes de los términos que las efectúan y que los términos pueden tener múltiples relaciones al mismo tiempo. Es decir que pueden estar a la vez en un sistema y en otro, que pueden cambiar algunas de sus relaciones sin cambiarlas todas”³³.

La teoría de las relaciones exteriores comprende que cada singularidad convergente en la configuración de su estructura de conocimiento, concibe cada uno de estos elementos como recursos constructivos flotantes –lo flotante hace posible la relación–, poseen la capacidad de conectar, de movilizarse y de vincular. Operan en términos de un *pegamiento epistémico-analítico-metodológico*. Devela el conjunto de relaciones que sostiene cada una de sus singularidades. De modo que, *“el saber inmediato y empírico que se concentra sobre los «particulares» es un saber fenoménico que hace abstracción de sus vínculos y relaciones. Por el contrario, la teoría revolucionaria, sin negar los particulares, debe elevarlos hacia el «todo» en el cual desarrollan su vínculo”*³⁴. Favorece los sistemas vinculación, constelación, encuentro y traducción de saberes, discursos, métodos, conceptos y disciplinas, preferentemente. En ella, cada elemento adopta una *“serie de formas que tienen, cada una, su individualidad”*³⁵. Las relaciones exteriores constituyen uno de los principios explicativos más relevantes a nivel epistemológico en Psicopedagogía. Como tal, poseen la capacidad de relacionar elementos fundamentalmente de naturaleza heterogénea de múltiples maneras, mediante condiciones de rearticulación y acción flotativa. Sus sistemas de relación no poseen la capacidad de albergar a todas sus singularidades de forma cerrada. Las relaciones entre cada uno de los elementos establecen mecanismos particulares de operación. Así, *“«sin perder su identidad, una cosa puede adjuntarse a otra o dejarla partir», puede entrar en una composición, en una unidad, sin por ello estar completamente determinada por esta unidad, por esta composición”*³⁶.

³³ Maurizio Lazzarato, Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control (Madrid: Traficante de Sueños, 2006), 19.

³⁴ Maurizio Lazzarato, Por una política menor... 20.

³⁵ Maurizio Lazzarato, Por una política menor... 21.

³⁶ Maurizio Lazzarato, Por una política menor... 23.

Cada objeto, sujeto, territorio, método, influencia, discurso, disciplina, compromiso ético, teoría y concepto, etc. se encuentran co-implicadas, su continuidad y funcionalidad queda determinada por condiciones de traducción y rearticulación. La estructura de conocimiento de la psicopedagogía opera mediante un conjunto heterogéneo de continuidades y disyunciones, en ella, *“lo que se escapa es lo que hace el movimiento, lo que crea, lo que innova”*³⁷. Al afirmar que, la comprensión epistemológica en Psicopedagogía opera en la exterioridad, refiero a la capacidad de producir lo nuevo, mediante condiciones de vincularidad heterológicas. La producción de lo nuevo surge de espacios indeterminados, de lo que he denominado como *trabajo en las intersecciones de las disciplinas*³⁸.

La unión y la desunión de cada singularidad epistemológica que participa en la configuración de su estructura de conocimiento, establece operatorias y modalidades a través de las cuales *“las singularidades se componen y se descomponen, se unen y se separan”*³⁹. Cada singularidad es objeto de *concatenamiento* mediante condiciones de rearticulación, establece modalidades de vinculación particulares entre cada una de ellas, definidas a partir de sistemas dialécticos de uniones y disyunciones permanente. Sus condiciones de funcionamiento son determinadas por la metáfora del clinamen, es decir, estrategia de alteraciones causa-efecto. Su estructura teórica reafirma una lógica de sentido que opera en el diaspórismo y en la diseminación. A través de la categoría de *‘clinamen’*, explico que, cada singularidad configurante sea concebida como *“un poder de inclinación, un poder creativo, eso es, un poder de movimiento espontáneo”*⁴⁰. Cada uno de los elementos convergentes en el campo epistemológico de lo psicopedagógico, operan a través de la *acción-del-clinamen*.

La estructura de conocimiento concebida como una *mallá de conexión*, sugiere una aclaración preliminar. La noción de ‘mallá de conexión’ y ‘red’ se encuentran implícitas en la categoría de dispositivo. Tal como he mencionado, la noción de red reticular emerge del dispositivo, manifestando una naturaleza multi-lineal y heterogénea, atravesada por una multiplicidad no-lineal de relaciones entre cada uno de los elementos que confluyen y garantizan el funcionamiento de su dominio. La multiplicidad de elementos convergentes configuran, previa condiciones de traducción y rearticulación, el objeto psicopedagógico. Según esto, la arquitectura que sostiene su estructura teórica, se caracteriza por *“un conjunto multilíneal [...] líneas de diferente naturaleza [...] Desenmarañar las líneas de un dispositivo es en cada caso levantar un mapa, cartografiar [...] eso es lo que Foucault llama ‘el trabajo en el terreno’”*⁴¹. Las condiciones de producción se insertan en la comprensión de la naturaleza del vínculo presente en elementos de diversa naturaleza, reconfigura los mecanismos de negociación y mediación entre ellos. Negociación y mediación se convierten en estrategias de trabajo clave en las intersecciones de las disciplinas.

Concebir la estructura teórica de la Psicopedagogía en términos de red, remite al carácter estriado, fractal y reticular de su composición, denota mecanismos de

³⁷ Maurizio Lazzarato, Por una política menor... 23.

³⁸ Principal forma de construcción del conocimiento en Psicopedagogía. Como tal, da paso a un complejo sistema y entramado de heterotopicalidades analíticas, metodológicas e intelectuales. En ella, tienen lugar permanentes sistemas de mediaciones, negociaciones, devaluaciones, exclusiones, inclusiones, etc.

³⁹ Maurizio Lazzarato, Por una política menor... 24.

⁴⁰ Boaventura de Sousa, Una epistemología del Sur (Buenos Aires: CLACSO, 2009), 59.

⁴¹ Michel Foucault, Microfísica del poder (Madrid: Editorial Piqueta, 2002), 155.

interconexión, elementos que contienen, ocultan y visibilizan. Cada uno de sus elementos posee cualidades de movimiento y circulación, denotando una capacidad de reconfiguración continua. De allí, la particularidad de su saber, un saber en permanente movimiento.

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

Concebir su estructura teórica a través de la noción de zona de contacto, resulta altamente fértil, especialmente, al asumir la construcción de su conocimiento y la configuración de su objeto en términos inter-disciplinarios. Sin duda, ello demanda la creación de una *estructura teórica fronteriza*. ¿Qué supone concebir el objeto y la estructura teórica de la Psicopedagogía como noción fronteriza?

La zona de contacto se convierte así, en un espacio de encuentro, interacción y diálogo entre diversas clases de singularidades epistemológicas. Estructuralmente, posee la capacidad de derribar las barreras disciplinarias, reafirmando un funcionamiento extra-disciplinar, es decir, la capacidad de conectar, vincular y relacionar elementos, métodos, objetos, discursos, influencias, saberes y conceptos alejados de la actividad científica, contribuyendo a la ampliación y diversificación de sus sistemas de razonamientos. Como propiedad epistemológica se desplaza hacia el espacio y el tiempo del encuentro, enfatiza en sus diversas coordenadas y condiciones interacción. Es, en la zona de contacto, que cada singularidad epistemológica se constituye *en y a través* de un sistema de relación mutua, se convierte en un mecanismo de crossing y connecting border. Desde mi posición teórica y política, concibo la zona de contacto como un *espacio indeterminado en la producción del conocimiento*. La construcción del saber en la zona de contacto recurre a las nociones de *presencia y simultaneidad*. Se convierte en una antesala de configuración y emergencia del *espacio de diáspora*. En la zona de contacto coexisten mecanismos de apropiación de unos saberes respecto de otros, así como, la presencia de legados que se transfieren y trans-epistemologiza. En ella, se encuentran saberes y campos de conocimientos comunes y dispares. Tres son sus principales características: a) ensamblaje, b) conexión y c) interconexión e interacción. La comprensión epistemológica

en Psicopedagogía puede ser lecturada en términos de una transición que afecta al desarrollo cognitivo, *altera* sus experiencias, saberes, marcos de valores, condiciones ontológicas, teóricas y metodológicas. Establece nuevas formas de imaginación epistémicas y pedagógicas. En aquello que *altera* reside su fuerza performativa. ¿Saberes que alteran?, ¿qué elementos permiten explicar la psicopedagogía como un mecanismo de atravesamiento de sus fronteras disciplinarias, metodológicas y discursivas?

El pensamiento epistémico de la Psicopedagogía es el pensamiento de la relación, del movimiento, del encuentro y de la producción de lo nuevo. Como categoría de análisis moviliza la frontera –líneas de demarcación rígidas–, constituye un pensamiento límite. Su conocimiento –propiedad de la novedad⁴²– apela a la ruptura de los límites establecidos por cada marco disciplinario, metodológico, discursivo, político, teórico y ético que participa de su ensamblaje. Interroga críticamente los mecanismos de prefijación y sus condiciones heredadas. Concebir la estructura teórica de la Psicopedagogía en términos de mestizaje epistémico-metodológico deviene en un significado complejo. Lo *mestizo* al interior de este proyecto intelectual es algo complejo. Lo mestizo construye un singular dispositivo de interrogación acerca de la multiplicidad y divergencia epistemológica, concebido como crítica en acción y en situación. Interesa develar las articulaciones que

“diseñan los proyectos de crítica de las disciplinas para evaluar los respectivos modos en que los saberes deciden reafirmar o impugnar sus tradiciones locales, realizar ciertos gestos de delimitación o de intersección disciplinarias, ya que dichos gestos sólo cobran sentido político en función de las dinámicas de fuerzas y los puntos de fuga que se trazan entre lo institucionalizado y sus otros”⁴³.

Describir su configuración epistemológica a través de la metáfora: ‘*consciencia mestiza*’, devela un dispositivo de co-presencia, de alteridad epistémica y valorización a diversas singularidades epistemológicas, reconociendo en ellas, contribuciones fundamentales. La conciencia mestiza emerge de diversas clases de enredos y entrecruzamientos teóricos, políticos, éticos y metodológicos, forja una conciencia de saberes fronterizos, que poseen la capacidad de albergar una amplia diversidad de saberes. Cristaliza un mecanismo de inclusividad epistemológica –no en el sentido laxo y acrítico de la palabra–, sino que, en el reconocimiento y valorización de contribuciones subyugadas por la transformación del conocimiento, sujetos al *nepantlismo*⁴⁴ *mental* –topónimo– que alude a la fragmentación de los caminos o rutas en la producción del saber, configura un espacio de mutabilidad y fusión. La estructura teórica de la Psicopedagogía forja un *centro de nepantla*, se concibe como un espacio de confluencia de diversas clases de singularidades epistemológicas compuestas por fuerzas de mutabilidad, plasticidad y fusión –esta última, en sintonía con la producción de lo nuevo, es decir, fuerzas de aleación para crear nuevas clases de saberes y recursos metodológicos–. A través de la noción de *nepantla* se observa el carácter trans-científico de este campo, alude a aquello que queda entre dos o más elementos, remite –y a la vez contiene– la noción de trabajo en las intersecciones de las disciplinas. Lo que se encuentra en medio de dos o más singularidades epistemológicas es lo que posibilita la creación de nuevos saberes y metodologías de investigación emergentes. La *nepantla* en tanto categoría de análisis contribuye a la configuración de un tercer espacio, se entrelaza

⁴² Alude a la producción de lo nuevo.

