

Psicopedagogía en Iberoamérica y el derecho a aprender según la condición subjetiva

Psychopedagogy in Ibero-America and the Right to Learn According to the Subjective Condition

Cristina Rafaela Ricci

Pos-Doctora en Psicología con Orientación en Metodología de la Investigación Científica de Revisión
Coordinadora General-Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas
Centro de Investigación en Psicopedagogía e Investigaciones Psicopedagógicas (CIPsp), Argentina

Email: centrocipsp@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8092-5027>

Fecha de recepción: 11-11-2023

Fecha de aceptación: 05-01-2024

Resumen

Abordar la temática y problemática de la condición de la Psicopedagogía en Iberoamérica y su relación con el derecho a aprender según la propia condición subjetiva en todas las etapas de la vida implica adoptar un posicionamiento epistemológico y metodológico ecuánime y situado. En las primeras décadas del siglo XXI, la condición epistemológica de la Psicopedagogía en Iberoamérica es lingüística y epistemológicamente polisémica, ya que nombra una ciencia, disciplina y/o profesión y califica un campo y comunidad de prácticas y experticias fundadas científicamente. También se asiste al proceso ecuánime de reconfiguración del objeto psicopedagógico: pasaje de la patologización del sujeto y homogenización del aprender, a la diversidad psicopedagógica del sujeto (individual y/o colectivo) que aprende en cada edad de la vida en los diferentes contextos en los que esta transcurre. La Psicopedagogía colabora con el derecho a aprender según la propia condición subjetiva, mediante la producción de conocimiento científico y la configuración de saberes profesionales específicos sobre la diversidad psicopedagógica.

Palabras clave: Psicopedagogía, Iberoamérica, condición subjetiva, etapas de la vida, derecho a aprender.

Abstract

Addressing the theme and issues surrounding the status of Psychopedagogy in Ibero-America and its relationship with the right to learn according to one's own subjective condition at all stages of life implies adopting an impartial and situated epistemological and methodological standpoint. At early decades of the 21st century, the epistemological condition of Psychopedagogy in Ibero-America is linguistically and epistemologically polysemic, as it designates a science, discipline, and/or profession and qualifies a field and community of practices and expertises scientifically grounded. There is also an impartial process of reconfiguration of the psychopedagogical object: a shift from the pathologization of the subject and homogenization of learning to the psychopedagogical diversity of the subject (individual and/or collective) learning at each stage of life in the different contexts in which it unfolds. Psychopedagogy collaborate with the right to learn according to one's own subjective condition, through the production of scientific knowledge, and the configuration of specific professional expertise on psychopedagogical diversity.

Keywords: Psychopedagogy, Life stages, subjective condition, learning right.

1. Introducción

Abordar la temática y problemática de la condición de la Psicopedagogía en Iberoamérica y su relación con el derecho a aprender según la propia condición subjetiva en todas las etapas de la vida implica, entre otras cuestiones, adoptar un posicionamiento epistemológico y metodológico ecuánime y situado. En primer lugar, situar un estudio en un momento histórico determinado permite reconocer las condiciones de posibilidad para que un cuerpo particular de conocimientos sea reconocido y legitimado como válido. Al mismo tiempo, permite identificar cierta continuidad y permanencias históricas en la episteme de la época (Foucault, 1975). En segundo lugar, significa comprender que la situación de un campo de conocimientos, saberes y prácticas es producto de un proceso histórico-cultural desarrollado en el marco de determinadas condiciones sociales y científicas (Baravalle, 1995). Asimismo, caracterizar nuevos dominios disciplinares y profesionales requiere asumir un enfoque epistemológico ampliado no solo a lo epocal, histórico, cultural, sino también a lo institucional e incluir en el escenario científico a los sujetos y sus prácticas (Ricci, 2023 c). Finalmente, porque los conocimientos, los saberes y los objetos científicos interactúan con sujetos epocales que forman parte del caleidoscopio del devenir y varían por ser procesos vivos (Díaz, 2010). Por lo tanto, los límites y fronteras de los conceptos, de las ciencias, disciplinas y profesiones son variables, flexibles y porosos, porque los sentidos son históricos y no pertenecen a las cosas ni a las palabras, sino a la complejidad de la realidad y de los fenómenos (Ricci, 2022 a).

