



NECESARIEDAD TEÓRICA Y VALIDACIÓN DE LA PRÁCTICA PSICOPEDAGÓGICA: algunos problemas

Liliana Alicia Cohen

ABSTRACT – *Issues on theoretical indispensability and validation of Psychopedagogical Practice.* The psychopedagogical task focused on learning difficulties has legitimated its intervention by turning to different conceptual marks that served as its starting point for the understanding of the learning problem and for the legitimization of its clinical intervention. Serious consequences for the development of the psychopedagogical practice were arisen from a certain tendency of applying concepts and methods that were built in the midst of theories which are not specifically dedicated to the psychopedagogical field, and from the lack of an epistemological reflection about that fact. This article attempts to enlighten the historical origin of the psychopedagogical practice and to redefine both its object of study and its field of problems, as well as to reflect about some obstacles and possibilities for the development of an intervention theory.

Key-words: *intervention practice, intervention theory, subject of knowledge, epistemological vigilance.*

RESUMEN – *Necesariedad teórica y validación de la Práctica Psicopedagógica: Algunos problemas.* El quehacer psicopedagógico dedicado a atender la dificultad para aprender ha legitimado su intervención recurriendo a diferentes marcos conceptuales que le sirvieron como punto de partida para la comprensión del problema de aprendizaje y para legitimar su intervención clínica. Una cierta tendencia a aplicar conceptos y métodos construidos en el seno de teorías que no se dedican específicamente al campo psicopedagógico y la falta de una reflexión epistemológica sobre ello, han tenido serias consecuencias para el desarrollo de la práctica psicopedagógica. Este artículo tiene la intención de dar luz sobre el origen histórico de la práctica psicopedagógica y redefinir su objeto de estudio y su campo de problemas; así también como reflexionar sobre algunos obstáculos y posibilidades para el desarrollo de una teoría de la intervención. **Palabras clave:** *práctica de intervención, teoría de la intervención, sujeto de conocimiento, vigilancia epistemológica.*

*“...lo que es habitual, halladlo inexplicable.
Que lo común os asombre.
Que la regla os parezca un abuso.
Y allí donde déis con el abuso
ponédle remedio.”*

Bertolt Brecht

Introducción¹

La tarea de atender niños con dificultades para aprender ha sido (y es) históricamente adjudicada a la Psicopedagogía. Esta tarea ha sido desempeñada sustentándose en concepciones teóricas diversas que dieron lugar a formas de intervención, a veces contrapuestas.

Tal diversidad conceptual, carente de una rigurosa reflexión epistemológica condujo a eclecticismos y yuxtaposiciones peligrosas para el desarrollo de la práctica y de su validación.

Es inherente a la construcción de toda disciplina el movimiento de avances y retrocesos en el proceso de su formalización conceptual. La historia de su desarrollo permite visualizar obstáculos y señala el camino hacia niveles de mayor objetividad en relación a la naturaleza de sus problemas y de las formas de intervención sobre los mismos.

En relación a la disciplina psicopedagógica parece ser necesario revisar y reformular el campo de problemas que aborda, desde qué lugar teórico lo hace y consecuentemente, cómo caracteriza la naturaleza de los mismos. Qué tipo de intervenciones parecen ser las más eficaces y porqué. En otras palabras: se hace necesario redefinir, cuál es el objeto de estudio de la Psicopedagogía, qué relaciones existen entre los marcos teóricos referenciados y la validez de su implementación en la práctica y cuál es el grado de legitimidad que las intervenciones psicopedagógicas adquieren.

Este artículo se propone dar algunas respuestas a estos difíciles interrogantes. Para ello nos referiremos a las circunstancias histórico-sociales en las cuales emerge la demanda de atención de niños con dificultades. Luego trataremos de delimitar el status epistemológico de la Psicopedagogía, definiremos el campo de problemas sobre los cuales interviene y conceptualizaremos su objeto de estudio. Por último nos referiremos a las relaciones entre marcos teóricos y práctica psicopedagógica y algunas de sus consecuencias en el campo clínico.

