



La Psicopedagogía argentina a partir de la década de los 70. Contextos y perspectivas epistemológicas y teóricas

Argentine Psychopedagogy since the 1970s. Epistemological and theoretical contexts and perspectives

Recibido
02 | 04 | 2023

Aceptado
20 | 06 | 2023

Publicado
30 | 06 | 2023

Sandra Bertoldi | bertoldism@gmail.com

María Daniela Sánchez | tecnicascorza@gmail.com

Liliana Enrico | liliana.enrico@gmail.com

María Luján Fernández | fernandezmarialujan@hotmail.com

Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

Desde las últimas décadas del siglo xx en el campo psicopedagógico advertimos la presencia de una variada producción conceptual e instrumental enfocada a sustentar el hacer psicopedagógico. El objetivo de esta presentación es dar cuenta de las características de los escenarios epistemológicos y de los posicionamientos epistemológico-teórico adoptados en consecuencia y que advertimos a través de la indagación de la producción conceptual perteneciente a psicopedagogas argentinas referentes de nuestro campo que constituyo nuestra unidad de análisis. La investigación nos permitió afirmar que en el contexto de perspectivas epistemológicas hegemónicas que prevalecían en el campo científico, en general, las profesionales psicopedagogas encontraron argumentos para fundamentar sus prácticas en opciones epistemológicas más pertinentes para el campo de lo social y realizaron elecciones teóricas vinculadas con las denominadas teorías críticas abriéndose hacia enfoques comprensivos, interpretativos que al tiempo que resaltan la sujeción individual advierten las posibilidades emancipadoras de los sujetos de la intervención. Asimismo, señalamos que el ingreso de lo epistemológico y su continuidad en la trayectoria del campo psicopedagógico da lugar a prácticas de conocimiento específicas dotadas cada vez de mayor rigurosidad y legitimación social.

Palabras clave: Escenarios epistemológicos; Posicionamientos teórico-epistemológicos; Prácticas psicopedagógicas

ABSTRACT

Since the last decades of the 20th century, in the psycho-pedagogical field we have noticed the presence of a varied conceptual and instrumental production focused on supporting psycho-pedagogical work. The objective of this presentation is to give an account of the characteristics of the epistemological scenarios and the epistemological-theoretical positions adopted consequently and that we notice through the investigation of the conceptual production belonging to Argentine psychologists who are referents of our field that constituted our unit of analysis. The research allowed us to affirm that in the context of hegemonic epistemological perspectives that prevailed in the scientific field in general, the



professional psychologists found arguments to base their practices on epistemological options more relevant to the social field and made theoretical choices linked to the so-called critical theories, opening towards comprehensive, interpretive approaches that, while highlighting individual subjection, warn of the emancipatory possibilities of the subjects of the intervention. Likewise, we point out that the entry of the epistemological and its continuity in the trajectory of the psycho-pedagogical field gives rise to specific knowledge practices endowed with increasing rigor and social legitimacy.

Key words: Epistemological Scenarios; Theoretical-epistemological positions; Psych pedagogical practices.



INTRODUCCIÓN

En los albores del siglo XX, las prácticas psicopedagógicas comienzan a delimitar su espacio entre la psicología y la psicología del anormal (Ascolani 2008), focalizando su hacer en el diagnóstico y la atención del fracaso escolar con el fin de reencauzar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las y los estudiantes que presentaban alteraciones en sus aprendizajes. Desde ese tiempo hasta 1970 aproximadamente, los aportes de la psicoestadística y la psicométrica primero, y más adelante los provenientes de la teoría piagetana, fueron el sustento de dicha práctica.

Las producciones de Sara Paín de esos años consideran insuficiente las lecturas realizadas hasta ese momento para dar cuenta del tipo de problemática que afectaba el aprendizaje de los y las niñas y propone entonces introducir el psicoanálisis. Así, se abre la posibilidad de pensar las problemáticas del aprendizaje en términos de síntoma, inhibición, procesos, entre otros.

A partir de entonces, se observará un significativo interés por tratar de elaborar una teoría de la práctica psicopedagógica. Por ello, el objetivo de este trabajo es dar cuenta de los principales desarrollos vinculados con dicha elaboración, focalizando en el nivel de teorización alcanzado desde los años 1970 hasta la actualidad; y teniendo en cuenta el contexto y las perspectivas epistemológico-teóricas de los desarrollos conceptuales de psicopedagogas argentinas que pueden considerarse dentro de cada una de ellas.