⁴³ Nelly Richard, “El conflicto entre las disciplinas... 444.

⁴⁴ Palabra náhuatl.

con la afirmación que, el saber de la Psicopedagogía se encuentra en permanente movimiento, forja un conocimiento disponible para un determinado tiempo –provisional de fuerza intensa indeterminada–. En suma, a través del concepto de *nepantla* refleja el sentido de inacabado de su saber, objeto de un sistema de transformación abierta, inconclusa e (in)voluntaria.

La *nepantla* pone en evidencia el *carácter intermedio* de su espacio de producción, permite reconocer que sus elementos no son ni lo uno, ni lo otro, es decir, configura un saber a partir de la indeterminación. Razón por la cual, es necesaria la aplicación condiciones de traducción a cada uno de sus recursos configurantes. La estrategia de *nepantla* se opone a las tecnologías de aplicación, no atrapa su saber en valores y marcos externos al fenómeno. Su interés emerge en referencia a la producción de lo nuevo. *“Mantiene su plena significación, aplicable en todo tiempo y cualquier forma de comprensión más profunda de situaciones similares”*⁴⁵. Concebida así, la estructura teórica de la Psicopedagogía surge de las intersecciones que crean un nuevo espacio epistemológico, definido como un lugar inquietante de creación, producto del movimiento incesante de cada singularidad estructuradora, compuesto por una red cíclica que ordena y organiza sus fuerzas de producción. En ella, los saberes, los métodos, los objetos, las teorías, las influencias y los compromisos éticos, no son objeto de clasificaciones y categorías, recurren al efecto de traducción y rearticulación, creando un todo-fragmentado. Las condiciones de traducción y rearticulación son expresiones de las relaciones exteriores.

Si la Psicopedagogía consagra una estructura teórica abierta, ¿cuál es el lugar de lo discontinuo? Al asumir una tarea negativa que permita aclarar el sentido de lo discontinuo. El sentido de lo negativo en la construcción del conocimiento no se reduce únicamente a aquello que no es, sinónimo de ‘vía negativa’. Me parece más fértil concebir la negatividad en tanto estrategia de cuestionamiento, re-estructuración y transformación de lo dado. Sobre este particular, la discontinuidad *“trata de liberarse de todo un conjunto de nociones que están ligadas al postulado de continuidad, tales como las de «tradición», «influencia», «desarrollo», «teleología», o «evolución hacia un estado normativo», «mentalidad», «espíritu de una época»*⁴⁶.

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

La racionalidad mestiza transfiere herramientas para transitar y forcluir de hábitos mentales, disciplinarios y metodológicos rígidos, inscribe su actividad en lo divergente, por

⁴⁵ Ramón León-Portilla, *Nepantla*. Una aproximación al término. 2003. Recuperado el 06 de diciembre de 2018 de: https://www.academia.edu/6916191/Nepantla_una_aproximacio_n_al_te_rmino

⁴⁶ Ángel Gabilondo, *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente* (Madrid: Antrhopos, 1990), 118.

un movimiento incesante que toma distancia de lo tradicionalmente aceptado, institucionalizado y legitimado. Inscribe su actividad en la formación de un tercer espacio, no reducido a un mecanismo de hibridación, sino más próximo, a las relaciones exteriores, compuestas por múltiples sistemas de vinculación y libres de mecanismos de opresiones, fomenta la creación de una nueva estructura de funcionamiento. Una espacialidad intermedia se caracteriza por la presencia de un alto flujo de creatividad continua, en él, el movimiento –propiedad epistemológica clave de lo psicopedagógico, junto a la relación– rompe el aspecto unitario que proporcionan los paradigmas. Configura un escenario de morfogénesis basado en la diseminación, la dispersión y un conjunto de enredos propios de cada singularidad epistemológica. Conjuga diversas formas de pensar.

La estructura de conocimiento concebida en términos de *dispositivo*⁴⁷, refleja la capacidad para albergar y conectar diversas clases de aportes, configurando una red heterogénea de objetos, sujetos, territorios, teorías, métodos, influencias, marcos teóricos y compromisos éticos, cuyas conexiones son establecidas a través de la noción de red. El funcionamiento del dispositivo y la red⁴⁸ –parasinónimos– se sostienen en la heterogénesis como principio explicativo a nivel epistemológico en Psicopedagogía. El dispositivo reafirma la condición de epistemología de la dispersión, deviene en una estructura más menos coordinada de relaciones, configura así, “*una red de análisis que permita, una vez dado por objeto de dicho análisis relaciones de poder y no un poder, una analítica de tales relaciones, que habrán de ser captadas en la diversidad de su encadenamiento*”⁴⁹. Cada una de sus singularidades epistemológicas configura un conjunto heterogéneo, atendiendo a la naturaleza del vínculo que entre ellas es establecido, incidiendo en el cambio de sus posiciones y sus funciones. No existe un sólo mecanismo de vinculación entre cada una de ellas, sino un conjunto de vinculaciones heterológicas, demanda la necesidad de poner en manifiesto las zonas *de vinculación y continuidades oscuras*⁵⁰ que conducen a errores en la fabricación de su conocimiento.

El dispositivo como herramienta teórica opera en la heterogeneidad, que en la trama epistemológica de la Psicopedagógica remite a una *naturaleza heterogénea de lo heterogéneo*. Si bien, se compone de singularidades epistemológicas heterogéneas, es necesario especificar a qué territorios pertenecen, intentan comprender sus sistemas de razonamientos, con el objeto de sentar condiciones de rearticulación que contribuyan al develamiento de la autenticidad de su saber epistemológico. Cada uno de sus elementos confluyentes se encuentran en constante cambio, puesto que, al entrar en contacto, en “*resonancia, o en contradicción, con los otros, y requiere una revisión, un reajuste de los elementos heterogéneos que surgen aquí y allá*”⁵¹, inscribiendo en un lugar privilegiado las condiciones de rearticulación en tanto estrategia de construcción del conocimiento. A través de la noción de dispositivo se constata la naturaleza dinámica, abierta, flexible y en

⁴⁷ La estructura teórica y metodológica, así como, el campo de conocimiento de la Psicopedagogía, sólo pueden ser concebidas en términos de un ‘dispositivo performativo’, es decir, aquella red de conexión de elementos heterogéneos, cuya confluencia y ensamblaje permiten la ‘alteración’ de la gramática epistémica, pedagógica, sus vocabularios y supuestos analítico-metodológicos. La naturaleza de lo psicopedagógico emerge en la alteración de lo existente, en la creación de lo nuevo y de la posibilidad de reinención.

⁴⁸ Se sostienen mediante una metáfora reticular.

⁴⁹ Ángel Gabilondo, *El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente* (Madrid: Antrhopos, 1990), 1969.

⁵⁰ Alude a condiciones de examinación topológicas.

⁵¹ Michel Foucault, *Saber y verdad* (Madrid: Editorial Piqueta, 1985), 127.

permanente movimiento de su estructura teórica, cuyos “*componentes, así como el conjunto de relaciones entre los mismos, varían en función del nivel de efectividad alcanzado en una coyuntura determinada*”⁵².

Concebida así, su estructura teórica puede describirse como una estrategia compuesta de diversos sistemas de relaciones con el objeto de articular una respuesta a un problema específico. Cada uno de sus sistemas de relación constituye estrategias de operación particulares en la interioridad de su estructura teórica, convergiendo en ella, una serie de relaciones disimiles que sustentan la organicidad de su estructura teórica. La Psicopedagogía como herramienta teórica forja una grilla de comprensión que alberga elementos dispersos de naturaleza heterogénea, organizándolos mediante condiciones de vinculación, captura y rearticulación –recurre de igual forma a la traducción con el objeto de establecer ámbitos de legibilidad entre cada uno de sus elementos–. En tanto red de relaciones heterogéneas cristaliza un determinado orden de producción, tal como he mencionado, opera en la dispersión y la diseminación. La estructura de conocimiento de la Psicopedagogía describe una configuración compuesta por una arquitectura multi-lineal, en él, sus elementos –se encuentran en constante variación– no resultan de un orden armónico, sino de un conjunto de fracturas, crisis y relaciones no-lineales. Inscribe así, sus objetivos en la producción de lo nuevo. ¿De qué depende el vínculo entre dispositivo y multiplicidad? Como afirmación preliminar, quisiera insistir en la orgánica de la estructura teórica de la Psicopedagogía como un espacio en constante devenir. ¿Qué implica un orden de producción basado en la dispersión y en la diseminación?

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

En adelante, me propongo examinar la potencia que guardan los conceptos de *espacio de diáspora*, *diáspora epistémica* y *experiencia migratoria*, concebidas como herramientas teóricas. Como aspecto preliminar quisiera reflexionar en torno al concepto de diáspora epistémica –concepto que acuñé en 2016, en el texto Gramática de la Educación Inclusiva–, concebida como una estrategia de análisis sobre las diversas modalidades y estilos de relación que pueden ser establecidos entre cada uno los elementos que convergen en el ensamblado del presente campo. La diáspora epistémica

⁵² Peter Miller y Nicolas Rose, “Political Power beyond the State: Problematics of Government”, The British Journal of Sociology, London, London School of Economics and Political Science Vol: 43 num 2 (1992): 187.

se opone a los modos rígidos de fabricación del conocimiento, rechaza las cerraduras disciplinares, los atomismos metodológicos, su lógica de sentido sólo se expresa en el movimiento discontinuo, en la captura y entrelazamiento multi-lineal de cada uno de sus elementos. La noción de *frontera* y *frontrías* se encuentran co-implícitas en el concepto de diáspora epistémica. Las primeras, concebidas como límites entre dos o más disciplinas, por ejemplo, demandan de condiciones de traducción y examen topológico. Las segundas, articulan su actividad en la creación de una zona indeterminada, un espacio completamente nuevo, coherente con lo denominado como tercer espacio. En la comprensión epistemológica en Psicopedagogía, las nociones de fronteras⁵³ –lo rígido, la fijeza, el dictamen del pasado y de la aplicación. Líneas arbitrarias de división– y fronterías –espacios indeterminados, de creación de lo posible, producción de lo nuevo, novedad epistémica– son empleadas en tanto categorías analíticas y metodológicas. En términos deleuzianos, concebir el campo de producción de la Psicopedagogía en términos de espacio de diáspora remite directamente a la noción de desterritorialización. El espacio de diáspora exige una *política de localización multiaxial* de sus recursos constituyentes. Su estructura teórica se convierte en un *sistema de lo múltiple*.