Una breve revisión histórica

La necesidad de diferenciar y dar atención especializada a niños inadaptados por distorsiones o desvíos de conducta y/o de aprendizaje surge, paradójicamente, a partir de la creación de la institución Escuela, en Francia, hacia fines del siglo pasado.

La Revolución Industrial, iniciada en Inglaterra hacia el 1800 y extendida hacia centro Europa, dio inicio al desarrollo de un nuevo orden económico: el Capitalismo. Este se caracterizó por una desigual distribución de los bienes y medios de producción, por la división de la sociedad en clases sociales y por determinado tipo de relaciones entre capital y trabajo.

La Revolución Francesa (1789) con la abolición de la realeza y sus privilegios y la declaración definitiva de la República hacia 1850, posibilitaron la ascensión al poder de la ideología del burgo y la creación del Estado. Con el objetivo de garantizar el cumplimiento de los nuevos valores vigentes: Libertad, Igualdad, Fraternidad, el Estado asume diferentes funciones para el establecimiento del orden social, como la reorganización del ejército y de las escuelas.

Así, la Comuna de París asume la tarea de organizar la educación, seleccionar los contenidos de la instrucción, reglamentar y legislar un Sistema Educativo público, gratuito, laico y obligatorio. Ello tiene una consecuencia inmediata: la obligatoriedad de la educación lleva a una masificación de la escuela, cuyo objetivo era garantizar una educación igualitaria a todos los ciudadanos.

El discurso de una educación igualitaria con el objetivo explícito de formar e instruir a las futuras generaciones entra en colisión con los imperativos del nuevo sistema de producción económica: mano de obra necesaria para las fábricas. La ampliación de la oferta educativa tenía el objetivo de cualificar a la fuerza de trabajo para el mundo moderno. La Escuela nace así marcada por fines sociales y económicos. Su acción es homogeneizadora y adopta una lógica de funcionamiento interno regida por implícitos afines a los valores sociales y morales pertenecientes a la clase hegemónica.

En un fragmento de un proyecto de ley escolar de 1907 que tenía por objeto la creación de clases y escuelas para niños anormales podemos leer: "Hasta ahora 30 a 40.000 niños fueron dejados fuera de las escuelas a cargo de la asistencia pública y de la beneficencia privada. Estos olvidados tienen una desgracia en común: No pueden ser instruídos junto con los otros niños, necesitan una pedagogía particular. Se tiene la costumbre de designarlos con un término colectivo: los niños anormales"².

¿A qué niños se refiere este proyecto de ley como niños anormales?. Estos niños eran clasificados como indisciplinados, inestables, retrasados, con una actividad cerebral orientada de forma diferente a la del normal y pertenían en su gran mayoría a familia de migrantes, operarios, con discontinuidad laboral, sin resguardo social (Muel, 1981).

En una revista pedagógica francesa del año 1922, un maestro de clase especial resume en un artículo las observaciones en relación al origen socio-familiar de sus alumnos especiales: "...cada 28 niños, existen 18 padres alcohólicos, 10 madres nerviosas inquietantes, 7 alcohólicas y 3 viciosas... Todos los padres, salvo dos, ejercen un trabajo manual: jornaleros, curtidores, fogoneros ...cambian constantemente de oficio, inconstantes, inexactos, perezosos, corren de puesto en puesto hostigados por la falta de trabajo y la miseria. ...traen el color del hollín, andrajosos, audaces, con rasgos duros" ... "Algunos niños de estas familias están realmente muertos de hambre..."(Lacoste, 1981, p. 139-140).

Hacia 1905 son llamados dos psicólogos experimentales, Binet y Simon con el fin de crear "instrumentos científicamente válidos" para diferenciar aquellos que podían permanecer dentro de los límites del sistema educativo de aquellos que debían ser enviados a instituciones especializadas en función de sus dificultades individuales. Así es creado el primer test de inteligencia, conocido como test de Binet-Simon.

