

Bases epistemológicas, metodológicas y praxeológicas de la Psicopedagogía

Epistemological, methodological and praxeological bases of Psychopedagogy

Cristina Rafaela Ricci¹

DOI: 10.51207/2179-4057.20230038

Resumen

Este artículo de Revisión aborda las bases epistemológicas, metodológicas y praxeológicas de la Psicopedagogía en Iberoamérica. Este abordaje se realiza desde una perspectiva conceptual, relacional, histórica, contextual, situada y compleja. Asume que toda concepción epistemológica sobre qué es el conocimiento, los saberes y las técnicas e instrumentos específicos de una disciplina y/o profesión, tiene su correlato metodológico sobre cómo se construyen, producen y configuran esas especies epistemológicas. También considera la estrecha relación entre Epistemología, Metodológica de la Investigación y Praxeología que, como enfoque pedagógico promueve el desarrollo y la formación de sujetos y comunidades académicas y profesionales a partir de la práctica y reflexión. En el horizonte de nuestro análisis tenemos la revisión crítica de la literatura sobre la condición epistemológica de la Psicopedagogía en Iberoamérica, a partir de la cual inferimos algunos supuestos metodológicos y praxeológicos que le dan sustento. Desde lo fenomenológico la Psicopedagogía hoy en Iberoamérica se presenta como un terreno y una trama conceptual y *práxica* que escapa al formalismo epistemológico y metodológico Moderno. Esto fortalece la necesidad de analizar, reflexionar y debatir acerca las bases científicas y técnicas de un quehacer cuyos bordes son, en algunas naciones iberoamericanas, inespecíficos y tienden a colisionar y superponerse con otros quehaceres profesionales y construcciones disciplinares. Y, cuyo objeto está en proceso de reconfiguración epocal en el pasaje del aprendizaje escolar y las edades de la escolarización al sujeto (individual y colectivo) y sus procesos situados de aprendizajes en todas las edades de la vida.

Palabras clave: Psicopedagogía. Epistemología. Investigación. Praxeología. Disciplina. Profesión.

Abstract

This Review article addresses the epistemological, methodological and praxeological bases of Psychopedagogy in Iberoamérica. This approach is carry out from a conceptual, relational, historical, contextual, situated and complex perspective. It assumes that any epistemological conception of what knowledge, knowledge, techniques and specific instruments of a discipline and/or profession are has its methodological correlate on how these epistemological species are constructed, produced and configured. It also considers the close relationship between Epistemology, Research Methodology and Praxeology that, as a pedagogical approach, promotes the development and training of individuals and academic and professional communities based on practice and reflection. On the horizon of our analysis, we have a critical review of the literature on the epistemological condition of Psychopedagogy in Iberoamérica, from which we infer some methodological and praxeological assumptions that support it. From the phenomenological point of view, Psychopedagogy today in Ibero-America is present as a terrain and a conceptual and praxical plot that escapes the modern epistemological and methodological formalism. This strengthens the need to analyze, reflect and debate about the scientific and technical bases of a task whose borders are, in some Ibero-American nations, non-specific and tend to collide and overlap with other professional tasks and disciplinary constructions. Moreover, whose object is in the process of epochal reconfiguration in the passage from school learning and the ages of schooling to the subject (individual and collective) and it has situated learning processes at all ages of life.

Keywords: Psychopedagogy. Epistemology. Investigation. Praxeology. Discipline. Profession.

Trabalho realizado no Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas [CIPsp], Buenos Aires, Argentina.

Conflicto de intereses: A autora declara não haver.

1. Cristina Rafaela Ricci - Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas [CIPsp]; Instituto Superior de Formación Docente y Técnica (ISFDyT) N° 18, Buenos Aires, Argentina.

Bases epistemológicas, metodológicas y praxeológicas de la Psicopedagogía

Introducción

Abordar las bases epistemológicas, metodológicas y praxeológicas de la Psicopedagogía como disciplina científica implica, desde nuestro posicionamiento, hacerlo desde la perspectiva histórica, contextual, situada y, desde el enfoque de la complejidad. Al mismo tiempo implica, trazar un itinerario conceptual y relacional entre lo epistemológico, lo metodológico y lo praxeológico porque, entendemos que hay correlación entre Epistemología y Metodología de la Investigación, en tanto disciplinas vinculadas con la producción de conocimientos y configuración de saberes relativos a un campo disciplinar-profesional y; la praxeología que, como enfoque pedagógico promueve el desarrollo del sujeto y de las comunidades a partir de la práctica y su reflexión.

Desde esta mirada sistémica y, sabiendo que no hay una única manera correcta de decir las cosas y de organizar la información porque cada una de las maneras que se encuentran tiene un aspecto favorable y ninguna de ellas es perfecta (Becker, 2011). Al mismo tiempo, reconocemos que los debates y discusiones acerca de las bases epistemológica, metodológica y praxeológica de la Psicopedagogía, como también de otras disciplinas y profesiones, hay que efectuarlos imbricando sus prácticas, su objeto, su dominio y su campo.

Finalmente, queremos resaltar que desde lo fenomenológico la Psicopedagogía hoy en Iberoamérica se presenta como un terreno y una trama conceptual-*práxica* que escapa al formalismo heredado de la Modernidad. Esto fortalece la necesidad, y legitimidad, de estudiar, analizar, reflexionar, debatir acerca la condición epistemológica, metodológica y praxeológica de un quehacer cuyos bordes son, en algunas naciones, inespecíficos y tienden a colisionar y superponerse con otros quehaceres profesionales y construcciones disciplinares.

Bases epistemológicas de la Psicopedagogía

Episteme y Epistemología

La Modernidad como época estableció que el único conocimiento verdadero es el científico, entronizando como modelo de lo científico a las disciplinas fisicomatemáticas. Esto se comprende si se considera que, el conocimiento científico, entendido como un saber riguroso, metódico, sistemático, puede ser analizado desde dos sentidos: uno amplio, epocal, diacrónico y otro restringido, actual, sincrónico (Pardo, 2000). Considerando el sentido restringido, concepto moderno de ciencia la entiende como “un tipo de conocimiento que debe cumplir con ciertos requisitos tales como, capacidad descriptiva, explicativa y predictiva mediante leyes, con carácter crítico, metódico y sistemático; con fundamentación lógica y empírica, comunicable mediante un lenguaje preciso y con pretensión de objetividad” (Pardo, 2000, p. 42).

Por lo tanto, en la epistemología moderna lo importante es la representación en dos niveles: de nivel uno, basada en la convicción de que sólo se puede conocer ‘representándose’ los fenómenos y sus relaciones; y de nivel dos, cuyo supuesto es que sólo se garantiza el conocimiento si se lo ‘representa’ en leyes universales y necesarias. Así la Modernidad trata de conceptualizar *a priori*, antes de interactuar con los objetos y fenómenos concretos. El conocimiento dejó de movilizarse por lo que muestran los fenómenos y comenzó a construir una concepción de lo real consistente en imaginar que los fenómenos no son lo que parecen; se enunciaron leyes universales que trascienden lo empírico y que son más importantes que los fenómenos mismos, estableciendo como características principales del conocimiento científico las de ser claro, preciso, provisorio, objetivo, controlable, metódico, sistemático, viable, descriptivo, explicativo, predictivo, consistente lógicamente, unificado y fecundo (Díaz, 2007).

Así, la línea fundadora moderna sostiene la ahistoricidad, forzosidad, universalidad, formalización y neutralidad ética del conocimiento científico. Sin embargo, hacia mediados del siglo

XX comienza a agrietarse el paradigma científico moderno caracterizado por el método científico hipotético-deductivo, junto con la crisis y cuestionamientos de instituciones emblemáticas de la Modernidad, entre otras la familia, el estado y las religiones tradicionales (Hobsbawm, 1994). Por lo que, en el cambio de época, es decir en el paso de la época Moderna a la Posmoderna, comienzan a registrarse transformaciones en la cosmovisión que no son ajenas a la Epistemología y a la Metodología de la Investigación.

En el campo de la Epistemología se registra el cambio de la concepción heredada moderna a hacia epistemologías críticas, alternativas, ampliadas, emergentes. Estas epistemologías plantean la responsabilidad moral, el origen epocal, contingente y sesgado, del conocimiento atravesado por lo cultural, social y político. La racionalidad en estas epistemologías, hunde sus raíces en luchas de poder, en factores económicos, en connotaciones éticas, afecciones, pasiones, idearios colectivos, intereses personales y sectoriales, en el éxito o en el fracaso de las teorías, entre otros nutrientes. Por lo tanto, las epistemologías Posmodernas buscan relaciones entre la historia externa y la historia interna de la ciencia, donde los conceptos y los objetos científicos interactúan con sujetos epocales (individuales y colectivos) donde la ciencia no es independiente del resto de la cultura.

En este escenario, la noción de episteme de Foucault (1975) nos permite reconocer que las condiciones de posibilidad para que un determinado cuerpo de conocimientos sea reconocido y legitimado como válido cambian. Por lo tanto, las condiciones de posibilidad de los conocimientos y saberes sólidos de una época histórica determinada, pueden no serlo en otra: en el siglo XX se fue produciendo una ruptura epistémica en la que la representación estaba dejando lugar a la historicidad con cierta continuidad y ciertas permanencias históricas (episteme de época).

La Epistemología también se presenta, en el paso de la Modernidad a la Posmodernidad, como un campo de luchas del que participan distintas formas de entenderla. El concepto mismo de

Epistemología está sujeto a una multiplicidad de interpretaciones: para algunos es lógica de la investigación, justificación o validación lógico metodológica; para otros, filosofía de la ciencia, historia de la ciencia, gnoseología, espacio crítico para la reflexión sobre teorías y prácticas científicas con miras a la transformación de la sociedad y más. Al conformar la Epistemología un ámbito de luchas por su significación, se presenta como un terreno apto para analizar ciertos debates que se dan en torno a prácticas del conocimiento desarrolladas en distintos ámbitos sociales e institucionales, más allá de las comunidades científico-académicas. Esto puede ser así, porque algunas prácticas sociales que no dependen de la Epistemología encuentran, sin embargo, en ella el ámbito capaz de opacar o transparentar, de ocultar o evidenciar, de justificar o cuestionar, de aceptar o denunciar las dinámicas conformadoras de conocimientos y saberes en diversas esferas sociales. Algunas de estas prácticas son las desarrolladas en la política, la tecnología, la económica, la comunicación, entre otras. Así, “la epistemología en la actualidad, se convierte ella misma en el epicentro al que casi todas las disciplinas [y algunas profesiones] miran como referente y en el que buscan legitimación y reconocimiento” (Mombrú-Ruggiero, 2016, p. 57).

En el actual campo epistemológico de la Posmodernidad reconocemos dos tipos epistemológicos. I. El saber cotidiano y II. El saber reflexivo o crítico y, una zona de transición entre el saber cotidiano y el saber crítico. En su interior se construyen, por lo menos, seis variedades epistémicas vinculadas a distintos sujetos y a distintas modalidades metodológicas de producción y/o configuración y/o reconfiguración de conocimientos, saberes y prácticas. Estas variedades epistémicas son: (1) el saber coloquial o anecdótico, (2) el saber experiencial, (3) el saberes de la profesión, (4) el conocimiento científico de las ciencias o disciplinas científicas particulares, específicas y/o interdisciplinarias (disciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar y/o transdisciplinar), (5) el conocimiento tecnológico y (6) los saberes de la Filosofía en su doble dimensión, teórica y práctica (ética y estética).

El saber ingenuo, común a todo hombre, es indispensable para la vida; la mayor parte de nuestros comportamientos ordinarios se rige por él. Se constituye como un vastísimo depósito de experiencias, la mayoría de ellas procedentes de la tradición, del contorno humano, masa que cada uno selecciona, organiza a su modo y complementa con su experiencia personal. Crece mediante una acumulación que es sedimentación, los conocimientos no se buscan de intento, sino que se reciben de las comprobaciones o pseudo comprobaciones que va ofreciendo la existencia. Carece de todo método, de toda precaución encaminada a asegurar su validez, a contrastar su verdad, salvo el llamado sentido común, criterio vago e inseguro, utilizable en la práctica, pero de valor escaso o nulo en el plano del saber riguroso (la ciencia y la filosofía desmienten muchas supuestos verdades de sentido común). Como este saber no se vuelve conscientemente sobre sí, operan en él muchos influjos perturbadores que no son advertidos, unos ajenos a la pura actividad cognoscitiva (imaginación, sentimientos, deseos), y otros pertenecientes al funcionamiento de la inteligencia, que cuando trabaja sin guía sigue ciertas propensiones suyas conducentes al error: tendencia a generalizar indebidamente, a la falsa identificación, a considerar diametralmente opuesto lo que sólo es diferente. Todo esto no debe hacer olvidar que en el saber ingenuo entra una cantidad enorme de conocimientos ciertos o de gran verosimilitud, y que de continuo, en nuestra civilización, ocurre un trasvase de saber científico al campo del saber vulgar.

