

PSICOPEDAGOGÍA: UNA CIENCIA DE FRONTERA

Psychopedagogy: A frontier science

RODRIGO ESPINOZA VÁSQUEZ

Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Central de Chile

Centro de Estudios Psicopedagógicos Trepén

rodrigo.espinozav@ucentral.cl

RESUMEN

Se presenta este ensayo, cuyo tema de interés se desarrolla a partir del avance de la psicopedagogía en términos epistemológicos y científicos. Este tópico ha devenido en la autoconstrucción de esta ciencia y que se fundamenta desde la vinculación permanente de saberes y conocimientos a partir de otras disciplinas y ciencias. Se articula entonces, una nueva comprensión epistemológica cuyos límites se intersectan en el contexto de la complejidad –como ciencia y estilo cognitivo– que no solo aborda los problemas asociados al aprendizaje escolar, sino que a la problematización sobre el aprendizaje humano en diversas dimensiones y escenarios. Se concluye que existe un escenario asociado a las ciencias de la complejidad, donde la psicopedagogía asume un carácter convocante e interdisciplinario. Este carácter le permite adentrarse en la formulación de problemas a partir de la capacidad de permear otros territorios científicos construyendo uno propio.

Palabras clave: Aprendizaje; ciencia de frontera; complejidad; epistemología; psicopedagogía.

ABSTRACT

This essay's subject of interest is developed from the construction of psychopedagogy in epistemological and scientific terms. This matter has become the self-construction of this science and based on the permanent linkage of knowledge from other disciplines and sciences. It is then articulated a new understanding at epistemologic level whose boundaries intersect in the context of complexity –such as science and cognitive style– that not only addresses the problems associated with school learning, but also covers the problematization of human learning in various dimensions and scenarios. It is concluded that there is a scenario associated with the sciences of complexity in which psychopedagogy assumes a convening and interdisciplinary character that allows it to delv into the

formulation of problems based on the ability to interact with other scientific territories, and thus build one of its own.

Keywords: Learning; frontier science; complexity; epistemology; psychopedagogy.

HYBRIS, TRANSGREDIENDO LOS LÍMITES DE LA CIENCIA

Usualmente se parte desde la premisa que el nacimiento de la Psicopedagogía se ha vinculado a partir de la pedagogía y la psicología (Espinoza y Ortiz, 2018; Moreu y Bisquerra, 2014), pero esta gestación no es una simple unión de dos campos del conocimiento, sino que nace como necesidad frente a lo que tradicionalmente ha estudiado la Psicopedagogía: las dificultades de aprendizaje. El camino recorrido ha mostrado que la Psicopedagogía se ha ocupado de la comprensión del fenómeno del no-aprender o de la dificultad para aprender, en términos generales. Sin embargo, esta visión con sentido histórico-lógico impulsa a conocer la otra cara de la moneda, que es el aprender humano.

Como se propuso anteriormente, la existencia de la Psicopedagogía como ciencia de síntesis radica en las dificultades que las dos ciencias matrices presentaron. Es decir, por sí mismas no pudieron resolver la encrucijada en la que una persona no accede a un determinado aprendizaje. Es así como desde un origen primario la Psicopedagogía nace como una ciencia vinculante, que a medida que avanza en la creación de sus constructos va vinculando otros saberes y conocimientos para enfrentar la situación de dificultad de aprendizaje, llegando al punto de crearse a sí misma de manera autopoietica. Va regenerando sus conocimientos en la medida que empieza a responder desde su propio corpus las preguntas que surgen en el campo de la investigación psicopedagógica (Bertoldi y Porto, 2018).

Se observa entonces que la progresión avanza en diversas direcciones, por lo que en palabras de Filidoro (2011) se está cerca del concepto de “diversas Psicopedagogías”. En el sentido de Lakatos (1987), el autor recuerda que a medida que avanzan los conocimientos y la conceptualización de una ciencia, van quedando resabios de la anterior. Es una impronta que se inscribe en el proceso de formación profesional y luego, en el quehacer psicopedagógico.

El quehacer científico de la Psicopedagogía como tal es atávico y vinculante, es parte de su esencia. Por ello se releva la idea de que en su calidad fronteriza, toma elementos de otros saberes, poniéndolos a disposición mientras crea los propios. Ahora bien, en términos de ciencia moderna –en lenguaje Kuhniano– se habla de un tipo de ciencia en la que más allá de la generación de modelos teóricos, se está encargando de problematizar situaciones y fenómenos asociados al aprender humano, por lo que el no-aprender es solo una parte de

su construcción global. No es posible hablar de totalidad, porque es una ciencia que está en permanente construcción. Esta regeneración constante también tiene tiempos y espacios de hibernación y es cuando los modelos teóricos aplicados a una o diversas situaciones problemáticas van decantando en su perfilamiento. Para avanzar es aconsejable aprender a detenerse a contemplar. En rigor, se busca salir de la permanente pregunta de lo indeterminado que es la Psicopedagogía y sí, es indeterminada pues se construye periódicamente, pero es una característica de su esencia el poder vincular saberes.

Esta propuesta aboga por una Psicopedagogía que se instala como ciencia de frontera, que busca problematizar y generar modelos teóricos que permitan generar posibilidades de nuevos saberes frente a los problemas que indaga. De esta forma es posible proponer una idea de Psicopedagogía, una definición, entendiéndola como una ciencia de frontera en el terreno de la cognición humana. Una ciencia que se ocupa de la comprensión del aprendizaje en sus diferentes dimensiones, que vincula diversos saberes, conocimientos y ciencias para proponer modelos teóricos y prácticos que permitan abordar e interpretar los problemas que se suscitan en los contextos y situaciones de aprendizaje.

Es en este contexto que surgen las ciencias de la complejidad como un entramado que no buscan la verdad, sino que buscan problematizar aquello que se denomina realidad. La complejidad tiene que ver con la emergencia del aprender. No es de fácil interpretación, sino que requiere de múltiples miradas sobre aquello que está en la realidad. Aprender es quizás uno de los fenómenos más complejos que existen y cuyo estudio permanente invita al asombro. Puede entonces la Psicopedagogía ajustarse y colaborar con otros conocimientos semejantes; es decir, con otras ciencias cognitivas. Es la posibilidad de interdisciplinar el conocimiento cuya figura central es el aprendizaje humano y, en palabras de Maldonado (2017, p. 4), "la interdisciplinariedad no es otra cosa, simple y sencillamente, que un modo de pensar y de conocer en términos de síntesis".

CERRAR LOS MÁRGENES: LA NÉMESIS PERMANENTE

Los límites de la ciencia han validado el uso del método científico de una forma tal que se ha convertido en la única voz oficial de la generación de conocimiento. Pero la realidad muestra otro camino, uno en el que los saberes de la experiencia cobran relevancia esencial, pues se convierten en la piedra angular de conocimientos que conviven en una ecología de saberes.

Se ha asumido la Psicopedagogía como una disciplina -conjunto de quehaceres- en el que su foco han sido las dificultades de aprendizaje, pero este foco ha ido evolucionando. Ya no se habla de una ciencia que se ocupa únicamente de las dificultades de aprendizaje, sino que de una ciencia que estudia el fenómeno del

aprender humano (Carrasco, 2018). Este giro epistemológico invita a mirar y comprender el aprendizaje desde una perspectiva diferente.