Esta presentación surge de las elaboraciones realizadas en dos investigaciones psicopedagógicas de corte teórico-epistemológico que se llevaron adelante entre los años 2014-2021 en la Universidad. La unidad de análisis de estudio fueron las producciones escritas de ocho psicopedagogas¹, referentes de la psicopedagogía nacional elegidas por el equipo de investigación. En este punto, es importante expresar que la adjetivación 'referentes' surge de la consideración del impacto que las elaboraciones teórico-prácticas realizadas por las psicopedagogas que fueron

¹ Psicopedagogas de la muestra corresponden a las siguientes instituciones: USAL, UNR, Instituto del Huerto, Rosario, UBA, UNRC, Universidad de Morón, Universidad de León, España.



parte de la muestra tuvieron —y tienen— en la formación y actualización del campo profesional psicopedagógico, tornándose en ‘referencia’ obligada desde hace muchos años en la mayoría de las asignaturas de los planes de estudio de la formación académica de los mismos.

Los criterios de selección de la producción de las referentes fueron: reconocimiento profesional logrado nacional e internacionalmente; trayectoria académica y en ámbitos de desarrollo profesional (salud y educación, sobre todo); labor impulsada para la creación de colegios y/o asociaciones profesionales, instituciones de formación de posgrado; la magnitud de su producción escrita, la posibilidad de acceder al contacto con la misma.

Vale aclarar que la muestra inicial se fue ampliando hacia otras psicopedagogas² cuya producción se nos fue tornando significativa en función del grado de visibilidad que sus desarrollos tienen en el campo psicopedagógico actual.

I.- CONTEXTOS EPISTEMOLÓGICOS- TEÓRICOS Y PSICOPEDAGOGAS REFERENTES

La epistemología es una disciplina que alcanza su mayor grado de autonomía y su ‘profesionalización’ (Bunge 1997) en los inicios del siglo XX a partir de su hito fundante: el Círculo de Viena (década del 1920).

A ese Círculo pertenecieron matemáticos, lógicos, filósofos, historiadores, científicos naturales y científicos sociales y los primeros epistemólogos profesionales (Moritz Schlick, Rudolf Carnap, Hans Reichenbach, Viktor Kraft, Herbert Feigl) (Bunge 1997). Se reunían en torno al *Tractatus Logico-philosophicus* (primer Wittgenstein, a partir de 1927) bajo argumento de que la convicción de la razón humana se reduce a los límites de la racionalidad científica, de la exigencia de unificar y formalizar el lenguaje de la ciencia a través de un lenguaje lógico-

² Las nuevas incorporaciones se dieron a través de direcciones de tesis de grado (tesistas que se incorporaron a los proyectos de investigación) y de lecturas complementarias con el fin de incursionar en algunas aristas de sus producciones escritas, dada la relevancia de sus desarrollos.



matemático, de alcanzar una neutralidad ética, de centrarse en la estructura lógica de las teorías, en la determinación de un solo método para todas las ciencias tomando como referencia las ciencias naturales para las disciplinas sociales. Al respecto, Schuster (2002) expresa —no sin ciertas salvedades—, que a esa epistemología podemos llamarla inicio de la corriente anglosajona, e indica tres grandes momentos en su desarrollo, a saber: 1) el empirismo/positivismo lógico, 2) el racionalismo crítico de Popper y 3) el postempirismo con Kuhn en 1960.

Paralelamente, aunque no con el mismo impacto, pero sí con la pretensión de poner en cuestión los fundamentos del Círculo de Viena y atender las particularidades de las ciencias sociales y humanas, en el espacio europeo se fundan dos escuelas. Por un lado, en Alemania (1923/24), un centro de estudios que da origen a la Escuela de Frankfurt integrada por filósofos, psicólogos, economistas y sociólogos neo-marxistas, marxistas disidentes y críticos del capitalismo, de base teórica marxista y psicoanalista (Horkheimer, Adorno, Benjamin, Fromm, Marcuse, Habermas, Honneth, otros). El materialismo-histórico-dialéctico se constituye en el método y fundamento epistemológico (Vasilachis 1992). Se trata de una estrategia de análisis que liga un enfoque filosófico específico con las prescripciones teóricas combinadas del marxismo y el enfoque freudiano. Es este método entonces, una forma específica de construcción científica de teoría social crítica y un enfoque filosófico que le es inmanente (Rojas Crotte 1999).