Desde esta perspectiva, nuestros objetivos son: Contribuir a la modificación de representaciones sociales centradas en las dificultades y problemas de aprendizaje que estigmatizan y reducen el aprender al ámbito y edad de la escolarización. Presentar la condición epistemológica de la Psicopedagogía y el proceso de reconfiguración de su objeto en Iberoamérica. Argumentar a favor del derecho a aprender del sujeto, individual y/o colectivo, según la propia condición subjetiva, en todas las etapas de la vida, estableciendo su relación con la Psicopedagogía.

2. Desarrollo

2.1. La Psicopedagogía

a. Condición epistemológica de la Psicopedagogía en Iberoamérica en las primeras décadas del siglo XXI

Describir el estatus epistemológico de la Psicopedagogía implica, al mismo tiempo, analizar este quehacer práctico con bases científicas en escenarios locales y restringidos donde tienen lugar y tener una mirada amplia en lo georreferencial y temporal. Porque, una ciencia, una disciplina científica, una disciplina técnica, una profesión, exceden los límites de un país o nación. El contexto elegido es Iberoamérica en las primeras décadas del siglo XXI.

Si bien el constructo Iberoamérica puede entenderse desde un punto de vista sociocultural y geopolítico, aquí lo consideramos en el primer sentido. Éste hace referencia a los vínculos de carácter histórico y cultural ligados a un pasado común con España o Portugal que comparten Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

Nuestras investigaciones de Revisión de Meta-síntesis y Sistemática sobre la condición epistemológica de la Psicopedagogía en Iberoamérica ponen de manifiesto que esta se presenta como un sistema complejo, relacional y abierto, definido por visiones heterogéneas, globales y holísticas (Ricci, 2022 a, 2022 b). Al mismo tiempo, evidencian que la polisemia epistemológica y lingüística son dos rasgos que dan identidad y entidad a la Psicopedagogía y a lo psicopedagógico. Esto significa que ambos términos asumen la calidad de sustantivo y adjetivo condensando un amplio abanico de posiciones y conceptualizaciones epistemológicas. Entre los más recurrentes se encuentran: ciencia, ciencia compartida, ciencia interdisciplinar, ciencias psicopedagógicas; disciplina, disciplina emergente, disciplina de naturaleza difusa, disciplina científica,



disciplina técnica, sub-área de una disciplina, variante dentro de otra(s) disciplina(s); saber, perspectiva emergente, reflexión, discurso, dominio, ámbito, territorio; área de conocimiento, área de desempeño profesional, sub-área profesional, área interdisciplinar, área formativa, área de intervención profesional; profesión, práctica, especialización práctica, prácticas fundadas científicamente; actividad técnico-práctica, acción, actividad, quehacer; campo, campo disciplinar, campo profesional, campo de formación profesional, campo de prácticas de intervención o de actuación, campo de investigación, componente formativo, fundamentos y principios formativos, entre otros sentidos (Ricci, 2021 a; 2022 b).

Esta complejidad epistemológica tiene, por lo menos, dos dimensiones. La primera es la condición epistemológica poliédrica polifacética que implica que la construcción como disciplina científica está impregnada y atravesada por distintas concepciones teóricas que, en su conjunto, son complementarias. Al mismo tiempo significa que la identidad profesional está impregnada y atravesada por distintas prácticas y experticias también complementarias. La segunda es la condición epistemológica caleidoscópica pluriforme. Esta da cuenta de una configuración interrelacionada de conceptos, teorías, prácticas, dispositivos, herramientas e instrumentos que se construyen articulando sinérgicamente dos movimientos, uno sincrónico y otro diacrónico, donde el primero aglutina al segundo. Al mismo tiempo, pone de manifiesto disputas por espacios de poder en el campo científico, académico, profesional, social, político y cultural con otras disciplinas y profesiones. Finalmente, este movimiento sincrónico-diacrónico reseña respuestas académicas, científicas y profesionales a las necesidades y problemáticas de los sujetos, grupos, instituciones, organizaciones, comunidades y sociedades relacionadas con sus procesos educativos y de aprendizajes. Sintetizando, la complejidad y polisemia forman parte del ethos de la Psicopedagogía y de lo psicopedagógico, ethos que reclama no reducir las a lo simple y articular desde la especificidad psicopedagógica