El saber crítico no es, como el ingenuo, una espontaneidad, sino una disciplina. Supone criterios, métodos precisos; es consciente de sí, y permanentemente está vuelto sobre sí para ponerse en claro sobre sus bases, sus articulaciones, sus alcances, sus lagunas. Se halla en trance de una revisión y un acrecentamientos constantes y planeados; es, podría decirse, arquitectural (por oposición al saber común, que es sedimentario o de aluvión), y, por lo mismo, cada adquisición nueva, al venir a ensamblarse en el conjunto, lo corrobora o lo pone en cuestión. El saber crítico no tolera desajustes o contradicciones

entre sus partes, porque, en cuanto consciente de sí, no puede pasar por alto la incongruencia, que revela deficiencia en un parte o en otra. En cambio, en el saber ingenuo son frecuentes las incongruencias y difícilmente se las advierte, porque el cuerpo total de ese saber nunca es examinado, sino que cada una de sus porciones se destaca y utiliza en la situación correspondiente. Mientras que el saber vulgar sólo dispone de un criterio -el sentido común-, el saber reflexivo se constituye todo él auxiliado por métodos de muy diversos géneros siendo la lógica su sustento general porque se preocupa de su consistencia racional (Romero, 1961).

En consonancia con la ecología o variedades de saberes y conocimientos que construyen los sujetos, las sociedades y las culturas coincidimos con Díaz cuando plantea que existen, por lo tanto, criterios distintos que pueden garantizar la validez y legitimidad de los discursos y de las prácticas investigativas a partir del plexo de sentidos -distintos y vigentes- en cada comunidad histórica porque sus objetivos se construyen en el marco de las diferentes comunidades y no únicamente en el marco de la comunidad científica, comunidades diversas en las cuales se producen estrategias de poder relacionadas con la circulación de los discursos considerados verdaderos, o que producen efectos de verdad (Díaz, 2007; 2010; 2013).

Sintetizando, la ruptura epistémica (Foucault, 1975) o el giro de la Epistemología (Guyot, 2011) a partir de la segunda mitad del Siglo XX ha introducido de lleno la cuestión de la práctica y del sujeto en la consideración del conocimiento científico: nuevas opciones epistemológicas y metodológicas afectan al conocimiento y a las prácticas del conocimiento. Esta ruptura o giro epistemológico, además de tener efectos en la producción de conocimientos y en la configuración de saberes, los tiene en la construcción de subjetividades. La posibilidad de intervención en la modificación de las propias prácticas y en las de otros sujetos pone de relieve la importancia de los modos en que los sujetos se relacionan con el conocimiento a la hora de investigar, formar, enseñar o ejercer una profesión. Este es el caso de la Psicopedagogía que analizamos.

Estatus epistemológico de la Psicopedagogía en Iberoamérica: polisemia, heterocronía, disciplina científica y profesión

¿Qué es la Psicopedagogía? ¿Cuál es su condición epistemológica? ¿Cuáles son sus rasgos epistemológicos que le dan entidad e identidad?

Desde el punto de vista epistemológico algunas aproximaciones a posibles respuestas a estas y otras cuestiones conexas, implica tener una mirada amplia desde lo georreferencial y temporal. Porque no es legítimo analizar la condición epistemológica de un quehacer práctico con bases científicas solamente en escenarios locales y restringidos, si bien todo quehacer científico y profesional es contextualizado. Es por ello que describir la actual condición epistémica y epistemológica de la Psicopedagogía asume a Iberoamérica (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, España Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela) en las dos primeras décadas del siglo XXI como contexto. Esto significa, entre otras cuestiones, comprenderlo como producto de un proceso histórico desarrollado en el marco de determinadas condiciones sociales y científicas (Baravalle, 1995). Por lo tanto, lo sincrónico y local, se articula con lo diacrónico regional, continental e intercontinental (Ricci, 2003; 2020a; 2021a; 2022a).

El estatus epistemológico de una disciplina y/o profesión, ha de entenderse en primer lugar, como la búsqueda de aclarar la clase de racionalidad y el tipo de conocimiento que fundamenta un campo o disciplina en su constitución. En segundo lugar, que hace referencia a la clase, naturaleza y fundamento donde se asienta un conocimiento o disciplina dentro del marco del saber en general y de la ciencia, en particular. En tercer lugar, muestra el horizonte donde se revela el ser y saber de ese campo, en virtud de una serie de parámetros epistemológicos que describe los fundamentos ontológicos, metodológicos, investigativos, teóricos y los sentidos de la disciplina de que se trate. En cuarto lugar, centra su atención en el concepto y alcance científico de una disciplina,

así como en la rigurosidad en el tratamiento de sus problemas. A su vez, describe el objeto de estudio, el cuerpo de conocimientos, el lenguaje preciso para comprender la realidad que se busca conocer y las repercusiones cognitivas, sociales o ambientales, entre otras (Escamilla-Jiménez, 2016).

En esta medida, entender y conocer las bases epistemológicas sobre las que se asientan los conocimientos de una disciplina es fundamental, puesto que el estatus epistemológico revela y define “el ser del conocimiento de ese campo y la posición que ocupa respecto de otros saberes. Es también importante en cuanto ayuda a comprender la estructura y funcionamiento de una disciplina, así como la interacción con otros campos del saber” (Escamilla-Jiménez, 2016, p. 10).

Para realizar la descripción del estatus epistemológico de la Psicopedagogía, tendremos presente algunos criterios epistemológicos básicos. Estos criterios, aunque clásicos y no limitativos para considerar una disciplina, son: a) Si hay una denominación de la disciplina que es reivindicada por una comunidad científica y que se emplea corrientemente. Si existe un consenso relativo en cuanto a que una serie de problemáticas incumben en especial a esa disciplina (objeto). c) Si hay instituciones de enseñanza y de investigación con probabilidades de perdurar, especialmente a través de un sistema de reclutamiento, reconocidas como científicamente legítimas. d) Si hay medios propios de difusión y de discusión de los resultados de la investigación como por ejemplo coloquios, revistas, libros (Fernández, 2007).

Estos criterios junto con el dinamismo manifestado por campo psicopedagógico en las dos primeras décadas del siglo XXI en Iberoamérica, ponen de manifiesto que el estatus epistemológico de la Psicopedagogía en Iberoamérica se presenta como un sistema complejo, relacional y abierto, definido por visiones heterogéneas, globales y holísticas. Los términos Psicopedagogía y psicopedagógico(a), en tanto sustantivo y adjetivo, condensan un amplio abanico de posiciones y definiciones epistemológicas. Entre los más recurrentes se encuentran: ciencia, ciencia compartida, ciencia interdisciplinar,

ciencias psicopedagógicas; interdisciplina, multidisciplinaria, transdisciplina, disciplina, disciplina emergente, disciplina de naturaleza difusa, disciplina científica, sub-área de una disciplina; saber, perspectiva emergente, reflexión epistemológica, discurso, dominio, ámbito, territorio, profesión, área de conocimiento, área de desempeño profesional, área interdisciplinaria, área formativa, componente formativo, fundamentos y principios formativos; área de intervención profesional, práctica, actividad técnico-práctica, acción, actividad, quehacer, prácticas fundadas científicamente; campo, campo disciplinar, campo profesional, campo de formación profesional, campo de prácticas de intervención, campo de investigación, campo de ejercicio, campo de ejercicio de la docencia, sub-área profesional, especialización práctica, variante dentro de otra(s) disciplina(s), y el listado puede ser alargado (Ricci, 2021a).

Como puede apreciarse, la complejidad y la polisemia forman parte del *ethos* de la Psicopedagogía y de lo psicopedagógico. Esta complejidad reclama, en primer lugar, soportar la complejidad dejando de lado el intento de reducirla a lo simple. Junto con ello, es importante evitar toda simplificación reduccionista y realizar -o al menos intentarlo- un abordaje sinérgico que articule la especificidad de la Psicopedagogía y el diálogo disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar y transdisciplinar entre profesiones y disciplinas. En este sentido, coincidimos con Méndez (2000) cuando plantea que el pensamiento postmoderno señala que no es posible abordar desde las disciplinas particulares la complejidad de la realidad porque, ya no se concibe que existan problemas particulares que no tengan su inserción en la totalidad, porque lo complejo necesita un abordaje holístico e integral. Por lo tanto, la complejidad ha implicado revisar las fronteras de la ciencia, por lo que se ha presentado un tránsito que va desde la disciplina a la interdisciplinaridad y de ésta a la transdisciplinar (Méndez, 2000). Sin embargo, esto no implica, desde nuestra perspectiva, la desaparición o inhibición de la construcción de las disciplinas y profesiones particulares estructuradas en torno a un objeto, interés y dominio específico.

Comprender esta variedad de sentidos -polisemia- implica epistemológicamente que los conceptos y los objetos científicos son epocales e interactúan con sujetos históricos, culturales, sociales, no a históricos y descontextualizados. Los sujetos, las instituciones, las problemáticas, las necesidades, los objetos, los conocimientos, los saberes, las prácticas, las regulaciones, los procesos formativos forman parte del calidoscopio del devenir, pueden variar y, de hecho varían, como bien señala Díaz (2010). Entonces, los límites y fronteras de los conceptos, de las prácticas, de las ciencias, de las disciplinas, de las profesiones son variables, flexibles, porosos porque, los sentidos son históricos, no pertenecen a las cosas ni a las palabras, sino a la complejidad de la realidad y a lo complejo de los fenómenos (Ricci, 2022a).

Por lo tanto, la condición epistemológica de la Psicopedagogía hoy en Iberoamérica puede ser caracterizada como polisémica, por lo menos en dos sentidos: polisémica epistemológica y polisémica lingüística. La primera aglutina y condensa diversidad de condiciones epistemológicas, como las reseñadas. Mientras que la segunda, lingüística, permite utilizar los términos semánticamente como sustantivo -Psicopedagoga, Psicopedagoga, Psicopedagogo- y como adjetivo -psicopedagógica(s), psicopedagógico(s)-. Sin embargo, es legítimo inferir que en muchos casos, se trata más de coincidencias temático-terminológica (significantes) que conceptuales (significados).

Esta polisemia, aunque no sea el nombre propio de la Psicopedagogía y de lo psicopedagógico, es apropiada, porque la polisemia atraviesa y otorga entidad a la Psicopedagogía y construye algunos rasgos de su identidad epistemológica. Es necesario señalar que esta polisemia epistemológica y lingüística está presente, por lo menos, en cuatro ámbitos: 1. El ámbito académico-formativo. 2. El ámbito científico. 3. El ámbito profesional y, 4. El ámbito coloquial-social. Incluso al interior de cada uno de ellos esta doble condición polisémica asume variaciones.

Ante esta polisemia epístemo-lingüística, frente a este abanico epistemológico, nos planteamos:

¿Hay que optar por uno o varios de estos sentidos o, cada uno de ellos expresa algo de la entidad e identidad de la Psicopedagogía?

Desde nuestra perspectiva cada una de estas concepciones, significantes y significados dan cuenta de la condición poliédrica y caleidoscópica propia de la Psicopedagogía. Nos habilita expresarnos en estos términos, entre otros argumentos, el hecho de que nuestro presente, como plantea Díaz (2010), ha generado una episteme polifacética, en la que los territorios de cada disciplina ya no están determinados de manera férrea. Los márgenes epistemológicos de las distintas ciencias y disciplinas científicas se flexibilizan y sus *corpus* se hacen más complejos. Por lo tanto, la consideración del conocimiento, del saber, de las prácticas y de las subjetividades como construcciones históricas y culturales interpela y desafía a la Psicopedagogía en su conceptualización y/o re-conceptualización epistemológica.

Dos analogías nos pueden ayudar a comprender la polisemia epistemológica de la Psicopedagogía: el poliedro irregular (cuerpo geométrico cuyas caras son planas que comprenden más de un tipo de figuras y encierran un volumen finito, materializado en este caso en un diamante) y el calidoscopio (instrumento óptico que consiste en un tubo con dos o tres espejos inclinados y cristales de colores en su interior, dispuestos de tal manera que si se mueve el tubo y se mira en su interior por uno de sus extremos, se pueden ver distintas figuras geométricas simétricas, materializado en este caso por un juguete, el calidoscopio).

En el caso del poliedro irregular, todos los componentes confluyen en un punto. En el caso del calidoscopio, cada una de las distintas imágenes que se configuran tiene un centro que estructura la imagen. En estas analogías, ese punto de convergencia o ese centro, es el objeto de la Psicopedagogía que la estructura como disciplina científica y da consistencia al campo profesional.

La condición epistemológica poliédrica polifacética de la Psicopedagogía y de lo psicopedagógico en Iberoamérica implica que, su construcción como disciplina científica está impregnada y atravesada

por distintas concepciones teóricas que, en su conjunto, son complementarias. Al mismo tiempo significa que, su identidad profesional está impregnada y atravesada por distintas prácticas y experticias, que en su conjunto también son complementarias.