La ciencia, en su definición medieval y moderna, se ocupó de encontrar la verdad (Maldonado, 2010), estableciendo criterios con márgenes cerrados. Alcanzar una única verdad es parte de una empresa que en este espacio-tiempo ha devenido en duda, pues existe una polifonía de voces que conversan –científicamente– sobre la existencia de problemas, no de verdades. Pero los seres humanos –en tanto animales de costumbres– y la ciencia normal –en la definición de Kuhn– no está ajena a eso, pues busca perpetuar su hegemonía. Es decir, quien innova debe demostrar y convencer, lo cual rara vez ocurre en la vereda de quienes ostentan el poder del saber institucionalizado y el peso de las tradiciones. Esta innovación ocurre, sin lugar a duda, en las ciencias de la complejidad. Ello, pues se busca mover los márgenes que ha propuesto el estanco de conocimientos divididos en parcelas de conocimientos, pero que se vale del rigor científico para la elaboración de problemas, a saber: rigor conceptual, semántico, sintáctico, matemático, computacional (Maldonado, 2010). Entra en escena el hecho de que:

[La] subjetividad entra en crisis dentro de la propia modernidad, tanto por la crítica del positivismo a lo metafísico, como por el rechazo que se fue generando a las concepciones deterministas de la racionalidad etiológica. El positivismo objetivo escondió en el fondo del baúl epistémico el concepto de subjetividad, divorció al sujeto del objeto y sacó al sol el estandarte de la neutralidad científica de un sujeto que sólo razona (Campos Zabarce, 2008, p. 83).

La ciencia oficial dicta lo que normativamente se entiende como válido y en este punto, surge la sospecha subjetiva, que no es más que la idea de que no siempre lo oficial representa totalmente a la realidad.

¿UNA CIENCIA DE FRONTERA?

No se trata de querer pertenecer a un club, ni a una élite académica, sino que se trata de orientar algunas ideas. Esto es, referirse a la base epistemológica que la sustenta, por lo que en el sentido de comprender el escenario en clave decolonial se toma la idea de incompletud (De Sousa, 2010, p.37) a partir de la ecología de los saberes:

Puesto que ningún tipo de conocimiento puede dar explicación a todas las intervenciones posibles en el mundo, todos ellos son incompletos en diferentes modos. Lo incompleto no puede ser erradicado porque cualquier descripción completa de las variedades de conocimiento no incluiría necesariamente el tipo de conocimiento responsable para la descripción. No hay conocimiento que no sea

conocido por alguien para algún propósito. Todas las formas de conocimiento mantienen prácticas y constituyen sujetos. Todos los conocimientos son testimonios desde que lo que conocen como realidad (su dimensión activa) está siempre reflejado hacia atrás en lo que revelan acerca del sujeto de este conocimiento (su dimensión subjetiva). Cuestionando la distinción sujeto /objeto, las ciencias de la complejidad toman en consideración este fenómeno, pero sólo en relación a las prácticas científicas. La ecología de saberes expande el carácter testimonial de los saberes para abrazar también las relaciones entre conocimiento científico y no-científico, por lo tanto, expandir el rango de la intersubjetividad como interconocimiento es el correlato de la intersubjetividad y viceversa.

No se busca la denominación como una forma de capricho, sino que implica asumir un *corpus* propio, un crecimiento autopoietico. Es el influjo natural de los avances en los saberes y los conocimientos. Se busca, en rigor, asumir una condición y una definición. La Psicopedagogía nace estudiando los márgenes del aprendizaje, tratando de buscar respuestas e interpretaciones a un fenómeno que principalmente se ha pretendido que ocurre en las escuelas, que es el hecho de no-aprender. Se intentan explicaciones diversas: con base biológica, psicológicas, neuropsicológicas, socio culturales, psicolingüísticas, psicoanalíticas y sociales (Bravo, 2009). Todas ellas responden a contextos específicos, buscan soluciones al dilema del no-aprender o dificultades al aprender. Frente a este conocimiento parece necesario reconocerlo y cuestionarlo, pues son las respuestas a una problemática tan compleja. Todas estas teorías tuvieron validez y la siguen teniendo, y es natural en los diferentes paradigmas que así ocurra. Donde sí es necesario poner el acento es en el hecho de que estas teorías no son dogmas. Son propuestas, cada una de ellas cuestionables por el solo hecho de ser formuladas. Vemos entonces que el origen está puesto en los márgenes, en la periferia de lo que la ciencia oficial dejó de lado: los niños y niñas que no aprenden.

Es así como De Sousa (2010, p.40) desarrolla, a partir de la ecología de los saberes, la idea de la inconmensurabilidad, ya puesta en vilo por Lakatos y Feyerabend (2017) como herramienta hegemónica para la mantención del poder oficial científico:

Las profundas diferencias entre conocimientos nos brindan la cuestión de la inconmensurabilidad, una cuestión usada por la epistemología abismal para desacreditar la posibilidad misma de la ecología de saberes. Una ilustración ayudará. ¿Es posible establecer un diálogo entre la filosofía occidental y la filosofía africana? Así planteado, la respuesta no puede ser sino una respuesta positiva; tienen en común el hecho de que ambas son filosofías. Sin embargo, para muchos filósofos occidentales y africanos, no es posible referirse a una filosofía africana porque hay sólo una filosofía, cuya universalidad no es puesta en cuestión por el hecho de que hasta ahora ha sido principalmente desarrollada en Occidente. En África, ésta es la

posición adoptada por los filósofos modernistas, como así son llamados. Para otros filósofos africanos, los filósofos tradicionalistas, existe una filosofía africana, la cual, desde que está imbuida en la cultura africana, es incommensurable con la filosofía occidental, y debería por tanto seguir su línea autónoma de desarrollo.

La Psicopedagogía como tal muestra entonces un carácter evolutivo, que se va proveyendo de otros conocimientos y lo más importante, de prácticas que van surgiendo en el quehacer profesional, las que irán generando diversos conocimientos y teorías. Bertoldi y Porto (2018, p.34) se refieren a esto como “un hacer científico”: orientado a la producción de conocimientos científicos y/o metodológicos referidos al aprendizaje. También se puede decir que es un claro ejemplo de ecología de saberes y de ciencia de frontera. Sobre este punto, Maldonado (2010, p.12) expresa con claridad sobre la capacidad actual de las ciencias:

Las fronteras de la ciencia avanzan, sin lugar a dudas, por el camino de la interdisciplinariedad. Hoy en día, y desde ya hace varios lustros, la ciencia de punta en general se nutre de otras disciplinas, aprende otros lenguajes, incorpora otros conceptos, se adapta a nuevas herramientas, aprovecha otros puntos de vista, para seguir trabajando en lo suyo, sin darse cuenta de que, efectivamente, el encuentro, el diálogo, el aprendizaje y la apertura a otras ciencias y saberes modifica el propio estatuto epistemológico y social de la ciencia o disciplina de que se trata.

