

COLABORACIÓN

## Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica

*Some epistemological problems of psychological theory and psychopedagogical practice*

José Antonio Castorina<sup>1</sup>

ctono@fibertel.com.ar

CONICET. Universidad de Buenos Aires.  
Universidad Pedagógica (UNUPE) Argentina

Recibido: 30 | 11 | 16

Aceptado: 07 | 12 | 16

Estoy muy agradecido con la invitación de los colegas, sobre todo pensando en que podemos ayudar aunque modestamente, al desarrollo y la consolidación de una carrera de Psicopedagogía en esta Universidad. En buena hora que la universidad caracterizada por ser pública, laica, gratuita y abierta a los sectores populares, dé la mayor relevancia, desde el punto de vista de la docencia, la extensión y la investigación, a las carreras de psicopedagogía.

### LOS PROBLEMAS

Me voy a ocupar de temas que pueden, en un sentido amplio, llamarse problemas filosóficos, no referidos directamente a la práctica psicopedagógica, porque no me atrevo a hablar de ella, sino de los que se pueden identificar en la utilización de las psicologías - no así el Psicoanálisis que corresponde a un campo completamente diferente, legítimo pero diferente- en el campo psicopedagógico. Dicho de otra manera, el modo que las corrientes y programas de investigación en la psicología contemporánea, sus instrumentos y sus teorías, han sido implementadas en el campo psicopedagógico, y también acerca del modo en que ciertas suposiciones filosóficas han orientado aquella implementación.

Quisiera poner en cuestión la relación entre conocimiento o su aplicación práctica y sus condiciones sociales de producción, acerca de su posible objetividad habida cuenta de estas últimas, incluso se pone en cuestión del rigor o la vaguedad de las definiciones con que manejamos los términos provenientes del campo psicológico. Insisto, hay que interrogarse en qué sentido, cada vez que un profesional elige una determinada concepción psicológica para interpretar los resultados de un diagnóstico o para producir un diagnóstico o para generar una intervención educativa, pone en juego a determinadas concepciones de mundo que están por detrás del modo en que son

---

<sup>1</sup> José Antonio Castorina es profesor y magister en Filosofía y Dr. en Educación. Docente de la Facultad de Psicología y de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, ha escrito libros y artículos sobre temas de psicología genética, psicología del conocimiento social de los niños y epistemología de la psicología del desarrollo y educacional.

asumidas y utilizadas las corrientes psicológicas. Son reflexiones acerca del significado y alcance de los conceptos utilizados por los psicopedagogos y por las presuposiciones -por lo general- no explicitadas, que presiden sus prácticas. En este sentido, son reflexiones meta teóricas, más bien que una elaboración de conocimiento teórico o de prácticas originales para trabajar las dificultades de aprendizaje, aunque son indisolubles entre sí.

Yo voy a defender en esta exposición dos tesis que creo son nucleares, y que he reiterado en diversos escenarios: por un lado, que las psicologías están en buena medida vinculada con relaciones de poder, que les subyacen, pero a la vez son pasibles de un tratamiento científico, bajo ciertas condiciones. Por el otro, que distintas concepciones del mundo han intervenido en la historia y hoy todavía intervienen muy fuertemente en el modo en que asumimos la educabilidad, el fracaso escolar, las evaluaciones, o interpretamos la naturaleza de los problemas de aprendizaje.

Me gustaría insistir en que no soy psicopedagogo, que estas cuestiones mencionadas, no se confunden con las prácticas psicopedagógicas propiamente dichas, en las que no soy un especialista. Esto es relevante, porque alguna vez opiné sobre el campo *psicopedagógico* y francamente, hubo un artículo mío que todavía se lee y se discute, y que hoy revisaría, sobre todo porque allí incursiono en cuestiones del ejercicio profesional, sobre las que no estoy autorizado. Hay que tener cuidado cuándo se opina de prácticas que uno no lleva a cabo. Esto mismo es un defecto de muchos amigos del mundo de la filosofía, que hablan desde la exterioridad respecto de los interrogantes que se formulan desde y en las prácticas de la investigación en psicología del desarrollo y la educación, pero de la que no tienen sino ideas generales. Es desde la interioridad de una práctica profesional o de investigación que se pueden plantear interrogantes a los que pueden contribuir los filósofos, pero dialogando con aquellos protagonistas de aquellas prácticas, asumiendo las peculiaridades del campo en cuestión, o dando herramientas para pensar. Finalmente, que son los propios investigadores o los profesionales quienes deben analizar sus interrogantes conceptuales. Yo hice algunas afirmaciones que sostengo pero otras no, porque creo que desdeñé la especificidad de la práctica y los obstáculos más evidentes a los que enfrentan los profesionales. De manera que tengo una actitud un poco menos petulante que la de entonces y espero que eso pueda servir para ampliar la discusión.

Por otra parte, quiero subrayar el hecho de que estos problemas epistemológicos no son secundarios así como tampoco son lo único que importa. No son secundarios porque tienen en cuenta el hecho de que las relaciones entre las prácticas psicopedagógicas y las teorías psicológicas es una cuestión que nunca se terminó de resolver, y que está abierta. Básicamente, por la manera en que ciertas prácticas y teorías han legitimado relaciones de poder y porque ciertos compromisos filosóficos son asumidos los psicopedagogos al adoptar alguna de las corrientes psicológicas para orientar su actividad profesional, en aspectos de su práctica que hay que aclarar. Particularmente, en lo referido a las intrincadas relaciones de las prácticas psicopedagógicas con el mundo educativo, más específicamente, con las prácticas didácticas en las aulas. Estas reflexiones no son tan decisivas como para creer que el hecho de examinar aquellas cuestiones garantiza *per se* la eficacia o la calidad de las intervenciones de los psicopedagogos, las que tienen que pasar las pruebas de la clínica y la credibilidad de sus resultados.

Lo dije en un artículo (1989) y en lo que hoy subsiste de él: los profesionales son quienes deben asumir su rol profesional y la constitución de una disciplina con identidad propia que no sea pariente pobre de psicoanalistas y psicólogos, que pueda adoptar justificadamente la especificidad del campo en la que se mueven. Entonces, desde ese punto de vista, no hay una expectativa desmesurada respecto a lo que podemos aquí discutir, pero ello tiene su relevancia.