Por otro lado, en Francia —década de 1930—, en diálogo con la escuela alemana comienzan, a partir de los desarrollos de Bachelard, los cimientos de la Escuela Francesa (Merlau Ponty, Lévi-Strauss, Althusser, Lacan, Foucault, Derrida, Badiou, Bourdieu, Canguilhem, entre otros). Las preocupaciones giran aquí en torno a la noción de sujeto produciéndose una relación de complicidad y rivalidad con el psicoanálisis (Badiou 2005).

Más sobre la década de 1960, dentro de la tradición alemana, Gadamer reinstala la perspectiva hermenéutica-filosófica y Habermas la hermenéutica-crítica. En décadas posteriores estos desarrollos epistemológicos se ampliarán y darán lugar a nuevas opciones epistemológicas.



Contexto epistemológico para la producción teórica psicopedagógica

A continuación, presentaremos los aspectos más sobresalientes de los escenarios epistemológicos que a partir de 1970 preponderaron en el ámbito de las ciencias sociales-humanas, y sirvieron de fundamento para la producción teórica psicopedagógica. Aquí distinguimos dos temporalidades: el período 1970-1980 y desde 1990 en adelante.

Período 1970-1980

En ese tiempo, en el escenario epistemológico internacional, se producen más bien prolongaciones y/o profundizaciones de los enfoques que se venían desarrollando desde la década de 1920. En el caso del Círculo de Viena, encontramos la versión del neopositivismo, la corriente anglosajona en su versión postempirista a través de los aportes de Lakatos (1970) en ruptura con Popper y de Feyerabend (1980) entre los más destacados (Schuster 2002). También mantienen continuidad los desarrollos hermenéuticos (investigación cualitativa) y los de la Escuela de Frankfurt.

En el campo de la psicología, la sociología y la antropología, los enfoques subjetivistas-reflexivistas son los que tienen mayor impacto (Padrón 2007). En particular, en la psicología argentina la disputa se produce entre posiciones empírico-analíticas/continuistas y discontinuistas-materialistas (Braunstein et al. 1982). Sobre esta posición, Bachelard (1972) plantea que el conocimiento objetivo se constituye después de una ruptura con el conocimiento sensible o sensorial de los objetos, una ruptura epistemológica, una lucha entre ambos. Desde aquí Braunstein (1982) se pregunta qué obstáculos debían vencer las dos disciplinas científicas que se consideran referentes de lo social —el materialismo histórico y el psicoanálisis—, en tanto los conceptos que introducen ambas teorías no son neutrales, dado que visibilizan la opresión social y la sujetación individual. Así, si bien se trata de conceptos que por sí mismos no producen transformaciones, debemos considerar que, de todos modos, las orientan. En este sentido, recordemos que el objetivo de Braunstein era definir las relaciones del psicoanálisis con el materialismo histórico y lo hace acudiendo a los aportes de Tort (1982) quien postula que:



[...] el psicoanálisis es una disciplina particular, una ciencia regional, en el continente del materialismo histórico. Es la teoría del proceso de producción y reproducción de los sujetos que las formaciones sociales requieren y que deben integrarse en la instancia ideológica y, a través de ella, en las otras dos instancias. No es arriesgado decir que lo inconsciente freudiano (inconsciente reprimido e inconsciente represor) constituye la base material de los pensamientos y de los actos de los individuos que sirven como prerequisites para todas las demás prácticas de los individuos singulares en los procesos sociales (1982: 96)

Ahora bien, al interior del *campo psicopedagógico*, en la década de los 70 se produce un punto de ruptura del orden de lo teórico y, por lo tanto, del orden de lo epistemológico. La introducción de la teoría psicoanalítica —en primer lugar, las contribuciones de raigambre kleiniana y luego lacaniana—, permite pensar la importancia de conceptos tales como la transferencia y el juego en la práctica clínica psicopedagógica³. Se trata de herramientas teórico-clínicas que generan una ruptura respecto del modo de trabajo desarrollado hasta ese momento, sobre todo porque el primero de esos conceptos posibilita —tal como lo pensaba Melanie Klein—, ingresar en el espacio analítico la problemática edípica. Al mismo tiempo “surgía la interpretación como la intervención privilegiada” (González 2001: 14).

Desde el punto de vista epistemológico, se asiste a un claro distanciamiento de las posiciones empiristas/normativistas/dualistas/continuistas⁴, en un esfuerzo por fundamentar epistemológicamente la articulación de teorías (la psicología y la epistemología genéticas con otras teorías). Esto lo podemos ver reflejado, especialmente, en las producciones teóricas de Sara Paín (1971), Marina Müller (1980/84) y Jorge Visca (1985).