diálogos con distintas profesiones y disciplinas (Ricci, 2021 a; 2022 b).

Otro rasgo identitario es la heterocronía epistémica, es decir, la variación diacrónica de condiciones y ritmos locales, regionales y continentales en la construcción epistemológica de la Psicopedagogía, esto es: la Psicopedagogía tiene una historia interna y externa (Kuhn [1962], 1990; Ricci, 2021 a; 2022 a; 2022 b).

Ahora bien, la diversidad de sentidos, perspectivas, enfoques y posicionamientos convergen en el aprendizaje como fenómeno que estructura al campo psicopedagógico y conforma una comunidad de prácticas en torno a este dominio e interés (Lave y Wenger, 1991; Wenger, 2007). Al mismo tiempo, el quehacer en el campo psicopedagógico puede ser comprendido en términos de hibridez epistémica porque manifiesta la variedad de experticias disponibles, tanto dentro de una disciplina como fuera de ella en las comunidades locales de práctica (Vessuri, 2004).

Esta diversidad de experticias implica algo más que teoría aplicada o práctica fundada teóricamente o una actividad científico-técnica: implica la imbricación dialéctica y dialógica de teorías y prácticas, prácticas y teorías. Por lo tanto, el actuar en el campo de la Psicopedagogía, según la formación recibida en las instituciones habilitadas a tal fin, alude a algo más que el conocimiento aportado por las teorías: es un saber hacer en el campo específico del conocimiento que solo puede ser realizado por quienes están autorizados por las instancias gubernamentales de un país y poseen títulos que los autorizan para su ejercicio. Estas prácticas son las que Guyot (2011, 2016) denomina prácticas del conocimiento: 1. Prácticas docentes vinculadas con la enseñanza y formación para la profesión; 2. Prácticas de investigación y,

b. Prácticas profesionales

En el hoy de la Psicopedagogía y en su hacer en relación con el aprendizaje, se evidencia un proceso de reconfiguración epocal de este objeto,

proceso marcado por la heterocronía e hibridez epistémica y la polisemia epistemológico-lingüística en el desarrollo de prácticas del conocimiento en comunidades de prácticas (Ricci, 2021 a, 2022 a, 2022 b, 2023 a).

c. Reconfiguración epocal del objeto psicopedagógico

Describir el objeto de la Psicopedagogía como resultado de transformaciones sociales, históricas, culturales e institucionales es central para poder precisar el cuerpo de conocimientos específicos que hacen a su entidad, identidad y legitimidad.

Históricamente en occidente, la Psicopedagogía y el campo psicopedagógico se configuraron al interior de los sistemas escolares diseñados en la Modernidad. Surgen a principios del siglo XX como el quehacer ligado a la dificultad, problema o trastornos del aprendizaje en el ámbito escolar en las edades de la escolarización obligatoria. El profesional de la Psicopedagogía es el que intervenía cuando un alumno no podía establecer el vínculo con los contenidos curriculares o manifestaba dificultades para hacerlo según los cánones de la matriz escolar moderna (Pineau, 2005; Ricci, 2020, 2021 b, 2021 c).