## LA CUESTIÓN DEL APLICACIONISMO

En primer lugar, la utilización de las psicologías en el campo educativo (en un sentido amplio del término) ha sido "aplicacionista": desde la psicometría hasta la psicología genética, o las versiones cognitivistas basadas en la metáfora del computador, hasta las neurociencias utilizadas directamente sobre el campo educativo, incluso algunas implementaciones de la escuela socio-

histórica. Esto quiere decir que, desde el punto de vista epistemológico, las teorías psicológicas, originadas fuera del mundo educativo, han sido trasladadas al mundo educativo y han sido aplicadas sin considerar la especificidad del campo educativo. Y lo que es central, sin modificar esas teorías para adecuarlas a la especificidad del campo educativo. La aplicación rígida y literal de modelos psicológicos de aprendizaje, en particular, para interpretar las prácticas educativas fue durante décadas predominante en el campo de la psicología educacional. Quiero aclarar que hablo de psicología educacional, que es un campo disciplinar de la psicología, que no tiene por qué entrar en conflicto con la psicopedagogía, siendo esta última un sistema de intervenciones en el mundo educativo, apoyadas en estudios psicológicos. Desde principios del siglo XX, hubo una concentración de la preocupación de los psicólogos sobre los procesos psicológicos individuales, con independencia de las situaciones en que se llevaban a cabo. En realidad, un mundo de representaciones y no un mundo de relaciones contextuales entre niño- objeto de conocimiento escolar- prácticas educativas; niño- maestro- objeto de conocimiento socialmente transmitidos; o niño- situación de vida y situación de práctica educativa. Los intentos estuvieron dirigidos a considerar las habilidades, o las facultades intelectuales, en tanto procesos o disposiciones que se producían dentro de la cabeza de los chicos, lo que todavía no se ha abandonado, en lo fundamental.

Por el contrario, ha surgido o se han consolidado en la última década de la investigación en la psicología contemporánea una orientación que enfatiza los aspectos contextuales de la actividad psicológica cuyo interés reside en romper con la oposición entre “lo que pasa en la cabeza” y lo que pasa “en el mundo”, entre representación y mundo. Se plantea así una nueva perspectiva: la búsqueda de unidades de análisis, la que pasa de los procesos mentales separados del mundo y la cultura a la persona en situación o los individuos activos con mediadores culturales.

En otras palabras, se abre un nuevo escenario para reconsiderar la aplicación rígida y literal de los modelos psicológicos de aprendizaje, particularmente, para interpretar las prácticas educativas en forma contextual, dónde antes se aplicaban sin más las teorías “representacionales” al mundo educativo, desconociendo justamente su carácter contextual y situado. Esto último, lo examinaremos de nuevo respecto de la identificación de las concepciones filosóficas que han orientado ambas perspectivas.

Claramente, se han empleado, hegemónicamente, unidades de análisis para estudiar los aprendizajes (es decir, elección del campo de estudio, o de componentes que hay que estudiar) ya sean esquemas cognoscitivos, o sistemas conceptuales, redes neuronales o las motivaciones, incluso de causas o mecanismos de aprendizaje, que no han sido revisados para entender lo que ocurre en el campo educativo. Son modalidades de *aplicacionismo*. Básicamente, porque emplean teorías psicológicas sobre los sistemas cognitivos y el aprendizaje que desconocen la especificidad de la actividad escolar: los procesos psicológicos en la apropiación de los saberes que se transmiten en la escuela no se reducen a los mecanismos estudiados con independencia de las situaciones didácticas. Esta construcción está atravesada y adquiere rasgos que dependen en muy buena medida del contexto didáctico en que se producen. Estos “estructuran” la actividad constructiva o reconstructiva de los alumnos, no son meras condiciones externas a los actos de aprendizaje de lo que se enseña (Castorina, 2003).

Quizás el caso paradigmático es la tesis de que la psicología constituye el saber de referencia para proponer prácticas didácticas en el aula, cuestionada a partir de la fundación de las didácticas disciplinares (Lerner, 2001) Esto es, que sabiendo cómo piensa un chico se pueden generar o contenidos o procedimientos educativos para enseñarles, que el conocimiento de la psicología infantil parecía ser la condición necesaria y suficiente para generar las prácticas educativas. Cabe recordar, entre otras, los intentos de hacer del nivel en las pruebas operatorias una condición necesaria para enseñar en la escuela, o de la promoción de la actividad intelectual como objetivo de la escuela. Una versión diferente sostiene que la psicología forma parte de las disciplinas que contribuyen al éxito y a la investigación de los procesos didácticos de transmisión social de los conocimientos en sala de clase; no es más un saber de referencia, tiene su propio campo de estudio que no son los aprendizajes de los alumnos por fuera del contexto de enseñanza-aprendizaje, que marca y condiciona sus actividades de aprendizaje.

Ahora bien, la crítica al “aplicacionismo” de la psicología a la educación se puede tratar, como hemos ya señalado, en los términos de su relativa incapacidad para enfrentar los desafíos que plantea el mundo educativo, a los obstáculos para enfrentar dichas tareas, a las peculiaridades de

las relaciones entre el saber a enseñar en el aula, los docentes y los alumnos. También, en el modo en que las teorías y las técnicas psicológicas han sido implementadas para identificar “niños con problemas de conducta”. En esta dimensión, se discute -como veremos- si esta aplicación es sustentable, si se puede verificar su eventual cambio según perspectivas o unidades de análisis diferentes a las de la psicología clásica, o si hay otros elementos de juicio para postular una perspectiva diferente. Así, respecto de la técnica y los instrumentos psicológicos, cuyo alcance ustedes también saben más que yo, hay que establecer si son sustentables y hasta dónde lo son en su aplicación a las actividades educativas de los sujetos. Nosotros abandonamos la idea de que los instrumentos, las técnicas, los procedimientos psicológicos pueden ser válidos en sí mismos y simplemente aplicados en el aula o en las prácticas educativas, independientemente de su reformulación en función de lo que demanda el propio sistema educativo. O, en otros términos, los instrumentos de diagnóstico -como los tests de inteligencia o incluso los proyectivos- utilizados como principales indicadores de las dificultades de aprendizaje, “los que se conciben como internas a los niños”. Estudios que atribuyen esas dificultades a la carencia de disposiciones o capacidades, puramente naturales de los alumnos, dejando sin considerar el contexto de las relaciones que se sostienen con el saber y el docente en sala de clase. Volveremos sobre esta crítica, desde el punto de vista de los supuestos filosóficos que han presidido la actividad psicopedagógica, en la teoría y en la práctica.

## PSICOLOGÍA, PSICOPEDAGOGÍA Y RELACIONES DE PODER

Esta caracterización del aplicacionismo no agota la cuestión, es posible “otro análisis” de la psicología en el campo educativo que ha llamado mucho la atención en las últimas décadas, y es muy relevante. Se afirma que no solamente la psicología se equivocó al aplicarse al campo educativo sino, que en cierto sentido hizo “lo que tenía que hacer”. La tesis que proviene de la obra de Michel Foucault reinterpretada por muchos colegas aquí en Argentina, con gran lucidez por Ricardo Baquero y Flavia Terigi (1996) o por la psicopedagoga Arzeno (2008) considera como prioritario el estudio de las condiciones sociales de la producción y ejercitación de teorías y técnicas psicológicas. Tanto las teorías psicológicas del desarrollo y del aprendizaje, como la utilización de los instrumentos psicométricos o proyectivos, se han conformado al interior de un régimen de prácticas discursivas específicas, constituidas históricamente. De este modo, la normativización de la infancia derivada de aquellas prácticas se ha expresado en la constitución de las teorías, durante buena parte del siglo pasado: tanto la búsqueda de cocientes intelectuales que permitieran identificar a niños con insuficiencias intelectuales, o la fijación de “etapas” del desarrollo, cuyo no cumplimiento equivalía a una desviación, incluso la interpretación y la utilización teleológica de las teorías del desarrollo más innovadoras (como las de Piaget y de Vigotsky).