El espacio de diáspora configura una *red analítica* de diversos estilos de movimientos⁵⁴, da cuenta de las fuerzas de captura y forclusión, de sus mecanismos de intersección. Se convierte así, en un espacio de confluencia entre cada uno de sus objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias, discursos, disciplinas, compromisos éticos, teorías y conceptos, etc. donde cada uno de ellos, constituye un sistema heterogéneo de lo heterogéneo. Es, ante todo, un espacio configurado por una lógica de lo múltiple. Lo múltiple posibilita la construcción de una estructura teórica abierta en la que cada uno de sus elementos se encuentra en conexión permanente⁵⁵ –principio de heterogénesis–. Lo abierto implica lo indeterminado, establece modos singulares de implicación permitiendo analizar los enredos genealógicos que configuran el campo y sus modos de vinculación de carácter abiertos a partir de cada una de las singularidades epistémicas que participan de su construcción. En efecto,

“lo indeterminado es el caos. Sí, pero el caos no es lo opuesto de cualquier determinación sino aquella instancia que, en tanto encarna una potencia absoluta de diferenciación, tiende a hacer posible -aunque no necesariamente componible- la existencia de algo tal como un determinado. Remitidos entonces a la cuestión de la determinación, lo central del aporte deleuziano no reside en su supuesta opción por lo indeterminado sino en su reformulación de las condiciones bajo las cuales éste se relaciona con la determinación y lo determinado: lo indeterminado no es lo contrario de lo determinado sino su condición, aquel ámbito lógico u ontológico que hace posible cualquier determinación y que permite a los determinados existir unos junto a otros aun cuando resulten incapaces de componerse”⁵⁶.

El campo de producción de la Psicopedagogía concebido a través del espacio de diáspora en tanto categoría de análisis, construye un campo “*«habitado» no sólo por*

⁵³ Tanto ‘fronteras’ como ‘fronterías’ constituyen categorías analíticas y metáforas cruciales en un análisis anti-disciplinario. Ambas no puede entenderse sino se remite exhaustivamente a la noción de desterritorialización.

⁵⁴ Para tal empresa articula una política de localización en permanente contradicción. Forja una posicionalidad de dispersión.

⁵⁵ Continúa conexión de carácter no-lineal, sólo se cierra para abrir.

⁵⁶ Phillipe Mengue, Deleuze o el sistema de lo múltiple (Buenos Aires: Las cuarenta, 2008), 13.

*aquellos que han migrado y sus descendientes*⁵⁷. Su centro epistemológico emerge desde la dispersión, establece diversos sistemas de ramificación, movilidad conexión, encuentro. En ese marco, la Psicopedagogía recurre a la metáfora del viaje para construir su conocimiento, se moviliza por una multitud de disciplinas, campos y discursos, extrayendo lo mejor de cada uno de ellos, con el objeto de fabricar un nuevo saber. La diáspora epistémica concebida como un *dispositivo heurístico*, constituye un sistema interpretativo y analítico, establece modalidades de construcción y comprensión de su saber, configura un método de análisis, una metáfora sobre su orden de producción – basado en la diseminación y el diaspórismo–. Es vinculante a la capacidad creadora y reguladora de su saber. Epistemológicamente, la heurística plantea discusiones relevantes en materia de producción del conocimiento, puede ser concebida como un método de resolución de problemas. En tal caso, *“la Heurística es la disciplina que prepara a la invención y al descubrimiento, y que acepta todos los argumentos que puedan conducir a realizar los proyectos propuestos”*⁵⁸. El espacio de diáspora dedica un análisis significativo no sólo a los movimientos que constituyen la funcionalidad de cada elemento, sino que atiende a las condiciones de arribo, asentamiento, salida y transformación. Se caracteriza por un posicionamiento relacional que afecta a cada una de sus singularidades epistemológicas, discursivas, metodológicas confluyentes. De esta forma,

“el *concepto* de diáspora comprende las formas históricamente variables de *relacionalidad* dentro de y entre las formaciones diaspóricas. Contiene las relaciones de poder que diferencian y establecen similitudes entre y a través de cambios en las constelaciones diaspóricas. En otras palabras, el concepto de diáspora *se centra en las configuraciones de poder que diferencian las diásporas de forma interna así como las sitúan en relación a las demás*⁵⁹.”

El espacio de diáspora es constitutivo del pensamiento relacional, de la constelación intelectual, del encuentro, del pensamiento del movimiento, de la entropía epistemológica y de la plasticidad. En tanto *“objeto de análisis y herramienta de deconstrucción; esto es, como medio de investigar las condiciones de su formación, su implicación en la inscripción de jerarquías y su poder para movilizar colectivos”*⁶⁰. En el espacio de diáspora en tanto unidad relacional de producción epistemológica, ninguno de sus elementos convergentes se encuentra aislados unos de otros, atiende críticamente a la cuestión de la posición de cada elemento y a sus marcadores de descentramiento, fijación, etc. El campo epistemológico de la Psicopedagogía constituye una red analítica de carácter reticular de multi-localización. Su espacio de producción se convierte en un espacio de reconciliación, encuentro y constelación de diversas unidades y herramientas metodológicas y analíticas.

Si la *desterritorialización* es una categoría analítica clave en el examen de la diáspora epistémica de la Psicopedagogía, posibilita la conexión y el ensamblaje de unidades heterogéneas, la descripción de sus estrategias de desplazamiento y desubicación de cada uno de sus objetos, sujetos, territorios, métodos, influencias,

⁵⁷ Avtar Brah, *Cartographies of Diaspora...* 212.

⁵⁸ Ricardo Mandolini, « Heurística y arte, una contribución para la comprensión de los procesos artísticos creativos », *Revista de Humanidades de Valparaíso*, Vol. 1 num 1 (2013): 63-92. Recuperado el 2 de enero de 2019 de <http://www.revistafilosofiauv.cl/wp-content/uploads/2013/11/Ricardo-Mandolini-Heuristica-y-arte.pdf>.

⁵⁹ Avtar Brah, *Cartographies of Diaspora...* 214.

⁶⁰ Avtar Brah, *Cartographies of Diaspora...* 216.

discursos, disciplinas, compromisos éticos, teorías, conceptos, etc. Cada uno de ellos, son examinados multiaxialmente. “*El concepto de «territorio», así como sus significados y significaciones, es un espacio cuestionado por las posicionalidades de diáspora y de frontera, donde las cuestiones de territorialización, desterritorialización o reterritorialización son parte de luchas políticas*”⁶¹.

El doble problema que explicita el estudio teórico de la Psicopedagogía consiste en la transformación de su objeto, no así de sus métodos de aproximación e investigación de sus fenómenos. Reafirma una aproximación metodológica caracterizada por un cuestionamiento ideológico de los métodos utilizados en la investigación educativa. Esto exige la necesidad de generar condiciones de entendimiento epistemológico y metodológico coherentes con su base epistemológica: *interdisciplinar*. El campo de la Psicopedagogía como desafío enfrenta la necesidad de rectificar su déficit metodológico, traducido como la incapacidad para desarrollar una estrategia de investigación empírica conectada a un fenómeno social, cultural y educativo específico. Frente a la no-identificación de problemas de orden teórico y metodológico que afectan a su campo de producción, su funcionamiento deviene en un conjunto de prácticas articuladoras dando paso al entrecruzamiento de herramientas metodológicas de diversa naturaleza. El campo o terreno de investigación y producción del conocimiento de la psicopedagogía cristaliza un espacio relacional de carácter inestable⁶², intenso, dinámico y en permanente movimiento⁶³.

Tal como he insistido a lo largo de este trabajo, el problema de *aplicación* también denominado aplicacionismo epistemológico y la *articulación* constituyen temas claves en el develamiento de los errores que sustentan la configuración de la estructura metodológica de la Psicopedagogía. La estrategia de *aplicación* es propia de las Ciencias Naturales. La aplicación o el aplicacionismo epistemológico –modalidad más recurrente de trabajo– se convierten en una estrategia para la legitimación de la dominación intelectual y la regeneración permanente de modalidades opresivas a través de la investigación. Con el objeto de superar éstas tensiones, debe aclararse la noción de aplicación en la construcción epistemológica de la Psicopedagogía. La aplicación puede ser interpretada en términos de un corpus de herramientas de diversa naturaleza que van confluyendo en un mismo fenómeno con el objeto de comprenderlo, convirtiéndose así, en un modelo de intervención epistemológica. No interesa en este campo la sobre-determinación conceptual que estructura la teoría, sino más bien, develar un método capaz de superar la problemática de la teoría general –concebida como marco comprensivo– y la naturaleza de los problemas específicos que se propone abordar. Su objetivo consiste en consolidar un “*dispositivo conceptual que posee un grado elevado de cohesión, de sofisticación y un enorme potencial explicativo*”⁶⁴.

El repertorio metodológico de la Psicopedagogía da cuenta de un sistema de articulación minuciosa de aportes procedentes de diversos campos –dimensión *interdisciplinar*–, opera sometiendo sus conceptos a condiciones de reproducción. El

⁶¹ Avtar Brah, *Cartographies of Diaspora...* 236.

⁶² No asume un sentido de debilidad y negatividad –ausencia de algo–, sino más bien, como un sistema de desestabilización que da paso a un mecanismo de apertura en un continuo.

⁶³ Cada una de las características enunciadas se albergan en el principio explicativo de heterogénesis que sostiene la praxis teórica y metodológica de la Educación Inclusiva.

⁶⁴ Daniel Saur, *¿Aplicar teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el Análisis del Discurso*. 2008. Recuperado el 20 de enero de 2019 de: http://www.magarios.com.ar/Daniel_Saur-Aplicar.pdf

problema se reduce a lo siguiente: se aplican formatos teóricos y metodológicos, que a pesar de encontrarse vinculados en alguna arista al fenómeno, tienden a la reproducción o al atrapamiento en marcos epistemológicos externos a éste. Un psicoanálisis epistemológico, ha de crear preguntas críticas que permitan superar este tipo de apropiación reduccionista y parasitaria. Sobre este particular, la organización de una teoría mediante un *bricoleur* deviene en una praxis parasitaria, puesto que, atrapa el fenómeno en lentes que no corresponden al objeto. La aplicación de cada una de las teorías y herramientas metodológicas que confluyen en el campo psicopedagógico, operan mediante un sistema de variación y articulación diferencial, se convierten en mecanismos de hibridación singular.