PENSAR LA PSICOPEDAGOGÍA DESDE LAS COMPLEJIDADES

La complejidad permite mantenerse en constante problematización, así evita caer en la rigidez que suponen los paradigmas ya instalados. Complejidad implica movimiento, fluidez, pensar en problemas y, lo que le corresponde a una ciencia de frontera (Maldonado, 2009) como la Psicopedagogía, situada en el entramado de las Ciencias de la Cognición, es pensarse desde ahí. Por lo tanto, a quienes ejercen la Psicopedagogía se les invita a estar en permanente crisis, ya que es la oportunidad para crear. La creatividad es la gran herramienta disponible para estudiar y tratar de comprender los fenómenos asociados al aprender humano. No se piensa la Psicopedagogía como ciencia normal, sino como aquella que invita y articula a otras disciplinas para encontrar nuevos caminos a problemas que existen en las diversas realidades que son susceptibles de considerar. En este contexto integramos la palabra china para crisis —*wei-ji*— la cual se compone de los términos correspondientes a peligro y oportunidad (Capra, 1992), por lo que asumimos su significado como una oportunidad que nos brinda la realidad.

Así entonces, se invita a pensar el caos, donde los y las psicopedagogos/as se pueden convertir en quienes ayudan a disiparlo. Entendido en un contexto que asume el aprender

no lineal, sino caótico. Esta pretensión puede tener sus riesgos, ya que, en el afán de disipar el caos educativo, se puede caer en la escolarización. La tentación de la certidumbre es alta y seduce a quien cae en el hechizo de creer que es en la escolarización donde únicamente ocurre el fenómeno del aprender humano.

Los fundamentos científicos de una epistemología decolonial y compleja se instalan y conviven con una ética educacional que busca que cada ser se construya a sí mismo. Y ahí aparece el aprendizaje como rizoma que crece. No se sabe para dónde, ni cuándo, solo crece. Resulta interesante en este punto tomar la idea respecto de las conceptualizaciones y las prácticas psicopedagógicas, en el contexto de la singularidad, refiriendo que:

Las prácticas profesionales no son el lugar de aplicación de conceptualizaciones. Los principios teóricos rigen el pensamiento y orientan las prácticas, pero no se aplican de manera directa y lineal porque esos principios no saben decirnos nada acerca de lo singular. En las prácticas se pone en juego lo situacional, la lógica de la situación y los puntos de vista diferentes, divergentes y cambiantes de cada uno de los actores que operan en ese momento (Filidoro, 2018, p.44).

Esta idea es relevante en el entramado que se propone acudir a la práctica misma no utilizando los conceptos como dogmas, sino que invita a considerar esa singularidad, que llamaremos subjetividad, como un escenario único e irrepetible, donde se encuentran dos personas que buscan un acercamiento a una problematización que por sí mismo no puede resolver. Esa es la esencia de la complejidad.

LA PSICOPEDAGOGÍA COMO CIENCIA DE FRONTERA O HAY TIERRA MÁS ALLÁ DE CALPE Y ABYLA

Maldonado (2019) plantea que las ciencias de frontera requieren de otras ciencias para poder explicar lo que estudian. También propone, y a modo de ejemplo, que las ciencias normales –en lenguaje Kuhniano– se ocupan de lo que está en el centro de la campana de Gauss. La ciencia normal reconoce que existen extremos y distribuciones diversas de la norma, asignándoles nombres como desviación estándar y otros. Es ejercicio de las ciencias de la complejidad ocuparse de los extremos, de la periferia. La invitación es que, en el caso de la Psicopedagogía, que histórica y epistemológicamente se ha ocupado de los extremos de la curva de normalidad, avance y provea diversos sustentos para comprender el aprendizaje humano en sus diferentes contextos. Esto invita a dar un salto epistemológico, o más bien una ruptura epistemológica (Bachelard, 2007), para instalarse como ciencia de cognición a partir de sus propias construcciones teórico-prácticas. Maldonado (2019) denomina a la ciencia de la complejidad como una filosofía de y el movimiento. En este caso

el gran argumento que tiene la ciencia normal es la causalidad: en ella se basan todas las normas y formas de comprender distintos eventos y fenómenos.

En el caso de la Psicopedagogía, esta ha sido concebida como una ciencia que estudia el aprendizaje humano en todas sus dimensiones (Carrasco, 2018). Dicha idea obedece a un enfoque de ciencia normal –según Kuhn–, donde asume el objeto de estudio como un fenómeno a comprender. Desde la complejidad, podemos abordar la Psicopedagogía como un conjunto de problemas. Este enunciado instala la idea de que existe una multiplicidad de fenómenos que no han sido estudiados y comprendidos o que más aún, la ciencia normal no ha podido responder.

En esta área de estudio se produce la sensación de que constantemente está en cambio y que incluso, su propia indeterminación complejiza su comprensión. Sin embargo, existe evidencia suficiente sobre el estudio de las necesidades asociadas al aprender que permiten concebir su objeto de estudio. Incluso, Ortiz (2014) propone que a partir de sí misma esta genera conocimiento; es decir, es autopoietica. De todas formas, la Psicopedagogía, en la posibilidad de asumirse como ciencia de frontera, estudia la cognición. Es por lo tanto el estudio y la comprensión de la cognición y el aprendizaje, en sus diferentes variantes, una de las aristas de estudio. Otro ámbito que se ha propuesto estudiar es el fenómeno de la didáctica psicopedagógica, en la medida que rompe con la linealidad del aprender y que asume la singularidad de este a partir de las personas que se encuentran en esta situación. Adelantamos que esta didáctica tiene solidez en el proceso de mediación.

La Psicopedagogía puede combinar ambas variantes, como ciencia convencional en el estudio del aprender como objeto de estudio –en una fase inicial– y como ciencia de frontera en el entendido de poder visibilizar las sutilezas, relaciones no-lineales y casualidades del aprender humano –en su fase de complejidad–. Para entrar en esta última es interesante visibilizar más allá de la estructura del empirismo, más allá de la cuantificación en la evaluación diagnóstica y reconceptualizando ideas que han sido parte de la narrativa permanente que se produce en Psicopedagogía.

La Psicopedagogía se presenta como ciencia convocante y de confluencia. Si bien su origen está situado en los inicios de la psicología en el terreno escolar, ha ido construyendo por sí misma, a través de los constructos que se han generado. Ortiz (2014) lo demuestra con claridad al presentar la necesidad de recurrir a la Psicopedagogía como ciencia, ya que existen situaciones, fenómenos y problemas cuya explicación la realiza dicha ciencia, puesto que la pedagogía o la psicología por sí mismas no lo logran hacer. También le asigna un lugar a la sociología de la educación en este contexto explicativo, pero que de todas formas aún está en construcción. Como se puede ver, la Psicopedagogía es una ciencia que convive y se piensa desde y en la complejidad, ya que se instala en un terreno que históricamente ha quedado en la periferia de la ciencia normal: busca comprender el

fenómeno del aprendizaje, pero más aún, ese aprendizaje que se ubica en los extremos de la curva de la normalidad. Se ocupa de los excluidos por la norma y elabora no solo procedimientos y acciones específicas, sino que una narrativa que le permite implicarse en los avances del aprender.