Los psicólogos y/o los psicopedagogos no estudian un niño “natural” *con independencia de lo que hacen con él los educadores y los sistemas médicos*, esta es la tesis central. La idea de que las psicologías al ser implementadas en el campo educativo, cuando interpretan e intervienen en las conductas de los chicos, funcionan al servicio de un dispositivo de normativización, al que legitiman “científicamente”. La idea es que las prácticas de gobierno, las prácticas educativas, las prácticas médicas desde fines del siglo XIX (como el higienismo, entre otras.) han constituido una trama dentro de la cual se generaron expectativas de lo que se esperaba de los niños.

Dicho de otra manera, los niños fueron objeto de una actividad disciplinadora (lo que se llama en términos técnicos normativización) por parte de prácticas gubernamentales, de prácticas educativas, no solamente macro-políticas sino prácticas educativas concretas. Estas tendían a hacer de los niños un conjunto homogéneo, del que se esperaban determinadas conductas, y cuando los niños no encajaban en eso que se esperaba, rápidamente la psicología escolar construyó el concepto de “anormalidad”, antes propuesta por la medicina o paralelamente a la escuela. La idea de que los niños “deben” atravesar un desarrollo lineal de su conocimiento, un desarrollo que teleológicamente conduce a determinadas etapas finales de un despliegue y todo aquel niño que en las pruebas mostraba que no encajaba en los niveles predeterminados, era un niño anormal. La idea

de anormalidad, de desvío, y el consiguiente intento de vigilancia para evitar que cayera en alguna patología. La medición de la inteligencia a los fines de clasificar a los niños entre los aptos para la escuela, los “normales” y los anormales, colocados en escuelas para anormales.

La mirada médica tan impactante en nuestro mundo, y aquí alguien habló de educación especial, convirtió por ejemplo, a los niños sordos en niños anormales, supuestamente niños con desviaciones en tanto desarrollo emocional inmaduro o rendimiento intelectual fuertemente distinguible del rendimiento intelectual de los niños llamados normales. Y esto producido por la causa biológica de la sordera: el niño sordo es naturalmente alguien deficitario, mientras las prácticas médicas han hecho de los niños sordos los objetos de esa práctica y la aspiración a volverlos normales. Es muy claro que toda la mirada de los programas que tienen que ver con la oralización forzada de los niños sordos o los programas de las prácticas conductuales con esos niños, está animada por prácticas disciplinadoras, desde el punto de vista de las prácticas médicas que marcan los tiempos del desarrollo, las actividades que se proponen, y que constituyen la normalidad. Más aún, los niños sordos fueron considerados exactamente de la misma manera con que los europeos del siglo XIX veían a los “salvajes”, con los mismos rasgos de pensamiento concreto, primitividad intelectual, e inmadurez afectiva, lo que indica un común criterio de evaluación, una posición discriminadora y eurocéntrica, privados de rasgos de humanidad, que la psicología justificó sobradamente. Lo dicho podría ampliarse fácilmente lo a todos los niños “discapacitados, incluso hasta los afectados por el síndrome de déficit atencional (ADD). Las psicologías y la neurología de gran parte del siglo XX y XXI, funcionan todavía como sostenedoras con sus argumentos y verificación empírica, de designios que están a las espaldas de la propia teoría y práctica psicológica. Al organizar la vida de los chicos, o generar expectativas sobre sus destinos, al producir determinadas maneras de situar a los chicos dentro de una grilla que los ordene, han constituido al “niño natural”, en el que creemos.

De ahí que la Psicología sea un saber estratégico, porque es un saber vinculado con determinadas perspectivas de poder “capilar”, aunque no únicamente, donde se producen las intervenciones de distintos sistemas de poder sobre la actividad de los chicos. En otras palabras, al estar intrincado con las prácticas pedagógicas y médicas, forma parte de un dispositivo de normativización de la infancia. Se ha puesto de relieve, razonablemente, que la *naturalización* del desarrollo psicológico, o de las aptitudes o de la inteligencia y la vigilancia de sus desviaciones, para evitar su transformación en patología, en general, aunque con otros componentes, la naturalización de la vida psicológica ha dependido de las prácticas instituidas en salud y educación. El corolario, bien significativo para la psicopedagogía, es que no hay un estudio neutral de la infancia y de sus procesos de aprendizaje y desarrollo; que ninguna psicología, por importante que sea, estudia a un niño en sí, por fuera de algún dispositivo histórico de disciplinamiento y normativización. Se trata de niño intervenido por aquellas prácticas de poder, como dicen Baquero y Terigi (1996).

Si uno piensa las cosas de esta manera, encuentra algunos casos obvios, particularmente los estudios de Hernstein y Murray (1994) en *The Bell Curve*, según los cuáles la diferencia de cociente intelectual es la base de la diferencia social: se llega a ser rico porque se es inteligente y se llega a ser pobre porque se es poco inteligente. Las prácticas que están detrás son de macro-política, ya no de poder “capilar”, actividades orientadas a terminar con la ayuda social a los pobres de Estados Unidos ¿para qué van a dar ayuda social a los pobres si finalmente esos pobres nunca van a poder salir del estado en el que están, porque no les da la cabeza? De esta manera se ve muy bien que el instrumento psicológico, en este caso el test de inteligencia, que ellos construyeron y que se usó de una manera muy amplia, tiene un destino que es desconocido al propio autor del test y al que lo usa. Pero funciona en un sistema subyacente de discriminación y exclusión, al que el instrumento legitima porque le da la seriedad científica a una política.

Dicho esto, la pregunta que uno se formula es si las psicologías y los instrumentos de intervención están condenados a un rol inacabado de legitimación de diversas prácticas de poder que se esconden en la investigación psicológica, y en la práctica psicopedagógica. Por supuesto que en nuestro país, los partidarios de un pensamiento posmoderno consideran que esto último es todo lo que se puede decir acerca de las corrientes psicológicas y las prácticas psicopedagógicas. O sea, que los problemas que afrontan éstas respecto del aprendizaje son reducidos a las relaciones de poder o de los poderes “capilares”. De manera que la perspectiva que se asume es filosóficamente



hablando relativista, ya que el conocimiento psicológico no es más que el efecto de un ejercicio de violencia sobre los sujetos. Y las relaciones del conocimiento se reducen a relaciones de fuerza y a luchas de intereses (Larrosa, 1992) Mi propia versión, inspirada en la obra de Bachelard, de Georges Canghilem, en Piaget y en Vigotsky, y actualmente en Jan Valsiner y Pierre Bourdieu (Castorina, 2008) es algo diferente, ya que hablamos claramente de que la práctica de una ciencia, de cualquier ciencia, tiene dos rostros, es bifronte:

Por un lado, las relaciones de fuerza y de intereses, incluso los dispositivos discursivos que operan sobre la producción y la práctica psicológica, sin conciencia de los protagonistas, que hemos planteado antes. Son las condiciones sociales que han hecho posibles a las psicologías del desarrollo y la educación, al procurar el logro de disciplinamientos de niños y alumnos, etc. Por otro lado, la propia práctica discursiva subyacente no excluye los esfuerzos por producir conocimiento del mundo psicológico. No solo se trata del "centelleo en el cruce de dos espadas", del conocimiento como violencia sobre las cosas, como pensaba Nietzsche, sino también los esfuerzos por probar lo que se postula, por verificar o refutar argumentativamente. Consideramos que la ciencia es tanto el resultado de luchas de grupos y de violencias como un intento de comprender el mundo. No solamente hay relaciones de poder en las disciplinas que investigan el aprendizaje, sino que éstas pueden lograr una relativa autonomía para entender qué es lo que les pasa a los chicos. Llegar a ciertos acuerdos según el modo en que se recortan los objetos de conocimiento o se utilizan los métodos de investigación y hay disensos que derivan de las evidencias que van en contra de lo que estamos haciendo. Si uno piensa en estos términos es posible considerar que la comunidad de profesionales e investigadores es, como decía Bourdieu (2003), un mundo en donde la batalla académica de intereses, corporativa o las batallas por imponer un discurso ocurren en un escenario que es específico de la ciencia. Para finalmente ganar en el campo científico hay que tener argumentos y coherencia conceptual, así como pruebas de lo que dicen a través de la clínica o por formas de experiencia, de producción de datos, uso de instrumentos, etc.

Estamos ante la otra cara, imprescindible de la práctica de nuestras ciencias, y que no queda suficientemente atrapada en la idea foucaultiana, por notable e iluminadora que sea, de "régimen de verdad" (Castorina, 2008). Creemos en una búsqueda de la verdad -palabra que no debe asustar a pesar de tantos denuosos de los pensadores posmodernos- aunque sea histórica, relativa y revisable. Una práctica de conocimiento que no suponga la objetividad, en tanto dada como mundo exterior al conocimiento y que se termina por imponer a los investigadores, como pensaba el positivismo; ni tampoco la tesis de una razón ahistórica, que produce el conocimiento científico siguiendo procedimientos preestablecidos de una vez y para siempre. Por el contrario, podemos hablar de una conquista progresiva de la objetividad, en términos de acuerdos y consensos basados en la puesta en discusión de ideas y verificación de hipótesis, a la prueba no definitiva de ciertas hipótesis que porque han superado las críticas, las han sobrevivido y se pueden incorporar al acervo de conocimiento aceptado por la comunidad científica. Un psicólogo del desarrollo y un psico pedagogo que utiliza una técnica o una teoría debería adoptar criterios que den cuenta de la legitimidad epistémica de su producción o de sus técnicas, recurriendo a la prueba y a la discusión con pares sobre sus métodos y sus hipótesis, a la crítica fundada de los resultados alcanzados por él o por otros colegas.

Nos proponemos ahora dar un solo ejemplo, entre tantos otros, de un conocimiento y de una técnica psicológicas, los que se puede pensar desde ambas perspectivas, como procesos vinculados a las relaciones de fuerza y simultáneamente, cuestionables desde la actividad epistémica. Así, se puede ver que el uso de la medicación para tratar trastornos de aprendizaje denominados trastornos de atención, el ADD que recorre el mundo. Se sabe, al respecto, que en Uruguay cerca del 20% de los chicos de Jardín están hoy medicados y el diagnóstico de ADD es un diagnóstico asociado con ciertas prácticas de poder. ¿Para qué se recurre sistemáticamente al ADD, al trastorno neurológico de atención? ¿Por qué se etiqueta a los niños, de modo que dejan de ser sujetos de aprendizaje y sean parte de un cuadro patológico? No hay más sujeto del aprendizaje, se borró la subjetividad y el niño pasa a ser miembro de una clase enferma. Es para que el niño no moleste en la escuela, ya que si los niños se portan mal o se mueven mucho o no cumplen la expectativa de los docentes, entonces la medicación cumple el rol de someter al chico a la disciplina escolar, se lo disciplina "medicamentosamente". Ésta la faz de las relaciones de poder, pero vista del otro lado, científicamente hablando, es falsa. Hoy podemos decir, desde el punto de vista clínico que la generalización del cuadro atencional, en la manera en que se lo hace, está ocultando otras

relaciones sociales, otras relaciones de significado socio cultural. Las dificultades de aprendizaje, entre ellas las atencionales, no pueden ser reducidas a esa determinación neurológica. Otro tanto se diría del desarrollo teleológico de formas de pensamiento, y la propuesta de aplicar pruebas operatorias para identificar la normalidad o anormalidad, la madurez o inmadurez de un niño. Esto es notoriamente la aplicación de una relación de poder subyacente, que los niños se deban normativizar en una línea de desarrollo homogénea. Pero es también, desde el punto de vista científico, falso. Hoy hay razones ni prueba empírica de tal desarrollo universal y homogéneo: la investigación ha avanzado de una manera extraordinaria en los últimos 20 años, postulando al desarrollo cognoscitivo en términos de una red de interacciones de las nociones y sistemas conceptuales con su contexto social, y no una escalera que va de abajo a arriba y que todos deben pasar, sin excepciones ni variaciones, por esa escalera evolutiva. Hoy pensamos en un sistema complejo del desarrollo, auto-organizado que no es un conjunto de estructuras o de modos de pensamiento estáticos que se suceden unos a otros linealmente. Quiere decir que el mismo fenómeno puede verse desde los dos lados.

Las cuestiones aquí planteadas están lejos de ser las inquietudes de los filósofos, por completo ajenas a psicólogos y psicopedagogos. Para que los conocimientos e intervenciones adquieran un relativo consenso o una progresiva especificación de sus procedimientos de investigación y de diagnóstico, se tiene que cuestionar a las condiciones sociales de las prácticas psicopedagógicas. Las psicologías del aprendizaje que son utilizadas por la psicopedagogía, son una mezcla que a veces parece muy confusa, pero donde uno tiene que distinguir el esfuerzo de entender, de comprender, de debatir, de llegar a acuerdos o a desacuerdos sobre lo que se ha encontrado y, por otro lado, el hecho de que lo que se hace no es neutral sino que el niño que se estudia está constituido por prácticas sociales que le han dado una cierta orientación, “el niño intervenido”, como dijimos.

Más aún, la crítica de esas condiciones sociales es imprescindible para alcanzar una objetividad de las prácticas científicas, esto es, la reflexión de los profesionales e investigadores sobre las relaciones de poder y de fuerza, que son ineliminables, pero cuyo conocimiento puede posibilitar disminuir su intervención en la formulación de teorías y prácticas profesionales. En principio, entonces, no podría pensarse hoy en elaborar un saber históricamente objetivo y que desconociera aquellas relaciones de poder o disputa de intereses. La conquista de una objetividad construida socialmente, supone liberar a los investigadores y también a los psicopedagogos -aunque sea parcial e inacabadamente- del “punto de vista desde el cuál se enuncia su pretensión científica” (Bourdieu, 1997; 2003), apelando a las ciencias sociales y al pensamiento filosófico contemporáneo.