La condición epistemológica caleidoscópica pluriforme de la Psicopedagogía y de lo psicopedagógico en Iberoamérica da cuenta de una configuración interrelacionada de conceptos, teorías, práctica, dispositivos, herramientas, instrumentos. Esta configuración epistemológica caleidoscópica pluriforme se construye articulando sinérgicamente dos movimientos: uno sincrónico y otro diacrónico. El sincrónico condensa en el hoy el diacrónico, es decir, en el análisis actual se visualiza el recorrido histórico y la convergencia de distintas tradiciones epistemológicas, científicas, académicas, profesionales. Al mismo tiempo, pone de manifiesto disputas por espacios de poder en el campo científico, académico, profesional, social, político, cultural, entre disciplinas y profesiones. Finalmente, este movimiento sincrónico-diacrónico reseña distintas respuestas académicas, científicas y profesionales a las necesidades y problemáticas de los sujetos, instituciones, organizaciones, comunidades y sociedades relacionadas con sus procesos educativos, en general, y, con sus procesos de aprendizajes, en especial.

Si focalizamos en la condición de la Psicopedagogía disciplina científica y como profesión -dos de las facetas y/o piezas que conforman la polisemia epistemológica poliédrica y caleidoscópica antes descrita-, podemos inferir que la heterocronía epistémica se perfila como otro rasgo de identidad.

En biología del desarrollo, la heterocronía abarca a todos aquellos cambios en el ritmo de los procesos ontogenéticos que dan lugar a transformaciones de la forma y tamaño de los organismos. Esta categoría conceptual la tomamos para realizar otra analogía en el campo de lo psicopedagógico y poder así, avanzar en la comprensión del estado actual del desarrollo científico y profesión de la Psicopedagogía.

Etimológicamente, *Heterochronia* [he-tero-ἕτερος gr. 'distinto', 'otro' + khron(o)- χρόνος gr. 'tiempo' + -iã gr. <cualidad>] significa diferencia de

tiempo. Con la categoría *ad hoc* heterocronía epistémica queremos significar la variación diacrónica en las relaciones de tiempo y de condiciones, a la diferencia en el tiempo en que se producen los fenómenos o procesos y a los distintos ritmos locales, regionales y continentales en la construcción de la Psicopedagogía como disciplina y profesión en Iberoamérica (Ricci, 2021a; 2022a; 2022b).

Nótese que, en este momento nos referimos a la heterocronía en tanto epistémica como rasgo de la Psicopedagogía en Iberoamérica en las dos primeras décadas del siglo XXI. Esto es así, porque aludimos a las condiciones epocales para que un conocimiento científico sea reconocido como tal, reconocimiento que variará o no, según la nación que se considere. En cambio, la heterocronía epistemológica -también rasgo propio de la Psicopedagogía y de lo psicopedagógico en Iberoamérica- cualifica al tipo de especie o variedad epistemológica que se le asigna, sincrónicamente en cada nación. Esto nos lleva a considerar que toda disciplina científica y su correlato profesional tienen una historia interna y externa en las cuales se puede documentar y analizar su desarrollo histórico (Kuhn, 1962/1990).

Para comprender y argumentar esta heterocronía epistémica y epistemológica recurrimos a algunos de los aportes de Thomas Kuhn quien “imprimió un giro copernicano a la epistemología contemporánea y la desplazó de su posición logicista tradicional a otra de carácter más sociologicista y vinculada con la historia de la ciencia” (Klimovsky, 2001, p. 341). Si bien Kuhn desarrolla su propuesta para comprender la constitución y desarrollo de una ciencia “especialmente en relación con las ciencias físicas y químicas y, muy poco en relación con la biología o las ciencias sociales” (Klimovsky, 2001, p. 342), entendemos que sus planteos bien pueden utilizarse para cualquier disciplina científica.

Según Kuhn, en el desarrollo de una disciplina hay que distinguir etapas que luego se repiten cíclicamente. La primera de las etapas es la pre-científica. En ella existen investigadores, estudiosos y científicos que toman en consideración ciertos problemas y tratan de resolverlos. Hay distintos enfoques y tradiciones para el abordaje de estos

problemas, pero lo que ocurre, y éste es el rasgo distintivo y característico de este momento del desarrollo de la disciplina en cuestión, es que no existe consenso ni unanimidad en la comunidad constituida por las personas dedicadas a tales cuestiones. De hecho, se trata de individuos aislados o de algunos sectores que no tienen o tienen poca comunicación entre sí lo que plantea inconvenientes en cuanto a la posibilidad de aunar esfuerzos. Los individuos aislados tienen, cada uno de ellos, su propio repertorio conceptual y su posicionamiento epistemológico, su particular lenguaje y su peculiar valoración en cuanto a la importancia o trivialidad de los problemas que analizan. Esto provoca, entre otras cosas, avances en la investigación científica en direcciones muy diferentes. Por otra parte, la utilización de conceptos distintos hace que la experiencia y los hechos, al ser conceptuados de modo no coincidente, recortan los universos en unidades, objetos, propiedades y relaciones de naturaleza muy diversa. Así resulta que cada descripción de la realidad y de los hechos alude a lo que podría denominarse un mundo distinto, porque “está dividido, construido y clasificado según concepciones muy diferentes. A esto se agrega que tampoco son comunes los instrumentos de los que dispone cada científico para sus investigaciones” (Klimovsky, 2001, p. 342).

La actividad científica es como un archipiélago de islas muy distantes las unas de las otras. Esto, como señala Klimovsky (2001), trae consecuencias epistemológicas: gran parte del esfuerzo que los científicos destinan a argumentar y discutir con otros consiste en tratar de persuadir de que los fundamentos en los que se apoyan para su actividad son válidos. Por lo que, “gran parte de la discusión es una disputa epistemológica acerca de lo apropiado de los conceptos, de lo útil y justo que es adoptar tal o cual conjunto de principios y de la importancia o no de cierta problemática” (Klimovsky, 2001, pp. 342-343). Esta anarquía y dispersión epistemológica, propia de la etapa de pre-ciencia, con el tiempo debería dar lugar a una forma más organizada, coordinada y consensual de actuar más propia de la actividad científica como empresa colectiva. En Iberoamérica se constata esta situación

de heterogeneidad conceptual, si bien los debates y discusiones epistemológicas son incipientes y no generalizadas en torno a la Psicopedagogía y lo psicopedagógico.

Luego de esta etapa 1 de pre-ciencia se accedería a la etapa 2, etapa de logro. Esto ocurriría cuando algún científico o referente con variaciones según el contexto histórico y geográfico -agregamos nosotros-, realiza un descubrimiento, escribe un tratado, diseña un instrumento o artefacto, acuña un nuevo concepto o formula una teoría que tiene un peculiar éxito para resolver problemas no resueltos por los individuos o las escuelas aisladas de la etapa pre-científica. Este éxito desencadena la etapa 3. Esta etapa de conversión, en la que paulatinamente, la comunidad científica que corresponde a la disciplina en cuestión se 'convence o persuade de lo adecuado del logro obtenido en la etapa 2. Aquí el empleo de la palabra 'conversión' es esencial porque "la discusión lógica y la comunicación argumentativa entre individuos o representantes de distintas escuelas es una empresa poco menos que imposible" (Klimovsky, 2001, p. 344). Se adopta el nuevo marco por razones experienciales y vivenciales relativas a la conveniencia de adoptarlo. Esto ocurre hoy en relación a la Psicopedagogía pocas naciones de Iberoamérica.

Cuando se generalizan ciertas concepciones para la acción en cierto estado de consenso se ingresaría a la etapa 4, llamada de ciencia normal, donde 'normal' no implica una valoración sino simplemente una forma estereotipada de acción o de conducta en la disciplina. Por lo que, el concepto 'ciencia normal' tendría un carácter solo descriptivo. El paso de la etapa 1 (pre-ciencia) a la etapa 4 (ciencia normal), estaría dado por el logro o aporte científico que motivó el cambio de los científicos y por el nuevo estilo de trabajo adoptado por la 'comunidad científica en imitación y reflejo de aquel empleado por el científico que consiguió el logro' (Klimovsky, 2001, p. 345). Es en la etapa 4 donde se construye y adopta un nuevo paradigma. Kuhn afirma que 'un paradigma sería un logro científico consensualmente adoptado por una comunidad científica como guía sistemática para la realización

de sus tareas, logro que posibilita la práctica normal de la ciencia' (Klimovsky, 2001, p. 345).

Por lo tanto, no cualquier aporte adoptado por unanimidad constituye un paradigma en el sentido que interesa a la epistemología y a la historia de la ciencia, subraya Klimovsky (2001), ese logro científico "debería considerarse como algo con características lógico-gnoseológicas, o sea, que 'acerca a la verdad' o bien tiene peculiar eficacia para resolver problemas' (Klimovsky, 2001, p. 345). Esto ocurre en relación a la Psicopedagogía en algunas naciones de Iberoamérica y quizá mucho más ligado con la característica de resolución de problemas: el paso de la etapa 1 a la 4 estaría vinculado con aspectos pragmáticos de la actividad científica más cercanos al ejercicio profesional. Otra característica presente en la etapa 4 es que se discuten cada vez menos los fundamentos de la ciencia y los temas epistemológicos, porque hay tácita unanimidad acerca de los principios y métodos empleados para resolver problemas. Esto se aprecia en general en estas naciones iberoamericanas.

En síntesis, en esta etapa 4 (ciencia normal) el paradigma logrado será eficaz como guía para la resolución de problemas. Sin embargo, según Kuhn, llega un momento en que los inconvenientes internos planteados por la experiencia dentro de un paradigma comienzan a generar una situación de tal naturaleza que acaban por provocar un colapso, ahora sí considerado como tal por razones externas. Ante tales inconvenientes, se origina un proceso de crisis por el cual quienes practican una ciencia en el período de ciencia normal pueden sentir una insatisfacción acerca de lo que hacen, y ésta, indudablemente, no es asunto meramente interno, sino que expresa un cuestionamiento respecto de toda una visión del mundo y de los instrumentos paradigmáticos que se están utilizando. Estaríamos en la etapa 5, etapa de las primeras anomalías. Esta etapa 5 puede dar lugar a la etapa 6 en la que las anomalías se presentan con frecuencia y ya no se las puede denegar. Es la etapa de crisis por cuanto la situación comienza a producir cierta insatisfacción, sin embargo, el ingreso a las etapas 5 y 6 no involucra todavía el abandono del paradigma, a menos que la

naturaleza y gravedad de las anomalías conduzca a una etapa de emergencia, la etapa 7. Esta ya, pone decididamente en peligro al paradigma, que ahora es contemplado críticamente. Sólo cuando algún científico realiza una transformación de la manera de pensar habitual, cambia conceptos, principios, modos de entender y valorar la experiencia y hasta el manejo de los instrumentos, puede comenzar la superación de la crisis: ha nacido un paradigma alternativo. Esta sería la etapa 8, una nueva etapa de logro que, repite, aunque en una situación histórica distinta, lo que ocurrió en la etapa 2. A partir de aquí habrá una reiteración: este nuevo logro llevará a la etapa 9, una nueva etapa de conversión en la que los partidarios del viejo paradigma se irán convirtiendo al nuevo; y cuando la conversión es general y se alcanza el estado de unanimidad y de consenso, se acceda a la etapa 10, en que se practicará ciencia normal regida, esta vez, por el nuevo paradigma (Klimovsky, 2001).

En cuanto a la Psicopedagogía, no notamos que se encuentren naciones en Iberoamérica en las etapas 5, 6, 7, 8, 9 ni 10. Sin embargo, en algunas de ellas sí se registra al interior de otras disciplinas como es el caso de la Psicología y, en menor grado en la Pedagogía la situación de etapa 5 (anomalías) y 6 (acumulación de anomalías) en relación con algunas problemáticas educativas y de los aprendizajes que bien pueden indicar la derivación hacia una etapa de pre-ciencia para la Psicopedagogía y no de sucesión hacia las etapas 7 y siguientes al interior de esas disciplinas.

Para finalizar con la descripción del proceso propuesto por Kuhn, las etapas 8, 9 y el comienzo de la 10 constituyen una revolución científica. La etapa 11 correspondería a la aparición de las primeras anomalías del nuevo paradigma, la 12 a la acumulación de las mismas, la 13 a una nueva situación de emergencia, y así sucesivamente, en ciclos que históricamente se reiterarían a través de períodos de ciencia normal interrumpidos por revoluciones científicas (Klimovsky, 2001).

El objeto de la Psicopedagogía: doble dimensión y doble condición

La Psicopedagogía y el quehacer psicopedagógico se configuran a la sombra y al interior de los

sistemas escolares diseñados en la Modernidad. Surge a principios del siglo XX en occidente como la profesión de las ‘dificultad de aprendizaje’, del ‘problema de aprendizaje’, de los ‘trastornos del aprendizaje’, del ‘problema de conducta’ en el ámbito escolar estrechamente ligados a las edades de la escolarización obligatoria. Básicamente interviene en el contexto escolar y en algunos lugares en el clínico, cuando un sujeto (alumno, estudiante) no puede establecer un vínculo con un objeto de conocimiento institucionalizado (contenidos curriculares, conocimientos escolarizados) o, tiene dificultades para hacerlo, según los cánones de la matriz escolar de la Modernidad (Ricci, 2020b; 2021b).

