

¿Cómo se construye teoría en Psicopedagogía? Una lectura epistemológica de la *propuesta y apuesta* de Liliana González

¿How to build a theory in Psychopedagogy? An epistemology lecture of the proposal and wager of Liliana González

Sandra Bertoldi

bertoldi@speedy.com.ar

Alina Tovani

alipinapa@hotmail.com

Cintia Lacaze

cintia04_77@hotmail.com

Universidad Nacional del
Comahue.
Argentina

Recibido: 06 | 11 | 17

Aceptado: 23 | 12 | 17

RESUMEN

En el presente artículo se realiza un análisis epistemológico sobre la producción teórica de la psicopedagoga Liliana González. Este trabajo forma parte de los resultados de una investigación en curso denominada “Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina” que se propone, entre sus objetivos, una aproximación a las producciones teóricas existentes en el campo disciplinar, desarrolladas por los mismos psicopedagogos. Para ello se presentará, en primera instancia: ¿de qué hablamos cuando hablamos de ‘teoría(s)’? En segunda instancia: ¿de qué habla cuando habla de ‘teoría’ Liliana González? El artículo se desglosará en cinco apartados: uno, su compromiso con la teorización; dos, su posición teórica y sus claves de lectura; tres, su posición ante la teoría/ referentes teóricos en psicopedagogía; cuatro, su propuesta y apuesta sobre lo que habría que teorizar en psicopedagogía; cinco, su modo de teorización.

Palabras clave: Teoría psicopedagógica; Epistemología de la Psicopedagogía; Modo de producción de conocimiento; Argentina.

ABSTRACT

In the present article epistemological analysis is carried out on the theoretical production from the psychopedagogue Liliana González. This work is part of one of the results from an ongoing investigation denominated “Production of categories in Psychopedagogy and its epistemological sustentations. Argentina” that proposed, among its objectives, an approximation to the theoretical productions existing in the disciplinary field, developed by the same psychopedagogues. For this, it will be presented, in first instance: what are we talking about when we talk about ‘theories’? In second instance: what Liliana González talk about when she talks about ‘theory’? The article will be developed in five sections: one, his commitment to theorization; two, his theoretical position and his reading keys; three, his position before the theory / theoretical referents in psychopedagogy; four, his proposal and bet on what should be theorized in psychopedagogy; five, his way of theorizing.

Key words: Psychopedagogical theory; Epistemology of psychopedagogy; Knowledge production mode; Argentina.

INTRODUCCIÓN

Sabemos que en estas últimas décadas el lugar que tienen los referentes teóricos que se utilizan en las prácticas e investigaciones psicopedagógicas se ha constituido en un eje de discusión teórico-epistemológico al interior del campo psicopedagógico nacional e internacional.

Por el año 1989, en nuestro país, el Dr. A. Castorina nos interpelaba, desde el punto de vista epistemológico, acerca de cuáles teorías, procedentes de otros campos disciplinares, eran apropiadas e instrumentadas en Psicopedagogía, identificando una serie de obstáculos epistemológicos e invitándonos a los profesionales a construir teoría a partir de la originalidad de nuestro campo.

Desde aquel tiempo a la fecha, evidentemente, varios han asumido este 'reto'. Hoy es posible identificar numerosos esfuerzos de teorización en la psicopedagogía argentina -algunos procedentes de las prácticas profesionales, otros de las prácticas científicas- que buscan, justamente, dar cuenta de los fenómenos/sucesos/problemáticas que se presentan en las prácticas concretas¹.

Sumándonos a éste reto es que desde un equipo de investigación diseñamos un proyecto -aún en curso²- para aproximarnos a las producciones teóricas existentes en el campo disciplinar, desplegadas por los mismos psicopedagogos, para plantear un análisis epistemológico de tales teorías y/o conceptos 'científicos' y apelando a una posición epistemológica que busca acompañar en forma reflexiva y analítica estos procesos de producción de conocimientos lejos de una posición de erigirnos en un tribunal trascendental que busca demarcar los criterios de cientificidad. Desde este lugar, se intenta leer la producción escrita de Liliana González, una de las psicopedagogas seleccionadas en este estudio³, para contribuir con preguntas, interrogantes y reflexiones -recurso propio de la disciplina epistemológica- a este desafío asumido por ella y tan necesario para nuestro campo.