## LOS SUPUESTOS FILOSÓFICOS

Ahora bien, yo añado a estas condiciones sociales que acabo de mencionar otra muy importante: la intervención sobre el desarrollo de la Psicología y la Psicopedagogía de los marcos epistémicos. Cuando los investigadores y los profesionales asumen una determinada concepción del mundo, ello influye sobre las elecciones metodológicas, o se plantean los problemas de una cierta manera y no de otra, optan por unas u otras unidades de análisis como vimos al principio de esta exposición. Se trata de un modo de pensamiento, una estrategia intelectual que los habilita para pensar de cierta manera. La idea de que los Psicopedagogos y los Psicólogos son neutrales, en el sentido que si se dispone de unos buenos instrumentos de diagnóstico, de una cierta claridad en el modo de utilizarlos, o se dispone de criterios “ya probados” de evaluación del aprendizaje, se alcanza con suficiencia una buena práctica psicopedagógica, es una idea equivocada. De modo semejante, un psicólogo investigador, con disponer de ciertos métodos y con disponer de ciertos problemas a los que se aplican unos procedimientos *standard* ya establecido, alcanza el éxito, es también una idea equivocada. En cambio, pensamos qué tipo de problemas se elige para investigar o para intervenir, hasta dónde se puede formular el problema, que caminos va a seguir en su proceso de investigación y de trabajo de intervención, están fuertemente marcados por algún marco epistémico (en adelante ME) por atrás de la propia actividad del investigador. Estoy hablando de una concepción de mundo que asumimos de manera silenciosa, y que interviene sobre los

distintos niveles de las prácticas y los procesos de investigación. Estamos ante fuertes presupuestos acerca de lo que hay en el mundo de los fenómenos psicológicos y como se los conoce. Se trata de un trasfondo de ideas compartidas por los investigadores y profesionales, algo así como el “aire intelectual que respiran”, que es más básico y abstracto, y más implícito que las teorías propiamente dichas y sus procedimientos metodológicos. Se trata de una serie de creencias filosóficas marcadas por la cultura y las relaciones de poder en una sociedad histórica, en nuestro caso la llamada sociedad de la modernidad.

La tarea de la crítica epistemológica -que de alguna manera tiene que ser de los propios profesionales y no quedar solamente en manos de los filósofos profesionales- es justamente la explicitación de dichos presupuestos, y la elucidación de su modo de intervención en la actividad profesional y en las investigaciones. Básicamente, la reflexión meta teórica central es elucidar cuáles son los problemas que se pudieran plantear antes y cuáles no, y que ahora se pueden empezar a plantear, cuáles son los problemas que la vieja visión no daba lugar y que la nueva visión da lugar. Así, hemos podido detectar un rol de orientación y de canalización de las actividades de investigaciones en psicología del desarrollo y la educación por esos presupuestos (1914; 2016)

El ME de la escisión es una concepción del mundo que lo disocia en componentes, de modo tal que la experiencia cotidiana que tenemos con el mundo queda disociada en sus componentes: individuo versus sociedad; sujeto versus objeto; naturaleza versus cultura; representación versus mundo externo; vida mental versus cuerpo. Es una filosofía, un modo de concebir de qué está hecha la vida psicológica y de cómo conocerla, que no puede eliminarse, aunque si cambiarse, y subyace a cualquier intento de conocer la vida psicológica, sea el aprendizaje, el desarrollo cognoscitivo, las actitudes, las vocaciones, o el diagnóstico psicopedagógico.

A partir de la filosofía moderna, básicamente desde la tesis de Descartes acerca del dualismo ontológico se transformó en el sentido común académico de los psicólogos, una modalidad del ME de la escisión que guió a los psicólogos en su investigación. Y de ahí las preguntas que se hicieron los psicólogos del aprendizaje durante décadas y hoy muchos colegas psicopedagogos. Así, ¿qué es primero, el aprendizaje o la herencia; lo dado o lo adquirido; la sociedad o el individuo; lo genético o lo cultural? Hace 100 años que las psicologías han dependido de la formulación de estas preguntas, derivadas del ME de la escisión.

Aquí solo evocamos la tesis de que el pensamiento es como una computadora, la psicología que es hegemónica en el mundo académico hoy, en todo el mundo, propone que la vida cognitiva y el aprendizaje se reduce al funcionamiento de una computadora, un conjunto de representaciones simbólicas que se ponen en movimiento por una serie de leyes de asociatividad, y un proceso de registro y recuperación de la información. La tesis es que hay el sujeto cognitivo funciona separado del mundo cultural, que piensa porque elabora *inputs* que vienen del exterior y produce *outputs* a la manera de una computadora. Yo no estoy diciendo que sus hipótesis son falsas, yo estoy hablando de un marco epistémico que está detrás de los problemas que se plantean. Los psicólogos cognitivos se plantean cómo es que la actividad intelectual que resuelve problemas, cuál es la estrategia para resolverlos, todo esto no está mal, el problema es que el marco epistémico sólo les permite plantearse esos problemas. Lo que estoy discutiendo no es que no sea científico, ya que difícilmente se pueda hacer psicología escolar si no entendemos la diferencia entre memoria a largo plazo y a corto plazo. Lo que discutible es que desde el marco epistémico que escinde el pensamiento o los símbolos, del mundo exterior, la mente de la cultura, o el individuo de la sociedad, hay preguntas que no puede plantearse el psicólogo o el psicopedagogo. Y si se los plantea lo hace de una manera que no le permita resolverlos porque está la limitación de su pensamiento escindido. De este modo, se reduce el estudio de las transformaciones psicológicas a la búsqueda de que está al principio, en el origen. En otras palabras ¿qué busca un psicólogo cognitivo de la información? Quiere capturar las representaciones innatas de los seres humanos, intenta retroceder hacia los bebés para encontrar en ellos la base de lo que hoy se llama conocimiento de dominio; hay una física de los bebés, hay una psicología de los bebés, entendida como los bebés tienen una concepción de la mente de otros. Esta corriente psicológica está obligada a pensar hacia el principio de la vida psicológica, porque su ME escisionista, centrado en la interioridad del procesamiento, descontextualizado o sin vínculos con los objetos o la cultura, le impone ese modo de preguntar, y de buscar lo que está determinado por formas, modalidades del proceso genético y las redes neuronales.



Entonces, preguntarse como un niño genera un nuevo concepto, cómo cambia sus vocaciones, cómo modifica sus habilidades, queda fuera de campo porque la reformulación profunda de las ideas, de los conceptos de los chicos es algo a lo que no se puede llegar con una Psicología que sólo se puede ocupar de comprender los conocimientos que tienen un origen causalmente determinado desde procesos internos, y basados en dispositivos orgánicos que son producto de la evolución.