Hoy en Iberoamérica, con los avances de las Ciencias, esta visión está en proceso de modificación. Con ritmos distintos entre las naciones y al interior de ellas, se visualiza un proceso de re-configuración del objeto psicopedagógico. Si bien se reconoce la existencia de patologías que afectan los procesos del aprender, la mirada se corre de la patología, de los problemas y dificultades y focaliza en el sujeto situado en contexto (individual y colectivo) y sus posibilidades para aprender y desaprender según su condición subjetiva. Es desde esta condición subjetiva que cada sujeto construye y configura sus modalidades, estilos, ritmos y matrices de aprendizaje, manifestando así que la diversidad psicopedagógica es inherente a la condición humana (Ricci, 2022 a, 2023 b).

Por lo tanto, y desde nuestra perspectiva, el objeto psicopedagógico asume, una dimensión

individual y otra colectiva, una doble condición: es objeto de conocimiento (estudio) y objeto de actuación (intervención). Siendo un único objeto, está conformado por distintas facetas, aristas, variables, el mismo está conformado y atravesado por historias de vida, por vicisitudes y avatares, por posibilidades y límites propios de los sujetos. Por lo tanto, la Psicopedagogía no tiene por objeto de conocimiento y de actuación la(s) patología(s), muy por el contrario, tiene por objeto a sujetos que pueden aprender y que aprenden más allá de la normatización, normalización y estandarización (Ricci, 2021 b, 2021 c, 2023 a, 2023 b).

2.2. El sujeto que aprende

a. Condiciones subjetivas

Desde nuestro posicionamiento, la subjetividad está vinculada a cualidades intrínsecas del sujeto y lo subjetivo refiere a lo que pertenece a este, a una cierta manera de sentir, pensar, valorar y actuar que le es propia como individuo; las características subjetivas comunican esos rasgos de identidad. Mientras que, el sentido subjetivo es la expresión compleja del sujeto, sus relaciones y acciones en un contexto social y cultural. Por lo tanto, las funciones subjetivas (subjetividad) son una de las funciones integrativas del cerebro, conjuntamente con la reactividad y la plasticidad (Ricci, 2023 b).

Sin embargo, esta concepción de condición subjetiva muchas veces entra en tensión con la idea general de normalidad, entendiendo a la normalidad como aquello que estadísticamente es esperable y se adapta a costumbres y comportamientos típicos de la cultura. Por su parte, los comportamientos atípicos o distintos son vistos como patológicos, encasillando a las personas en una determinada posición, buscando que su comportamiento se asemeje a lo que 'debería ser'. En este sentido, muchas prácticas escolares, pediátricas y de crianza desplegadas en la modernidad apuntaron a producir activamente una concepción de desarrollo homogéneo en dirección y tiempos, sancionando como anormalidades los propios de cada sujeto.



Si bien, las prácticas educativas modernas no ignoraban las diferencias de los sujetos, las significaban como déficits, retrasos o desvíos, dado que el criterio de desarrollo de curso único, teleológico y de ritmos homogéneos era percibido como el curso normal del desarrollo. No obstante, algunas perspectivas actuales comienzan a percibir al desarrollo como un proceso multidireccional, inherentemente diverso, complejo, co-definido tanto por aspectos naturales como sociales. Si bien el desarrollo es un proceso abierto e incierto, esto no implica que se trate de un proceso sin regularidades analizables o puramente azarosas. Entonces, el desarrollo y el aprendizaje de los sujetos pueden entenderse como variaciones en las formas de comprensión y participación en las situaciones en las que están implicados, es decir, ambos son procesos heterogéneos, variables e inherentemente diversos (Baquero, 2006; Ricci, 2023).

Por lo tanto, es en lo concreto de las culturas donde se intersecta lo subjetivo, lo natural y lo social. Es en ellas donde el desarrollo esperable y el real dialogan y donde la diversidad psicopedagógica se manifiesta como una dimensión del acaecer humano.

b. Procesos situados de aprendizajes y edades de la vida humana

En función de lo anterior, podemos afirmar que los procesos de aprendizaje son siempre complejos, de naturaleza subjetiva, social, cultural y epocal. Los aprendizajes como procesos situados implican que:

1. El contexto posee relaciones de inherencia y pertenencia con el sujeto: sujeto y situación son una unidad.
2. El aprendizaje involucra tanto procesos mentales como corporales: está centrado en la acción.
3. El aprendizaje, como el conocimiento, se produce en el seno de un funcionamiento intersubjetivo: está distribuido entre sujetos.
4. El aprendizaje es un proceso radicalmente heterogéneo, múltiple y diverso en la producción de conocimientos, prácticas y significaciones.