LA PSICOPEDAGOGÍA PROBLEMATIZADA COMO NECESIDAD

Se parte de la premisa que la Psicopedagogía es necesaria, pero ¿para qué? y ¿para quién o quiénes? Preguntas con variadas respuestas exigen que se pueda comprender en el escenario actual lo que se constituye como Psicopedagogía y seguidamente, en educación. Skliar (2016) propone que la educación del otro se basa en la supuesta necesidad de ser educado. Una intervención sin lugar a duda, que en lo concreto refuerza la idea de que los profesionales de la Psicopedagogía convivan con el aprendiente en diversas situaciones de aprendizaje. Se asume por lo tanto, que quien está en situación de aprendizaje tiene la necesidad de aprender, o visto desde otro ángulo, del *no-aprender*. Siendo justos se podría decir que el no-aprender es el objeto de estudio que ha tenido la Psicopedagogía como ciencia, según sus diversas variantes: constructivista, cognitivista, psicoanalítica, neuropsicologista, pero con mayor fuerza en el ámbito escolar (Bravo, 2009). De hecho, se intenta a través de diversos instrumentos de evaluación, llegar a una idea medianamente cercana de lo que le ocurre a una persona que se encuentra en la situación descrita. El acto de no aprender se estudia científicamente desde que la Psicología como disciplina comenzó a experimentarse en diversos laboratorios a fines del siglo XIX en Europa y posteriormente en Latinoamérica.

El no-aprender o la dificultad de aprender pueden ser vistas en múltiples dimensiones: como protesta frente a educadores autoritarios, como disfunción cerebral mínima dirán los más avezados, como respuesta frente a la imposibilidad de mediación, o tal vez como herencia genética o sociocultural. De todas formas, sea cual sea la respuesta que se ha intentado, ocurre un hecho de la o las causas: la acción de no-aprender o de aprender de forma dificultosa, a un ritmo lento, de forma incompleta. Antes del no aprender, Arzeno (2004) propone que aprender es habitar una situación mediante la subjetivación de imágenes y fragmentos, que por sí solos, no podrían ser organizados. La unificación de ideas, experiencias y emociones en el acto de aprender no obedecen a una lógica lineal. El aprender es caótico, pudiendo disponer de múltiples posibilidades respecto de dónde, cómo y cuándo pueda ocurrir.

Un estudiante que no aprende implicaría que se sitúa en esa separación del acontecer humano a partir de las experiencias vividas. Separarse, entonces, se convierte en una dimensión que trasciende la unión de hechos y que apunta a asumir una postura respecto del aprender, donde esta acción está asociada al placer. Una experiencia que cuente con tales características podría generar mayores oportunidades de alcanzar un aprendizaje profundo

y genuino, teniendo en cuenta que el deseo por aprender se releve como una situación que genere placer, pero por sobre todo, la transformación del ser humano.

La situación de aprender se asocia con el poder incorporar aquello que está ahí para ser interiorizado. No obstante, la contextualización de ese aprendizaje configura un escenario que requiere de elementos mínimos para que ocurra, entre ellos: un ambiente físico apto y diseñado para provocar la capacidad de asombro del aprendiente, educadores con mirada crítica y empática, donde puedan generar desafíos en torno al aprender y estudiantes que mediante el cuestionamiento puedan acceder a encontrar respuestas en el conocimiento desarrollado por la humanidad y en el mejor de los casos, desarrollar sus propias respuestas. Desde la vereda del quehacer psicopedagógico se observa que esto ocurre escasamente en la escuela actual, ya que las preguntas y respuestas vienen preestablecidas, similares a una plantilla. El mediador hábil se sitúa en el umbral, capta el momento en que puede entrar en esta escena, no interrumpe, toma el pulso de la situación y acompaña en la generación de posibles preguntas. Las respuestas las elabora el estudiante. Aprender y no aprender son parte de una heurística que se ha intentado responder de múltiples formas, cuya carga más notoria y permanente es la asignación de las barreras en el (des)aprendiente (Espinoza, 2019). Es posible, por lo tanto, ampliar la mirada en quien se asume como mediador, puesto que las acciones que dispone el escenario del aprender se nutren de la capacidad observacional, intuitiva y facilitadora con la que debe contar quien asume esta acción. Sobre este punto, Bernal (2006) propone que en la formación inicial de educadores –en este caso psicopedagogos/os– se realice un acercamiento hacia la Antropología Filosófica, con el objetivo de sensibilizar a los nuevos estudiantes, para posteriormente enfocarse en la atención de las necesidades de investigación de contextos y escenarios educativos, principalmente a través de la investigación-acción. Ello, ya que en palabras de Cassirer (1999, p.193) “el hombre no puede encontrarse a sí mismo, ni percatarse de su individualidad si no es a través del medio de la vida social” y en este contexto “la cultura humana, [educación] tomada en su conjunto, puede ser descrita como el proceso de la progresiva auto liberación del hombre. El lenguaje, el arte, la religión, la ciencia constituyen las varias fases de este proceso” (Cassirer, 1999, p.197) Ciertamente que el proceso de culturización que ha asumido la educación se supedita a las necesidades de saber y aprender que muestran las personas cuando se enfrentan a un conocimiento que les es desconocido. En este punto, De La Maza (2005, p.130) citando a Gadamer “considera que la naturaleza de las ciencias del espíritu se puede entender mejor desde la tradición humanista de la formación que de la idea moderna de ciencia”. He aquí entonces que la idea de asumir la ciencia psicopedagógica –como parte de la evolución y crecimiento natural que tienen los constructos humanos– articula desde su origen el poder moverse y vincularse con diversos mundos científicos. He ahí la complejidad de esta ciencia.

El binomio aprender-no-aprender ha sido abordado cartesiana y dicotómicamente. La lógica explicativa y binaria de esta situación deja de manifiesto que, en el contexto de causa-efecto, se producen relaciones lineales, predeterminadas y causales. Súmese a esto el hecho que históricamente ha sido el niño el responsable de no aprender, asumiendo que el aprender va de la mano con el silencio y la pasividad extrema. Claro está que en momentos de concentración absoluta la persona puede abstraerse de su contexto, pero también hay otros que requieren del movimiento de su cuerpo. Se explica este punto con claridad:

A pesar del impacto de grandes educadores y de los variados intentos de reformas, en la escuela sigue imperando la concepción decimonónica que sostiene que, si la enseñanza es coherente, clara y precisa el alumno aprenderá, por lo que lo que debe hacer el profesor es enseñar ordenadamente los contenidos. Si el alumno no aprende hay que buscar las causas en el estudiante por si le afecta alguna necesidad educativa especial que requiera de tratamiento o por si proviene de un hogar vulnerable -eufemismo que escamotea el hecho de ya ser una persona y hogar “vulnerado” -o por si, simplemente es flojo o no tiene disciplina ni proyecto de vida futura o cualquier otra explicación que pone la génesis del problema en el estudiante. Si no es el alumno, entonces deberá ser el profesor el causante sea porque enseña mal o porque le falta dominio de los contenidos o por mal manejo didáctico o porque la universidad lo formó mal o por la causa que sea. Si no es el alumno ni el profesor, entonces tendrá que ser la familia que no lo motiva ni disciplina, que no colabora con el proyecto educativo de la escuela o porque son pobres y no tienen aspiraciones o por lo que fuera. Las causas siempre son y están en los otros, pero no se indaga si las causas basales se encuentran en la concepción misma de la escolarización (Calvo, 2017, p.101)

En el caso de la Psicopedagogía se han desarrollado modelos explicativos del aprendizaje y sus posibles dificultades que se nutren desde la ciencia normal y que Careaga (1997) ha denominado como Investigación Evaluativa, evidenciada mediante una secuencia de acciones que se expresan en:

- a) La elaboración de evaluaciones diagnósticas.
- b) Formulación de un plan de apoyo.
- c) Aplicación y evaluación de dicho plan.