Vistas las cosas de esta manera, estamos ante una filosofía "naturalista", el pensamiento de la escisión genera dualidad o reducción de un término al otro, por ejemplo todo lo que es vida psicológica de un niño se reduce a los mensajes de tipo neuronal o biológico. No estoy diciendo que la neurología no tenga nada que decir, pero la filosofía naturalista afirma que todo fenómeno psicológico es en el fondo un proceso biológico. Pensar que un componente, en este caso el biológico, está en el lugar de la vida psicológica mundo es una perspectiva reduccionista de muchos neurólogos y educadores. Y esa reducción tiene tal fuerza intelectual, que sin ella no se puede entender cosas tales como el aplicacionismo de las neurociencias para pensar la educación, que desdeña la especificidad de los procesos psicoeducativos (Castorina, en prensa) o la caracterización de las dificultades de aprendizaje en términos puramente neurológicos.

Una mirada escisionista ha presidido, también, las posiciones más duras en torno a la educabilidad, en cuanto a que la posibilidad de aprender, reside en el niño, en su interioridad. La idea de que el propio niño no puede ser educado porque no tiene los dotes, los dones, las habilidades que genéticamente debería tener. En vez de ser las dificultades de aprendizaje un resultado de la interacción niño- escuela, niño- maestro, o el niño situado en un contexto didáctico, es el niño quién es ineducable. El niño que atraviesa problemas de aprendizaje se vuelve el niño que "tiene" problemas de aprendizaje, o ese niño cuyo cociente no le permite aprender (Baquero, 2003; Toscano, 2006). Entonces, desde el pensamiento de la escisión, el niño es tomado como una entidad, la que yo llamaba en aquel viejo artículo (Castorina, 1989), 'obstáculo epistemológico sustancialista', en el sentido de Bachelard.

El otro reduccionismo originado en la escisión es la explicación de los problemas de educabilidad en términos sociológicos. La idea de que la pobreza, la informalidad económica, la salida del campo formal de millones de personas de la Argentina en la década de los '90 generó una situación de pobreza y de abandono tal que esos niños no pueden aprender, no importa lo que haga la escuela, están condenados a no aprender. Esta tesis de algunos sociólogos deriva de que ellos no pueden ver la educabilidad como una relación inherente entre los sujetos y los contextos porque tienen una mirada disociada en los componentes de la experiencia, en este caso la exclusión social (Baquero, 2003).

## EL PENSAMIENTO DIALÉCTICO

Hay una extensa tradición en el pensamiento filosófico occidental, de autores que han planteado que la base de la Psicología es una concepción metodológica dialéctica, que en el fondo no hay individuo sin sociedad, que uno no existe si no está inter penetrado con el otro, que es preciso postular una unidad de contrarios. Una interdependencia que articule los términos que antes aparecían como disociados en el pensamiento de la escisión. Esta ha sido la obra precursora de las filosofías de Hegel y Marx, la de Piaget y de Vigotsky, seguida hoy por autores como Valsiner (Castorina y Baquero, 2005). En el caso de Piaget, se mostró convincentemente que el sujeto y el objeto no son entidades dicotómicas sino que son polos de una interrelación constructiva, que las constituyen, el niño como sujeto se refiere al objeto de conocimiento sea espontáneo o sea en la escuela, que ambos están en una relación que es indisociable. El presupuesto constructivista es crucial para entender una versión dialéctica del conocimiento que posibilita indagaciones que articulan los componentes que el otro ME había escindido, como sujeto y objeto, esquema y observables, hipótesis y experiencia, asimilación y acomodación.

Mientras en el ME escisionista hay mentes, cuerpos, sociedades, individuos separados, en el ME dialéctico se interpreta que el mundo está hecho de componentes articulados, de una manera

tal que lo que priman no son las cosas sino las relaciones, priman las vinculaciones estructurantes entre los polos de las relaciones, desde el individuo y la sociedad, hasta el sujeto y el objeto. Es decir, la unidad dinámica en su diversidad que llevada al campo psicológico y psicopedagógico tiene una enorme relevancia pero a condición de que se la asuma de manera explícita.

El interés de estas discusiones, de estos planteos que estoy haciendo es que se tome conciencia de que estas posiciones deben ser explicitadas para que puedan ser utilizadas para orientar las prácticas y los procesos de investigación. Quiere decir que ese lugar silencioso que han tenido en la historia de la Psicología estos marcos, estos modos de operar, debe modificarse. Si se quiere adoptar una filosofía que promueve el estudio de los cambios en el aprendizaje, o las evaluaciones dinámicas de los conocimientos, hay que ponerla sobre la mesa. Los investigadores y los profesionales tienen que poder descender desde los axiomas o un ME relacional hacia las actividades, los procesos de investigación y las prácticas. Ahora bien, hay un interjuego dinámico, muy complejo, entre las presuposiciones filosóficas, de las que nos ocuparemos, las investigaciones científicas y las prácticas psicopedagógicas. No hay una relación de arriba-abajo, unidireccional, sino que es una relación circular (en un sentido de ida y de vuelta, que diríamos virtuosa y no circular) y en muchas ocasiones los propios colegas deberían modificar los enfoques de fondo, si sus prácticas demuestran que esos enfoques han dado lugar a resultados no esperados. Voy a defender un diálogo abierto entre este tipo de cuestiones que acabo de mencionar y la práctica psicopedagógica, en vez de establecer un camino que va desde las presuposiciones inmodificables hacia las prácticas, que determine o incluso prescriba lo que "habría que hacer" para alcanzar una práctica adecuada. Se trata de reflexionar sobre la filosofía que preside la actividad, de plantear problemas, y en última instancia -lo más importante de todo- se trata de conectar estas reflexiones con las prácticas y cambiar esas reflexiones o cambiar esas prácticas.

Ahora bien, antes hemos hablado de una manera rápida de los niños con dificultades, con distintas discapacidades que no son lo mismo que deficiencias. La idea es que en una perspectiva dialéctica al estilo de las que Vigotsky asumió (Daniels, 2005), puede permitir mirar de otra manera estas dificultades de los chicos, porque ese autor formuló la tesis de una articulación dialéctica entre naturaleza y cultura. No somos sólo seres naturales, somos seres construidos históricamente, la materialidad de los hombres no es solamente su biología como creen los neurólogos, los biólogos y muchos filósofos. La materialidad de los hombres está hecha por su cultura, además de la biología, está hecha por las relaciones político-sociales, por los instrumentos culturales de los cuales podemos disponer para formular nuestra personalidad, para reconstruir los saberes. Si uno piensa en estos términos, que hay un entrelazamiento dialéctico entre lo que Vigotsky llamaba la línea natural de desarrollo y la línea socio-cultural, ya no se puede hablar más que el niño sordo o ciego tiene un desarrollo "anormal", lo que puede desplegar es otro desarrollo, que ha adquirido un sesgo que tiene que ver con que ante la deficiencia biológica (porque no se niega la biología) da lugar a una actividad protésica con nuevos instrumentos culturales, como el sistema de Braille, o el sistema de señas, los que generan una rearticulación entre los fenómenos psíquicos inferiores y superiores (Skliar, 1997). En esta perspectiva, estamos frente a un desarrollo original y genuino que no es idéntico al otro, pero es como tal un desarrollo original y creativo. Entonces, hay una síntesis superior muy compleja entre los aspectos naturales y los socio-culturales del desarrollo, pensada gracias al ME dialéctico.