En este campo, los elementos confluyentes se repiten y son alterados, rearticulando sus fuerzas analíticas. Un aspecto significativo posible de documentar a través de su condición epistemológica abierta, consiste en visibilizar cómo un determinado enunciado puede ser lo mismo y lo otro. Es tarea de la Psicopedagogía encontrar la especificidad de la naturaleza de su conocimiento. La formación de su campo coincide con la configuración de la polifonía, es decir, diversas voces se refieren o abordan un mismo tema. En mi trabajo intelectual, lo que interesa es develar los sistemas de modificación y la extracción de los aportes más significativos con el objeto de fabricar un nuevo encuadre metodológico, mediante el sistema de *traducción científica*⁶⁵.

Los conceptos se convierten en herramientas intersubjetivas que contribuyen a crear condiciones de entendimiento, son concebidos como una caja de herramientas, poseen la capacidad de iluminar al investigador en la comprensión del objeto. En tal caso, la investigación no consiste en repetir lo mismo, sino poner los conceptos al servicio de una creación metodológica. La traducción permite superar las oscilaciones entre lo mismo y lo otro. En efecto, *“el ir y venir entre lo mismo y lo otro, entre lo ya dicho y lo singular de un enunciado, esta apropiación inevitablemente producirá siempre algo del orden del acontecimiento”*⁶⁶. Éstas ideas, son centrales en la construcción del conocimiento, oscilan a partir de la integración multiaxial de lo nuevo y lo viejo, como consecuencia del tejido epistemológico que va modelando.

Interesa deslindar los elementos que determinan la autenticidad del fenómeno, con el objeto de evitar la repetición reproductora y homogénea del saber. A través de la traducción, es posible observar si se procede a lo reiterativo, a la reproducción o lo burocrático. A mi parecer, hasta cierto punto, la aplicación es restrictiva puesto que, tienden al atrapamiento del saber, sobre-impone modelos teóricos, en su sentido positivo, puede contribuir a establecer modalidades de conocimientos difusos, irregulares e incomprensibles a los ojos de cualquier persona, pero, ¿qué se sucede cuando el orden de producción del campo presenta esta lógica? La condición interdisciplinaria del objeto de la Psicopedagogía enfrenta la tarea de hacer visible un objeto incomprensible y rarificado, así como, sus reglas de funcionamiento. Al imponer la aplicación se enfatiza en un *telos* de repetición, cuya fidelidad está asociada a la reproducción, se convierte en una estrategia de oposición a la creación y a la novedad, se impone como una herramienta de desviación de la realidad. *“Esto habitualmente produce una lógica reproductiva que no contribuye a la reconfiguración, actualización e innovación teórica”*⁶⁷. *“Aplicar la teoría se opone a esta finalidad, promoviendo la imposición sobre la realidad de una matriz que ya*

⁶⁵ Condición de producción de lo psicopedagógico.

⁶⁶ Daniel Saur, ¿Aplicar teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación...

⁶⁷ Daniel Saur, ¿Aplicar teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación...

*está probada en otro sitio, diluyendo fuertemente la singularidad de los procesos investigados e imprimiéndole rigidez al aparato teórico, priorizando lo programado y los procesos de cálculo tributarios de las reglas*⁶⁸.

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

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

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

Como tal, puede describirse en términos de *palabra maleta* o *pegamento conceptual*. Explicita un nuevo lenguaje epistemológico, una nueva forma de hacer y de pensar los problemas más trascendentales de la cognición humana. Surge del encuentro e intersección de sus campos confluyentes, a esto he denominado trabajo analítico y metodológico en las intersecciones de las disciplinas, concebido como una realidad

⁶⁸ Daniel Saur, ¿Aplicar teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación...

indeterminada *entre y más allá* de sus disciplinas convergentes. Permite observar puntos de intersección o abordaje de fenómenos, así como, identificar instancias en las que diversas disciplinas, métodos, objetos, influencias y discursos, por ejemplo, se aproximan o abordan un determinado problema.

Principios epistemológicos explicativos de la Psicopedagogía

Entre los principales principios epistemológicos que explican el funcionamiento de la Psicopedagogía, en tanto, objeto y dominio intersticial, morfo-dinámico y campo en permanente interactividad, relación, plasticidad, movimiento y encuentro, destacan:

- Principio de heterogénesis.
- Principio de exterioridad.
- Principio de conexión dinámica y morfo-dinámica.
- Principio de multiplicidad.
- Principio de interseccionalidad y diaspórismo epistémico-metodológico.
- Principio de síntesis disyuntiva.

El campo de conocimiento de la Psicopedagogía: naturaleza, problemáticas y sistemas de enmarcamientos

La noción 'campo' es disputada por diversos marcos disciplinares. Genealógicamente, proviene de la Física, empleándose con alta intensidad en Sociología, específicamente, a través de los trabajos de intelectual francés, Pierre Bourdieu. En esta oportunidad, no es mi intención analizar los itinerarios que afectan a dicha noción en el marco de su historia intelectual. Más bien, me interesa abordar los ejes de configuración del campo psicopedagógico, en tanto, unidad relacional de investigación y producción del conocimiento. A efectos de tales propósitos, recorro a la noción de 'enmarcamiento' con el objeto de comprender los mecanismos de inclusión y exclusión implicados en la organización del terreno psicopedagógico. El marco expresa una doble problemática, específicamente, referida a su estructura. Los sistemas de enmarcamiento determinan los límites y propiedades centrales inherentes a la singularidad de su campo. Singularidad y especificidad se convierten en dos puntos críticos en su comprensión epistemológica. ¿Cómo son establecidos los límites entre el 'adentro' y el 'afuera' en Psicopedagogía? La pregunta por los sistemas de enmarcamiento determina aquello que es 'interior' y 'exterior' a sus prácticas intelectuales e investigativas. ¿Cuáles son los elementos clave que organizan el campo de conocimiento psicopedagógico?, ¿qué elementos que no siendo interiores cooperan con su formación?, ¿cuáles de ellos comparten un vínculo estructural? Ciertamente, los sistemas de enmarcamiento del saber y dominio psicopedagógico se encuentran en permanente movimiento, son objeto de plasticidad, difuminación, permeabilidad y rearticulación constante. Lo que habita en su interior no tiene bajo ningún punto de vista un estatus de mismidad. La Psicopedagogía se convierte así en un objeto análogo –sólo por vía de rearticulación– y ambivalente, forja una frontera invisible entre lo pedagógico y lo psicológico –estructura superficial– delimitando su espacio intelectual y semántico. La convergencia y participación de diversas clases de objetos, métodos, teorías, influencias, conceptos, marcos disciplinarios, discursos, etc. no necesariamente pueden ser designadas como términos comunes al terreno intersticial de lo psicopedagógico.

El campo psicopedagógico opera en términos caos⁶⁹ permanente. La noción de caos no explicita necesariamente condiciones de desorden, al presentar una arquitectura epistemológica, metodológica y funcional de carácter no-lineal expresa un estatus irregular. A pesar de esto, posee sus propias leyes de funcionamiento –son claves, especialmente, cuando se trata de determinar su orden de producción–. La Psicopedagogía como fenómeno de estudio devela un carácter singular de tipo caótico. La singularidad y especificidad de lo psicopedagógico sigue la lógica del caosmosis. El caos en epistemología se aleja de los significantes equívocos elaborados e institucionalizados por el sentido común, más bien, es sinónimo de acción compleja, demostrando una operatoria sólidamente articulada. Al constituir un objeto y dominio intersticial sus elementos se encuentran en permanente rearticulación. Concebir el campo de conocimiento de la Psicopedagogía en términos de ‘sistemas complejos’, nos enfrenta a un concepto abierto, rico y complejo, comunes a campos interdisciplinarios –como el aquí abordado–, propiedad intrínseca de terrenos amorfos y desordenados en funcionamiento⁷⁰. Las zonas de contacto fundacionales de la Psicopedagogía, es decir, ‘Pedagogía’ y ‘Psicología’ develan un estatus de sistemas relativamente simples, respecto de la configuración de su dominio. A través de ellas, lo psicopedagógico es comprendido como producto de complejas bifurcaciones, o bien, actúa en ciertas formaciones del saber, en términos de puntos estacionarios de estabilización. Al penetrar la frontera, instala nuevas lógicas de operación y sentido. Sin duda, este es el punto más crítico del terreno analizado. Del que nada se sabe, producto de sus reiterativas prácticas de extensionismo y fijeza al dictamen del pasado. El dominio psicopedagógico es un terreno dinámico, específicamente, ‘morfodinámico’. Queda como desafío para trabajos posteriores examinar detalladamente, la dinámica interna de funcionamiento de su dominio, lo que perfectamente, podría ser descrito a través del término deleuziano de ‘síntesis disyuntiva’. Los territorios de la Psicopedagogía develan un marcado carácter abierto⁷¹, no-lineal, dinámico⁷² y caótico. Cada uno de estos elementos es interdependiente entre sí. Las operatorias de configuración y funcionamiento del campo psicopedagógico son sintetizadas de mejor manera a través del concepto ‘síntesis disyuntiva’. Lo que históricamente hemos designado como Psicopedagogía, expresa un terreno en permanente relación, constelación, encuentro y movimiento, modelizado por complejas influencias. Recurriendo a la noción de ‘síntesis disyuntiva’ se observa que, la configuración de su campo de conocimiento y de producción, es integrado por recursos intelectuales y metodológicos de carácter plural, da lugar a un terreno de complejas influencias de carácter heterogéneas. En él, la diferencia no se disuelve, más bien, se coloca al servicio de la producción de lo nuevo, mediante complejas relaciones de exterioridad. Cada una de sus singularidades epistemológicas y recursos metodológicos se vinculan entre sí, a través de relaciones intensas e inestables. En él, cada una de sus fuerzas, son afectadas, a través de la noción de ‘síntesis disyuntiva’. La configuración del terreno psicopedagógico tiene lugar a través de complejas formas de relación, encuentro y movimiento, fuerzas basales en su articulación. Su movimiento alcanza características similares al movimiento embrollado del mar, cuya singularidad, es que nada se encuentra pre-fijado de antemano. En efecto,

⁶⁹ Un trabajo pionero para entender la relevancia de la teoría del caos es el desarrollado por Poincaré.

⁷⁰ Principales propiedades del terreno psicopedagógico.

⁷¹ Refiere un constante proceso de cambio e interacción constante entre cada uno de sus elementos.

⁷² Es afectado por el tiempo.

“una relación disyuntiva entre fuerzas jamás concluye en una unidad cerrada, en una síntesis con una identidad cerrada. Una relación disyuntiva hace que las dos fuerzas se transformen recíprocamente, es decir, protege a cada una de ellas del peligro de su encapsulamiento en una identidad cerrada. La relación disyuntiva entre fuerzas es siempre creadora de algo nuevo, de algo inédito”⁷³.