Este modelo demuestra la supuesta linealidad del aprendizaje, contenido en la idea de que una evaluación adecuada da certeza suficiente para identificar aquellos errores en el aprender escolarizado. Esto se produce dentro de un sistema de evaluación empirista., con confianza plena en los instrumentos estandarizados, cuya función, como en el caso de las

escalas de inteligencia, fueron diseñadas para precisamente acompañar a quienes lo necesiten. Sin embargo, terminan transformándose en un dispositivo de clasificación y categorización humana, según el coeficiente intelectual que las personas lograban mediante las pruebas aplicadas (Gould, 2017). Por ello es que se corre el riesgo de simplificar la situación de aprendizaje en un momento único y estático, lo cual es insuficiente para los tiempos y espacios que dispone e indica la escuela.

Es por ello que la Psicopedagogía puede convivir en diferentes espacios y lugares, evitando quedar atrapada en la escolarización y avanzando hacia la comprensión del fenómeno del aprender. Esta intención, que es nominativa de las ciencias de la cognición, se instala en el debate mismo de lo que significa la Psicopedagogía actual al salir del estudio único de las necesidades asociadas al aprendizaje. No solo tratando de comprender a quienes no-aprenden, sino que ramificando sus ideas hacia espacios no escolarizados y que van más allá de lo que se ha denominado como Necesidades Educativas Especiales (NEE).

La Psicopedagogía puede instalarse como una voz más dentro de las ciencias de la cognición, pues estudia la cognición humana en diversas dimensiones, incluyendo esto los procesos de aprendizaje. Este es comprendido como caótico, emergente, sorpresivo, no lineal, rizomático y cuenta con experiencia suficiente en su quehacer para abrir un debate.

LA PSICOPEDAGOGÍA COMO PROBLEMA COMPLEJO

Es necesario referirse al no-aprender en el contexto de la Psicopedagogía como acceso para abordar este fenómeno. Diversos enfoques han intentado explicar por qué una persona no accede al aprendizaje. Esto es particularmente llamativo, ya que generalmente esto ocurre en la escuela formal. Por ello, es que hay que enfocar el análisis no solo en el niño, sino que en las condiciones y subjetividades que ocurren en la situación de aprendizaje.

La Psicopedagogía ha centrado históricamente su estudio en las habilidades que demuestra una persona, principalmente los niños en el proceso de aprendizaje. Ha sido forjadora del concepto de NEE, pero ha dejado de lado el aprender mismo. Es un punto de fuga sugestivo que aparece, ya que requiere conocer en múltiples dimensiones lo que implica aprender. El hecho de abrirse camino más allá de las NEE le permite implicarse en otros espacios y tiempos, donde la matriz psicopedagógica (Espinoza, 2018) como herramienta de articulación y análisis, accede a tópicos que miran la didáctica comprensiva del aprender. No se habla de enseñar, pues esta propuesta surge desde la complejidad y, por lo tanto, se problematiza desde la situación de aprendizaje. Dentro de ella, se presenta la posibilidad de que el aprendiz entre en vinculación con los temas que va requiriendo aprender. Esta idea se asocia con que el proceso de aprendizaje mediado precisa de actores capaces de mantenerse en un umbral sutil para entrar o salir de la escena subjetiva del

aprender. Se requiere entonces de un acompañamiento mediado, cuya enacción (Varela et al., 1992) incluye la posibilidad de que ocurran emergencias que pueden ser mediadas y acompañadas por el/la psicopedagogo/a. Es, por lo tanto, un proceso de aprendizaje intra e intersubjetivo de tipo rizomático, donde un tema de interés puede dar pie a otro y éste, a otro. La diversidad temática entra en consonancia con la complejidad, ya que va armando una red que incluye diversos temas, pero que no están dispersos. Es la esencia del aprender como pasión caótica.

El hecho de que la Psicopedagogía conviva con la indeterminación se ha constituido en una de las características propias de esta ciencia de frontera, siendo una ciencia convocante que confluye y genera conocimiento. Asume sus saberes, conocimientos, quehaceres y prácticas desde los problemas. Hay quienes hablan de intromisión, pero este argumento simplista no cobra sentido, ya que, al ser un enfoque que piensa las complejidades desde la problematización desde diversas psicopedagogías, se distancia de la lógica clásica de causa-efecto y entra de lleno en la problematización interseccional del aprender. La Psicopedagogía como forma de pensar las complejidades propone abordar con creatividad las problemáticas a las que se enfrenta, invitando a salir del terreno devenido en costumbre, que es el escolar, pues allí no es el único lugar en que ocurre el aprendizaje.

LAS CIENCIAS COGNITIVAS: UNA INVITACIÓN DESDE LA ECOLOGÍA DE LOS SABERES DECOLONIALES

Las ciencias cognitivas constituyen un escenario fructífero para la interpretación sobre cómo accedemos al conocimiento los seres humanos, es decir, cómo conocemos lo que conocemos. Varela abre un camino donde vemos la presencia de la Neurobiología, que se tiñe de elementos corporalizados. La presencia de la mente está en la interpretación y empatización con el otro, no solo instalada en el cerebro. Surge entonces una mente social que no es privativa de quien la posee, sino que es compartida por quienes son parte de una situación vivida: “Encontramos un interés en los sistemas cognitivos naturales, y se da por sentado que sus representaciones cognitivas son acerca de algo para el sistema (es decir, son intencionales)” (Varela, 2005, p.48).

Varela muestra cómo el conocer se inscribe en el cuerpo, no solo en la mente. Interpela sobre el aprendizaje enactivo, corporalizado, un aprendizaje que fluye en la vida:

El pivote de la cognición es su capacidad para hacer emerger significados, la información no está preestablecida como orden dado, sino que implica regularidades que emergen de las actividades cognitivas mismas. Este reacomodamiento tiene múltiples consecuencias científicas, técnicas, filosóficas y éticas, que ya deberían ser evidentes (Varela, 2005, p.120).

El proceso histórico que ha vivido la Psicopedagogía en su desarrollo epistemológico muestra un soporte desde las corrientes psicológicas y educativas, tanto europeas como norteamericanas (Espinoza y Ortiz, 2018; Moreu y Bisquerra, 2014). La hegemonía de los conocimientos y saberes que se van instalando en el terreno científico surgen desde los discursos y prácticas que se suponen consensuados y objetivables. Al respecto, se ilustra con claridad:

La creencia en la objetividad no fue el producto exclusivo de la capacidad retórica de los pensadores modernos, ni tampoco se debió únicamente al éxito avasallador de la ciencia, sino que se afianzó a medida que las nuevas prácticas e instrumentos fueron adoptadas y se hicieron costumbre, adquiriendo carta de ciudadanía en la sociedad moderna [e indica además que] la costumbre de medir sufrió una transformación radical en la modernidad debido a la sistematización, estandarización y uniformización de las técnicas operativas (Najmanovich, 2016, p. 168).