Aparece la demanda de un cuerpo de conocimientos científicos e instrumentos de evaluación y clasificación nosográfica en el campo médico-pedagógico que permita discriminar científicamente quien no podía permanecer dentro del sistema. Es decir hay un uso de conocimientos producidos en el campo médico, psicológico y pedagógico con el fin social de legitimar la acción discriminadora de la escuela. Surge también la necesidad de un cuerpo de profesionales especializados que atienda psico-pedagógicamente a estos niños.

No se trata de cuestionar la necesidad y validez de conocimientos sino de explicitar el uso de estos discursos. Vemos, en este caso, como la ideología científica ha estado al servicio de encubrir las funciones sociales de las instituciones.

El discurso de una educación igualitaria es sustentado en tanto y en cuanto se excluya el conflicto que emerge de la imposibilidad de determinado sector social de satisfacer las expectativas implícitas que el sistema impone. Si la infancia se adapta a la institución escolar es una infancia normal, si no se adapta es una infancia especial. El efecto de la acción homogeneizadora de la escuela transforma las diferencias socio-culturales inherentes al cuerpo social en problema, patología, retraso o deficiencia individual.

Esta tendencia a la "naturalización" de lo social es una marca de la filosofía Positivista de principio de siglo, que atraviesa los desarrollos científicos y prácticas sociales, tanto en el campo de la salud mental y física, como en el campo educativo (Stolkiner, 1987).

Salvando las distancias históricas, las nomenclaturas y explicaciones científicas, es posible reconocer en este breve recorrido histórico profundas similitudes en relación a la situación actual de producción de fracaso, repetición y

deserción escolar de un gran número de niños pertenecientes a los sectores sociales más desventajados. Pero cabe más una reflexión: ¿porqué un número creciente de niños pertenecientes a clases sociales más favorecidas, con un desarrollo intelectual esperable no consiguen aprender dentro de la institución escolar?.

Estos niños son encaminados también a una atención psicopedagógica, precisan de aulas recuperadoras fuera de la escuela, para poder responder con los contenidos que ella exige para la aprobación.

¿Es posible interpretar este hecho meramente como efecto de problemas individuales-familiares?. ¿Que otra lógica da sentido a estas dificultades para aprender?. Queda abierta esta cuestión a indagaciones futuras.

El nacimiento de la Psicopedagogía como práctica de intervención

La reflexión anterior sobre las condiciones históricas y sociales en las cuales surge la demanda de atención de niños que no podían aprender en la escuela y la emergencia de una práctica profesional llamada a responder esa demanda; nos permite comprender algunas de las vicisitudes de la práctica psicopedagógica: 1) históricamente esta práctica profesional ha mantenido su espacio de intervención en los márgenes del sistema educativo; entre la escuela y el médico-neurólogo.

2) Si bien la Psicopedagogía parece reconocer discursivamente una posible acción pedagógica como productora de dificultades, centralizó su intervención en el tratamiento del niño y su familia. De esta forma conciente o inconcientemente ha afirmado su creencia que la causa del problema es “naturalmente” individual: por razones orgánicas, familiares o socio-económicas. Este tipo de práctica ha actuado desconociendo que el aprendizaje es un acto social, prolongando el etiquetamiento que la escuela hace del niño.

3) La práctica psicopedagógica estuvo comprometida en responder a la demanda de atención diagnóstica y terapéutica, para trabajar en la recuperación de lo que les faltaba a los niños para poder pertenecer al sistema. El haber quedado atrapada en responder a esta demanda, sea quizás, una de las razones que obstaculizó la explicitación de preguntas y la definición de problemas que conducen a una investigación más rigurosa en el campo clínico como en el institucional para su desarrollo teórico.

Como referencia, podemos pensar en el desarrollo conceptual a partir de un otro problema clínico.

A fines del siglo pasado, un médico neurólogo vienés, Sigmund Freud, recibe pacientes con un tipo de sintomatología: sofocaciones, parálisis, tics. Inervaciones o inhibiciones de funciones corporales afectaban a sus pacientes.