Luego, avanzados los años 1980, la adhesión a este distanciamiento es advertido también en los escritos de Alicia Fernández (1987), Evelyn Levy (1987) y más tarde en Liliana González (1993, 2001). En particular, Dora Laino (1988) adopta los aportes de la Escuela de Frankfurt en una articulación con otras teorías, y

³ Interesa destacar que Liliana González (2001) señala a Narda Chercasky como la primera en hablar de ‘clínica psicopedagógica’ en lugar de reeducación, y de mencionar la necesidad.

⁴ Los términos ‘continuista’ y ‘discontinuista’ deben entenderse en el sentido de continuidad o falta de continuidad postuladas entre la apariencia sensible y el conocimiento obtenido (Braunstein et al. 1982: 7).



Clemencia Baraldi (1993) abraza el posicionamiento discontinuista-materialista para fundamentar epistemológicamente su elección teórica y su práctica clínica: el psicoanálisis.

Así, frente a la pregunta ¿cómo se constituye una ciencia? —exigencia de los empiristas para validar un conocimiento científico—, la producción de estos autores buscó responder con nuevos argumentos, como por ejemplo los proporcionados por Braunstein (1982). Lo hacen oponiéndose y desenmascarando las apariencias engañosas que ofrecen los sentidos, enfrentando a la ideología preexistente, combatiendo los intereses de las clases dominantes, reivindicando la relación que liga entre sí a todos los conceptos de una ciencia y señalando como ideológico todo intento de fragmentarla.

Las opciones teóricas y epistemológicas identificadas producen un cambio de focalización sobre el objeto disciplinar de la psicopedagogía que impacta directamente en las prácticas de intervención de los profesionales. Así, al poder pensar esas situaciones que impactan en el aprendizaje de un niño, niña o adolescente desde conceptos devenidos de las corrientes teóricas del campo psi: síntoma, inhibición, procesos, construcciones, interacción entre diferentes niveles o como producto del pasaje de la constitución subjetiva (Informe final Investigación, 2021), cuestionan la manera de entender hasta ese momento la categoría fracaso escolar, que responsabiliza al sujeto que porta la dificultad atribuyéndole un origen biológico, psicológico y/o socio-ambiental.

De este modo, se empiezan a sentar otras bases que contribuirán a la delimitación del campo teórico e instrumental específico y consecuentemente profesional de la psicopedagogía. Al mismo tiempo, las prácticas se abren hacia la asistencia pública, puntualmente en los hospitales, haciendo más evidente las situaciones que afectan el aprendizaje de niñas y niños en la escuela e incorporándolas como un tema de agenda pública necesario de atender.

En este contexto, aparecen propuestas que enfatizan el trabajo grupal, institucional (Fernández, Müller, Baraldi) y también interdisciplinario, aportando a la mayor institucionalización y visibilización de la psicopedagogía en la sociedad.



Período desde 1990 en adelante

A partir de 1990, a nivel internacional se asiste a un giro importante en el escenario epistemológico que atraviesa todos los campos de conocimiento. Asistimos así a la emergencia de nuevos paradigmas que cuestionan las premisas y nociones que orientaban la actividad científica, y que a partir de una reflexión filosófica sobre lo social y la subjetividad, posibilitaron el nacimiento de otras ideas.

Por ejemplo, que la realidad social es un sistema complejo (García 2006), que impactada por la ciencia y la tecnología (Ladriere 1980) requiere de un pensamiento más complejo (Morin, 1990), más incierto (Lyotard 1980) y que la ciencia y la filosofía tienen que establecer una nueva alianza (Prigoyine 1978). En palabras de Guyot:

Los llamados nuevos paradigmas, en las últimas décadas del siglo XX, aportaron nuevas visiones críticas respecto de la ciencia y de la sociedad tecnológica derivada de ella. Es así como I. Prigogine, R. Morin, han realizado un diagnóstico minucioso de la cultura científica y de los efectos de las intervenciones realizadas en la naturaleza y en la sociedad, a partir de los instrumentos proporcionados por la tecnociencia. (2011:17)

En el campo de las ciencias de las humanidades y de la terapia, Schinitman señala que en la actualidad hay una “convergencia entre ciencia, cultura y terapia gracias a la restitución del sujeto a la ciencia y la restitución de la ciencia a los sujetos” (Schinitman et al 1995: 23), se interpenetran en la vida cotidiana, deconstruyen premisas empleadas en las construcciones culturales, sociales, subjetivas y científicas incluyendo, ahora, la consideración del proceso mismo del conocer, del sujeto cognoscente, de la red social en la cual ese conocimiento está distribuido. Un sujeto autor de una narrativa.