Por otra parte, puede verse que los cuadros de la llamada discapacidad, son tanto biológicos como construcciones sociales, son indisociables en sus vinculaciones dialécticas. Podemos hablar de rasgos del mundo que son propios, por ejemplo de la biología, y otros que son materia de reglas, de cultura y de sociedad. Sin duda, el diagnóstico de la trisomía 21 (síndrome de Down) tiene una historia social, con consecuencias para las vidas de los afectados. Sin embargo, es también un término para un hecho natural, para la deficiencia. Con independencia de cualquier construcción social, alguien tiene o no tiene una trisomía 21. Por su parte, "diagnóstico del Síndrome de Down" es una construcción social, es una categoría social, ya que el reconocerla en un recién nacido supone expectativas: 1) de cómo podría desarrollarse el ser humano; 2) que improbablemente desarrollará características que son deseables (Castorina, 2011).

La presuposición de que ese niño no puede ser visto solamente como un ser natural, vale para los niños con trastornos y también para el fenómeno del déficit atencional. Si se piensa que la propia atención del niño cuando se transforma en fenómeno psíquico superior porque se inscribe el

niño en una práctica con la cultura, con los instrumentos que los adultos le proporcionan en relaciones socio-culturales, cambia la mirada. Nos vamos a encontrar que la propia atención de los bebés es atraída al principio, por las formas de estimulación, luego está dirigida también por las prácticas sociales y que las dificultades de atención pueden tener que ver con las dificultades de los niños en posicionarse o interiorizar formas de la cultura y no meramente por un hecho marcado únicamente por su proceso biológico (Vehmas, S y Mäkelä, P, 2009). Una mirada dialéctica que articule estos dos grandes sistemas del psiquismo humano nos permite mirar de otra manera algunos procesos que siempre los vimos desde un lado escisionista.

Lo mismo pasa con las evaluaciones: una cosa es la evaluación de una aptitud, del cociente intelectual, como una habilidad estática porque se supone o que es una facultad humana dada de una vez y para siempre. Lo que hacen los psicólogos y psicopedagogos es simplemente diagnosticar lo que hay. Si se piensa en un sentido dialéctico, se avanza hacia una evaluación dinámica donde lo que el niño puede conocer o diagnosticar su nivel de apropiación intelectual, depende de su vínculo histórico con los instrumentos culturales y con los docentes que son los mediadores de esos instrumentos culturales. Entonces, cuando uno hace "evaluación dinámica", considera un proceso y no sólo un resultado, lo que está evaluando es cómo un niño se va apropiando de lo que la cultura le propone. Es una evaluación prospectiva no retrospectiva, hacia la creciente autonomización de los sujetos, la tesis vigotskyana de la Zona de Desarrollo Próximo, que es inter individual e intra individual, nunca solo esta última. Toda evaluación que se hace al interior de esa zona es una evaluación dinámica y está respaldada por el vínculo dialéctico del individuo con la cultura, en una interacción con otro que sabe más, y una apropiación activa del individuo de la cultura que se le propone. De este modo, hay un juego bipolar constitutivo- dialéctico entre cultura e individuo. Si se elimina esta interacción los modos son escindidos, suponen un individuo ya dado independiente del contexto, como mostramos al principio de esta exposición y una búsqueda de dotes o disposiciones naturalizadas (Lunt, 1994).

Además, y muy brevemente, la cuestión de la educabilidad puede ser examinada como un vínculo relacional de un chico en situación, de un niño que inherentemente está conectado con un contexto educativo. La educabilidad depende de qué le pasa al niño con el maestro, cómo se posiciona en las situaciones de enseñanza- aprendizaje, y no de rasgos internos detectados en el gabinete psicológico por el uso de instrumentos psicológicos separados de la práctica educativa. Desde una base filosófica dialéctica se puede examinar ese problema desde las interacciones de los individuos con el contexto propio de cualquier institución escolar (Baquero, 2003; Pintrich, 1994)

Finalmente, los marcos epistémicos de que hemos hablado no solo son un conjunto de principios que hacen posibles o restringen a las investigaciones psicológicas y a los procedimientos de intervención, sino también ofrecen una encarnadura social y contextual a través de los valores. Con el término "valores" hacemos referencia a "vectores para la acción" encarados positivamente por una comunidad histórica y que influye sobre las decisiones de los actores sociales, en este caso los investigadores o profesionales de la psicopedagogía (Castorina, 2015). O también, como aquellas cosas que los individuos piensan que son dignas de ser promovidas o realizadas. En este sentido, los psicólogos deberían examinar las consecuencias morales y políticas del uso de los tests de inteligencia, y de las categorías psicológicas que pueden llevar a la estigmatización de los diferentes o los niños que son hijos de la desigualdad. En muchas ocasiones, tal utilización se vincula con ciertos resultados esperados públicamente, y dependen del valor que pone al individualismo en el centro de su actividad, orientando la producción e interpretación de los resultados de los tests (Talak, 2014) Un valor vinculado al ME de la escisión, como también el vector que tiende al control de las conductas. Por su lado, el ME relacional de lugar a otros valores, vinculados a la solidaridad con los niños en dificultades o al reconocimiento de las diferencias. Esta referencia al rol jugado por los valores sostenidos por los psicopedagogos debería ser ampliada en otra ocasión, en términos de discutir su vínculo con la objetividad, ya planteada por la epistemología feminista (Castorina, 2015).

## PREGUNTAS Y COMENTARIOS

**Castorina:** estoy completamente de acuerdo con la 'idea de implicación' porque además da la impresión de que la idea de implicación involucra que los docentes pueden asumir su lugar de otro modo. Digamos, si hubiera pura determinación, si los colegas docentes o los psicopedagogos fueran nada más que esclavos de las concepciones generales que tienen en la cabeza no podrían tomar posiciones. Yo creo que hay una defensa que vos haces y yo acuerdo con que hay siempre un lado de productividad, de constructividad de las ideas, que hace que ni un niño pueda ser jamás definitivamente sometido, ni un maestro o un psicopedagogo pueda ser simplemente un agente de una concepción determinada. Siempre hay lugar para la posibilidad de la transformación. Yo estoy completamente de acuerdo y eso es un llamado a la responsabilidad y a la posibilidad de cambio porque si estas cosas no se pudieran transformar para qué diablos estamos acá.

**Pregunta.** Yo quiero agregar que también las políticas tienen una filosofía detrás, las decisiones políticas que se toman respecto de un currículum, cuando el docente recibe lo que tiene que hacer con el chico también está influido, por eso que es un poco difícil escaparse de eso.

**Castorina:** No hay modo de escaparse de alguna filosofía, en todo caso hay que cambiarla porque nadie puede trabajar sin un currículum basado en algún ME, El problema es qué dice el currículum y si los docentes no participan del currículum, éste viene impuesto de arriba.