Las explicaciones organicistas y los tratamientos medicamentosos caracterizaban a la medicina de la época. Sin embargo, en función de su trabajo clínico, Freud descubre que los síntomas somáticos de sus histéricas no eran de origen orgánico. Así abre espacio para una cuestión crucial: esta patología somática no es de orden orgánico sino manifestación sintomatológica, efecto de un otro orden. Este problema lo condujo a una investigación rigurosa en la clínica y al descubrimiento de los fenómenos inconcientes. Este campo de fenómenos, su lógica y funcionamiento se convertirán en el objeto de estudio de los desarrollos psicoanalíticos. Estos desarrollos desembocan en una teoría del aparato psíquico, una teoría psicopatológica, una interpretación metapsicológica; y luego en complejas conceptualizaciones a respecto de los procesos de subjetivación humana. Más aún, condujo a la construcción de métodos de investigación en el campo de los fenómenos inconcientes y de técnicas de intervención sobre ellos. El Psicoanálisis se constituye en este sentido como una ciencia; definiendo su campo de problemas, su objeto de estudio, sus métodos y técnicas de indagación e intervención. A partir de un problema clínico se abrió un espacio para la investigación y la formalización conceptual. La formalización teórica al mismo tiempo que tiende a dar significación al complejo objeto de estudio, legitima la práctica clínica. Si bien sus tesis tienden a la objetividad, no se presentan como acabadas, quedando abierta la posibilidad de su reformulación y resignificación futuras con la consecuente transformación de las formas de intervención clínica.

La disciplina psicopedagógica tiene otro nacimiento y esta diferencia es decisiva. Ella nace en el seno y como producto de prácticas sociales educativas. Su intervención no emerge a partir de un problema clínico. La práctica clínica es “su forma de responder” a la demanda social.

Al referirse al campo de la Salud y la Educación, Alicia Stolkiner afirma que... “los problemas (en estos campos) no se presentan como objetos (científicos, recortados de lo real), sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos” (Stolkiner, 1987, p. 315).

La disciplina psicopedagógica parece constituirse como una de esas prácticas sociales que inicialmente se dedicó a tratar a los niños que no podían aprender y luego extendió su acción a las instituciones educativas.

Podemos delinear ahora el campo de problemas sobre los cuales ejerce su tarea, como un campo definido por los procesos de aprendizaje y de adquisición de conocimientos. Sus intervenciones se dirigen a la prevención (social e institucional), a la atención clínica de diagnóstico y tratamiento, como así también a la construcción de estrategias para la transformación de las formas de aprender dentro de la escuela.

Su status epistemológico parece ser el de una disciplina caracterizada por un conjunto de prácticas de intervención sobre este campo de problemas.

La multiplicidad de cuestiones que caracteriza al campo del aprendizaje y la necesidad de argumentaciones, nos conducen a pensar que la Psicopedagogía se dirige hacia una actividad interdisciplinaria sustentada “por campos conceptuales, articulados en prácticas sociales, alrededor de situaciones problemáticas” (Stolkiner, 1987, p. 313).

El sujeto de conocimiento

La forma de caracterizar nuestros problemas depende de las teorías referenciadas. Al mismo tiempo, es a partir de mis problemas y objetos que recurriré a las explicaciones conceptuales desarrolladas en mi comunidad científica más adecuadas para su interpretación. Es en la interacción dialéctica entre los marcos teóricos y la investigación y reflexión rigurosa sobre mi objeto de estudio, que será posible construir y reconstruir conceptualizaciones que legitimen la práctica.

La elección de las teorías de referencia no es ingenua. Exige un compromiso con los presupuestos epistemológicos y ontológicos que las sustentan y también una coherencia y consistencia epistémicas entre estos supuestos básicos.

El objeto de estudio de la Psicopedagogía es el Sujeto de Conocimiento. ¿Desde qué lugar teórico lo conceptualizamos?.