Al mismo tiempo, emergieron debates en torno al enfoque sistémico-cibernético en psicoterapia (Ludwig von Bertalanffy, Bateson y los miembros de Palo Alto; Heinz von Foerster). Hasta inicios de 1980, la unidad de estudio fueron las pautas de interacción y las estructuras familiares. Luego, este foco se amplió para “incluir la transversalidad de la significación, la semiosis social y la generatividad comunicacional en la construcción de marcos de sentido y prácticas, abriendo así las fronteras de los sistemas” (Schinitman et al 1995: 378) interrogando las ligazones, la



recursividad, la organización, la complejidad en las relaciones humanas. Desde aquí, los desarrollos de Prigogine sobre “sistemas alejados del equilibrio y su noción de orden a través de las fluctuaciones fueron incorporadas en la sistémica para describir observaciones clínicas y evolutivas de las familias” (op. cit.:379).

En el campo psicopedagógico argentino estas perspectivas adquieren eco en los desarrollos de Silvia Schlemenson (1991), quien incorpora los desarrollos contemporáneos del psicoanálisis fundamentado epistemológicamente desde las ideas de Morin. También en la producción de Norma Filidoro (1993) que, desde una renovada lectura de Piaget en términos de sistemas complejos, abona al marco epistémico de la complejidad.

Finalmente identificamos la propuesta que desarrolla Silvia Baeza (2012) desde la opción teórica de los enfoques cognitivos y sistémicos. En términos epistemológicos advertimos en su producción los aportes de Von Foerster (1998) y Morín (1984), resaltando el impacto y la fertilidad de sus principios (incertidumbre, indeterminación, azar) para abordar las situaciones del ámbito educativo donde los psicopedagogos son llamados a intervenir.

Como puede apreciarse, el ingreso en el campo psicopedagógico de éstas nuevas opciones teóricas y epistemológicas son fértiles para fundamentar las prácticas psicopedagógicas en el plano individual y en el plano institucional respectivamente. Además, esto permite enriquecer modos de mirar la intervención profesional pensando a los objetos de intervención en términos de sistemas complejos y/o sobre unidades de análisis consideradas como sistema (organización familia, escuela) según el caso.

II.- PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS-TEÓRICAS DE LAS PSICOPEDAGOGAS REFERENTES

Como dice Guyot (2005) las opciones epistemológicas determinan la producción e interpretación de las teorías e impactan en las prácticas investigativas, docentes, profesionales. En esta sección nos interesa mostrar cómo los escenarios



epistemológicos-teóricos presentados en el punto anterior, dieron lugar a elecciones teóricas y epistemológicas específicas en las psicopedagogas referentes que imprimen marcas particulares en su producción conceptual, a partir de los posicionamientos asumidos.

Tomar posición significa adoptar un marco referencial teórico-epistemológico y ético con el cual intervenir profesionalmente con la mayor eficacia posible y/o desde donde abordar un proceso de investigación científico. Esto implica un trabajo de explicitación y de argumentación acerca del lugar desde donde se habla, se interpreta y se actúa.

En primer lugar, destacamos los desarrollos de Sara Paín, autora de los primeros escritos del campo psicopedagógico. Ella considera que la introducción del psicoanálisis a inicios de la década de 1970 posibilitó otro modo de ‘hacer psicopedagogía’. Hasta ese momento, los aportes provenientes de la teoría piagetiana prevalecían en la lectura de las técnicas psicométricas utilizadas en el diagnóstico para dar cuenta de cómo y por qué piensa lo que piensa un sujeto, desde el método clínico y el estudio del desarrollo de la inteligencia. En palabras de la autora:

La teoría piagetiana no puede responder a tal cuestión porque tales impedimentos vienen de otra dimensión, que no es lógica, sino simbólica. Precisaba encontrar una teoría que se hiciera cargo de la significación que podía tener para un sujeto su propia actividad pensante, que pudiera encontrar sentido a la ignorancia. A primera vista, el psicoanálisis. (Paín 2013 s/p)

Así, piensa a la fractura en el aprendizaje en el entrecruzamiento de dos lógicas: la cognitiva y la dramática (inconsciente). En función de ello, se propone elaborar una teoría psicopedagógica desde la articulación en un paralelismo de ambas teorías, que fundamenta desde lo que considera una orientación epistemológica común⁵ (estructuralistas, genéticas y del inconsciente), en un esfuerzo de distanciarse de posiciones dualistas.