**Pregunta.** Yo creo que en realidad los docentes no están lo suficientemente preparados para trabajar con chicos con esas dificultades, eso también sería muy importante digamos, que en la parte de la formación de los docentes se preocuparan más por prepararlos para la inclusión en las escuelas normales. Es cierto que llega un chico con esas características y el docente se cansa por demás y comienza toda la presión entre docente- familia- gabinete, esto que nunca termina y siempre el que termina perjudicado es el chico. Y esto lo digo con conocimiento personal.

**Castorina:** No soy especialista pero conozco el tema de los legajos personales. Bueno, un legajo es producido por especialistas a pedido de la dirección de la escuela con una participación mínima del docente y donde herramientas aparentemente neutrales que van en contra de lo que yo dije acá establecen el destino de un niño y el lenguaje con que están escritos muestra que se cree que el niño tiene problemas, el niño problema y es sancionado. Esto es interesante que lo digamos, porque la formación y la práctica del propio colega profesional en un gabinete sea un psicopedagogo, un psicólogo, se hace con la mejor voluntad. Entonces, este no es un problema puramente de apelar a la responsabilidad y moralidad del profesional, yo creo que el **profesional** está actuando con este sistema de poder a las espaldas que él no tiene la menor conciencia, quiere hacerle bien al niño, quiere ayudarlo, el resultado para nosotros es un resultado negativo porque él no tiene la concepción que tenemos nosotros supuestamente. La dinámica del proceso de evaluación es mucho más complicada y que debería ser de una manera diferente y su lugar en la escuela debería ser otro. Por eso hemos insistido mucho nosotros en la **formación educativa de los colegas profesionales**, porque los psicólogos (de los psicopedagogos no opino), tienen mucha ignorancia con respecto al sistema educativo, ellos ven sólo casos clínicos en un gabinete y no el drama del niño en el aula y si uno se aparta de allí volvemos a la escisión. Esto nos obliga a revisar la formación y el sistema de evaluaciones escolares, esto hay que cambiarlo, es una cuestión política y hasta es un problema de política de la Infancia lo que está en discusión detrás de todo esto. Es decir, de qué infancia estamos hablando, de qué niño, de que involucramiento estamos hablando en el sentido que la colega lo decía recién.

**Pregunta.** Lo que yo entendí de la presentación lo que queda instalado es la necesidad de reflexión, cuál fue la tendencia al determinismo, la tendencia al relativismo ambas aúnan la idea de la reflexión. Usted con la respuesta a los compañeros instala este tema que para mí hay un problema. En la escuela, en la academia, es políticamente correcto hablar de que hay que reflexionar, que hay que revisar las prácticas y demás. A mí me pasa que cuando reflexiono termino pensando que tenía razón, y cuando me junto con mis colegas que elijo juntarme coincidimos en las perspectivas que comparto con ellas generalmente porque compartimos una comunidad, lecturas y

demás. El punto es que si la cuestión es 'revisar los marcos epistémicos que desconocemos', el lugar de la ignorancia, la pregunta sería 'qué condiciones, qué dispositivos habría que promover en la investigación, en la práctica profesional, incluso en la universidad, que sea un formato que tienda a la reflexión' y no que los encuentros sean una reafirmación de lo que ya sabemos.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Baquero, R. "De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha" G. Frigerio y G. Diker (comp.) *Infancias y adolescencias. Teorías y Experiencias en el Borde. La Educación discute la noción de Destino.* Buenos Aires. Noveduc, 2003.
2. Baquero, R & Terigi, F. "Constructivismo y modelos genéticos", en *Enfoques Pedagógicos, Serie Internacional*, No. 12, Vol 4. Constructivismo y Pedagogía. Bogotá, 1996.
3. Bourdieu P. *Méditations pascaliennes.* Paris. Ed. Seuil, 1999.
4. Bourdieu, P. *El Oficio de Científico.* Barcelona. Anagrama, 2003.
5. Castorina, J. A. "Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía", en *Problemas en Psicología Genética.* Buenos Aires. Miño y Dávila, 1989.
6. Castorina, J. A. "Las epistemologías constructivistas ante el desafío de los saberes disciplinares", *Psyche*, Vol.1, No. 2, 15-28, 2003.
7. Castorina, J. A. "La investigación psicológica en educación: prácticas sociales y razones epistemológicas". *Cuadernos de Educación.* Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, No. 6, 13-30, 2008.
8. Castorina, J. A. "La investigación psicológica en la educación inicial: problemas teóricos y epistemológicos", en *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. VIII, No. 8, 15-38, 2011.
9. Castorina, J. A. "Las concepciones del mundo y los valores en la investigación psicológica", en *Cadernos de Pesquisa.* Fundación Carlos Chagas. 362-384, 2015.
10. Castorina, J. A. "La problemática de las neurociencias y la educación", *Propuesta Educativa.* FLACSO Argentina, (en prensa).
12. Castorina, J. A y Baquero, R. *La dialéctica en la psicología del desarrollo.* Buenos Aires. Amorrortu, 2005.
13. Daniels, H. "Vigotsky and educational psychology: Some preliminary remarks", *Educational & Child Psychology*, vol. 22, No. 1, 6-17, 2005.
14. Eidt, N.M y Calvo Tuleski, S "Trastorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicología histórico- cultural", *Cadernos da Pesquisa*, Vol. 40, No. 139, 121-146, 2010.
15. Hernstein, R & Murray, Ch. *The Bell Curve: Intelligence and class structur in American Life.* New York. Free Press, 1994.
16. Larrosa, J. "Tecnologías del Yo y Educación" en J. Larrosa (Ed) *Poder, Escuela y Subjetivación.* Madrid. Ed. La Piqueta, 1992.
17. Lerner, D. "Didáctica y Epistemología", en J.A. Castorina (Comp.) *Desarrollos y problemas en Psicología Genética.* Buenos Aires. EUDEBA, 2001.
18. Lunt, I. "A practica da avaliacao", en Daniela, H: *Vigotsky em foco: presupostos e desdobramentos.* San Pablo: Papirus, 1994.
19. Pintrich, P. R. "Continuities and Discontinuities: Future Directions for Research in Educacional Psychology", en *Educational Psychologist*, 29 (3), 137-148, 1994.
20. Skilar, C. "Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educaçao dos surdos", en C. Skliar (comp.) *Educaçao & Excluçao.* Porto Allegre. Ed. Mediaçao, 1997.
21. Talak, A. "Los valores en las explicaciones en psicología", en A. Talak (comp.) *Las explicaciones en psicología.* Buenos Aires. Prometeo, 2014.
22. Toscano, A. "La educabilidad y la definición del destino escolar de los niños", en *Espacios en Blanco*, Facultad de Humanidades, Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires, No. 16, 153-185, 2006.

23. Vehmas, S. y Mäkelä, P. "The ontology of disability and impairment: a discussion of the natural and social features", en *Arguing about Disability. Philosophical Perspectives*. London Routledge, 2009.