En primer término debemos aclarar de qué Sujeto hablamos. Necesitamos explicitar como entendemos la constitución de un ser humano en ser de cultura, ser de lenguaje. Adherimos a la tesis psicoanalítica que da cuenta de los procesos de subjetivación humana. Entendemos al Sujeto como sujeto simbólico, constituido a partir de un Otro que lo marca míticamente. En el mito se subjetiva, se significa en su singularidad. Atravesado por estas significaciones asumirá un lugar para sí mismo, para los otros. Es en la trama de las relaciones intersubjetivas donde su aprendizaje cobra sentido, desde donde se significa como sujeto de conocimiento y desde donde significa también lo que aprende.

En otras palabras: para poder conocer la realidad y pensar sobre ella es necesario un sujeto constituido; por otro lado para que los objetos cobren sentido para su apropiación, es necesario que evoquen algo en relación a las inscripciones inconcientes. La relación Sujeto-Objeto no es directa, sino que está mediatizada por la estructura inconciente.

El Psicoanálisis parece colaborar con explicaciones valiosas para acercarnos a problemas clínicos: la interpretación del fenómeno transferencial, la teoría psicopatológica que colabora con nuestros diagnósticos diferenciales, aportes para pensar las relaciones entre saber inconciente y conocimiento, etc.

Si conceptualizamos a nuestro objeto de estudio como Sujeto de Conocimiento necesitamos tener una profunda comprensión del desarrollo cognoscitivo

y de los procesos de aprendizaje. Sin comprender como un niño aprende no tenemos parámetros para pensar si ese niño está o no obstaculizado en su aprender.

Adherimos a la teoría explicativa del desarrollo intelectual de Jean Piaget y a sus tesis del funcionamiento psicológico que subyace a los procesos de aprendizaje. Nos referimos a conceptos centrales de la teoría, como el concepto de acción cognoscitiva, los mecanismos funcionales de la adaptación y organización intelectual, la teoría de la equilibración. Su método psicogenético – método clínico-crítico – es un valioso instrumento de indagación de las formas singulares de hipotetización e interpretación original que el Sujeto hace de los objetos y de las razones que están por trás de sus respuestas.

Sintéticamente, esta teoría postula que el desarrollo intelectual y los procesos de aprendizaje se producen en el seno de una interacción dialéctica caracterizada por una acción psicológica, estructurada y estructurante de lo real, productora de significaciones. Es en el seno de esta interacción que Sujeto-Objeto de conocimiento se construyen mutuamente, pasando por momentos de relativa estabilidad, ruptura del equilibrio momentáneo, siendo restablecido por reformulaciones y reorganizaciones superadoras, alcanzando niveles superiores de organización intelectual, más estables y flexibles. La relación Sujeto-Objeto no es directa sino que está mediatizada por la organización intelectual y su acción transformadora de lo real.

Desde otra perspectiva no podemos desconocer que todo proceso de aprendizaje se da dentro de contextos socio-culturales e institucionales. Esta contextualización trasciende la interpretación de “lo social” como una causa externa que puede influenciar el aprender. No estamos postulando que la dificultad para aprender puede ser efecto de la pertenencia de clase o efecto de carencias culturales y/o lingüísticas.

Todo Sujeto de Conocimiento es un Sujeto Social, constituido en una historia de aprendizajes en función de sus prácticas sociales cotidianas. Es en el seno de estas prácticas que aprehende valores culturales, formas de comportamiento verbal, gestual, formas de interacción con los otros y con los objetos.

Asimismo, los objetos de conocimiento no se presentan como objetos puros, sino recubiertos por un “embalaje social” (Castorina, 1984, p. 221) que precede a la interacción. En las interacciones cotidianas el Sujeto se apropia de objetos sociales. Hay una jerarquización en la adquisición de determinados objetos culturales en detrimento de otros, en función del valor y significado social que ellos portan en las prácticas cotidianas de su medio socio-familiar.

Lo “social” se entreteje desde dentro del proceso de interacciones cognoscitivas, por eso no lo influencia desde afuera, sino que lo constituye y lo modela.