5. El aprendizaje implica cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta.
6. El aprendizaje es un proceso multidimensional de apropiación cultural: se trata de una experiencia que involucra la afectividad, el pensamiento y la acción de un modo inescindible.
7. El aprendizaje es un componente natural de las actividades culturales y sus productos, si bien no son azarosos no son, ni es deseable que sean, predecibles en detalle: la visión situada desplaza el foco a la actividad en su conjunto, a la situación donde el sujeto está implicado.
8. El conocimiento es mudable, inestable, producto de una actividad cultural que lo produce y significa (Baquero, 2006).

Cuando se articula individuo y situación, la ponderación de ritmos y direcciones del desarrollo y de los aprendizajes, de logros o no logros de expectativas y metas, no puede hacerse abstracción de las propiedades situacionales y de las condiciones subjetivas. Por lo que estas no pueden quedar ya disimuladas como metas o estadios finales de un proceso natural de desarrollo y aprendizaje contenido en la esencia de los sujetos: las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de un sujeto son explicables, entre otras variables, por la naturaleza de los vínculos intersubjetivos en los que participa en la situación (Ricci, 2023 b).

El desarrollo y el aprendizaje en cada etapa de la vida humana presentan una significación peculiar, de modo que su valor no puede ser deducido de otra etapa considerada como modélica. Todas las etapas de la vida son afines en su articulación interna que consiste en arriesgarse a un nuevo tipo de apertura para ampliar el propio ámbito de vida y cobrar, así, una nueva forma de estabilidad. El ser humano, visto como persona, tiene el privilegio de poder conceder a cada fase de la vida un sello característico y realizar en ella la tarea que le es propia y para la que está capacitado según su subjetividad. Cada fase de la vida aparece como la posibilidad de realizar de un modo peculiar el sentido de la existencia (Guardini, [1953], 2020).

Estos planteos nos llevan a concebir al desarrollo y el aprender no solo como un derecho humano, sino como el derecho a aprender según la propia condición subjetiva en cada etapa de la vida.

3. Conclusiones

Analizar propositivamente la relación entre la Psicopedagogía en Iberoamérica y el derecho a aprender según la propia condición subjetiva en cada edad de la vida implica, entre muchas consideraciones, que la educabilidad puede ser concebida como la plasticidad o ductilidad del individuo para modelarse y transformarse. Por lo tanto, la educación, la enseñanza, los aprendizajes son posibles y condicionados: la capacidad de aprender es portada por los sujetos, por cada sujeto (individual y/o colectivo), según

su propia condición y remite a la configuración y reconfiguración de sus características subjetivas, históricas, culturales, sociales y epocales.

La Psicopedagogía puede colaborar con el logro de derechos-deberes ampliando el horizonte. Esto implica armonizar el derecho a la educación, la educación como derecho y el derecho a aprender con el derecho-deber a aprender según la propia condición subjetiva, etérea, situacional y contextual. Esta colaboración fundamentalmente puede realizarse contribuyendo con el diseño de entornos de aprendizajes situados y subjetivantes y, sobre todo, con la producción de conocimiento científico específico de la Psicopedagogía y con la configuración de saberes profesionales, todos ellos sobre la diversidad psicopedagógica.