Las principales características organizacionales de esta matriz escolar (homogénea, homogeneizante, disciplinadora y normalizante) son: a) homología entre la escolarización y otros procesos educativos, b) matriz eclesial, c) regulación artificial, d) uso específico del espacio y el tiempo, e) pertenencia a un sistema mayor, f) condición de fenómeno colectivo, g) constitución del campo pedagógico y su reducción a lo escolar, h) formación de un cuerpo de especialistas dotados de tecnologías específicas, i) el docente como ejemplo de conducta, j) una especial definición de la infancia, k) establecimiento de una relación inmodificablemente asimétrica entre docente y alumno, l) generación de dispositivos específicos de disciplinamiento, m) conformación de currículos y prácticas universales y uniformes, n) ordenamiento de los contenidos, ñ) descontextualización del contenido académico y creación del contenido escolar, o) creación de sistemas de acreditación, sanción y evaluación escolar, y p) generación de una oferta y demanda impresa específica: manuales, libros de lectura, cuadernos, láminas, leccionarios, entre otros. Así, la relación instrucción/disciplina establece las fronteras precisas de lo educativo. El hombre educado es un hombre cultivado y disciplinado (Pineau, 2005).

Uno de los productos de esta matriz es la institucionalización en las representaciones sociales por la cuales se naturaliza que, hay algunos ‘alumnos’

que no aprenden, al mismo tiempo que se acuerda tácitamente que ‘fracasar en el escuela es sinónimo de fracasar en la vida’ (Ricci, 2004; 2021a). Sin embargo, hoy la Psicopedagogía en perspectiva histórica interpreta algunas de esas manifestaciones – dificultades y/o problemas de aprendizajes y/o de conducta- como síntomas o formaciones reactivas a esa matriz escolar. Asimismo, la matriz escolar de la Modernidad fue la génesis de ‘nuevas patologías’ o ‘patologías de época’ y que, en muchos sitios aún perdura.

Describir el objeto de la Psicopedagogía como resultado de transformaciones sociales, históricas, culturales e institucionales es central para poder precisar el cuerpo de conocimientos específicos que hacen a su entidad, identidad y legitimidad. Por lo tanto, clarificar la realidad que busca conocer y sobre la cual aspira a actuar tiene también repercusiones cognitivas, sociales, subjetivas, institucionales, por nombrar sólo algunas de ellas.

Si se acuerda que esta realidad fenoménica que aborda la Psicopedagogía es el aprendizaje humano individual y/o colectivo en tanto procesos situados de aprendizajes considerando los contextos, historias, condiciones subjetivas, sociales, culturales y sus vicisitudes y que, las dificultades y/o problemas de aprendizajes son formaciones reactivas a la matriz escolar moderna, la conceptualización del objeto psicopedagógico adquiere otras dimensiones. En Iberoamérica este objeto está atravesando un proceso de reconfiguración (Ricci, 2022b): la diversidad de sentidos, perspectivas, enfoques y posicionamientos conceptuales e instrumentales convergen en considerar que, el aprender, el aprendizaje y el des-aprender son aspectos del objeto, del dominio y del interés de la Psicopedagogía.

En este proceso de re-configuración epocal del objeto de la Psicopedagogía si bien se reconoce la existencia de patologías que afectan los procesos del aprender y del re-aprender, lo cierto es que lo propio de la mirada psicopedagógica (actitud psicopedagógica) sobre el sujeto individual y colectivo y sobre sus posibilidades para aprender y para desaprender, focaliza en la propia condición subjetiva, situada

y contextual. Es, desde esta condición subjetiva que cada sujeto -individual y colectivo- construye sus modalidades, estilos y matrices de aprendizaje (Ricci, 2021c).

Desde esta perspectiva este objeto asume una doble dimensión y una doble condición. Al mismo tiempo es, y tiende a constituirse como objeto de conocimiento (estudio) y objeto de actuación (intervención). Esta doble dimensión (objeto de conocimiento y de actuación) reclama la consolidación de la Psicopedagogía como disciplina científica y como profesión con base disciplinar. Siendo un único objeto, está conformado por distintas facetas, aristas, variables. Como ya anticipamos, el sujeto que aprende asume una doble condición: es un sujeto individual (personal) y un sujeto colectivo (grupos, instituciones, organizaciones, comunidades, sociedades). Este sujeto, a la vez, personal y colectivo está conformado con y por sus historias, vicisitudes, avatares, posibilidades, límites.

Por lo tanto, un mirar epistemológico sobre la Psicopedagogía, lo psicopedagógico, sobre su objeto, significa poseer conciencia histórica y reflexiva del mundo por más que se lo quiera objetivar desde los propios argumentos racionales.

En la Parte 2 del artículo de Revisión se desarrollarán las Bases Metodológicas, las Bases Praxológicas y se presentará una breve síntesis.

Bases metodológicas de la Psicopedagogía

Metodología de la Investigación científica en el cambio de época

Tal y como sostiene Sautú et al. (2005), que no existe epistemología sin sustento metodológico, ni existe metodología sin supuestos epistemológicos. Desde esta perspectiva, en la que se plantea el vínculo solidario entre epistemología y metodología, es que analizamos lo vinculado con la legitimación y validación del saber para que éste sea considerado científico. Sin embargo, si bien hay diferencias y matices en las concepciones teóricas y metodológicas, en general, estas comparten el “*ethos* de la investigación científica: producir conocimiento válido,

generalizable a la clase de situaciones y procesos tratados, que realice un aporte al conocimiento en el área y la teoría respectiva y que sea a la vez criticable y modificable” (Sautú et al., 2005, p. 39).

Las posturas heredadas de la Modernidad sostuvieron la legitimación de los saberes en lo formal-metodológico, donde buscaron la formalización de una teoría científica y aspiraron a validarla en función de su pertinencia lógica y a la posibilidad de contrastación de sus enunciados. Para ellas, ‘validez’ es un término lógico y epistemológico. En sentido lógico, significa ‘correcto’ y se aplica a los razonamientos que responden a leyes lógicas. Epistemológicamente se refiere al hecho de que los enunciados de una teoría son aceptados como verdaderos o sólidos. En cambio, las posturas críticas, alternativas, emergentes antes caracterizadas, buscan la validez epistemológica en función de la confrontación entre los objetivos propuestos y los logros alcanzados. Sin embargo, no hay que desestimar que hay una tercera forma de validación que plantea que, una teoría se acepta porque es eficaz en sus efectos, en sus términos y/o en su rentabilidad. Por lo tanto, es necesario plantear que se debe renunciar al dogma de la existencia de un método único en la práctica científica como, en su momento, lo sugirió Descartes, al considerar que su método no era el único, ni el verdadero, ni el mejor; simplemente era el que encontró y le resultó útil; lo que posteriormente fue reafirmado por Feysabend en su defensa de la no unicidad del método científico (Díaz, 2007).

En este debate se expresan, como lo señala Díaz (2010), posiciones reduccionistas que postulan una simplificación máxima del objeto de estudio, defienden el abordaje exclusivamente cuantitativo y exigen un método único y específico para cada disciplina. Pero también se despliegan posiciones integradoras que proponen considerar la complejidad de los objetos y sus relaciones, abogan por abordajes múltiples (cuantitativos, cualitativos y triangulaciones) y apelan a la pluralidad de métodos así como a la investigación interdisciplinaria. Todas las posturas, prosigue Díaz, merecen ser tenidas en cuenta, pero sería deseable que interactúen, no

que traten de anularse unas a las otras. Se trata más bien de comprender al objeto en su integridad calculable e interpretable, de no reducirlo a su mínima expresión formal o empírica, ni arrojarlo a una cualificación indefinida, sino de operar con la mayor cantidad de variables y modos de abordajes posibles sin perder de vista que también esas modalidades dependerán de acuerdos establecidos entre quienes producen conocimiento, y de ninguna manera responden a verdades irrefutables.

Por lo tanto, el debate al interior de la Metodología de la Investigación científica, hoy se inclina más por las multiplicidades que por los reduccionismos, porque en lugar de ello, propone una expansión del frente epistemológico y metodológico, más que una superación o negación. Porque es mejor incluir enfoques, posturas y perspectivas antes que excluirlas, confrontarlas antes que negarlas, aceptarlas como una posible en lugar de pretender que la postura a la que adhiere, es el único camino posible. Entonces, el tema es soportar la multiplicidad y la diferencia intentando nuevos procedimientos y, sobre todo, saber que tanto las teorías como los métodos deben estar sujetos a revisión constante. Sin embargo, no hay que olvidar que el sistema científico coadyuva a la conservación del paradigma establecido que se defiende de las novedades y de las aperturas a nuevos paradigmas. En teoría se proclama la renovación, pero en la práctica se apuesta a la perpetuación (Díaz, 2010).

Analizar críticamente el concepto tradicional de científicidad es una de las condiciones de posibilidad para pensar los procedimientos metodológicos a utilizar en cada caso. No se trata de apropiarse de un método excluyentemente cualitativo, cuantitativo o triangulado, se trata de producir métodos que puedan ser repensados, métodos modulables, flexibles, intercambiables, múltiples, de modo que la investigación le siga el ritmo a la realidad estudiada extrayéndola al mismo tiempo del caos. Por lo que, modular, es moldear una variable de manera continua, deviniendo, siguiendo los ritmos, las velocidades de las materialidades y del pensamiento; donde la investigación necesita técnicas sistemáticas pero, en la misma medida, requiere

ductilidad y creatividad, por lo que la multiplicidad metodológica hace a la investigación creativa por lo que, una técnica rigurosa y sólida es condición de posibilidad para ejecutar la creatividad (Díaz, 2010; 2013).

Es, en este contexto de cambio de época que, a los cambios de paradigmas epistemológicos le corresponden cambios de paradigmas metodológicos.

Asumir la perspectiva de las epistemologías emergentes ampliadas a lo histórico, social, cultural, político, axiológico, ético, que pone en el centro de la escena al sujeto y sus prácticas, a las instituciones y sus contextos tanto para la producción de conocimiento como para la configuración de saberes y; de las modalidades metodológicas diversificadas y plurales implica vincular la producción de conocimiento -disciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar, transdisciplinar- y la configuración de saberes de la práctica profesional con problemáticas teóricas y empíricas -sociales y culturales-. Al mismo tiempo que implica, reconocer la existencia de distintos tipos de saberes y de conocimientos -como ya lo desarrollamos-, todos válidos, legítimos y necesarios para el desarrollo de los sujetos, grupos, instituciones, organizaciones, comunidades, sociedades y culturas. Por lo tanto, siguiendo a Gramsci (1983) consideramos que no pueden establecerse jerarquías, subalteridad ni sojuzgamiento entre saberes y conocimientos.

Esto exige métodos modulables, flexibles, intercambiables, múltiples, de modo que la investigación le siga el ritmo a la realidad estudiada extrayéndola al mismo tiempo del caos, responde sonde modular, es moldear una variable de manera continua deviniendo, siguiendo los ritmos, las velocidades de las materialidades y del pensamiento; donde la investigación necesita técnicas sistemáticas pero, en la misma medida, requiere ductilidad y creatividad, por lo que la multiplicidad metodológica hace a la investigación creativa. Por lo que, una técnica rigurosa y sólida es condición de posibilidad para ejecutar la creatividad. Pero si bien la técnica es necesaria, no resulta suficiente. Hay que lograr como sugiere Díaz (2013) líneas de fuga, decodificación, aceptación del azar. Además de la técnica -que se

obtiene de manera racional y pragmática- hace falta libertad creativa, que se logra desde la sensibilidad y la entrega a las pulsiones del cuerpo. Los recursos académicos y metodológicos son indispensables para “acceder a la destreza investigativa. Pero los resultados que realmente logran el estadio científico, humanístico o artístico son los que, habiendo incorporado el entrenamiento metódico brindado por la educación sistemática, consiguen transgredir los códigos impuestos” (Díaz, 2013, p. 40).

Los movimientos y posiciones metodológicas los sintetizamos en la Tabla 1.

Lo cierto es que, hay coexistencia de movimientos epistemológicos y metodológicos. En esta coexistencia las concepciones epistemológicas y metodológicas heredadas de la modernidad, siguen vigentes a la par que se construyen otras alternativas a ellas y otras emergentes. Estas concepciones emergentes -en las que nos ubicamos- consideran que tanto las modernas como las alternativas tienen componentes, elementos, que son válidos. Por lo tanto, es importante no hegemonizar ni homogeneizar perspectivas ni posicionamientos porque esto cristaliza miradas parciales y un pensamiento único.

En síntesis, más allá de las categorías modos, ontologías, epistemologías, lo importante es el común denominador: otras formas de producción y otra concepción de conocimiento están emergiendo en contraste con la concepción heredada de la modernidad, lo que implica pensar y actuar en términos de una epistemología articulada con la historia y de una metodología diversificada.

Partiendo de la correlación epistemología-metodología de la investigación es que presentamos una síntesis del estado actual de la cuestión (Tabla 2).