Las relaciones entre las teorías y la práctica psicopedagógica

Hemos conceptualizado a nuestro objeto de estudio referenciándonos en conceptos psicoanalíticos, de la Psicología Genética y de teorías sociales del desarrollo cognitivo.

¿Cómo caracterizaríamos las relaciones entre las teorías y su implementación en la práctica Psicopedagógica?

Las teorías referenciadas han surgido a partir de problemas teóricos, clínicos, distantes de las cuestiones específicas que caracterizan al campo psicopedagógico. Por ejemplo, la Psicología Genética es una ciencia creada para responder a problemas epistemológicos. El Psicoanálisis, como ya dijimos surge por cuestiones clínicas y define la especificidad de su objeto en el campo de los fenómenos inconcientes. Las teorías sociales e investigaciones interculturales se preguntan por las formas del desarrollo intelectual en diferentes culturas, cuestionan la universalidad del desarrollo, estudian las diferencias en función de los medios socio-culturales. Las investigaciones socio-cognitivas se dedicaron a echar luz sobre los efectos de la interacción social como catalizadora del progreso intelectual.

Como vemos si bien estas teorías pueden colaborar con algunas explicaciones, ninguna de ellas aborda la especificidad del proceso de aprendizaje del Sujeto psicológico. Es a partir de su historia intersubjetiva, su pertenencia socio-cultural y las vicisitudes de sus aprendizajes cotidianos y escolares que se moldean formas y significados singulares, a partir de los cuales el Sujeto se vincula con los otros, con los objetos de su medio, con los contenidos escolares. Estas teorías no explican las vicisitudes del Sujeto de Conocimiento. Tampoco prescriben como realizar un proceso diagnóstico ni de tratamiento, y colaboran parcialmente a la hora de idear estrategias de intervención en las escuelas.

Hay una creencia imaginaria a respecto del acabamiento de estas teorías, sobre el carácter definitivo de sus hipótesis, y de su capacidad explicativa fuera de los límites de su campo de problemas (Castorina, 1989). Es una ilusión suponer que existe una teoría que anteceda a la acción, como si fuese un Saber Racional Omnicomprensivo, preconstruido a la acción, listo para ser aplicado y que pueda explicar en toda su complejidad cuestiones que caracterizan al campo psicopedagógico.

Cada desarrollo científico tiene el objetivo de explicitar el problema teórico que lo constituyó. Sus conceptualizaciones, como también sus métodos de indagación son legítimos dentro del campo de problemas por el cual surgen y dentro de su red conceptual. Una aplicación directa a otro campo de problemas no garantiza la validez de sus hipótesis.

La Psicopedagogía necesita referenciarse en otros cuerpos teóricos para recortar su objeto, para interpretarlo y para intervenir en él; pero la sacralización

de su uso tanto conceptual como metodológico “estatiza la teoría y no enriquece nuestro campo, hay solamente pura aplicación sin producción de conocimiento en sentido estricto” (Castorina, 1989, p. 221).

Analizaremos dos situaciones donde la práctica Psicopedagógica parece trasladar de forma directa conceptos y métodos válidos para otras disciplinas a su campo de trabajo.

Es sabido que en el proceso diagnóstico la Psicopedagogía usa las pruebas de indagación operatoria ideadas por la Escuela de Ginebra. Esta metodología de indagación psicológica tuvo como objetivo primero obtener datos para la reconstrucción de los procesos psicológicos que subyacen a la apropiación de nociones físicas y lógico-matemáticas. Estos datos fueron interpretados psicogenéticamente y a la luz del método estructural permitieron a Piaget y su equipo explicitar la lógica que está por trás de los comportamientos cognoscitivos de los niños y su formalización en niveles estructurales de desarrollo. A posteriori permitieron realizar reflexiones de orden epistemológico (por ej. el papel que cumplen la experiencia y la percepción en la adquisición de nociones, etc.). Se trata de indagaciones psicológicas experimentales dirigidas al Sujeto Epistémico.