Sobre este punto, es posible hablar de un dominio totalitario de las ciencias empíricas que se ha vivenciado y evidenciado a lo largo de la historia, dando sustento a la modernidad como un eje solvente en cuanto a producción de conocimiento. No obstante, este conocimiento ha sido instalado desde los conocimientos del poder y sin ser caer en la ingenuidad, impuestos en nuestro continente. Es una intersección conceptual que instala sin dudar lo que la ciencia dice. Afortunadamente, Feyerabend (2017, p.167) muestra que “Dada la ciencia, la razón no puede ser universal y no puede excluirse la sinrazón”. He aquí la producción de posibilidades. En sentido metafórico implica invitar a la misma mesa a todos los conocimientos y saberes, donde ninguno es superior a otro, sino que diferentes y diversos en su esencia. En rigor, se ha sido colonizado por los saberes cuya impronta está inscrita en el cuerpo, por ello es que muchas veces resulta difícil moverse en espacios que sean diferentes a lo que la ciencia oficial dicte, ya que deja de ser objetivo y, por ende, verdadero. En este punto Rivera se muestra con elocuencia lo que implica la colonización:

Hay que acabar con el evolucionismo que es como un basamento filosófico de las ideas seculares del progreso y religión evolucionista ¡Y tenemos muy metido el evolucionismo! ¡No podemos pensar en la simultaneidad de los tiempos históricos! Solo el momento ritual te lleva a sentir la vibración de esas profundidades históricas (Rivera, 2019, p. 42).

La ciencia Psicopedagógica, comprendida desde las complejidades del conocimiento y el saber, implica un espacio fronterizo que convoca a otros saberes disponibles (Espinoza, 2019). Se habla entonces de una ciencia de las posibilidades.

Referirse a la Psicopedagogía desde una epistemología propia (Ortiz, 2014) implica, por una parte, asumirla en sus diversos constructos, pues si bien está enraizada en su origen a la atención de las dificultades de aprendizaje, luego evoluciona hacia la comprensión del aprendizaje humano (Carrasco, 2018). En este punto es necesario hacer una inflexión. En la mayoría de las definiciones epistemológicas que se encuentran hasta antes de Carrasco –quien aboga por la interdisciplinariedad y el holismo– estas se refieren a la Psicopedagogía desde el objeto de estudio. Separan sujeto de objeto, utilizando una lógica de comprensión en que se opta por objetivizar el aprendizaje. He aquí el giro. Comprender la Psicopedagogía desde las complejidades, en especial desde las ciencias de la cognición, abre un espacio de posibilidades infinitas donde el concepto se rizoma. Se busca, por ende, salir de la objetividad que mostraba previamente Najmanovich (2016), para entrar en lógicas no clásicas e instalar el debate en la subjetividad del ser. Para ello se requiere descolonizar ciertos saberes, lo que no implica abandonar de buenas a primeras lo que se ha producido desde la hegemonía científica occidental, sino que resignificándolas e invitando al resto de los conocimientos que existen y se producen en Latinoamérica. No se pretende aplicar el mismo palimpsesto que utilizaron los europeos que colonizaron el continente, sino que se opta por asignar apertura a todos aquellos conocimientos y saberes que circundan nuestro ecosistema latinoamericano.

Una Psicopedagogía decolonial implica crisis, ya que si se asume el aprendizaje como un proceso permanente, transformacional y que se vive desde la pasión caótica, esta idea rompe con lo que oficialmente –desde el empirismo– se ha denominado como aprender. Sale de la linealidad y el determinismo para instalarse en un escenario complejo, con actores versátiles, pues quienes habitan ese espacio de subjetivación interrelacional conviven en una frecuencia distinta respecto de la ficción que muchas veces ocurre en las salas de clases. Por lo tanto, descolonizarla también implica desescolarizarla, ya que es un lastre que carga desde el origen, pero que se rompe epistemológicamente para transformarse en algo nuevo. He aquí entonces una advertencia. La Psicopedagogía comprendida como un corpus de saberes dinámicos y mutables no puede quedarse en el estancamiento paradójico y dogmático de asumirse desde una posición perpetua, sino que invita a que siga creciendo y expandiendo sus posibilidades como si de una red rizomática se tratara. Esto desafía a quienes hacen Psicopedagogía porque rompe con la zona de confort que puede producir un saber estático.

La lógica de una Psicopedagogía decolonial implica salir de la lógica capitalista de la individualidad y avanzar hacia la cooperación y la mediación, ya que es un acto vinculante y solidario. Grosfoguel (2016) se refiere a la concepción de mundo que existe en Latinoamérica: la zona del ser y la del no ser, además del extractivismo epistémico, que implica la resistencia desde las propias epistemes locales, apuntando a comprender el

fenómeno del aprendizaje. Entonces cuando se intenciona un acompañamiento psicopedagógico se debe tener claro desde qué zona se vive. La apuesta es desde el ser, pero para ello es vital resignificar el sentido de lo humano.

La búsqueda de la libertad y la construcción epistémica a partir de relatos propios, autopoéticos, hacen que se corra el velo de la escolarización. Plantear una Psicopedagogía que provoque y cimente las bases del pensamiento crítico apunta a un nicho vital que remueve al ser.

Entrar en la decolonialidad es un acto político. Asimismo, esta propuesta busca romper con el capitalismo cognitivo (Moulier-Boutang, 2011). No se busca acumular conocimiento, sino que compartirlo y aún más, construirlo en comunidad. Es avanzar hacia posiciones políticas solidarias, cuyo insumo principal es el pleno desarrollo del ser humano a través del pensamiento crítico. Con respecto a la ecología de los saberes y su relación con la decolonialidad se expresa:

Como un producto del pensamiento abismal, el conocimiento científico no es socialmente distribuido de un modo equitativo, no podría serlo, fue diseñado originariamente para convertir este lado de la línea en un sujeto de conocimiento, y el otro lado en un objeto de conocimiento. Las intervenciones del mundo real que favorece tienden a ser aquellas que abastecen a los grupos sociales que tienen mayor acceso al conocimiento científico. Mientras las líneas abismales avancen, la lucha por la justicia cognitiva global no será exitosa si solamente está basada en la idea de una distribución más igualitaria del conocimiento científico. Aparte del hecho de que una distribución equitativa es imposible bajo las condiciones del capitalismo y el colonialismo, el conocimiento científico tiene límites intrínsecos en relación con los tipos de intervención del mundo real que hace posible. (De Sousa, 2010, p. 35)

Descolonizar la Psicopedagogía está íntimamente relacionado con la emergencia de nuevas formas de proponer experiencias de aprendizaje, además de la ampliación a un contexto sociocomunitario, donde las lógicas escolarizantes no cobran sentido, sino que es necesario transitar por tiempos y espacios diferentes a la linealidad que ofrecen las propuestas escolares. Descolonizarse es un ejercicio que invita a salirse de la lógica capitalista de producción, en este caso, de producir aprendizajes basados en contenidos, avanzando hacia aquellos que impliquen saberes necesarios para la vida.

Se produce entonces un crecimiento, en base a esta propuesta decolonial y en total sintonía de las ciencias de frontera, sobre la producción teórica en un instante necesario para el actual quehacer profesional.