⁵ Sobre este punto Roberto Follari expresa su disidencia con esta afirmación de Paín, quien, al poner las teorías al mismo nivel, las ubica sin conflicto, según una supuesta armonía, que no atiende a la diferencialidad y no-



Esta empresa fue acompañada por aquellas que se declaran sus principales discípulas: Dora Laino, Silvia Schlemenson y Alicia Fernández quienes contribuyeron al proceso de institucionalización y a la difusión de estas nuevas ideas, trabajando codo a codo con Sara Paín al tiempo que iban produciendo una versión singular desde estas enseñanzas.

En esta línea, observamos los trabajos de Dora Laino, que inscribe su producción en los desarrollos epistemológicos de la Escuela de Frankfurt y propone una teorización para la clínica del aprender articulando teorías. En sus palabras:

A partir de la base de sustentación que nos brinda la teoría filosófica y social de Habermas y poniendo en juego autores epistemológicamente compatibles para dar cuenta de las dimensiones cognoscente, subjetiva y social, procuramos postular una psicología que nos permita interpelar el aprender. En efecto, con las categorías conceptuales elaboradas por Piaget para dar cuenta de la psicogénesis cognoscente (como las de esquema, operación lógica, abstracción reflexionante), por Freud en psicoanálisis (como las de inconsciente, deseo y transferencia) y por Bourdieu en su propuesta de socioanálisis (como las de habitus, campo, *illusio*) procuraremos efectuar lecturas concurrentes, sobre una misma situación desde cada una de éstas dimensiones. (Laino 2003: 73)

Silvia Schlemenson, apoya sus producciones teóricas en autores del psicoanálisis contemporáneo “que profundizan en las características dinámicas e histórico libidinales que inciden en la modalidad singular de los procesos de simbolización en niños y adolescentes (André Green, Piera Aulagnier, Cornelius Castoriadis, Donald Winnicott, Julia Kristeva, Silvia Bleichmar)” (Schlemenson y Grunin 2013: 51) y posibilita establecer ligazones con el espacio social en el que éstos se incluyen.

Para fundamentar el recorte de objeto de la psicopedagogía y siguiendo la postura epistemológica de uno de sus referentes teóricos (Green), adopta la

continuidad entre los objetos conceptuales de teorías diferentes. Señala “hay que pensar las condiciones de una articulación interteórica [Freud y Piaget] y establecer desde qué teoría determinante se hace la interpretación de la otra, sin pretender un supuesto equilibrio entre ambas que implicaría simplemente la confusión de no saber desde dónde se está haciendo la interpretación. En ésta estipulación, entendemos que Freud establece las condiciones generales del aparato psíquico dentro de las cuáles la lectura de Piaget se hace posible” (Follari 1995: 44)



perspectiva del paradigma de la complejidad que introduce Edgar Morin (2000) quien presenta la noción de pensamiento complejo, “el cual exige un trabajo permanente del reconocimiento del conflicto, la contradicción y la incertidumbre para evitar el riesgo simplista de la disyunción [...] o bien del reduccionismo [...]” (Schlemenson y Grunin 2013: 16)

Alicia Fernández, siguiendo los desarrollos de Paín, incorpora además de los aportes freudolacanianos, otras referencias psicoanalíticas provenientes de lecturas de Winnicott, Mannoni, Dolto, Aulagnier y de otros psicoanalistas argentinos (Pichon Rivière, Rodolfo, Pavlosky, entre otros), abriendo la puerta al psicodrama psicoanalítico como herramienta de intervención en la clínica psicopedagógica. Los aportes piagetanos también están presentes en sus desarrollos en tanto marco de referencia para dar cuenta del funcionamiento de los procesos cognitivos y su impacto en el problema de aprendizaje.

Nélida Atrio, en continuidad con Paín y Fernández, articula psicoanálisis y psicología genética. Así, tanto para el diagnóstico psicopedagógico como para una de las técnicas utilizadas en ese dispositivo (hora de juego diagnóstica), propone una lectura teórica articulada entre ambas teorías con el fin de enlazar el proceso simbólico y el proceso cognitivo.