Finalmente, hay que tener presente que la necesidad creciente de una producción de conocimiento disciplinar, interdisciplinaria, multidisciplinar y transdisciplinar requerida tanto desde los ámbitos académicos como de aquellos que se benefician con el conocimiento científico, presenta la urgencia por incluir disciplinas y profesiones provenientes de las Ciencias Sociales, de las Humanidades, de las Ciencias de la Salud como productoras de conocimientos y tecnología, así como configuradoras de saberes profesionales, donde la experiencia personal

Tabla 1

Síntesis de movimientos y posiciones metodológicas en el cambio de época

Concepción heredada de la Modernidad (Modo 1) (Gibbons et al., 1994; Gibbons, 1998; Amador-Lesmes, 2018)	Modo 2 (Gibbons et al., 1994; Gibbons, 1998; Amador-Lesmes, 2018)	Modo 3 (Jiménez & Escalante, 2010)
<p>Los problemas se plantean y solucionan en el contexto regido por intereses principalmente académicos de una comunidad específica. Es disciplinar. Relativa homogeneidad en la conformación equipos. Organización jerárquica. Menor responsabilidad social. Sistema restringido de control de la calidad priorizando la evaluación colegiada en el ámbito académico. Concepción de ciencia heredada de la Modernidad.</p>	<p>Los problemas se plantean y el conocimiento se produce en un contexto de aplicación, específico y localizado. Es transdisciplinar. Heterogeneidad conformación equipos. Organización horizontal y estructuras transitorias. Mayor responsabilidad social, reflexiva. Sistema de control de la calidad: incluye evaluación colegiada y conjunto de protagonistas más amplio, temporario y heterogéneo. Metodologías alternativas a la concepción heredada de la Modernidad.</p>	<p>Asociado a resolver necesidades sentidas por la comunidad, socialmente responsable frente a las problemáticas resueltas en un contexto de aplicación. Es transdisciplinar. No necesariamente hay heterogeneidad en la conformación de equipos. Organización heterárquica. No necesariamente transitorio. Control de calidad se lleva a cabo por diversos actores. Iniciativa de abajo para arriba. Metodologías emergentes.</p>
Modulaciones metodológicas (Díaz, 2013)		
<p>Es el acto creador por el cual el investigador sale de los métodos e inventa categorías propias de-construyendo las establecidas. Es moldear una variable de manera continua deviniendo, siguiendo los ritmos, las velocidades de las materialidades y del pensamiento en el proceso de investigación. Una investigación necesita técnicas sistemáticas pero, en la misma medida, requiere ductilidad y creatividad, por lo que la multiplicidad metodológica hace a la investigación creativa al mismo tiempo que rigurosa. Una investigación necesita métodos modulables, flexibles, intercambiables, múltiples, de modo que la investigación le siga el ritmo a la realidad estudiada extrayéndola al mismo tiempo del caos.</p>		

Fuente: Elaboración propia.

es generadora de nuevos sentidos. Disciplinas y profesiones que habían sido descalificadas por los sectores del cientificismo hegemónico (Momburú-Ruggiero, 2016).

La pregunta de indagación, la actitud investigativa y la actitud psicopedagógica: origen y fundamento del quehacer investigativo en el campo de la Psicopedagogía

El hoy de la Psicopedagogía plantea la necesidad de expandir y movilizar las fronteras del saber psicopedagógico conservando la especificidad del campo de producción epistémica y de intervención de la Psicopedagogía, campo y dominio psicopedagógico que se convierten en un territorio complejo, en

permanente movimiento (Ocampo González, 2019).

La investigación en el campo de la Psicopedagogía desde nuestra perspectiva, se origina cuando hay una demanda o necesidad, personal, grupal, institucional, organizacional, social y/o comunitaria. Esta demanda o necesidad, siempre vinculada con el aprender y/o desaprender de un sujeto individual o colectivo situada y en contexto. Las actuaciones en el campo psicopedagógico ponen en acto conocimientos y herramientas validadas. Por lo que, se desarrolla *praxis*, no aplicación de teorías. Sin embargo, hay demandas que ponen en tensión o en crisis algunos de esos conocimientos, saberes, experticias, técnicas, recursos y estrategias. Son momentos donde el conocimiento, los saberes y las tecnologías necesarias no están aún contraídos. En ambos casos, los profesionales se formulan

Tabla 2

Tipos epistemológicos, variedades epistemológicas y modalidades metodológicas

Tipo epistemológico	Variedad o especie epistemológica	Modalidad o metodología para la producción, configuración y reconfiguración de conocimientos, saberes y prácticas
I. Saber cotidiano	(1) Saber coloquial o anecdótico	Comentario ocasional sobre algo hecho.
	(2) Saber experiencial	Narración (oral o escrita) de la experiencia y análisis meta-cognitivo. Procesos meta-cognitivos que permiten objetivar el hacer y construir experiencia que modifica al sujeto de la experiencia. El saber de la experiencia es comunicable pero intransferible.
<i>Zona de transición entre el saber cotidiano y el saber crítico</i>		
Procesos meta-cognitivos vinculados con la intervención o actuación Profesional que implica algún dispositivo de confrontación y de análisis con el corpus teórico-conceptual e instrumental de la profesión: ateneo, clínica, estudio de caso, supervisión de la propia práctica, entre otros. El saber de la experiencia modifica al sujeto de la experiencia, es intransferible pero susceptible de transponer a saberes de la profesión útiles a otros sujetos en la media que asumen una condición pública.		
II. Saber crítico	(3) Saberes de la práctica profesional	Para que el saber de la experiencia se configure en saberes de la práctica profesional es necesario que sea sometido a procesos de sistematización, de análisis meta-cognitivo y de resignificación conceptual. A este proceso lo denominamos de transposición de saberes de la experiencia a saberes de la práctica profesional. Sintéticamente el proceso metodológico de transposición asume la secuencia recursiva: <ul style="list-style-type: none"> • sistematización de una intervención psicopedagógica; • análisis meta cognitivo de la experiencia en términos de aprendizajes del profesional interviniente; • identificación de categorías conceptuales emergentes en el proceso de intervención; • diálogo con la teoría para resignificar (o no) las categorías conceptuales emergentes; • configuración de saberes de la práctica profesional; finalmente, • difusión (socialización, comunicación) a la comunidad de prácticas. El resultado del proceso metodológico es que la experiencia se transforme en praxis de la Profesión. <i>La praxis</i> alude a algo más que teoría aplicada o práctica fundada teóricamente: es la imbricación dialéctica y dialógica teoría-práctica, práctica-teoría.
	(4) Conocimiento disciplinar y/o transdisciplinar de las ciencias o disciplinas científicas particulares, específicas y /o interdisciplinarias	Investigación científica según la concepción heredada de la modernidad (Método Hipotético-deductivo, Modo 1, entre otros) y/o epistemologías y metodologías emergentes en la post-modernidad como por ejemplo: Modulaciones metodológicas, Modo 2, Modo 3, entre otras).
	(5) Conocimiento tecnológico	Implica el conocimiento descriptivo, sobre lo que los artefactos son y cómo son (sus propiedades físicas) y el conocimiento normativo, sobre cómo deberían ser (sus funciones). Supone la construcción de conceptos de diseño y principios de funcionamiento, especificaciones técnicas y criterios como la usabilidad. Requiere el diseño de herramientas técnicas como fórmulas matemáticas y programas software de simulación o entornos y lenguajes de programación, datos cuantitativos y mecanismos de análisis de los datos, consideraciones prácticas para tomar decisiones, y estrategias de diseño para resolver problemas.
	(6) Saberes de la Filosofía teórica y práctica	Mayéutica, Fenomenología, Hermenéutica, Dialécticas, otras.

Fuente: Elaboración propia.

preguntas, en la primera situación para poder actuar psicopedagógicamente y, en la segunda, sobre la producción científico-profesional.

La formulación de preguntas de indagación, sea para la actuación profesional como para la investigación, hunden sus raíces en dos actitudes inherentes al profesional de la Psicopedagogía: la actitud investigativa y la actitud psicopedagógica.

La actitud investigativa puede conceptualizarse como la capacidad y disposición de extrañamiento, desnaturalización, toma de distancia y asunción de compromiso cognitivo y afectivo que todo profesional tiene que poder realizar y manifestar en la cotidianidad de su quehacer. Al mismo tiempo, es la actitud connatural que todo investigador tiene que desarrollar ante fenómenos del recorte de la realidad que se constituye en el ámbito de investigación disciplinar para poder producir nuevos conocimientos ante una vacancia. Este compromiso-distanciamiento son requeridos para producir procesos cognitivos sobre la realidad y meta-cognitivos en relación con las propias prácticas, intervenciones, percepciones, concepciones, prejuicios, sentimientos y deseos así como, en relación con todas aquellas prácticas que constituyen la

urdimbre y trama subjetiva, institucional, contextual, cognitiva, afectiva, axiológica y ética que vinculan al sujeto psicopedagógico con otros sujetos, saberes, conocimientos, situaciones y contextos (Ricci, 2015). La actitud psicopedagógica, implica una escucha, mirada, apertura al sujeto, a los sujetos, a los grupos, a las instituciones, a las situaciones, a los contextos, sin evaluarlos ni juzgarlos, sino para recibirlos, acogerlos, sostenerlos, andamiarlos.

Comprendemos a la investigación como un proceso recursivo, no lineal, por el cual se construyen conocimientos o saberes acerca de alguna problemática de un modo metódico, sistemático, analítico y riguroso. Articulando los distintos tipos de saberes y las distintas modalidades metodológicas, en el campo de la Psicopedagogía reconocemos dos tipos de investigaciones (Tabla 3).

Considerando las distintas etapas por las que atraviesa la Psicopedagogía en Iberoamérica en su proceso de constitución de preciencia a ciencia normal junto con la doble condición y dimensión de su objeto es que, planteamos la necesidad e, incluso, la forzosidad del desarrollo de prácticas investigativas en el campo psicopedagógico.

Tabla 3

Tipos epistemológicos, variedades epistemológicas y modalidades metodológicas en Psicopedagogía y en el campo psicopedagógico

Tipo epistemológico	Variedad o especie epistemológica	Modalidad o metodología para la producción, configuración y reconfiguración de conocimientos, saberes y prácticas	Modalidad o metodología para la producción, configuración y reconfiguración de conocimientos, saberes y prácticas en el campo de la Psicopedagogía
I. Saber cotidiano	(1) Saber coloquial o anecdótico	Comentario ocasional sobre algo hecho.	Comentario ocasional sobre algo hecho en contextos de intervención.
	(2) Saber experiencial	Narración (oral o escrita) de la experiencia y análisis meta-cognitivo. Procesos meta-cognitivos que permiten objetivar el hacer y construir experiencia que modifica al sujeto de la experiencia. El saber de la experiencia es comunicable pero intransferible.	Narración (oral o escrita) de la experiencia y análisis meta-cognitivo en contextos de intervención. Procesos meta-cognitivos que permiten objetivar el hacer y construir experiencia que modifica al sujeto de la experiencia. El saber de la experiencia es comunicable pero es intransferible.

continúa...

...Continuación

Tabla 3

Tipos epistemológicos, variedades epistemológicas y modalidades metodológicas en Psicopedagogía y en el campo psicopedagógico

Tipo epistemológico	Variedad o especie epistemológica	Modalidad o metodología para la producción, configuración y reconfiguración de conocimientos, saberes y prácticas	Modalidad o metodología para la producción, configuración y reconfiguración de conocimientos, saberes y prácticas en el campo de la Psicopedagogía
Zona de transición entre el saber cotidiano y el saber crítico			Procesos meta-cognitivos vinculados con la intervención o actuación psicopedagógica como por ejemplo: Supervisión, reflexión sobre la propia práctica, entre otros. Modifica al sujeto de la experiencia, es intransferible pero susceptible de transponer a saberes de la profesión útiles a otros sujetos.
II. Saber crítico	(3) Saberes de la práctica profesional	Sistematización de la experiencia, análisis, reconceptualización de conocimientos disciplinares y/o inter-disciplinares y socialización-comunicación.	Investigaciones Psicopedagógicas Momentos del proceso: 1. Construcción de saber experiencial. 2. Des-personalización del saber de la experiencia en la transferencia y comunicación al campo profesional. 3. Diálogo empírea y categorías conceptuales emergentes en la intervención/actuación. 4. Significación, reconceptualización y resignificación de conocimientos disciplinares y/o inter-disciplinares. 5. Configuración del saber profesional. 6. Socialización y/o comunicación.
	(4) Conocimiento disciplinar y/o transdisciplinar de las ciencias o disciplinas científicas particulares, específicas y /o interdisciplinares	Investigación científica según la concepción heredada de la modernidad (Método Hipotético-deductivo, Modo 1, entre otros) y/o epistemologías y metodologías emergentes en la post-modernidad como por ejemplo: Modulaciones metodológicas, Modo 2, Modo 3, entre otras).	Investigación en Psicopedagogía Proceso de producción/ construcción de conocimiento disciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar y/o transdisciplinar mediante Metodologías heredadas de la Modernidad, alternativas y/o emergentes en la Posmodernidad de investigación científica.

continúa...