Condiciones de producción de la Psicopedagogía

El estudio de las condiciones de producción inscribe su análisis en dos dimensiones: a) condiciones intra-teóricas y b) condiciones extra-teóricas. Sin embargo, antes de tomar partido por algunas de ellas, quisiera referirme a la especificidad conceptual de sintagma ‘*condiciones de producción*’. Como puntapié inicial, sostendré que, éstas, aluden al conjunto de factores que participan, crean y garantizan la configuración de un determinado saber. Cada campo del conocimiento posee su propia especificidad y naturaleza. Al constituir el objeto el primer elemento de análisis, éste, traza las directrices de configuración del campo y de las posibles formas de producción de su saber. Afecta además, a las políticas de determinación de su base epistemológica. Las condiciones de producción, desde mi posición teórica, refieren al conjunto de condiciones que crean y garantizan la emergencia de un determinado saber. Al develar la Psicopedagogía un carácter intersticial, sus condiciones de producción se encuentran en un complejo flujo de intermediación, que a través de diversos formatos de diálogos intra-teóricos y extra-teóricos, modelizan su identidad.

Las *condiciones intra-teóricas* corresponden a modalidades cuyo nivel de constructividad es históricamente legitimado por la filosofía de la ciencia, responden a cuestiones y tensiones de orden eminentemente teóricas y meta-teóricas. Mientras que, las *condiciones extra-teóricas* obedecen a regulaciones externas al fenómeno. Su singularidad se hace explícita en campos y fenómenos con gran incidencia social, política y cultural. En términos sencillos, las regulaciones de constructividad quedan sujetas, en buena medida, a disposiciones externas al fenómeno. Ejemplo de ello son, las demandas de determinados grupos sociales y activistas. Al develar lo psicopedagógico un terreno mestizo, ambas formas encuentran grados de aceptabilidad para su convivencia.

Finalmente, no quisiera concluir esta sección, sin analizar el interés de conocimiento que emerge del dudoso valor heurístico del campo psicopedagógico. Como afirmación preliminar, sostendré que, el saber disponible en Psicopedagogía expresa un marcado carácter ‘técnico’. Mediante la noción habermasiana de ‘interés’⁷⁴, es posible, explicar, de qué manera, la producción del saber permea y configura la realidad, sus conceptos y prácticas discursivas, intelectuales, investigativas y profesionales, así como, la vida de las personas. Algunas interrogantes para el debate, son: a) ¿cuáles son los intereses fundamentales a los que nos conduce el conocimiento psicopedagógico?, b) ¿cómo se expresa la constelación conocimiento e interés en su especificidad y singularidad? y c) ¿de qué manera, ésta, afecta a su aparato categorial?

El saber psicopedagógico de *estatus técnico*, se caracteriza por enfatizar en la predicción y el control del conocimiento; variable y hecho que afectan a la producción del

⁷³ Luis Sáez, Intentando aclarar el concepto de ‘síntesis disyuntiva’ de G. Deleuze. 2008. Recuperado el 30 de julio de 2018 de: https://www.ugr.es/~lsaesz/blog/S%E1ez_Sintesis%20disyuntiva%20en%20Deleuze.pdf

⁷⁴ Actúa en términos de focalización, orienta la mirada.

saber epistemológico. Es una expresión propia de la objetivación de la ciencia. En él, los objetos de análisis son construidos de antemano. Construye un objeto de conocimiento que actúa en términos de ficción de regulación de la realidad. Conduce a la producción de un conocimiento artificial, fuera del lugar y naturaleza de su estructura teórica. Su propósito *“encubre la constitución de estos hechos y no permite, por tanto, que se tome conciencia de la imbricación del conocimiento con los intereses del mundo de la vida”*⁷⁵. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿cuáles son las herramientas conceptuales que posibilitan la descripción del interés *técnico* de la Psicopedagogía? Sin duda, la regulación del saber psicopedagógico disponible, adopta un marcado carácter técnico, lo que no niega las posibilidades emancipatorias que residen en la autenticidad de su dominio, sólo las obstruye e invisibiliza.

Los territorios de la Psicopedagogía expresan una débil/nulo y caprichoso formalismo en relación a la constitución de su método. Más bien, es oportuno afirmar que, éste, es un terreno de carencia metodológica, es decir, no posee método propio de investigación. Los métodos de aproximación a su objeto de conocimiento constituyen ámbitos de desinterés e irrelevancia por parte de sus investigadores y coexiste un eclecticismo bastante positivista para articular sus métodos de intervención profesional. En suma, es un campo de complejas deudas y ausencias de metodicidad. La enseñanza de la Psicopedagogía y la formación de sus profesionales e investigadores acontecen en un ‘tercer espacio’. ¿Qué implica esto?, ¿a qué tipo de decisiones epistemológicas y metodológicas nos conduce?

Finalmente, quisiera explorar las posibilidades de la Psicopedagogía a través de las nociones de ‘metáfora’, ‘dispositivo heurístico’ y ‘paradigma’⁷⁶. La Psicopedagogía concebida como metáfora, alude a los diversos usos que las personas, comunidades y grupos profesionales han efectuado acerca del concepto. Como dispositivo heurístico introduce herramientas que sirven y se pueden emplear en el abordaje de una variedad de temas. Al constituir lo psicopedagógico una estructura de conocimiento abierta, sus significados y significantes, pueden ser empleados de diversas formas. En tanto, paradigma, insta una nueva forma de abordar los problemas de la cognición humana – aunque éste como objeto, no es de exclusividad de su dominio–. La Psicopedagogía se convierte en un concepto clave en el análisis de los fenómenos y problemas de la cognición a lo largo de la vida, es un concepto que ha sido adoptado progresivamente, mediante la lógica del pensamiento relacional. Como tal, no es propiedad de ninguna disciplina –devela una posición intersticial–. Articula de forma novedosa una variedad de temas de análisis. Su objeto y dominio se convierten en una *zona estratégica* para el abordaje de diversos problemas vinculados al desarrollo cognitivo. Todo ello, permite describir su funcionamiento en términos *dispositivo*⁷⁷.

Niveles de organización paradigmática en Psicopedagogía

Los niveles de organización paradigmáticos también son denominados como ámbitos de sustentación de la actividad científica, inciden en la determinación de las políticas de producción del conocimiento y de formación de sus profesionales e

⁷⁵ Jürgen Habermas, *Conocimiento e interés* (Madrid: Editorial Taurus, 1982), 360.

⁷⁶ Este último se vuelve problemático, pues no cumple con las características para denominarse como paradigma.

⁷⁷ Posee la capacidad de capturar, albergar y dejar forcluir diversas clases de elementos. Todos ellos, atravesados por complejos y sutiles patrones de heterogeneidad.

investigadores, trazan los destinos y articulan los supuestos de sus prácticas de investigación y de intervención profesional. También pueden ser descritos en términos de sistemas de enmarcamientos del campo. Los sustentadores de la actividad científica involucran tres dimensiones analíticas clave: a) lo ontológico, b) lo epistemológico y c) lo metodológico. De la confluencia y entrecruzamiento de estos tres, emerge el universo conceptual, las regulaciones en la fabricación de la teoría y las determinaciones de su praxis. Debido a las debilidades del pensamiento psicopedagógico, específicamente, afectado a través de fuerzas de aplicacionismo epistemológico y el atrapamiento en marcos disciplinarios externos a su objeto y dominio, articulados sobre una estructura de conocimiento ‘superficial’⁷⁸ inspirada en el dictamen y en la tiranía del legado psicológico – conducente a un efecto de extensionismo–, sus niveles de organización paradigmáticos, constituyen un ámbito de nulo desarrollo. A pesar de constituir un saber acumulado en prácticas⁷⁹, de igual forma, impone y refleja una política ontológica, epistemológica, metodológica y conceptual que va configurando los contornos teóricos del campo.

Si tuviésemos que preguntarnos acerca de cuáles son los desarrollos teóricos contemporáneos en Psicopedagogía, la respuesta no sería del todo auspiciosa. En parte, sus concepciones tradicionalmente aceptadas, se han vuelto claramente insuficientes y problemáticas, lo que restringe hasta cierto punto, la proliferación de condiciones que hagan posible pensar otras propuestas. El desarrollo lo psicopedagógico se devela como una *compleja forma tecnológica*, caracterizada por la aplicación de diversas singularidades de cuerpos metodológicos, intelectuales y conceptuales, etc. provenientes de diversas disciplinas e interdisciplinas. Lo tecnológico adopta diversos significados en la comprensión del dominio y territorios de la Psicopedagogía. En su forma más extendida y aceptada, se convierte en un mecanismo de aplicación de saberes procedentes de diversos campos. Refiere a la situación actual del campo, específicamente, en sus formas de construcción del conocimiento. Sin embargo, también adopta un sentido cuya proximidad lo inscribe en la acumulación de saberes en la praxis. Hasta aquí, se observa la configuración y funcionamiento de un campo que opera a través de complejas políticas de ‘todo vale’. A continuación, analizo cada uno de los niveles y de los ámbitos de sustentación de la actividad científica en Psicopedagogía, intentando describir sus configuraciones institucionales y sus reconfiguraciones a partir del redescubrimiento y luminosidad que introduce su objeto y dominio a la luz de su *estatus de intersticialidad*.

El nivel *ontológico* en Psicopedagogía, inscribe su actividad en una política ontológica de lo menor, interesado en la singularidad y en la multiplicidad de diferencias. Su tematización histórica e institucionalizada, ha puntualizado sobre una política de esencialista fundamentada en el individualismo metodológico. Lo ontológico alude en su versión más general a la concepción del ser, del lenguaje y de la realidad. Genealógicamente, el dominio psicopedagógico producto de sus proximidades con la psicometría, la Educación Especial y otros ámbitos de estudio, específicamente, por las disposiciones del encuadre cultural en el que se fundamentó, suscribió a un énfasis

⁷⁸ La estructura de conocimiento ‘superficial’ en Psicopedagogía se caracteriza por organizarse a través de un saber in vitro, lineal, aplicacionista e injertado, por fuerzas externas a su dominio. Opera en términos de articulación, dando paso a una convivencia arbitraria de diversas posicionalidades y elementos epistémicos. Conduce a una interdisciplinariedad de baja intensidad.

⁷⁹ Comparto la afirmación de ‘saber acumulado en prácticas’, sin embargo advierto que, éste, no se encuentra disociado de una episteme y de un régimen de visualidad. Más bien, constituye un espacio de reproducción legítima de la epistemología y metodología de la Psicología y de algunos de sus campos específicos. La formación de un saber acumulado en prácticas forja un conocimiento de carácter eminentemente tecnológico.

centrado en la defectología, el esencialismo y el individualismo metodológico. A través de cada una de éstas dimensiones se liga y entrelaza su praxis profesional a la impulsada por la Educación Especial –en su aplicación pedagógica–, dando paso a un extraño anudamiento léxico y metodológico. Lo cierto es que, la Psicopedagogía en referencia a su autenticidad epistemológica inscribe su actividad en la singularidad múltiple de las estructuras mentales y cognitivas. Reafirma una política ontológica de lo menor.