DESARROLLO

1. ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE 'TEORÍA(S)'

Hablar de 'la teoría' o 'las teorías' en los campos científicos es un punto de distinción entre las 'ciencias naturales' y las 'ciencias sociales y humanas'. Follari (2016) dirá que mientras las primeras parten de un acuerdo acerca de cuál es 'la teoría' que explica mejor tales fenómenos y no necesitan explicitar el marco teórico en sus investigaciones porque está ya supuesto por el paradigma; las segundas parten de un no acuerdo lo que implica que hay que hacer elección de 'teorías', de tendencias, de tradiciones teóricas, de claves de lectura, lo que exige criterios⁴ y explicitación del enfoque teórico en nuestras prácticas e investigaciones. Ahora bien, al interior de las 'ciencias sociales y humanas' este no acuerdo se manifiesta en la coexistencia de diferentes definiciones de teoría según las posiciones epistemológicas adoptadas.

El fuerte impacto del empirismo lógico atravesó estas ciencias fundando la idea de construir 'una teoría' sobre la base de un conjunto de enunciados que sean sometidos a prueba a través del

1 Sólo para mencionar algunos: Alicia Fernández, Clemencia Baraldi, Norma Filidoro, Silvia Baeza, Marina Muller, Nélica Atrio, Evelyn Levy.

2 El proyecto se titula Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017 y se lleva a cabo en el CURZA en el programa de Incentivos a la Investigación.

3 Criterios de selección establecidos: reconocimiento profesional logrado nacional e internacionalmente (a nivel de instituciones de formación académica, de ámbitos profesionales -salud, educación, socio-comunitario, judicial, laboral-, de Colegios y Asociaciones de Psicopedagogos, etc.); el volumen/magnitud de su obra; la adopción de su enfoque teórico-metodológico en el campo psicopedagógico y la accesibilidad (tanto a su obra como a poder tomar contacto con ellos).

4 La teoría se elige por su valor conceptual pero también por la adecuación al caso por resolver

control empírico. Se sustenta en criterios de realidad estática y ordenada, factible de ser traducida a enunciados derivados lógicamente y simbolizados matemáticamente, que tienden a desarrollarse ajenos a la praxis social, y divididos en especialidades. Schuster siguiendo a G. Klimovsky dirá que

Las teorías científicas son conjuntos de enunciados, de enunciados específicos llamados hipótesis, y dentro de ellas puede haberlas de tres niveles: de nivel empírico singular, empírico general, moviéndose en este nivel desde la generalidad empírica hasta los enunciados universales estrictos- que son mucho más que las generalizaciones empíricas, porque no solo se hacen para los casos conocidos sino para aquellos que no sabemos si van a ocurrir algún día y que ni siquiera imaginamos. Y, por último, en el nivel tres tenemos a los términos teóricos (2002:38).

Desde esta perspectiva, para que una teoría adquiera el estatuto de científica tiene que contar con un conjunto mínimo de enunciados de cada nivel, especialmente del último, el de los 'términos teóricos', de no ser así se la ubicará dentro de las denominadas 'teoría débil'. Desde el escenario pos-empirista, epistemólogos, como Kuhn, han discutido esta idea de teoría, planteando una concepción más holística y proponiendo la noción de 'estructura' en lugar de la de 'conjunto'. La noción 'estructura enunciativa' permite pensar que la teoría es una unidad de sentido, por ello, el uso de un término depende de su contexto y de la interdependencia de los términos entre sí. A lo que agrega Popper que todo enunciado tiene carga teórica, que una ley científica nunca surge de una simple lectura inmediata del comportamiento de lo real.