La teoría es una articulación discursiva de las fuerzas y tensiones que atraviesan la vida social en un momento histórico; es un tejido heterogéneo de acentos propios y

ajenos que intentan hacer una jugada dentro de la producción social de la realidad. Este es el modelo del saber que queda insinuado (Haye, citado en Zabala, 2007).

Es de esta manera que se insinúa un camino propio y de contexto, no exento de tensiones y discusiones que quedan por develar.

Bajo este contexto el rol de las y los psicopedagogas/os es fomentar el pensamiento crítico que permita la emancipación de las condiciones que transgreden el desarrollarse en plenitud. Esto se asocia con la pasión, que es ese gusto y placer por descubrir cosas nuevas y salirse de lo conocido. La/el profesional Psicopedagoga/o situado políticamente desde la decolonialidad y las ciencias de la complejidad, asume su condición como mediador de los aprendizajes, estimula esa pasión caótica que implica aprender y lo más importante: se vincula con el aprendiente.

El uso del lenguaje es crítico. Referirse a las y los aprendientes de manera respetuosa y no basado en las condiciones asignadas, es vital. Hablar de niño PIE¹, niño SEP² (para el caso chileno), el flojo, el negrito, el caso, el que no puede, el pobrecito y otros calificativos que puedan surgir, tienen base colonial y segregadora. Referirse a los niños a punta de adjetivos como si fuesen características constituyentes, marca una diferencia entre lo asignado y lo propio.

El enfoque decolonial implica un soporte que coexiste con miradas que en Latinoamérica fueron necesarias desde los años 60, y que, aún a pesar del tiempo, no dejan de estar vigentes porque la presencia de inequidades en el ámbito educativo se evidencia de forma permanente:

La cuestión más importante, desde el punto de vista del pensamiento crítico en una mirada de larga duración, es la incorporación de nuevos temas [...] de ese modo, el pensamiento crítico ha venido acompañando las novedades que aporta la lucha social, algo que ha sido siempre una de sus características básicas, sin abandonar las demás tensiones dirigidas a comprender la realidad (Zibechi, 2014).

Una de las acciones fundamentales en este ejercicio lo constituye el desescolarizar. Esto lleva a recorrer un camino hacia la comprensión prístina de la Psicopedagogía. Es decir, tener pleno conocimiento que su origen se asocia con las necesidades asociadas al aprender escolarizado, trabajando –en palabras de Maldonado– en la periferia de la curva de normalidad empírica, para avanzar hacia la comprensión del fenómeno del aprendizaje.

1 PIE: Sigla de Programa de Integración Escolar. Se refiere a la atención profesional a partir de la generación de diagnósticos y apoyos frente a diversas Necesidades Educativas Especiales, que reciben subvención desde el gobierno para su ejecución.

2 SEP: Sigla de Subvención Escolar Preferencial. Está referida a una subvención extra para niños y niñas en condiciones socioeconómicas desfavorables, cuya implementación supone la adquisición de recursos materiales y humanos pertinentes a las necesidades detectadas en los establecimientos educacionales.

Aquí el camino se ha ido configurando en la línea de la psicología del aprendizaje y sus diferentes variantes: conductismo, psicoanálisis, cognitivismo y constructivismo, cada uno tratando de responder a realidades específicas de cada tiempo y espacio histórico, asumiendo la herencia de toda esta producción científica y, en gran medida, asumiéndola como respuestas irrefutables. No obstante, desde los años 70 en adelante la construcción científica de la Psicopedagogía ha ido en aumento. La propuesta neuropsicológica de Bravo, la investigación evaluativa de Careaga, la epistemología convergente de Visca, la teoría de matrices de Mora, el estudio de los procesos de lectoescritura de Condemarín, los aportes psicoanalíticos de Fernández, entre otros, son ejemplos claros –a modo de síntesis– de que esta parte del mundo, Latinoamérica, ha producido conocimiento bajo diferentes ópticas frente a las situaciones de aprendizaje. Esta breve reseña ayuda a ir desmitificando que en este campo de estudio sí hay mucho que decir, pues la invitación es a reflexionar y utilizarla como inspiración para crear nuevos relatos.

Ya se tiene certeza de que uno de los objetos de estudio de la Psicopedagogía es el aprendizaje (Carrasco, 2018). Por otra parte, Ortiz (2014) indica que en la construcción epistemológica surge la incidencia de lo personológico. Filidoro (2018) interpela y propone la construcción de una nueva Psicopedagogía transdisciplinaria. Por su parte, Espinoza (2019) invita a una Psicopedagogía de las posibilidades: una ciencia de frontera y convocante en el contexto de las ciencias de la complejidad, específicamente en las ciencias cognitivas. Estas propuestas demuestran que se está ante un giro epistemológico, pues ya sale de la temática de las necesidades o barreras en el aprendizaje y se instala en el aprendizaje mismo. Se visualiza, por lo tanto, saltos epistémicos que en esta resignificación de los saberes latinoamericanos y, avanzando más allá de la escuela como lugar donde ocurren las situaciones de aprendizaje, permite consolidar el avance de la Psicopedagogía como ciencia que se construye a sí misma. Es una ciencia viva que crece. Ahora, uno de los desafíos principales es crear y ampliar diversas psicopedagogías. Esta idea propuesta por Filidoro (2011) es la apertura a que las múltiples y diversas realidades en las que se convive, sitúan a las/os psicopedagogas(os) a contemplar las experiencias de aprendizaje que surgen en las relaciones con otros(as). Se habla de aprendizajes para la vida, no solo de matemáticas o lectura, sino que de la habitabilidad que se experimenta en diversos contextos. Sobre esto, un ejemplo: quienes se desempeñan como profesionales en colegios no tienen las mismas experiencias que aquellos que conviven en ámbitos socio comunitarios, ni tampoco en el trabajo hospitalario o de asesoría. En fin, la idea que se quiere relevar es que los contextos diferentes en sus diversas experiencias ayudan a interpretar multiplicidad de variaciones, cada uno de ellos con su propia riqueza local, pero que tienen un hilo conductor transversal: convivir en el aprendizaje en múltiples contextos, interpretar y comprender que las experiencias de aprendizaje son las que marcan la diferencia. Asimismo, que la mediación

constituye una posibilidad enorme de la ampliación de los horizontes de aprendizaje de quienes se encuentran en situación de aprender.

El marco de referencia será entonces la construcción del ser humano en su totalidad, el *trepén*³ o despertar, que Varela (1992) denominó como presencia plena-conciencia abierta y tomó como referencia al budismo para avanzar en este camino.

CAE EL TELÓN

Al referirse a la escolarización se habla en clave crítica. No se hace referencia a esa deuda sobre la igualdad de oportunidades declarada a principios del siglo XX donde sólo la élite tenía el privilegio de ingresar al sistema de educación formal, sino que a los efectos actuales dentro de la lógica de productividad capitalista en un contexto político-económico neoliberal. La escuela actual ha privilegiado modelos de educación importada con impronta monocultural eurocéntrica (Muñoz y Quintriqueo, 2019), sustentado en un modelo colonial y que incluye elementos de racismo científico en su quehacer. Asimismo, Baquero (2009, p.276) refiere “que el dispositivo escolar no ha sido históricamente configurado como un facilitador de aprendizajes ni como un animador de posiciones subjetivas autónomas no debería ser ignorado a la hora de suponer ineducables a los sujetos que ‘fracasan’ en él”.