Nuestra práctica diagnóstica no es experimental sino clínica. El objetivo del diagnóstico lejos está de dirigirse al Sujeto epistémico. Nuestro problema es acercarnos a la modalidad que tiene el niño para aprender. Nuestro objeto diagnóstico es, entre otras cosas, hipotetizar a respecto de la singularidad que asume el funcionamiento intelectual cuando interactúa con objetos culturales, con contenidos escolares en situaciones contextualizadas. Para ello nuestra indagación clínica debe dirigirse a la comprensión de las formas de desplegar sus hipótesis, su grado de flexibilidad o rigidez, qué tipo de fluctuaciones y regresiones hay en sus respuestas, si hay o no discordancias en sus producciones, los tipos de contradicción, los modos de vínculo que establece con el psicopedagogo, con los objetos, su ritmo de elaboración, etc. (Ribaupierre y Schmid-Kitsikis, 1976; Schmid-Kitsikis, 1994).

Pero esta indagación clínica es inviable si utilizamos las pruebas operatorias así como aparecen en los textos piagetianos, pues ellas no fueron creadas para ese fin. Obtendremos, en todo caso, respuestas del niño que permitan saber a respecto de su nivel estructural, pero estaremos lejos de conocer la especificidad de sus formas de pensar y que relación ello puede tener con su problema de aprendizaje. Es decir nos alejamos del Sujeto clínico. Trasladar de esta forma el método de indagación operatoria a los fines de la clínica psicopedagógica resultó estéril.

La segunda situación que comentaremos se refiere a la creencia en el poder omnicompreensivo de determinadas tesis psicoanalíticas para interpretar “todo” lo referido al Sujeto. Nos referimos a las concepciones básicas de Sujeto escindido del inconciente, Sujeto del deseo. Cierta práctica psicopedagógica

ha generalizado esta concepción de la subjetividad para explicar todo problema de aprendizaje como manifestación sintomática que alude a una escena inconciente, a la cual devela y encubre. Desde esta perspectiva la causalidad de la dificultad se sitúa por fuera de los procesos de aprendizaje como si el niño hubiese aprendido y no pudiese actualizar sus conocimientos en función de los significados inconcientes. La intervención clínica psicopedagógica se mimetizó con la psicoanalítica perdiendo especificidad. Dirigíamos nuestra intervención con el fin de develar la escena inconciente, esperando casi mágicamente que después de hacer conciente lo inconciente el niño actualizase lo aprendido. Lejos estamos de desconocer la posibilidad de producción de un síntoma en el campo cognoscitivo. Pero nuestra reflexión, a posteriori, sobre los efectos clínicos de esta práctica psicopedagógica, dejó al descubierto nuestra indiferencia hacia la especificidad del funcionamiento psicológico inherente al aprender, del cual el Psicoanálisis nada dice, pues no es su problema. Desconocimos también el papel que ejerce el Objeto de conocimiento en todo proceso de adquisición y las vicisitudes problemáticas propias a su aprendizaje. Por último, esa sobregeneralización interpretativa nos impidió reflexionar a respecto de la producción de dificultades para aprender generadas por determinadas prácticas pedagógicas.

Imposible sería analizar aquí todos los obstáculos que surgen a la hora de implementar conceptos teóricos en nuestra práctica.

La disciplina psicopedagógica puede y debe interpelar a los corpus teóricos existentes, pero partiendo de sus problemas específicos y asumiendo una actitud interrogativa. Conuerdo con el Prof. Castorina cuando afirma que la “Psicopedagogía partiendo de la originalidad de su campo de trabajo, de la índole de sus problemas puede seleccionar los aspectos significativos de las teorías, y recrear sus hipótesis, reformular sus instrumentos metodológicos y de intervención para adecuarlos a sus cuestiones” (Castorina, 1989).