El nivel *epistemológico* en Psicopedagogía, devela un extraño y débil funcionamiento heurístico. La interrogante que versa sobre su base epistemológica, confirma un conjunto de elasticidades a través de la literatura especializada disponible. No existe consenso, ni claridad epistemológica acerca de la naturaleza de su dominio y saber, muchos menos, acerca de su objeto, lo que sin duda, repercute en la determinación de su base epistemológica. Si es disciplina o interdisciplina, depende estrictamente, de las características que atraviesan su objeto. No de otro tipo de decisiones. En páginas anteriores explique porque razón, no es posible definir el terreno de lo psicopedagógico en términos de disciplina. La respuesta es muy sencilla, su objeto no puede ser delimitado en los marcos epistemológicos, metodológicos y paradigmáticos de ninguna de sus disciplinas fundantes, incluso, de aquellas, por las que transita su fenómeno. Cerrar la discusión en torno a una posible razón disciplinaria, sería condenarla eternamente al dictamen y extensionismo de la Psicología y de sus campos específicos, sustentando la emergencia de una estructura de conocimiento falsificada y superficial. Debido al estatus intersticial de su objeto, un carácter interdisciplinario, presenta mayores condiciones de fertilidad en torno a la *elaboración de un nuevo saber y objeto*⁸⁰. Ésta, es sin duda, una de las principales tareas críticas que enfrenta la construcción epistemológica en Psicopedagogía. Concebir la Psicopedagogía en términos disciplinarios sostiene una continuidad homogénea de lo psicológico –situación actual–. El carácter interdisciplinario⁸¹ de la Psicopedagogía de ninguna manera, se propone reproducir los procesos equívocos de interpretación de la base epistemológica de lo interdisciplinario, mediante concepciones, tales como, ‘unidades de lo real’, ‘totalidad’ u acciones de carácter dialécticas. En lo interdisciplinario jamás tiene lugar una confluencia armónica de cada uno de sus elementos en un espacio específico. Lo interdisciplinario privilegia de forma considerable la diferencia y la multiplicidad de recursos epistemológicos, articula un terreno heterológico, no monológico –propiedad de la razón disciplinaria–. Lo interdisciplinario a juicio de Follari se encuentra más próximo a la metáfora *‘paleta de heterogeneidades’*. Para el epistemológico argentino, *“se trataría de empezar por diferenciar, pluralizar, sostener las heterogeneidades, tanto entre contenidos intra e interdisciplinarios, como en cuanto a actividades diferenciales que se realizan en una institución académica”*⁸², respecto del sentido y función de lo psicopedagógico. Su naturaleza interdisciplinaria se caracteriza por la articulación de la diferencia que habita en cada uno de sus recursos epistemológicos, conceptuales y metodológicos que participan de la construcción de su campo. En ella, la mezcla no implica la erradicación de la diferencia, su potencialidad da lugar a formas de colaboración bastante divergentes. Operatorias de esta naturaleza exigen abordar el fenómeno a través de otras categorías temáticas y de análisis. Bajo ningún punto de vista se convierte en un paraguas conceptual mediante el cual, personas de diversos marcos disciplinarios abordan, exploran u estudian objetos parecidos. En cierta medida, esta ha sido la tónica recursiva

⁸⁰ Principal obstáculo no resuelto en la interioridad del terreno psicopedagógico.

⁸¹ ¿Cuál es la base epistémica de la interdisciplinaria?

⁸² Roberto Follari, “Interdisciplina, hibridación y diferencia. Algunos rubros de su discusión actual en América Latina”. De Raíz Diversa, Vol: 1 num 1 (2014): 69.

de aproximación al objeto psicopedagógico desde la imposición del legado epistémico y metodológico de la Psicología. Debido al estatus intersticial, ambivalente y abierto de su objeto, la interdisciplinariedad fomenta la configuración de un nuevo objeto y saber, cuya singularidad, posee la capacidad de afectar, alterar y transformar sus disciplinas articularias. El dominio, objeto, campo y saber psicopedagógico surge de complejas 'inter-ciones'⁸³. Lo psicopedagógico se construye entre complejas intersecciones. El trabajo en las intersecciones de las disciplinas emerge por vía de permanentes formas de intercambios no-armónicos. En tal caso,

“la interdisciplina, entonces, permitirá reconocer que la heterogeneidad interna a cualquier discurso por sí (es decir, la *diáspora* de significación a la que largamente se dedicó la teoría de Derrida [1978]), se hará más rica y patente en la medida en que se ligue a alguna discursividad exterior, en la cual encontrará una heterogeneidad quizás más marcada, al menos en el contraste con la propia. No estaríamos pensando la interdisciplina, entonces, como adición o combinación simple, ésa que potencia lo preexistente hacia una especie de condición superior que aboliera de alguna manera las especificidades disciplinares previas. Ahora habrá que pensarla como campo caleidoscópico, como espacio de pluralización de puntos de vista, como apelación a la diferenciación casi infinita de los ángulos de mirada que pueda guardarse respecto de la realidad”⁸⁴.

El dominio psicopedagógico se construye en función de una constelación de diferencias, rechaza toda forma de integración armónica y arbitraria. El estatus de ininteligibilidad que atraviesa el objeto, campo y sentido de lo psicopedagogo, se debe, en parte, a singulares formas de abducción y contaminación –sustentada en simples prácticas de recorte–, mayoritariamente, introducidas a través de la confluencia de diversos métodos, objetos, teorías, disciplinas, conceptos, discursos, etc. El terreno psicopedagógico es un campo de complejas intensidades e influencias. Lo cierto es que, hasta aquí, la Psicopedagogía como campo de investigación devela un conjunto de equívocos persistentes en la aproximación y regulación a la comprensión de su objeto, así como, una equívoca decisión de razón disciplinaria y una interdisciplinariedad de baja intensidad. Encerrar su objeto en una concepción disciplinar es francamente un error. Es necesario reaprender la utilización de medios para comprender la naturaleza multidimensional de su fenómeno, a través de sus principales *conceptos ordenadores*. Los conceptos ordenadores son una poderosa herramienta “*de razonamiento que se mueve desde un problema definido según un ordenamiento previo y que lo problematiza al buscar sus articulaciones, para lo cual el razonamiento debe seleccionar un cuerpo de conceptos capaces de organizar la delimitación cada vez más inclusiva de las posibles articulaciones del problema que nos interese*”⁸⁵.

El nivel *metodológico* en el contextualismo de la Psicopedagogía, devela dos grandes problemáticas. La primera, consiste en la ausencia de un método de investigación propio coherente con las principales características de su dominio y objeto, y con la naturaleza de su conocimiento. La segunda, devela la ausencia de métodos de exploración de su objeto construidos en relación con su estatus y base epistemológica.

⁸³ Tomo este concepto de la entrevista efectuada en abril de 2018, a la destacada teórica y crítica cultural neerlandesa, Mieke Bal.

⁸⁴ Roberto Follari, “Interdisciplina, hibridación y diferencia... 70.

⁸⁵ Hugo Zemelman, Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente (Ciudad de México: El Colegio de México, 1987), 61.

Resulta sugestivo evidenciar libros de textos académicos, específicamente, referidos a metodología de la investigación 'en' Psicopedagogía, que intentan concebirse como obras que responden a lo metodológico, mientras efectúan un estrecho y ciego trasvasije de información, mediante condiciones lineales de aplicación y extensionismo de saberes y técnicas procedentes de otros marcos metodológicos. Ciertamente, lo que existe es un terreno metodológico no habilitado en función de la naturaleza de lo psicopedagógico, caracterizado por el entrecruzamiento de métodos y metodologías de investigación procedentes de diversos enfoques. Coexiste así, un funcionamiento diaspórico de tipo metodológico y una ausencia de metodicidad. En suma, la Psicopedagogía, no posee claridad acerca de su objeto, campo y método.

La tabla que se expone a continuación, tiene como propósito sintetizar las principales características de cada uno de los niveles de sustentación u organización paradigmáticos, implicados en el estudio de la Psicopedagogía. Se incluyen en esta oportunidad, dimensiones referidas al universo conceptual, a los ámbitos de elaboración de la teoría⁸⁶ y los ámbitos de configuración de su praxis analítica y profesional, a la luz de los principales sistemas de razonamientos implicados en la recompreensión de su objeto y dominio teórico.

Niveles de sustentación paradigmáticos en Psicopedagogía	Concepción institucionalizada ⁸⁷ en la interioridad del terreno psicopedagógico	Concepción ⁸⁸ situada en la naturaleza intersticial del dominio psicopedagógico
Nivel ontológico	<ul style="list-style-type: none"> -Individualismo metodológico y defectología. Articula su campo de trabajo en una <i>política de lo abyecto</i>. -Esencialismo estratégico y ontológico -Lenguaje de la disyunción y lo monológico. -Reafirma condiciones biopolíticas vinculadas al aprendizaje. -Visión estática del aprendizaje, articulada sobre la lógica del cronosistema. -Campo del esencialismo por naturaleza. -Fuerte enraizamiento en el pensamiento de idéntico. 	<ul style="list-style-type: none"> -Política ontológica centrada en lo menor, en el giro molecular. -Concibe al ser como multiplicidad de diferencias. -Presencia del pensamiento de lo no-idéntico y heterocronías de aprendizaje. -El sujeto de aprendizaje se encuentra multi-temporalizado.
Nivel epistemológico	<ul style="list-style-type: none"> -Equívoco de interpretación articulados sobre políticas de producción del conocimiento de 'todo vale', las que se sitúan erróneamente en el cierre disciplinar. -Concibe su base epistemológica fundamentalmente de carácter disciplinar, develando una extraña comprensión de baja intensidad. 	<ul style="list-style-type: none"> -Debido a su estatus y carácter intersticial⁸⁹ de su objeto, devela la presencia de una base epistemológica de carácter interdisciplinaria. -Lo interdisciplinario opera 'en' y 'a través' de la diferencia de sus elementos confluyentes, que nunca operan de forma armónica.

⁸⁶ Dimensión que surge de una coyuntura y ámbito de inconmensurabilidad específica.

⁸⁷ Alude a la situación actual.

⁸⁸ Refiere a la comprensión articulada sobre la autenticidad del fenómeno.

⁸⁹ Asume una frontera invisible.