Evelyn Levy, articula la psicología genética y el psicoanálisis. En sus desarrollos sobre el diagnóstico y el tratamiento psicopedagógico, manifiesta que no se trata de pivotar sobre las conceptualizaciones de otras disciplinas, sino de ir interpelando las intervenciones desde la especificidad del profesional -en este caso psicopedagógica-, para lograr mejores conceptualizaciones. En ese contexto, explicita el concepto de ‘interpelación interdisciplinaria’ (1995) como plataforma de su posición teórica y clínica que, enlazada a aspectos éticos e ideológicos, determina una particular relación significación-intervención.

Cabe señalar que, si bien estas últimas autoras mencionadas no manifiestan expresamente un posicionamiento epistemológico específico, se advierte un denotado interés por correrse de posiciones dualistas para argumentar la articulación de teorías.



Marina Müller, articula psicología genética, psicología social y psicoanálisis, e incorpora la lingüística y aportes del estructuralismo para pensar y actuar frente a los interrogantes que emergen en la práctica clínica, como tarea de investigación y creación. Estas diferentes teorías responden a objetos científicos específicos, no obstante “aportan a que se pueda reflexionar científicamente y operar en el campo psicopedagógico” (Müller 1994:18). Fundamenta tal articulación desde la epistemología convergente (Pichón Rivièrè, Visca) que aporta una reconsideración del sujeto aprendiente: este pasa de ser centro de las dificultades a incluir la participación familiar.

Clemencia Baraldi, sostiene sus elaboraciones sobre el aprendizaje y sus vicisitudes, en los desarrollos del marco teórico psicoanalítico, en especial los postulados freudianos sobre la constitución psíquica y la lectura que sobre esta realiza posteriormente Lacan. El psicoanálisis pensado como ‘discurso’, posibilita una relación singular entre la constitución psíquica y la construcción del conocimiento, al tiempo que permite establecer la hipótesis de que si no hay “una constitución psíquica saludable aparecerán problemas en el aprendizaje de diferentes formas” (Baraldi 2016: 58). Fundamenta su posicionamiento epistemológico desde el discontinuismo-materialista.

En ésta misma línea teórica se ubica Liliana González, quien expresa: “[adopto] la teoría psicoanalítica especialmente en su vertiente francesa” (González 1999: 19), y la ética del psicoanálisis para proponer y fundamentar una clínica del signifiante, al mismo tiempo que incluye las contribuciones de la psicología genética para dar cuenta del funcionamiento cognitivo.

Norma Filidoro (1993), ubica su posición teórica “en el marco de la psicología genética puesta al servicio de la ética del psicoanálisis” (p. 51) sostenida en el marco epistémico relacional a partir de las lecturas que Rolando García (2000) realiza de la obra de Jean Piaget en términos de sistemas complejos y que retoman Castorina y Baquero (Filidoro 2021). Así las nociones de complejidad, singularidad, causalidad, observables (Castorina, García) y de ejemplos y fractales (Agamben) expresa que son “ideas lógicamente anteriores a cualquier conceptualización o intención o desarrollo teórico” (Filidoro 2021, p.160). Asimismo, y siguiendo los postulados de Maturana y



Varela (2003) ratifica la presencia de una organización caracterizada por la heterogeneidad y que funciona por la actividad de sus componentes sin estar sujeta a sus particularidades.

Silvia Baeza, desde el enfoque sistémico, combina aportes del cognitivismo, la psicología y los modelos de la terapia familiar sistémica (G. Bateson, P. Watzlawick y su equipo, S. Minuchin, M. Selvini Palazzoli y C. Stefano, Elina Dabas) para analizar el clima de funcionamiento áulico. Se posiciona desde una epistemología sistémico-cibernética (Bateson) y en el paradigma de la complejidad (Morin, Von Foerster y Savater).

CONSIDERACIONES FINALES

Luego de este desarrollo puede observarse que durante los años 1970 y 1980, en la mayoría de las producciones escritas analizadas más allá del peso hegemónico que en el campo científico en general tenían las perspectivas empiristas/normativistas/dualistas/continuistas, los profesionales psicopedagogos encontraron los argumentos para fundamentar sus prácticas en otras opciones epistemológicas que en esos tiempos, transitaban por procesos de legitimación académica y eran consideradas más pertinentes para el campo de lo social (nos referimos a la escuela de Frankfurt, perspectivas discontinuista - materialista, la epistemología convergente de Visca, etc.).