...Continuación

Tabla 3

Tipos epistemológicos, variedades epistemológicas y modalidades metodológicas en Psicopedagogía y en el campo psicopedagógico

Tipo epistemológico	Variedad o especie epistemológica	Modalidad o metodología para la producción, configuración y reconfiguración de conocimientos, saberes y prácticas	Modalidad o metodología para la producción, configuración y reconfiguración de conocimientos, saberes y prácticas en el campo de la Psicopedagogía
	(5) Conocimiento tecnológico	Implica el conocimiento descriptivo, sobre lo que los artefactos son y cómo son (sus propiedades físicas) y el conocimiento normativo, sobre cómo deberían ser (sus funciones). Supone la construcción de conceptos de diseño y principios de funcionamiento, especificaciones técnicas y criterios como la usabilidad. Requiere el diseño de herramientas técnicas como fórmulas matemáticas y programas software de simulación o entornos y lenguajes de programación, datos cuantitativos y mecanismos de análisis de los datos, consideraciones prácticas para tomar decisiones, y estrategias de diseño para resolver problemas.	
	(6) Saberes de la Filosofía teórica y práctica		

Fuente: Elaboración propia.

Las dimensiones de la investigación en el campo de la Psicopedagogía: La Investigación en Psicopedagogía y la Investigación Psicopedagógica

En el campo psicopedagógico y, teniendo en el horizonte epistemológico y metodológico la ecología de saberes y la hibridez de experticias, es que distinguimos dos tipos de prácticas de investigación: 1. La investigación en Psicopedagogía y 2. La Investigación psicopedagógica (Tabla 4).

Ambos tipos de investigación implican procesos formativos tanto a nivel metodológico como en lo relativo a la escritura científico-académico. Al mismo tiempo que, no se puede reducir a la

educación superior universitaria, exclusivamente la responsabilidad de la producción de conocimiento y la configuración de saberes de la práctica profesional. Por lo tanto, junto con las universidades, los institutos de Educación Superior y las asociaciones, órdenes, colegios profesionales son 'usinas' y 'canteras' privilegiados para promover, producir, legitimar, socializar, comunicar y difundir estos dos tipos epistémicos resultado de metodologías propias, específicas y diferenciables. Al mismo tiempo cada profesional de forma individual también los es. Esto es así porque además del conocimiento científico y tecnológico, cuya forma de producción privilegiada es la cooperativa

Tabla 4

La Investigación psicopedagógica y la Investigación en Psicopedagogía: aspectos comunes y propios

Investigación en Psicopedagogía	Investigación psicopedagógica
Fundamentos epistemológicos	
En el campo de la Psicopedagogía:	
<ul style="list-style-type: none"> El conocimiento, el saber, el quehacer y las prácticas se entrelazan, constituyendo al menos cuatro variedades epistémicas vinculadas a diferentes modalidades metodológicas: (1) Saber coloquial o anecdótico, (2) Saber experiencial, (3) Saberes de la profesión, (4) Conocimiento científico (5) Conocimiento tecnológico y (6) Saberes filosóficos. No es necesario establecer una jerarquía o sujeción entre estas variedades epistémicas, ni entre sus modos de producción, construcción, configuración y/o reconfiguración, porque cada uno tiene su valor y utilidad para los sujetos y para los procesos de aprendizaje con los que se construyen. 	
Conocimiento científico de la ciencia y/o de la disciplina científica:	Saber profesional, de la profesión, de los profesionales:
<ul style="list-style-type: none"> Disciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar y/o transdisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> Es un saber hacer en el que convergen procesos simbólicos, emocionales, relacionales, contextuales, conceptuales y lógicos y propios del ejercicio de la profesión. La <i>praxis</i> alude a algo más que teoría aplicada o práctica fundada teóricamente: es la imbricación dialéctica y dialógica teoría-práctica. Dimensión subjetiva de los conocimientos científicos en la singularidad de las intervenciones.
<ul style="list-style-type: none"> Tiene un carácter público y crítico; metódico y sistemático; con capacidad descriptiva, explicativa y predicativa fundamentada lógicamente y empíricamente; comunicable a través de un lenguaje preciso y con pretensión de cierta objetividad y cierta generalización. 	<ul style="list-style-type: none"> Los saberes toman estado público y son útiles a otros profesionales
Están imbricados, en mayor o en menor medida, con el (1) Saber coloquial o anecdótico, (2) Saber experiencial, (5) Conocimiento tecnológico y con los (6) Saberes filosóficos.	
Fundamentos Metodológicos	
<p>Consustancial a las prácticas de investigación: metódica y sistemática, con capacidad descriptiva, explicativa y predicativa, fundamentada lógicamente y empíricamente, comunicable mediante un lenguaje preciso.</p> <p>El modo de producción responde a los cánones, criterios, metodologías heredados de la modernidad y/o modalidades alternativas y/o emergentes en la posmodernidad: Modo 1, Modo 2, Modo 3, Modulaciones Metodológicas, Triangulaciones Metodológicas.</p>	<p>Tiene un carácter subjetivo en los procesos de construcción de saberes en la singularidad de las intervenciones.</p> <p>Para que el saber de la experiencia se configure en saberes de la práctica profesional es necesario que sea sometido a procesos de sistematización, de análisis meta-cognitivo, de resignificación conceptual y de re-configuración de conocimientos de la disciplina y de otras disciplinas resultantes de la construcción y uso de esquemas de acción profesionales. A este proceso lo denominamos de transposición de saberes de la experiencia a saberes de la práctica profesional.</p>
<p>La producción, validación y legitimación de conocimientos de la disciplina requiere de reglas y criterios que pueden ser los canónicos heredados de la Modernidad u otros alternativos o emergentes en el cambio epocal. Al mismo tiempo, requiere que esos conocimientos sean aptos para el diálogo interdisciplinar.</p>	<p>Requiere sistematización y comunicación para su validación y legitimación en el campo profesional y en el campo académico según reglas y criterios a construir. Es consustanciales a las prácticas profesionales de intervención y docencia que implican algún proceso de intervención psi o en alguna problemática de enseñanza o formación.</p>

continúa...

...Continuación

Tabla 4

La Investigación psicopedagógica y la Investigación en Psicopedagogía: aspectos comunes y propios

Sintéticamente el proceso metodológico de transposición asume la lógica recursiva, independientemente del paradigma metodológico adoptado, el esquema básico de todo proyecto de investigación científica es el siguiente:	Sintéticamente el proceso metodológico de transposición de saberes de la experiencia a saberes de la profesión asume la lógica recursiva:
<ul style="list-style-type: none"> • Construcción del problema y enfoque del objeto a investigar: <ol style="list-style-type: none"> a. Elección del tema de investigación. b. Formulación del problema. c. Formulación de preguntas de investigación. d. Hipótesis. e. Formulación de objetivos generales y específicos de investigación. f. Establecer el alcance de la investigación: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. • Justificación de la investigación. • Conocimientos y aportes que se pretende producir. • Estado de la cuestión o estado del arte o antecedentes. • Marco teórico o referentes conceptuales. • Metodología y diseño de la investigación (instrumentos y técnicas de recolección, procesamiento y análisis de datos). • Cronograma. • Bibliografía/Referencias bibliográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistematización de una intervención psicopedagógica. • Análisis meta cognitivo de la experiencia en términos de aprendizajes del profesional interviniente. Identificación de categorías conceptuales emergentes en el proceso de intervención. • Diálogo con la teoría para resignificar (o no) las categorías conceptuales emergentes. • Configuración de saberes de la práctica profesional; finalmente. • Difusión (socialización, comunicación) a la comunidad de prácticas.
Producción de conocimiento disciplinar apto para el diálogo interdisciplinario y eventualmente conocimiento interdisciplinario.	El resultado del proceso metodológico es que la experiencia se transforme en praxis de la Profesión.
Propósitos	
<ul style="list-style-type: none"> • Potenciar la construcción personal y colectiva de conocimientos y saberes propios de la Psicopedagogía en el ámbito de comunidades de prácticas desarrollando de prácticas del conocimiento en su dimensión investigativa. • Contribuir a la construcción y fortalecimiento de la Psicopedagogía, del campo y del quehacer psicopedagógico. 	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer los estilos, modalidades y matrices de aprendizajes que construyen los sujetos según su propia condición subjetiva, al mismo tiempo que conocer los procesos de de-construcción de aprendizajes. • Conocer los estilos, modalidades y matrices de aprendizajes que construyen los grupos y las instituciones, al mismo tiempo que conocer los procesos de de-construcción de aprendizajes. • Consolidar la condición disciplinar de la Psicopedagogía en el campo de las Humanidades, de las Ciencia de la Salud y de las Ciencias Sociales. • Aportar conocimientos que fortalezcan el diálogo inter-disciplinar en el campo de las Humanidades, de las Ciencia de la Salud y de las Ciencias Sociales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Configurar saberes de la práctica profesional promoviendo procesos meta-cognitivos y de diálogo entre la empírea y categorías conceptuales emergentes en la actuación profesional. • Trascender la experiencia personal aportando al saber del campo y del quehacer psicopedagógico, transformando saberes experienciales en saberes profesionales. • Consolidar la condición profesional de la Psicopedagogía en el campo de las Humanidades, de las Ciencia de la Salud y de las Ciencias Sociales mediante la socializar y comunicación de saberes profesionales. • Aportar saberes que fortalezcan el diálogo inter-disciplinar en el campo de las Humanidades, de las Ciencia de la Salud y de las Ciencias Sociales.

continúa...

...Continuación

Tabla 4

La Investigación psicopedagógica y la Investigación en Psicopedagogía: aspectos comunes y propios

Actitud investigativa
<ul style="list-style-type: none"> Fundamento compartido para la Investigación en Psicopedagogía y para las Investigaciones psicopedagógicas. La actitud investigativa puede conceptualizarse como la capacidad y disposición de extrañamiento, desnaturalización, toma de distancia y asunción de compromiso cognitivo y afectivo que todo profesional tiene que poder realizar y manifestar en la cotidianidad de su quehacer. Al mismo tiempo, es la actitud connatural que todo investigador tiene que desarrollar ante fenómenos del recorte de la realidad que se constituye en el ámbito de investigación disciplinar para poder producir nuevos conocimientos ante una vacancia. Este compromiso-distanciamiento son requeridos para producir procesos cognitivos sobre la realidad y meta-cognitivos en relación con las propias prácticas, intervenciones, percepciones, concepciones, prejuicios, sentimientos y deseos así como, en relación con todas aquellas prácticas que constituyen la urdimbre y trama subjetiva, institucional, contextual, cognitiva, afectiva, axiológica y ética que vinculan al sujeto psicopedagógico con otros sujetos, saberes, conocimientos, situaciones y contextos.
Actitud psicopedagógica
<ul style="list-style-type: none"> Escucha, mirada, apertura al sujeto, a los sujetos, a los grupos, a las instituciones, a las situaciones, a los contextos, sin evaluarlos ni juzgarlos, sino para recibirlos, acogerlos, sostenerlos, andamiarlos.

Fuente: Ricci (2021d).

y colaborativa, hay un tipo particular de conocimiento, el saber profesional que solamente pueden producir los Profesionales en Psicopedagogía en el desarrollo profesional (Ricci, 2020c).

Sin embargo, los procesos de investigación psicopedagógica y de investigación en Psicopedagogía en Iberoamérica son incipientes, dispersos, ambiguos. Esto plantea como desafío instituir una cultura investigativa y reflexiva desde el inicio de la formación de los Profesionales en Psicopedagogía y, sostenida a lo largo del ejercicio y desarrollo profesional. Esta cultura reflexiva e investigativa, necesariamente se sustenta, nutre y difunde por medio de prácticas de escritura y de lectura académico-científicas. Así, los procesos comunicativos se entrelazan con los procesos reflexivos e investigativos (Ricci, 2022c). Finalmente, entendemos que la institución de una cultura investigativa, articulada con una cultura de la escritura y difusión del conocimiento, comienza a gestarse en los procesos formativos de los profesionales.

Bases praxeológicas de la Psicopedagogía

Praxeología: quehacer y formación

Analizar las bases praxeológicas de la Psicopedagogía implica, entre otras consideraciones,

comenzar por el análisis de la Praxeología como fenómeno, proceso y enfoque pedagógico a partir de lo cual, sí presentar al quehacer psicopedagógico como *praxis* y algunos lineamientos para la formación de Profesionales en Psicopedagogía desde una perspectiva praxeológica.

La praxeología, como reseñan Conejo Carrasco et al. (2020), es un proceso metacognitivo que reflexiona sobre la acción humana entendida como la *praxis* en tanto acción pensada de manera metódica a partir de una reflexión y análisis hechos con anterioridad por el individuo. Esta acción pensada se diferencia de otras acciones, que como hábito se realizan con regularidad dentro de la cotidianidad y sin esfuerzo reflexivo. La praxeología se basa en el axioma fundamental de que los seres humanos actúan, es decir, en el hecho primordial de que los individuos realizan acciones conscientes dirigidas hacia objetivos elegidos. Este concepto de acción contrasta con el comportamiento puramente reflexivo o reflejo, que no se dirige a objetivos. Algunas implicaciones inmediatas del axioma de la acción son que, la acción implica que el comportamiento del sujeto -individual y/o colectivo- tiene un propósito y que haya elegido conscientemente ciertos medios para alcanzar sus objetivos. Como desea alcanzar estos objetivos, deben ser valiosos para

él, lo que implica que ciertos valores dirigen sus elecciones de fines y de medios.