La originalidad de nuestro campo de trabajo no debe ser oscurecida por argumentaciones que no surgieron para atenderla. La distancia existente entre la interpretación posible y la índole de nuestro problema prodría convertirse en un verdadero desafío para el desarrollo de una teoría de la intervención psicopedagógica.

La validación de nuestra práctica se dará dentro de un complejo proceso de investigación rigurosa y reflexión conceptual por un lado y por otro, por la eficacia de nuestras intervenciones. Ello implicará un proceso de toma de conciencia y abstracción de las acciones conceptuales involucradas en ellas.

Concluyendo: la construcción de una teoría psicopedagógica implica un desarrollo conceptual que desemboque en una teoría interdisciplinar de la intervención en el campo del aprendizaje. Para ello será necesario:

- 1) Definir el campo de problemas y el objeto de estudio, cuidando la originalidad de sus cuestiones.

2) Apropiarse seriamente de los corpus teóricos y sus metodologías que juzguemos más adecuados.

3) Asumir una actitud crítica y reflexiva frente a ellos. Interrogarlos, exigiendo una abertura de sus hipótesis para su reformulación. Revisar sus técnicas de indagación e intervención a la luz de nuestros objetivos, ya sean clínicos o institucionales. En otras palabras extender las conceptualizaciones hacia nuevos problemas. Así las teorías se fortalecen y nuestra práctica cobra más objetividad.

4) Será necesario asumir una actitud de rigurosa vigilancia epistemológica. Por un lado para no mal usar y deformar los conceptos y técnicas construídas por otras teorías, pues de lo contrario las obligaríamos a decir lo que no dicen. Por otro, perderíamos la posibilidad de interpretar lo que no sabemos y de recrear formas para indagarlo.

Necesitamos dejar un espacio para la diferencia, con la precaución de no alienarla con saberes ya dados. Pensar rigurosamente sobre esa diferencia no nos conducirá a la Verdad en Psicopedagogía, pero seguramente estaremos caminando hacia conocimientos más legítimos sobre el aprender.

Notas

1. Este artículo es una versión modificada del texto pronunciado en el VIII Encuentro Estadual de Psicopedagogía de Rio Grande do Sul. Porto Alegre – Brasil – 1999.
2. Extracto del un Proyecto de ley, presentado a la Cámara de Diputados en 1907, Francia. Arch. I.P.N. Dossier 113, manuscrito de G. BAGUER; en Muel. F: *La Escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal*. En Espacios de Poder, Ed. La Piqueta, Madrid, 1981, Pág. 129.

Referências Bibliográficas

- CASTORINA, J. A. Algunos aspectos sociales del desarrollo cognoscitivo. En: *Temas de Psicopedagogía*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1984.
- _____. Los Obstáculos Epistemológicos en la Constitución de la Psicopedagogía. En: *Castorina y otros. Problemas en Psicología genética*. Miño y Dávila: Buenos Aires, 1989.
- LACOSTE, Observation d'une classe d'anormaux. *Revue pédagogique*, 1922. En: MUEL F.: *La Escuela Obligatoria y la invención de la infancia anormal*. Madrid: La Piqueta, 1981.
- MUEL, Francine. *La Escuela Obligatoria y la invención de la infancia anormal*. Madrid: La Piqueta, 1981.
- RIBAUPIERRE, R y SCHIMID-KITSOKIS: Du Sujet épistémique au Sujet clinique. En: *Archives de Psychologie*. Genebra, v. XLIV, n. 171, 1976, Ginebra.

SCHIMID-KITSIKIS. *Teoria e clínica do funcionamento mental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

STOLKINER, Alicia. Supuestos epistemológicos comunes en las prácticas de Salud y Educación. En: Elichiry N. (Comp.): *El niño y la escuela*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.

Liliana Alicia Cohen é psicopedagoga clínica de crianças e adolescentes e professora no Curso de Especialização em Atendimento Clínico do Instituto de Psicologia da UFRGS.

Endereço para Correspondência:

Rua Padre João Batista Reus, 1368
91920-000 – Porto Alegre – RS
Telefone/FAX: (051) 241.3794