Durante los años 1990, el contexto epistemológico adquiere características más favorables -en estos tiempos la legitimación de esas opciones epistemológicas en el campo de lo social ya no es objeto de discusión académica-, de este modo emergen nuevas opciones y nociones que contemplan la complejidad de la realidad sobre la que se tiene que trabajar, postulando miradas e intervenciones más interactivas y dinámicas para el campo profesional psicopedagógico: Paradigma de la complejidad (Morin), Sistema complejos (García), Epistemología Sistémico-Cibernético (Bateson).



Ahora bien, advertimos que más allá de la diversidad de las tendencias epistemológicas a las cuales se puede acceder en estos últimos tiempos, todos se ubican en las llamadas epistemologías críticas o en los llamados ‘marcos epistémicos relacionales’ (Castorina 2019), donde se hace énfasis en el lenguaje, en las nuevas técnicas de interpretación, la pregunta por el sujeto, el objeto de estudio en contexto y el devenir. Estos desarrollos, más de tinte europeos que latinoamericanos y en franca oposición a las epistemologías tradicionales o ‘marcos epistémicos de la escisión’, se orientan hacia la elección de teorías críticas (comprensivas/interpretativas, autorreflexivas de sus fundamentos, emancipatorias para el sujeto) en lugar de teorías sustancialistas.

Finalmente, en las psicopedagogas referentes, se destaca en todo momento el esfuerzo por hacer explícita la perspectiva epistemológica adoptada, y esto es más notorio en aquellos que se desempeñan en ámbitos académicos por estar más exigidos en este aspecto.

Por nuestra parte, el propósito fue, en todo momento, visibilizar en qué medida lo epistemológico se hace presente en el campo psicopedagógico. Lo desarrollado hasta aquí nos permite sin dudas fechar un momento de ingreso de lo epistemológico y su continuidad en la trayectoria del campo a través de las elaboraciones realizadas por las profesionales identificadas quienes comprometidas con la temática dieron lugar a prácticas de conocimiento que pueden considerarse específicas del campo profesional psicopedagógico.

A la luz de estos resultados y la verificación del creciente desarrollo conceptual, invitamos a las y los colegas a continuar en este proceso sostenido por supuestos epistemológicos que le dan a nuestra profesión mayor rigurosidad, legitimación social y compromiso con los sujetos de la intervención.



REFERENCIAS

1. Baraldi, Clemencia. (2016) “Psicopedagogía hoy” *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía.* Año 13, N° 1. Centro Universitario Regional Zona Atlántica
<<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1495>>
2. Braunstein, Nestor, Pasternac, M., Benedito, G., & Saal, F. (1977/1982). *Psicología: ideología y ciencia.* México: Siglo Veintiuno Editores.
3. Filidoro, Norma. (1993). “Los psicopedagogos o de la imposibilidad de ser siendo mitad y mitad”. *Aprendizaje Hoy, Revista de Actualidad psicopedagógica.* Año XIII, N° 26.
4. Filidoro, Norma. (2021). La construcción de la especificidad del campo psicopedagógico. *V Jornada de Educación y Psicopedagogía.* Filidoro, Norma; Enright, Patricia; Mantegazza, Susana y Lanza, Carla (coords.). Buenos Aires: Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.
5. Follari, Roberto (1997). *Psicoanálisis y Sociedad. Críticas al dispositivo pedagógico.* Buenos Aires: Lugar.
6. González, Liliana. (1999). *¿Discapacidad? Una mirada psicopedagógica a lo “especial” en la escena familiar y educativa.* Córdoba: Ediciones del Boulevard.
7. González, Liliana (2001). *Aprender. Psicopedagogía antes y después del síntoma.* Córdoba: Ediciones del Boulevard.
8. Guyot, Violeta (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación- Subjetividad.* Buenos Aires: Lugar Editorial.
9. Laino, Dora (2003). *La psicopedagogía en la actualidad: Aportes para una clínica del aprender.* Rosario: Homo Sapiens.
10. Paín, Sara (2013). “Testimonio de un encuentro tardío”. *Eikasia Revista de Filosofía.*
<<http://www.revistadefilosofia.org/47-53.pdf>>
11. Schnitman, Fried, Prigogine, I., Morin, E., Foerster, H. V., Glasersfeld, E. V., Fox Keller, E., & Fuks, S. I. (1994). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad.* Buenos Aires: Paidós.
12. Schlemenson, Silvia y Grunin, Julián (2013). *Psicopedagogía Clínica. Propuestas para un modelo teórico e investigativo.* Buenos Aires: Eudeba.