El fenómeno praxeológico, según lo conceptualiza Juliao (2007), se basa en cuatro principios para desarrollarse de forma adecuada: ver, juzgar, actuar y devolución creativa. La primera etapa (ver) consiste en realizar una observación del contexto y los agentes que intervienen en ese espacio de forma estructurada y sistematizada. Se analiza la práctica (docente, investigativa, profesional, estudiantil) en su proceso real y natural para adentrarse en la segunda etapa (juzgar). Esta tiene como objetivo comprender, interpretar y discernir para realizar un reordenamiento de cómo responder y actuar de forma coherente y adaptativa. En la tercera etapa (actuar) se hace referencia a una intervención (en este caso, como docente, profesional, investigador, estudiante) a partir de lo que se observó; se decide y se planea cómo se va a involucrar en el contexto de forma estratégica y eficiente y qué tipo de herramientas -pedagógicas, didácticas, metodológicas, profesionales- es preciso utilizar a partir del discernimiento anteriormente realizado. Para la última etapa, conocida como devolución creativa, se asume la actuación realizada para ser reflexionada y analizada con la respuesta que dan en el medio real y se formulan síntesis en las que están, simultáneamente, los actores, el medio y el conjunto de prácticas presentadas. Esta etapa es de tipo prospectiva y responde a lo que se aprendió de la *praxis* realizada anteriormente; se crea una conciencia de la actuación y esas proyecciones son orientadas hacia la realidad para que modifique el contexto personal, grupal, institucional, social, cultural según sea el caso.

La praxeología como enfoque pedagógico, consiste en promover las dimensiones del ser humano a partir de la práctica y su reflexión en el medio. Este enfoque se basa en el desarrollo de prácticas educativas que responden a la necesidad de formar estudiantes autónomos en su proceso de aprendizaje, con capacidad de aprender a aprender. Este enfoque pedagógico busca generar un pensamiento crítico sobre la acción que determina un contexto

para que este pueda ser modificado desde un marco de referencia social porque entiende que, el ser humano se va formando a partir de lo que hace y la reflexión que logra obtener de esa acción es artífice de su formación, aunque claramente es necesaria la intervención de un mediador que guía ese proceso de análisis. Este mediador permite que el sujeto -individual y/o colectivo- desarrolle aprendizajes y la conciencia histórica, social y reflexiva de una realidad que lo rodea y lo absorbe. En la acción intervienen elementos mentales básicos: pensamiento, voluntad y juicio. El pensamiento permite comprender el contexto y modificar el orden natural de las cosas; la voluntad permite sobrepasar las limitaciones y dotar al mundo de significado; el juicio permite tener la habilidad de pronunciarnos frente a determinada acción (Juliao, 2011). Al mismo tiempo, consideramos que este enfoque, puede ser utilizado para el desarrollo profesional vinculado con la capacidad de enseñar a aprender, aprender a formar, aprender a investigar, aprender a actuar.

Finalmente, hay que tener en cuenta que los modelos praxeológicos del mundo social no son construcciones arbitrarias, es decir, son el resultado sincrónico de procesos diacrónicos y de perspectivas epistemológicas, metodológicas, pedagógicas, formativas, didácticas, entre otras. Procesos históricos, conceptuales y *práxicos* que se significan y resinifican en el aquí y ahora de las naciones.

Una conclusión general vinculada con el quehacer profesional, investigativo y formativo en el campo de la Psicopedagogía es que, tanto el investigador, el profesional, el formador de Profesionales en Psicopedagogía como, el profesional en formación -estudiante- son sujetos praxeológicos: cada uno asume su rol -como docente(s), como estudiante, como profesional, como investigador(a)-, en función de objetivos precisos a cumplir, para lo cual, desarrollan acciones voluntarias, conscientes, metacognitivas, fundamentadas y fundadas. Estas acciones, además de tener componentes personales, sociales, culturales, tienen componentes cognitivos, afectivos, éticos y deontológicos.

El quehacer psicopedagógico como *praxis*

Al caracterizar al objeto y al quehacer psicopedagógico hay que tener en cuenta que no hay una visión única, ni homogénea, al menos en Iberoamérica en las primeras décadas del siglo XXI. Sin embargo, sí hay cierto consenso en que ambos giran en torno a procesos educativos focalizados en los aprendizajes. Esto implica poner en el centro de interés al sujeto -en su doble condición: individual y colectivo- en situaciones de aprendizajes, aprendizajes relacionales y sistémicos que implican también el des-aprender y re-significar aprendizajes en distintos contextos, ámbitos, condiciones y edades. Este objeto y quehacer también incluye considerar las vicisitudes, avatares, contingencias, inherentes a los procesos situados del aprender y las subjetividades que se construyen en el acontecer de los mismos. Por lo que, las subjetividades son solidarias con el aprender porque van construyendo y de-construyendo esquemas de acción que se concretan en distintas modalidades, estilos y matrices de aprendizaje. Estas formas de aprender y desaprender cada sujeto la conforman y desarrolla según su peculiar condición subjetiva. Algo análogo sucede con el sujeto colectivo: los grupos, instituciones, organizaciones, comunidades, sociedades también construyen su propia identidad y su propia historia relativas a los aprendizajes.

El sujeto que aprende, donde suele articularse sinérgicamente lo individual y lo colectivo, se presenta, entonces, como específico de la Psicopedagogía.

Este objeto, polisémico según las concepciones y tradiciones, complejo, multidimensional, relacional y situado conlleva y supone, una pluralidad de posibles acciones con él e, incluso, sobre él y a partir de él, acciones que pueden ser denominadas como actuaciones profesionales. Por lo tanto, el objeto y el quehacer psicopedagógico están habitados y entretajan una urdimbre de conocimientos, saberes, prácticas, formaciones y experticias, todos ellos en pos de promover aprendizajes variados y complejos. Al mismo tiempo que promueven el diálogo con otras disciplinas, profesiones, formaciones, campos y quehaceres.

Es, desde este encuadre *práxico* es que visualizamos el quehacer de la Psicopedagogía como *praxis*, donde lo *práxico* implica algo más que teoría aplicada o práctica fundada teóricamente o una actividad científico-técnica: implica la imbricación dialéctica y dialógica de teorías y prácticas, prácticas y teorías. Por lo tanto, este actuar en el campo de la Psicopedagogía, según la formación recibida en las instituciones habilitadas a tal fin (universidades, institutos superiores de enseñanza, academias, otros), alude a algo más que el conocimiento aportado por las teorías: es un saber hacer en el campo específico del conocimiento que sólo pueden ser realizadas por quienes están autorizados por las instancias gubernamentales de un país que posean títulos que los habilitaran para su ejercicio. Estas prácticas, son las que Guyot (2011; 2016) denomina, prácticas del conocimiento. En líneas generales, las prácticas del conocimiento son de tres tipos: 1. Prácticas docente vinculadas con la enseñanza y formación para la profesión; 2. Prácticas de investigación y, 3. Prácticas profesionales. En el campo de la Psicopedagogía, estas prácticas en su conjunto se van construyendo, significando y re-significando en torno al objeto de la Psicopatología y van legitimando un tipo que hacer, el quehacer psicopedagógico. Por lo tanto, la categoría prácticas del conocimiento permite comprender la existencia de una variedad de titulaciones, credenciales, formaciones e instituciones que habilitan para el desempeño en el campo psicopedagógico en Iberoamérica. Al mismo tiempo, permite puntualizar que estas prácticas son regladas -aunque no siempre estén reguladas- porque se articulan en regímenes institucionales y gubernamentales propios de cada nación. Finalmente, ayuda a comprender que en el desarrollo de las prácticas del conocimiento los profesionales se vinculan de cierta manera con el saber -científico y práctico- según un dominio e interés común: los sujetos y sus aprendizajes, en nuestro caso.

El campo -ámbitos, lugares- de la Psicopedagogía, se manifiesta como un entramado complejo y variopinto de prácticas del conocimiento según la nación y el momento histórico que se analice. Sin embargo, sí puede considerarse que, en el hoy de la

Psicopedagogía en Iberoamérica, está configurado tridimensionalmente por el desarrollo de prácticas del conocimiento una comunidad de prácticas (Lave & Wenger, 1991; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

Esta comunidad de prácticas se funda en perseguir su interés en un dominio del esfuerzo humano: el aprender. Los miembros de esta comunidad de prácticas, aún sin conocerse, participan en actividades y debates conjuntos, se ayudan mutuamente y comparten información construyendo relaciones que les permiten aprender unos de otros. La práctica hace que los miembros de una comunidad de práctica desarrollen un repertorio compartido de recursos, experiencias, historias, herramientas, formas de abordar problemas recurrentes. La membresía en esta comunidad de prácticas, implica un compromiso con el dominio y una competencia compartida que distingue a los miembros de otras personas: la práctica hace que los miembros de una comunidad de práctica se reconozcan como practicantes, es decir, como sujetos portadores de formas de hacer y abordar su objeto de conocimiento y de actuación profesional compartida significativamente. Finalmente, una comunidad de práctica implica, al igual que las prácticas del conocimiento, mucho más que el conocimiento técnico o la habilidad asociada con la realización de alguna tarea: implica la construcción de relaciones sociales, de situaciones de coparticipación, de compromisos sociales que proporciona el contexto para que el aprendizaje tenga lugar, mediante la participación y construcción de identidades en relación con el dominio compartido. Porque las representaciones y la auto-percepción como miembro de esta comunidad, construyen identidad profesional, en el caso del profesional de la Psicopedagogía, esta identidad asociada al término aprendizaje (Heffes & Surge, 2019).

El aprendizaje en una comunidad de prácticas, es algo más que aprender haciendo o aprendizaje experimental, implica que las personas participen plenamente en el mundo y generen significado, porque la experiencia construye sentidos y las preguntas llevan al desarrollo de prácticas de investigación

y a nuevas prácticas profesionales y de docencia. Desde la perspectiva de las prácticas del conocimiento (Guyot, 2011; 2016) y de las comunidades de prácticas (Lave & Wenger, 1991; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2007), el quehacer en el campo psicopedagógico, puede ser concebido en términos de hibridez epistémica porque, la hibridez refleja el reconocimiento de la variedad de experticias disponibles tanto dentro de la ciencia certificada como, fuera de ella en las comunidades locales de práctica (Vessuri, 2004).

La legitimidad de la *praxis* psicopedagógica y del Profesional de la Psicopedagogía en muchas naciones de Iberoamérica ya se ha logrado, porque hay una relación profunda entre los aspectos teóricos, la formación (de pre-grado, de grado y de pos-grado) y el modo de intervenir de este profesional. Sin embargo, como ya mencionamos, no hay uniformidad en los marcos teóricos, ni una sola perspectiva como tampoco hay una sola *praxis*. Esto coincide con lo planteado por Siqueira de Andrade (2004) en cuanto a que no existe, hasta el momento una teoría referencial hegemónica de la *praxis* psicopedagógica, porque ninguna de las teorías contemporáneas puede comprender, por sí sola y al mismo tiempo las múltiples dimensiones que intervienen en el aprendizajes humano. Por lo que, los ámbitos de los Profesionales de la Psicopedagogía, van más allá del sistema escolar (educación formal) abarcando los sistemas educativos no formales e informales, laboral, forense, sanitario, entre otros. Al mismo tiempo que amplía las edades para la actuación, donde la edad de la escolarización –obligatoria o no– es sólo una de las edades para aprender. En este sentido, Bossa (2008) subraya también que el campo psicopedagógico está constituido por un conjunto de prácticas de intervención institucionalizadas vinculadas al aprendizaje: prácticas de prevención, diagnóstico e intervención.

También hay que mencionar que, el quehacer psicopedagógico es presentado como disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinario y transdisciplinar. Al dominio psicopedagógico y al territorio de lo psicopedagógico se los visualiza como una regionalización epistémica de carácter multi-localizados:

la Psicopedagogía en tanto dominio epistemológico es un campo híbrido, como una totalidad dinámica inter-epistémica que posee una singular forma, contenido y contexto el cual puede ser caracterizado como multi-universo con multipropósito y con múltiples campos de acción -pluriacción- (Zárate, 2011; Díaz et al., 2013). Finalmente, el campo de la Psicopedagogía puede ser percibido como la multi-factorialidad de acciones, con la ampliación de los contextos y la potenciación de las capacidades y competencias de los Psicopedagogos entorno a su objeto de conocimiento (estudio) y de actuación profesional (intervención).

En síntesis, el quehacer psicopedagógico en tanto acaecer a prácticas del conocimiento puede ser conceptualizado como *praxis* con diferentes estilos según el escenario histórico; según las formaciones y habilitaciones locales, regionales, nacionales; según las necesidades a las que responda y, según las experticias que se desarrollen, entre otras variables.

La formación de profesionales en Psicopedagogía desde una perspectiva praxeológica

Pensar la formación de profesionales en Psicopedagogía desde una perspectiva praxeológica implica pensarla en términos de *praxis* científica, académica, profesional, investigativa, ética y deontológica, sólo por sintetizar algunas dimensiones constitutivas de la *praxis* psicopedagógica.