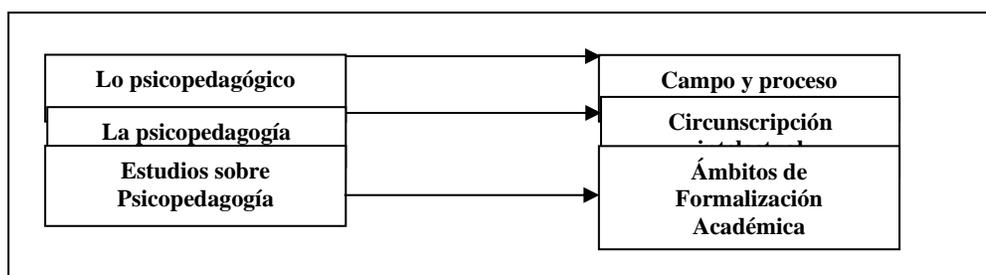
	-En la adherencia disciplinaria no emerge lo nuevo, más bien, se somete a la tiranía del pasado y a la fijeza epistemológica. Atrapa el saber en marcos externos al fenómeno.	-Una operación interdisciplinaria posibilita el recambio de categorías para estructurar y leer el fenómeno. Introduce elementos para la formación de un nuevo saber y objeto.
Nivel metodológico	-Entrecruzamiento por vía de aplicacionismo y extensionismo epistémico de diversos modelos y enfoques metodológicos. -No se evidencian construcciones de un método y de una metodología propia del enfoque.	-No existen métodos de aproximación a su objeto y métodos de investigación en Psicopedagogía de carácter interdisciplinar. -Representa uno de sus principales puntos ciegos. -El método de intervención psicopedagógico se construye en función de un sistema de <i>eclecticismo</i> y <i>collage</i> .
Universo conceptual	-Lenguaje del esencialismo, de lo biomédico.	-Lenguaje de la singularidad y de la potencialidad.
Elaboración de teoría	-Posee una estructuración teórica de carácter eminentemente psicológica, efectuando una extensión de su legado. -Se construye a partir de teorías específicas de carácter psicológico y no psicopedagógico.	-No existe, producto de un pensamiento débil. -Debe construirse. No se observan esfuerzos de construcción en referencia la autenticidad y naturaleza de su objeto.
Configuración de su praxis analítica y profesional	-De carácter clínica, individualista metodológica, remedial, articulada sobre lo problemático. -Sigue la lógica de los modelos de guidance y counseling, preferentemente.	-Es una práctica transversal, centrada en la potenciación del desarrollo cognitivo. Acción inherente a la praxis educativa. -El lugar de la Psicopedagogía en la interioridad de la ciencia Educativa es auxiliar.

Tabla 1
Niveles paradigmáticos implicados en el estudio de la Psicopedagogía
Fuente: Ocampo, 2019.

Niveles de formalización académica del campo Psicopedagógico

Otra obstrucción que demuestran los débiles desarrollos teóricos y/o metodológicos en la interioridad del dominio psicopedagógico, refieren a los niveles de formalización académica del campo. En parte, dicha situación se debe a la ininteligibilidad que atraviesa su objeto. Los niveles de formalización académica tienen como propósito ordenar las dimensiones de orden meta-teóricas y meta-metodológicas de su territorio. De ninguna manera, la determinación de los niveles de formalización académica implicados en la comprensión y configuración de su dominio, tienen como intención inscribir su práctica intelectual en regiones anquilosadas y alojadas en la interioridad de las estructuras académicas institucionales. Sobre este particular, discutiré más adelante⁹⁰. En este marco, propongo considerar lo ‘psicopedagógico’ –fenómeno– como *campo* –de investigación, acción profesional, de conocimiento, etc.– y proceso, la ‘psicopedagogía’ como la *circunscripción intelectual* –contornos teóricos de carácter interdisciplinaria– y los ‘Estudios sobre Psicopedagogía’ como *ámbitos de formalización académica*.

⁹⁰ Refiero a la organización y estructuración del fenómeno psicopedagógico en las estructuras académicas.



Cuadro 1
Niveles de formalización académica de la Psicopedagogía
Fuente: Ocampo, 2019.

En relación a los Estudios sobre Psicopedagogía, que no son otra cosa que, los contornos de formalización académica del campo según las disposiciones de las estructuras académicas, se observa una confusión en la literatura y proyectos de investigación articulados por sus investigadores. El *presentismo* e *historicidad* del campo concibe los 'estudios' sobre Psicopedagogía no en términos de directrices de formación, sino, en tanto, sistemas de revisión de un conjunto de investigaciones acerca de un determinado tema. Prolifera así, uno de sus principales fracasos cognitivos, antecedido por la institucionalización de un significante equívoco.

Conclusiones: conceptos⁹¹ clave para el estudio de la Psicopedagogía

El dominio psicopedagógico⁹² expresa un carácter intersticial, es decir, surge de la movilización de la frontera de sus principales marcos disciplinarios fundantes, articulando la construcción de su dominio en una tercera espacialidad. Es un campo donde se cruzan los límites, se desbordan los márgenes, se abre a la producción de lo nuevo. La coyuntura específica que sustenta los conceptos epistemológicos de la Psicopedagogía y, específicamente, sus conceptos de acceso a la naturaleza de su objeto juegan un papel crucial. Si cambia la coyuntura, cambian los conceptos, los métodos y sus formas interpretativas. Es, esto, lo que la Psicopedagogía no ha intencionado, la movilización de su frontera, con el objeto de penetrar en otras lógicas. El estudio de los conceptos afecta a las condiciones de recepción de las teorías e influencias que tienen lugar en la estructuración de su terreno. Los conceptos designan una localidad crítica y epistemológica, crean condiciones de entendimiento y diálogo entre diversos campos y singularidades epistemológicas. Los conceptos se convierten en herramientas de intermediación e intersubjetividad, ayudan a controlar las condiciones de imaginación e interpretación. El análisis de los conceptos entrega herramientas para enfrentar opciones interpretativas. A través de la comprensión de los *conceptos clave* implicados en el estudio de lo psicopedagógico, develan complejas formas de consumo al interior de una singular práctica teórica. Los conceptos epistemológicos de la Psicopedagogía⁹³ se constituyen como herramientas intersticiales, surgen mediante condiciones de

⁹¹ Los conceptos epistemológicos de la Psicopedagogía no recurren a estrictos sistemas de filiaciones académicas. Sus conceptos en la actualidad contribuyen a la difuminación y contaminación del significado del propio término. Mediante ellos, es imposible discutir su significado en términos académicos. Coexisten complejas prácticas de superposición. Los conceptos epistemológicos de la Psicopedagogía son intersticiales.

⁹² Espacio de entrelazamiento de complejos dispositivos epistemológicos.

⁹³ Deben actuar a favor de la desmitificación de los paradigmas académicos en los que ésta se centra atrapada.

rearticulación y re-funcionalización, expresan un estatus que devela que no son de exclusividad de su dominio.

Los conceptos⁹⁴ definen los contornos de un determinado estilo de saber, actúan en términos de teorías en miniaturas, crean y consolidan condiciones de enunciación, sustentan propuestas teóricas, participan de demarcaciones epistémico-metodológicas. Los conceptos poseen la capacidad de comprender o distorsionar un determinado objeto de conocimiento. Según lo comentado en páginas anteriores, los conceptos a los que recurre el dominio psicopedagógico en su historicidad y situación actual, reafirman una política estratégica de carácter esencialista. Sus conceptos se encuentran, en cierta medida, fuera de su estructura y naturaleza teórica. Sus conceptos se introducen por vía de abducción y contaminación lingüística, así como, por complejas formas de migración teórica. Los conceptos epistemológicos de la Psicopedagogía pueden ser concebidos en términos de nociones 'intersticiales' y en 'transito'. ¿Qué tácticas teóricas y metodológicas persiguen y validan conceptos con dicho estatus? Los conceptos determinan la relación del investigador con su objeto, a través de ello, se toma posesión en la realidad, en sus campos de intervención y acción. A través de los conceptos podemos develar la inoperatividad de ciertas teorías, formas analíticas, estrategias metodológicas, marcos disciplinarios y saberes para articular su tarea en el presente. El 'trabajo con conceptos' en Psicopedagogía devela nulo abordaje, específicamente, referido a sus medios de configuración. ¿Cuáles son las 'líneas teóricas' y las 'operaciones intelectuales' que reflejan los conceptos epistemológicos de lo psicopedagógico? La principal deuda que ésta enfrenta, es relación con su especificidad de constitución y acción. Su organización emerge por vía de entrecruzamiento de diversas textualidades de análisis. ¿Cómo se subvierte la lógica del esencialismo, sin consentir la negatividad de su contra-discurso?

Los horizontes a los que nos conducen los conceptos tradicionalmente empleados para fundamentar la tarea psicopedagógica, se enmarcan en tácticas reduccionistas que limitan la apertura de su estructura de conocimiento. El propio concepto se vuelve homogéneo cuando se coloca en estrecha relación con las dificultades de aprendizaje, pues, el objeto psicopedagógico no se reduce exclusivamente al territorio de la escolarización. Sus territorios de análisis se ensamblan a partir de estrategias de membrana y conexión, lo cierto es que, a través de los conceptos empleados en el abordaje de su objeto, se demuestra que, éstos, no son de exclusividad de su dominio, son compartidos y abordados por diversos objetos y dominios de estudio, cuya centralidad se posiciona con mayor proximidad a las Ciencias Humanas, la Filosofía y las Ciencias Sociales. En su ensamblaje actual, convive una cadena de objetos de diversa naturaleza que, parcialmente, se encuentran en relación con la naturaleza de su fenómeno. Los conceptos poseen la capacidad de deformar, distorsionar y contaminar los grados y niveles de aproximación a un determinado objeto. Esta problemática enfrenta el objeto y dominio psicopedagógico, es decir, es atravesado por múltiples prácticas de contaminación intelectual. Sus conceptos construyen una práctica analítica e interpretativa basada fundamentalmente en la distorsión de su objeto. La adherencia a determinados conceptos explicita singulares estilos de compromisos, respecto a singulares corrientes, influencias, teorías y campos de conocimiento; los que en la singularidad de la formación intelectual aquí analizada, convergen en lo psicológico, mayoritariamente; dando paso a una estructura de conocimiento superficial, aceptada a nivel mundial. Es necesario abrir la estructura disciplinaria de la Psicopedagogía anclada en la Psicología y en algunos de sus campos específicos. ¿Qué campos o elementos intelectuales serían responsables de

⁹⁴ Terreno de complejas fluctuaciones conceptuales.

esto? Los conceptos asumen tareas que antes realizaban las tradiciones disciplinares, una de sus funciones, reside en la capacidad evaluar críticamente su pertenencia a determinados objetos. Los conceptos en términos epistemológicos establecen complejas condiciones de confrontación. El objeto psicopedagógico al igual que la mayoría de los objetos es sensible al cambio, exige analizar sus formas de interactividad con otros objetos. Es necesario, también, responder a las condiciones que delimitan su productividad.