4. Referencias

- Baquero, R. (2006). *Sujetos y aprendizaje*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina. <https://es.scribd.com/doc/218381301/Ricardo-baquero-Sujetos-y-Aprendizaje>
- Baravalle, L. (1995). *La formación del campo profesional psicopedagógico: fundamentos teóricos y perspectivas como campo disciplinar*. <https://shortest.link/2uRK>
- Díaz, E. (2010). *La construcción de una metodología ampliada*. *Salud Colectiva*, 6 (3), 20-30. <https://www.redalyc.org/pdf/731/73115348003.pdf>
- Foucault, M. (1975). *Las palabras y las cosas*. Siglo Veintiuno.
- Guardini, R. [1953] (2022). *Las etapas de la vida. Su importancia para la ética y la pedagogía*. Editorial Palabra.
- Guyot, V. (2011) *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico: educación, investigación y subjetividad*. Lugar Editorial.
- Guyot, V. (2016). *Epistemología, prácticas del conocimiento y universidad*. *Itinerarios educativos*, 9, 11-26. <https://shortest.link/2uzc>
- Kuhn, T. [1962] (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Lave, J. y Wenger, É. (1991). *Aprendizaje situado. Participación periférica legítima*. University of Cambridge Press. <https://shortest.link/ahXZ>
- Pineau, P. (2005) *¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación', y la escuela respondió: 'yo me ocupo'*. En Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós Cuestiones de Educación.



- Ricci, C. (2020). Diálogo interdisciplinar Psicopedagogía, Didáctica, Pedagogía entorno a la interrelación modalidades diversas de aprendizajes, clases heterogéneas y educación como derecho. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 17(2), 1-18. <https://shortest.link/2edW>
- Ricci, C. (2021 a). Revisión de Meta síntesis sobre el estatus epistemológico de la Psicopedagogía en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020. *Revista Neuronum*, 7(3), 48-80. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/356>
- Ricci, C. (2021 b). Modalidades, matrices, estilos de aprendizaje y clases heterogéneas: algunas claves psicopedagógicas y didácticas para garantizar la educación como derecho en el hoy las escuelas". *Revista Aprendizaje Hoy*, XLI(103/104), 51-93.
- Ricci, C. (2021 c). Innovar o fracasar. Claves para pensar una nueva institucionalización de los aprendizajes en la escuela del Siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 52-69. <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/innovaciones/issue/view/295>
- Ricci, C. (2022 a). Reconfiguración del objeto de la Psicopedagogía en Iberoamérica. Una investigación desde la perspectiva de los sujetos, *Revista Neuro-num*, 8 (1), 75-100. <http://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/379>
- Ricci, C. (2022 b). Condición epistemológica de la Psicopedagogía en Iberoamérica entre los años 2000 y 2020. Una Revisión Sistemática. *Revista Psicología UNEMI*, 6(11), 46-69. <https://ojs.unemi.edu.ec/ind.../faso-unemi/article/view/1424>.
- Ricci, C (2023 a). Bases epistemológicas, metodológicas y praxeológicas de la Psicopedagogía. *Revista de Psicopedagogía*, 40(123), 417-444. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20230038>. <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/795/bases-epistemologicas--metodologicas-y-praxeologicas-de-la-psicopedagogia>
- Ricci, C. (2023 b, 13 de septiembre). Condición de la Psicopedagogía en Iberoamérica desde la reconfiguración epocal de su objeto y su quehacer. [Ponencia magistral]. II Congreso Internacional Educación a lo largo de la Vida. Desafíos del Siglo XXI, Dirección de la Línea de Investigación en Educación, Inclusión y Diversidad, Fundación Red para la Educación en Iberoamérica (FREI), Madrid, España.
- Ricci, C. (2023 c, 25 de septiembre). Doble dimensión de la investigación en el campo de la Psicopedagogía. [Conferencia-Panel]. VI Jornada de Psicopedagogía "Alberto Pescio": Investigación e intervención en Psicopedagogía: desafíos y perspectivas. Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 46, Buenos Aires, Argentina.
- Vessuri, H. (2004). La hibridización del conocimiento. La Tecnociencia y los Conocimientos Locales a la Búsqueda del Desarrollo Sustentable Convergencia. *Revista de Ciencias Sociales*, 11 (35), 171-191. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503507.pdf>
- Wenger, E. (2007) Comunidades de práctica. Una breve introducción. <http://www.ewenger.com/theory>.