Por otra parte, se refiere al modo en que se provoca el distanciamiento de la escolarización para acercarse a la educación:

El proceso educativo fluye naturalmente gracias a la propensión a aprender, que discurre hacia la búsqueda de regularidades que, más adelante, buscará organizarlos como patrones de acuerdo a ciertos criterios emergentes. Igualmente brotarán, quién sabe de dónde, bifurcaciones que complejizan en grado sumo lo que se está aprendiendo. El educando creará relaciones provisorias y equívocas, que se pondrán a prueba para ver si son consistentes y permanentes. Durante el mismo proceso va tomando forma la necesidad de nombrar lo que se va descubriendo, para lo cual el educando buscará cuáles serán las palabras más adecuadas; si no las encuentra podrá crear neologismos hasta que halle la más adecuada y precisa. (Calvo, 2015, p.38).

Se trata de contemplar la vida. Contemplar cuando un niño pequeño vuelve sobre un mismo objeto y una misma acción las veces que le sean necesarias. Educar, y en este caso mediar, es permanecer en estado de atención y en muchos casos no intervenir. El niño con sus gestos, su mirada o su palabra dirá en qué momento se debe mediar.

³ *Trepén* es una palabra del mapudungún, que, entre sus múltiples acepciones, se refiere al hecho de despertar hacia lo nuevo.

Una Psicopedagogía entendida como ciencia de frontera invita a reenfocar la mirada, no a calcular cuántas desviaciones estándar están fuera de la norma, ni si su percentil es bajo, sino que invita a explorar con paciencia los misterios que encierra el aprender humano, concebido como caótico, fluido, pues convive con el quehacer cotidiano de todos quienes aprenden.

Esta propuesta busca provocar una remoción de los cimientos empírico-positivistas que han hecho de la Psicopedagogía una disciplina del clasificar. Esta intención es la de colaborar en el proceso de quien se encuentra aprendiendo y para ello se releva la Psicopedagogía como una ciencia de frontera, que se instala en el umbral de la problematización para proponer modelos que ayuden a recobrar el placer por aprender.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arzeno, M. E. (2004). *Pensar, aprender, subjetivar: De la psicopedagogía a las prácticas de pensamiento*. Buenos Aires: Gramma.
- Bachelard, G. (2007). *La formación del espíritu científico: Contribución a un psicoanálisis de conocimiento objetivo*. México D.F.: Siglo XXI.
- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: Nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 263-280. Recuperado de:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S179447242009000200005&lng=en&tlng=
- Bernal, A. (2006). Antropología de la educación para la formación de profesores. *Educación y Educadores*, 9(2), 149-167. Recuperado de
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S012312942006000200011&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Bertoldi, S., y Porto, M. (2018). Investigación en psicopedagogía: Aplicación de una herramienta de lectura epistemológica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15(1), 33-41. Recuperado de
<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico/article/view/1915/58295>
- Bravo, L. (2009). Psicología educacional, psicopedagogía y educación especial. *Revista de Investigación en Psicología*, 12(2), 217 - 225. Recuperado de
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3766>
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes. De la educación formal a la escuela autoorganizada*. La Serena: Editorial Universidad de La Serena.

- (2015). La propensión a aprender atrapada por la escolarización. *Revista IEYA: Infancia, educación y aprendizaje*, 1(1), 22-42. Recuperado de <https://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/article/view/569>
- Campos Zabarce, A. (2008). La subjetividad en las ciencias humanas. *Revista Estudios Culturales*, 2, 79-99. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987102>
- Capra, F. (1992). *El punto crucial. Ciencia, Sociedad y Cultura Naciente*. Buenos Aires: Troquel.
- Careaga, R. (1997). *El hecho psicopedagógico. Investigación e Intervención*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores.
- Carrasco, J. (2018). Análisis epistemológico y construcción del objeto de estudio de la Psicopedagogía. *Revista Pilquén*, 15(2), 37-42. Recuperado de <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/psico/article/view/2172>
- Cassirer, E. (1999). *Antropología filosófica*. México D.F.: Fondo de cultura económica.
- De la Maza, L.M. (2005). Fundamentos de la filosofía hermenéutica: Heidegger y Gadamer. *Teología y vida*, 46(1-2), 122-138. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492005000100006>
- De Sousa, B. (2010). *Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: Clacso.
- Espinoza, R. (2019). Un acercamiento al enfoque y roles del/la Psicopedagogo/a desde la diversidad compleja. *Revista Pilquén, sección Psicopedagogía*, 16(1), 1-6. Recuperado de <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/psico/article/view/2300>
- (2018). Antecedentes históricos en el desarrollo de la Psicopedagogía en Chile. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 15(1), 1-12. <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/psico/article/view/1912/58292>
- Espinoza, R. y Ortiz, E. (2018). Estudio comparado del desarrollo histórico de la Psicopedagogía en Cuba y Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, 32, 33-51.
- Feyerabend, P. (2017). *Tratado contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Madrid: Tecnos.
- Filidoro, N. (2018). Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*, 15(1), 42-50. Recuperado de <http://revela.uncoma.edu.ar/htdoc/revela/index.php/psico/article/view/1916/58296>
- (2011). Ética y psicopedagogía. *Revista Pilquen, Sección Psicopedagogía*. 7, 1-6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3774002>
- Grosfoguel, R. (2016). Del extractivismo económico al extractivismo epistémico y ontológico. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo (RICD)*, 1(4), 33-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5862464>
- Gould, S.J. (2017). *La falsa medida del hombre*. Buenos Aires: Orbis.

- Lakatos, I. (1987). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Dordrech: Tecnos.
- Maldonado, C. (2019). *Epistemología y complejidad*. (Tesis doctoral). Doctorado en Educación, Universidad La Salle, Costa Rica.
- (2017). De dos modos de interdisciplinariedad, uno. *Crítica, Revista Latinoamericana de Ensayo*. Recuperado de <https://critica.cl/filosofia/de-dos-modos-de-interdisciplinariedad-uno>
- (2010). *Fronteras de la ciencia y la complejidad*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Moreu, Á., y Bisquerra, R. (2014). Los orígenes de la psicopedagogía: El concepto y el término. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 17-29. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.13.num.1.2002.11583>
- Moulier-Boutang, Y. (2011). *Cognitive capitalism*. Cambridge: Polity press.
- Najmanovich, D. (2016). *El mito de la objetividad*. Buenos Aires: Biblos.
- Ortiz, E., y Mariño, M. (2014). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Cinta Moebio* 49, 22-30. Recuperado de <http://doi: 10.4067/S0717-554X2014000100003>
- Rivera, S. (2019). *Diálogos con Silvia Rivera Cusicanqui*. La clandestina feminista.
- Skliar, C. (2016). *La educación [que es] del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Noveduc.
- Muñoz Troncoso, G.O., y Quintriqueo Millán, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, 40, e0190756. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190756>
- Varela, F. (2005). *Conocer: Las ciencias cognitivas: Tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, F., Thompson, E., y Rosch, E. (1992). *De cuerpo presente*. Barcelona: Gedisa.
- Zabala, X. (2007). *Epistemología y psicología: Preguntas cruzadas*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Zibechi, R. (2014). *Descolonizar el pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias*. Santiago de Chile: Quimantú.