Si los conceptos crean condiciones de equidad cognitiva, ¿qué sucede en el terreno de lo psicopedagógico?, ¿en qué medida, sus conceptos permiten enfrentar sistemas de confrontación teóricas y epistemológicas? Los conceptos para actuar en términos académicos, necesitan ser claros, explícitos y bien definidos. Si éstos no pueden discutirse en términos teóricos, entonces, carecen de estatus metodológico. Los conceptos a diferencia de las palabras nos ayudan a pensar analíticamente. Ciertamente, el concepto 'Psicopedagogía' se devela como una noción ambigua y demasiado extendida, empleándose como si su significado y alcance teórico-operativo estuviese claro. De acuerdo a las tensiones que definen la situacionalidad actual del campo psicopedagógico, es posible identificar los siguientes inconvenientes metodológicos en relación al estudio de sus conceptos: a) la utilización ligera de sus conceptos y sus reiterativas formas de abducción abusiva y prácticas de contaminación lingüísticas, b) la insuficiencia de sus conceptos para problematizar el campo y lecturar la realidad, c) la travestización que afecta a sus políticas de ubicuidad de su dominio y objeto y d) uso demasiado extendido. El estudio de los conceptos en Psicopedagogía debe fomentar transformaciones de orden contextuales, especialmente, a nivel de las intervenciones desarrolladas por sus profesionales.

A través de sus conceptos epistemológicos, podemos visualizar una *"heterogeneidad de marcos disciplinarios y filiaciones intelectuales, de una variedad de objetos de estudio y registros investigativos, de una multilocalidad política de campos de acción y escenarios de intervención"*⁹⁵. Promueven los desplazamientos y deslocalizaciones de sus significantes fundacionales, con el objeto de consolidar una discusión de carácter meta-crítica acerca del futuro de la Psicopedagogía en tanto espacio de producción del conocimiento y ámbito de formalización académica. El estudio de sus conceptos epistemológicos debe ayudar a entender por qué razón sus intelectuales e investigadores refuerzan su dependencia y continuidad⁹⁶ a un modelo interpretativo y analítico que cierra sus posibilidades, atrapándola en una incomprensión de todo orden. Al demostrar los territorios de lo psicopedagógico la ausencia de un método y de una metodología de la investigación propia, coherente con su base epistemológica y con las disposiciones de configuración de la naturaleza de su fenómeno, ofrecen la posibilidad de reemplazar los métodos por conceptos, especialmente, en terrenos como éste, de carácter emergente.

La determinación que se presenta a continuación, es inicial acerca de los posibles conceptos epistemológicos más relevantes y significativos en el estudio de la Psicopedagogía. Si bien, la determinación inicial de algunos de ellos puede convertirse en una camisa de fuerzas, al cerrar sus posibilidades analíticas e interpretativas, ciertamente, su determinación depende en gran medida, del encuadre cultural, campo y género en el cual se ha formado el investigador. Por ejemplo, si yo hubiese provenido desde mi

⁹⁵ Alberto Abreu, Donde se cruzan los límites y desbordan los márgenes...

⁹⁶ Ninguna forma de continuidad en lo psicopedagógico es lineal.

formación de pregrado desde la interioridad psicopedagógica, pensaría que todo está resuelto, contribuiría al círculo de reproducción y naturalización de su fenómeno. Cada uno de los conceptos que se presentan a continuación, han sido debidamente seleccionados. Su misión consiste en ayudar a pensar el redescubrimiento parcial de la autenticidad que recae en la comprensión de su dominio, entre ellos destacan: 'intersticial e intersticialidad', 'abierto', 'tercer espacio', 'exterioridad', 'heterogénesis', 'singularidad', 'interdisciplina e interdisciplinariedad', 'morfo-dinámico', 'movilización de la frontera', 'coyuntura', 'inconmensurabilidad específica', 'aprendizaje', 'sujeto de aprendizaje', 'deseo', 'saber en movimiento', etc. Finalmente, el estudio de los conceptos debe permitirnos responder a la siguiente interrogante: ¿a través de qué conceptos es posible pensar el terreno psicopedagógico en términos de ciencia interdisciplinar?

Bibliografía

Abreu, Alberto. Donde se cruzan los límites y desbordan los márgenes. 2009. Recuperado el 01 de abril de 2018 de: <https://afromodernidades.files.wordpress.com/2010/08/prologo-alberto-post-2-august.pdf>

Adorno, Theodor. Dialéctica negativa. La jerga de la autenticidad. Madrid: Akal. 2014.

Anzaldúa, Gloria. Bordelands/La Frontera: the new mestiza. San Francisco: Aunt Lute. 1987.

Bal, Mieke. "El esencialismo visual y el objeto de los Estudios Visuales". Estudios visuales. Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, Vol: 2 num 1 (2004): 11-50.

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

Bhabha, Homi. El lugar de la cultura. Buenos Aires: Manantial. 2002.

Bhabha, Homi. La cultura y el poder. Buenos Aires: Amorrortu. 2011.

Brah, Avtar. Cartographies of Diaspora, Contesting Identities. Madrid: Traficante de Sueños. 2011.

Barthes, Roland. El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura. Barcelona: Paidós. 1987.

Benjamin, Walter. Obras completas. Tomo II. Madrid: Editorial Herder. 2007.

Cifuentes, Miguel. Memorias del VII Colectivo Nacional de Pedagogía Reeducativa. Bogotá: Fundación Universitaria Luis Amigó. 2002.

Deleuze, Gilles. Diferencia y repetición. Madrid: Edit. Jucar. 1968.

De Mussy, Luis., Valderrama, Miguel. Historiografía postmoderna: conceptos, figuras y manifiestos. Santiago: RIL/Universidad Finnis Terrae. 2009.

Derrida. Jacques. Dar la muerte. Barcelona: Paidós. 2000.

- Derrida, Jacques. La diseminación. Barcelona: Paidós. 1997.
- Foucault, Michel. La verdad y las formas jurídicas. Barcelona: Gedisa. 1973.
- Foucault, Michel. Saber y verdad. Madrid: Editorial Piqueta. 1985.
- Foucault, Michel. Microfísica del poder. Madrid: Editorial Piqueta. 2002.
- Follari, Roberto. "Interdisciplina, hibridación y diferencia. Algunos rubros de su discusión actual en América Latina". De Raíz Diversa, Vol: 1 num 1 (2014): 67-82.
- Gabilondo, Ángel. El discurso en acción. Foucault y una ontología del presente. Madrid: Antrhopos. 1990.
- Gramsci, Antonio. Antología. Buenos Aires: Siglo XXI. 2011.
- Habermas, Jürgen. Conocimiento e interés. Madrid: Editorial Taurus. 1982.
- Heidegger, Martin. Identidad y Diferencia. Barcelona: Antrhopos. 2000.
- Howath, David. "Aplicando la Teoría del Discurso: el Método de la Articulación" en Studia Politicae N° 5 (otoño de 2005). Córdoba: Editorial Universidad Católica de Córdoba. 2005.
- Kuhn, Thomas. La estructura de las revoluciones científicas. México: FCE. 1970.
- Knorr, Karin. La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia. Buenos Aires: UNQ Editorial. 2005.
- Lazzarato, Maurizio. Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control. Madrid: Traficante de Sueños. 2006.
- Lehtonen, Mikko. Spaces and Places of Cultural Studies. 2009. Recuperado el 06 de diciembre de 2018 de: <http://www.cultureunbound.ep.liu.se/v1/a06/cu09v1a06.pdf>
- León-Portilla, Ramón. Nepantla. Una aproximación al término. 2003. Recuperado el 06 de diciembre de 2018 de: https://www.academia.edu/6916191/Nepantla_una_aproximacio_n_al_te_rmino
- Mandolini, Ricardo. Heurística y arte, una contribution para la comprensión de los procesos artísticos creativos. Revista de Humanidades de Valparaíso, Vol: 1 num 1 (2013): 63-92. 2013. Recuperado el 2 de enero de 2019 de <http://www.revistafilosofiauv.cl/wp-content/uploads/2013/11/Ricardo-Mandolini-Heuristica-y-arte.pdf>.
- Mengue, Phillipe. Deleuze o el sistema de lo múltiple. Buenos Aires: Las cuarenta. 2008.
- Miller, Peter. & Rose, Nikolas. "Political Power beyond the State: Problematics of Government", en The British Journal of Sociology. London. London School of Economics and Political Science, Vol: 43 num 2 (1992): 183-184.

Mowitt, Jhon. Text: The Genealogy of an Antidisciplinary Object. Durham and London: Duke. 1992.

Ocampo, Aldo. "Gramática de la Educación Inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico", en: Ocampo, A. (Coord.). Ideología, Invisibilidad y Dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica. Santiago: Ediciones CELEI. 2016. 73-159.

Ocampo, Aldo. Epistemología de la Educación Inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento. Granada: Ediciones Universidad de Granada. 2017.

Ocampo, Aldo. La enseñanza de la educación inclusiva y la pregunta por el método: un análisis anti-disciplinar, en: Ocampo, A. (Coord.). Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II. Formación de maestros e investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas Críticas. Santiago: Ediciones CELEI. 2018. 56-143.

Pratt, Mary Louise. Imperial Eyes: writing and transculturation. Routledge: London. 1992.
Richard, Nelly. "El conflicto entre las disciplinas". Revista Iberoamericana, Vol: LXIX num 203 (2003): 441-447.

Richard, Nelly. "Antidisciplina, Transdisciplina y Redisciplinamientos del Saber". 2005. Recuperado el 16 de febrero de 2018 de: <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/TSUCSH/article/view/185>

Sáez, Luis. Intentando aclarar el concepto de 'síntesis disyuntiva' de G. Deleuze. 2008. Recuperado el 30 de julio de 2018 de: https://www.ugr.es/~lsaez/blog/S%E1ez_Sintesis%20disyuntiva%20en%20Deleuze.pdf

Saur, Daniel. ¿Aplicar teoría? Reflexiones en torno a la noción de aplicación en el Análisis del Discurso. 2008. Recuperado el 20 de enero de 2019 de: http://www.magarinos.com.ar/Daniel_Saur-Aplicar.pdf

Sousa, Boaventura. Una epistemología del Sur. Buenos Aires: CLACSO. 2009.

Sousa, Boaventura. Descolonizar el saber, reinventar el poder. Montevideo: Ediciones Trilce. Extensión Universitaria de la República. 2010.

Shapiro, Michael. The Micropolitics of Justice: Language, Sense and Space. 2012. Recuperado el 30 de noviembre de 2018 de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1743872110387519>

Spivak, Gayatri. ¿Puede hablar el subalterno? 1998. Recuperado el 13 de junio de 2017 de: http://www.macba.cat/uploads/20170111/spivak_pueden_hablar_los_subalternos.1.pdf
Vattimo, Gianni. El pensamiento débil. Valencia: Cátedra. 1990.

Virno, Paolo. Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas. Madrid: Traficantes de sueños. 2003.

Sobre el déficit epistémico y metodológico de la Psicopedagogía: notas para su reconfiguración pág. 311

Zemelman, Hugo. Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente. Ciudad de México: El Colegio de México. 1987.

CUADERNOS DE SOFÍA EDITORIAL

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.