En este apartado tiene por finalidad presentar algunos lineamientos que, entendemos, habría que tener en cuenta al momento de pensar la formación de Profesionales en Psicopedagogía. Estos lineamientos, u otros que se diseñen, tendrían que estar estructurados según la actual condición epistemológica y metodológica de la Psicopedagogía, lineamientos que, como esta condición, están sujetos variaciones históricas, políticas, sociales, culturales. No es nuestro objetivo presentar un diseño o malla curricular esto es, no propondremos una representación gráfica de todas las asignaturas (obligatorias, optativas y de formación fundamental), de otras

actividades académicas de un plan de estudio, de salidas intermedias y del perfil profesional al momento en que se obtiene el título y/o grado y/o posgrado. Esto queda a cargo de las intuiciones de Educación Superior.

En términos generales todo lineamiento curricular tiene que ser formalmente formativo, es decir, tiene que estar diseñado en función del objeto científico y profesional sobre el cual van a desarrollarse las prácticas del conocimiento.

Como explicitamos más arriba, el objeto de la Psicopedagogía, es un objeto complejo que pone en el centro al sujeto -individual y/o colectivo- y sus procesos situados de aprendizaje. En relación con este objeto hay por lo menos tres tipos de prácticas vinculadas con él: 1. Prácticas docente vinculadas con la enseñanza y formación para la profesión; 2. Prácticas de investigación y, 3. Prácticas profesionales. Estas prácticas están vinculadas a una comunidad de prácticas globales y locales y, todas ellas inmersas en fenómenos praxeológicos basados los principios del ver, juzgar, actuar y de devolución creativa. Por lo que, consideramos que todo lineamiento formativo, sea a nivel de grado, posgrado y de formación continua o permanente, tiene que focalizarse en los sujetos y sus aprendizajes. Gráficamente visualizamos las relaciones entre el objeto, las prácticas, los ejes, los fundamentos, la disciplina y la profesión de la siguiente forma, sabiendo de los límites y dificultades que todo esquema tiene para expresar relaciones no lineales, sino recursivas como las que planteamos.

Toda propuesta formativa tiende a promover la proyección de la disciplina y de la profesión, siempre poniendo en el plano focal al sujeto de la formación y el foco en las dos dimensiones básicas de los procesos formativos: la formación inicial y la formación permanente o continua. Los ejes convergentes son las prácticas del conocimiento que hunden sus raíces en fundamentos epistemológicos, metodológicos, éticos y deontológicos, en principios del ver, juzgar, actuar y de devolución creativa y en las actitudes básicas que todo profesional, al menos de la Psicopedagogía, tiene que poder desarrollar: la

actitud investigativa y la actitud psicopedagógica, conceptualizadas oportunamente. Finalmente, el lente a través se visualizan los procesos formativos, son los lineamientos curriculares (diseños curriculares, mallas curriculares, otros) y los dispositivos en los que se concreta.

Síntesis

Una mirada de la condición de la Psicopedagogía, desde un enfoque epistemológico ampliado a lo histórico, que pone en el centro al sujeto y sus prácticas, es el lugar donde se alberga el ser y quehacer de la Psicopedagogía como disciplina y profesión científicas rodeada de otras tantas disciplinas y profesiones que pueden complementarla, sin que por ello pierda su entidad e identidad. La complejidad del objeto psicopedagógico, que requiere un abordaje en el que se articulen conocimientos, saberes, parciales y experticias específicos de la Psicopedagogía con conocimientos, saberes, parciales y experticias propios de otras disciplinas científicas se corresponde, en el cambio de época, con las crecientes hibridaciones que surgen como nuevas ciencias (Mombrú-Ruggiero, 2019). Es en la polisemia epistemológica, en la polisemia lingüística, en las heterocronía epistémicas y epistemológicas, en la hibridez epistémica, en los entramados epistémicos, en el paso de la Modernidad a la Posmodernidad, donde consolidan las entidades e identidades de las disciplinas y profesiones científicas. Tal es el caso, desde nuestra perspectiva, de la Psicopedagogía en el campo de las Ciencias de la Educación, de las Ciencias Sociales, de las Ciencias de la Salud, de las Humanidades.

Referencias

- Amador-Lesmes, B. H. (2018). Producción de conocimiento en las universidades. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(19), 27-43. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/156/1562030002/html/>
- Baravalle, L. (1995). *La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectivas como campo disciplinar*. Jornadas Latinoamericanas, Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (pp. 18-20). Universidad Nacional de Quilmes.
- Becker, H. (2011). *Manual de Escritura para Científicos Sociales. Como empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo XXI editores.
- Bossa, N. (2008). El surgimiento de la Psicopedagogía como ciencia. *Revista de Psicopedagogía*, 25(76), 43-48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/737248.pdf>
- Conejo Carrasco, F., Sánchez Rincón, J. L., & Mahecha Escobar, J. (2020). Una mirada praxeológica a la autorregulación del aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), e14. <https://shortest.link/ecUs>
- Díaz, E. (2007). *Entre la tecnociencia y el deseo. La construcción de una epistemología ampliada*. Biblos.
- Díaz, E. (2010). La construcción de una metodología ampliada. *Revista Salud Colectiva*, 6(3), 263-274. <https://www.redalyc.org/pdf/731/73115348003.pdf>
- Díaz, E. (2013). *La investigación habitada por devenires*. [Ponencia]. XII Seminario Internacional de Filosofía: Nietzsche/Deleuze, Universidad Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Díaz, G., Coicaud, C., & Pereyra, C. (2013). Algunas reflexiones sobre las prácticas en el campo psicopedagógico ante las interpelaciones de los actuales contextos. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 10(1), 1-7. <https://shortest.link/IWCI>
- Dicciomed. (n.d.). Heterocronía. In *Dicciomed: Diccionario médico-biológico, histórico y etimológico*. <https://dicciomed.usal.es/palabra/heterocronia>
- Escamilla-Jiménez, H. (2016). *Epistemología y disciplinas: El estatus Epistemológico de las disciplinas y profesiones*. Universidad Santo Tomás. <https://shortest.link/9OSR>
- Fernández, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Editorial Nueva Visión.
- Foucault, M. (1975). *Las palabras y las cosas*. Siglo Veintiuno.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. UNESCO World Conference on Higher Education.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *La nueva producción del conocimiento: La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares-Corredor.
- Gramsci, A. (1983). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Premia Editora.
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*. Lugar Editorial.
- Guyot, V. (2016). Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad. *Itinerarios Educativos*, 9, 11-26. <https://shortest.link/2uzc>
- Heffes, A., & Surge, I. (2019). Representaciones sociales en torno a la práctica psicopedagógica: desplazamientos y reafirmaciones a lo largo de la trayectoria formativa. *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, 11, 33-62. <https://shortest.link/2BEj>
- Hobsbawm, E. (1994). *Historia del Siglo XX*. Crítica.
- Jiménez, J., & Escalante, E. (2010). *Vías alternas, no formales, locales y regionales de acceso al conocimiento: el caso del Centro para la Innovación y Desarrollo Educativo (CIDE) mexicano*. [Ponencia]. VIII Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina.

- Juliao, C. (2007). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Corporación Universitaria Minuto de Dios-Bogotá. <http://hdl.handle.net/10656/649>
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Corporación Universitaria Minuto de Dios-Bogotá. <https://shortest.link/ed8L>
- Klimovsky, G. (2001). *Las desventuras del conocimiento científico. Un introducción a la epistemología*. A-Z editora.
- Kuhn, T. (1990). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1962)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. University of Cambridge Press. <https://shortest.link/ahXZ>
- Méndez, E. (2000). El desarrollo de la ciencia. Un enfoque epistemológico. *Espacio Abierto*, 9(4), 505-534. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12290403.pdf>
- Mombrú-Ruggiero, A. (2016). Del estatus epistemológico de la epistemología. *Perspectivas Metodológicas*, 16(17), 51-72. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/1066>
- Mombrú-Ruggiero, A. (2019). *Metodologías y Herramientas Metodológicas / una decisión epistemológica, un fundamento filosófico*. L.J.C. Ediciones.
- Ocampo González, A. (2019). En torno a la perturbación del objeto de la Psicopedagogía: tensiones analítico-metodológicas. In S. Vercellino, & A. Ocampo González (Coords.), *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía Latinoamericana*. Ediciones CELEI. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/18.pdf>
- Pardo, R. (2000). Verdad e historicidad. El conocimiento científico y sus fracturas. In E. Díaz (La posciencia.), *El conocimiento científico en las postrimerías de la modernidad* (pp. 37-62). Biblos.
- Pineau, P. (2005) ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupó". In P. Pineau, I. Dussel, & M. Caruso (Coords.), *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Paidós.
- Ricci, C. (2003). Psicopedagogía: aportes para la reflexión epistemológica. *Perspectivas metodológicas*, 3(3), 81-89. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/589>
- Ricci, C. (2004). El no-aprender, ¿patología de época o síntoma de la época del no deseo? *Revista Aprendizaje Hoy*. XXIV, (58), 59-63.
- Ricci, C.R. (2015). Epistemologías y metodologías emergentes: Otros sujetos, otros contextos y otros modos para la producción y legitimación de conocimiento. Apuntes para reflexionar más allá de la modernidad. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 15(16), 81-103. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/760>
- Ricci, C. (2020a). Cuatro tesis para una Psicopedagogía. Apuntes sobre el quehacer psicopedagógico; el objeto psicopedagógico; la Psicopedagogía y la Ciencias Psicopedagógicas y la investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía. *Revista Aprendizaje Hoy*, XL(101/102), 75-116. <https://www.aprendizajehoy.com/AH/101/75/>
- Ricci, C. R. (2020b). Diálogo interdisciplinar Psicopedagogía, Didáctica, Pedagogía entorno a la interrelación modalidades diversas de aprendizajes, clases heterogéneas y educación como derecho. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 17(2), 1-18. <https://shortest.link/2edW>
- Ricci, C. (2020c). Los Colegios Profesionales de Psicopedagogía: 'usinas' de producción de conocimiento disciplinar y de saberes de la práctica profesional. *Revista Nacional del Colegio de Profesionales Psicopedagogos de Chile A.G. O*, 15-17.
- Ricci, C. R. (2021a). Revisión de Meta síntesis sobre el estatus epistemológico de la Psicopedagogía en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020. *Revista Neuronum*, 7(2), 48-80. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/356>
- Ricci, C. R. (2021b). Innovar o fracasar. Claves para pensar una nueva institucionalización de los aprendizajes en la escuela del Siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 52-69. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/issue/view/295>
- Ricci, C. R. (2021c). Modalidades, matrices, estilos de aprendizaje y clases heterogéneas: algunas claves psicopedagógicas y didácticas para garantizar la educación como derecho en el hoy las escuelas. *Revista Aprendizaje Hoy*, XLI(103/104), 51-93.
- Ricci, C. R. (2021d). Investigación psicopedagógica e investigación en Psicopedagogía: diferenciación necesaria desde una perspectiva epocal, de la complejidad, disciplinar, inter y transdisciplinar. *Revista Perspectivas Metodológicas*, 21, 2-22. <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3442>
- Ricci, C. R. (2022a). Condición epistemológica de la Psicopedagogía en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020. Una Revisión Sistemática. *Revista Psicología UNEMI*, 6(11), 46-69. <https://ojs.unemi.edu.ec/ind.../faso-unemi/article/view/1424>
- Ricci, C. R. (2022b). Reconfiguración del objeto de la Psicopedagogía en Iberoamérica entre 2000-2020. Una investigación desde la perspectiva de los sujetos. *Revista Neuronum*, 8(1), 75-100. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/379>
- Ricci, C. (2022c). La importancia de investigar, reflexionar y escribir en Psicopedagogía desde la formación de grado y durante el ejercicio y desarrollo profesional. *Revista de la Carrera de Psicopedagogía en Instituto Profesional AIEP*, 1(1), 45-47. <https://trello.com/c/tE2V64R2>
- Romero, F. (1961). *¿Qué es la Filosofía?* Editorial Columba.
- Sautú, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la*

metodología. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>

Siqueira de Andrade, M. (2004). Instrucciones y pautas para los cursos de psicopedagogía: análisis crítico del surgimiento de la psicopedagogía en América Latina. *Cuadernos de Psicopedagogía*, 3(6), 70-71. <https://shortest.link/2BF5>

Vessuri, H. (2004). La hibridización del conocimiento. La Tecnociencia y los Conocimientos Locales a la

Búsqueda del Desarrollo Sustentable Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(35), 171-191. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503507.pdf>

Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *An introduction to communities of practice: a brief overview of the concept and its uses*. <http://www.ewenger.com/theory>

Zárate, M. (2011). La Psicopedagogía: interdisciplinaria, multipropósito y pluriacción. *Fundamentos de psicopedagogía*, 1-6. <https://shortest.link/2uAn>



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

Correspondência

Cristina Rafaela Ricci
Rivadavia 248, PBP T-1, (1834) – Temperley – Buenos Aires, Argentina.
E-mail: rcristinaricci@yahoo.com.ar