También la hermenéutica ha planteado su posición al respecto, sobre todo ha señalado la imposibilidad y la infecundidad de alcanzar un consenso sobre una sola teoría ante la complejidad de lo social. Desde la hermenéutica filosófica autores como Gadamer dirán que la teoría es interpretación, es decir, que se trata de la asignación de determinadas categorías de lenguaje a determinados datos. Desde la hermenéutica crítica, Habermas -tras la búsqueda de un tipo de construcción teórica que abriera la posibilidad de abarcar las complejas interacciones del capitalismo avanzado- dirá que la 'teoría crítica' -noción acuñada por Horkheimer- significa fundamentalmente una modificación de la actitud del científico frente a su actividad. Se trata de un comportamiento crítico del sujeto que lleva a cabo para reflexionar sobre el sentido de la vida en la sociedad tratando de ir más allá de las tendencias coercitivas y disfunciones de la reproducción social y orientándolo hacia la emancipación y la transformación de una realidad opresiva. Para este autor, la 'teoría crítica' es empírica (sin ser empírico analítica), filosófica (pero en el sentido de crítica), histórica (sin ser historicista), práctica (en el sentido de estar orientada a la emancipación).

En nuestra investigación, adherimos a la *epistemología francesa*, y seguimos principalmente⁵ los postulados de Canguilhem en lo referido a ir de los 'conceptos' a las 'teorías' poniendo el acento en los primeros: "Al hablar de 'concepto', entendemos, según el uso, una denominación [...] y una definición; en otras palabras, un nombre cargado de un sentido, capaz de cumplir una función de discriminación en la interpretación de ciertas observaciones o experiencias"[...] (2009: 313) y su 'encuadre cultural' es decir, el "conjunto de las relaciones y valores ideológicos de la formación social en que se inscribe" (Lecourt, 1970:66-67). Desde este lugar, y situándonos en nuestra profesión -'la psicopedagogía' y en su 'constitución epistémica' como disciplina nos preguntamos a qué *concepto/definición* de teoría se suscribe/adscribe y qué posición epistemológica se asume?; qué teoría o teorías se *eligen*; de qué campo(s) disciplinar(es) proceden y bajo qué criterios se seleccionan?; qué *tipo de relación* se establece entre la teoría(s) elegida(s) y la práctica profesional o científica?; se *cuenta/crea* teoría o conceptos propios?

⁵ También tenemos en cuenta a M. Foucault -discípulo de G. Canguilhem- (1985) quien refiere a teoría como 'caja de herramientas' es decir, "que no se trata de construir un sistema sino un instrumento, una lógica propia a las relaciones de poder y a las luchas que se comprometen alrededor de ellas; - que esta búsqueda no puede hacerse más que poco a poco, a partir de una reflexión (necesariamente histórica en algunas de sus dimensiones) sobre situaciones dadas" (85)

2. ¿DE QUÉ HABLA CUANDO HABLA DE 'TEORÍA' LILIANA GONZÁLEZ?

Algunos puntos a considerar y a destacar:

2.1. SU COMPROMISO CON LA TEORIZACIÓN

Su compromiso con la teorización relacionado con la clínica psicopedagógica comienza a gestarse desde Córdoba en la década de los 80/90, afirmación que podemos comprobar al menos en tres artículos científicos de su autoría publicados en la Revista Aprendizaje Hoy. En el primero, invita a los colegas a elaborar un cuerpo teórico-técnico para una psicopedagogía preventiva (1984). En el segundo, despliega su modo de entender la Psicopedagogía clínica para abordar las 'fracturas en el aprendizaje' entendidas como síntoma (1986). En el tercero, propone el dibujo, el juego y la palabra como recursos para la clínica del aprendizaje con niños (1997). Ya en el nuevo milenio, expresa - en ocasión de su segundo libro - que

El texto surge de la toma de conciencia de la importancia de la palabra escrita, de la necesidad de hacer letra de la experiencia y por la responsabilidad y el compromiso ético de contribuir en la construcción del marco teórico de una praxis que, despacio pero firmemente, fue tomando su lugar en el campo de las disciplinas. (2001, contratapa).

Cabe recordar, como ella misma lo resalta, que eran tiempos en los que a partir de la figura de Chercasky (1970) -a la que se le reconoce ser la primera en hablar de clínica psicopedagógica en lugar de reeducación y de introducir el psicoanálisis (kleiniano) en la tarea- comienzan paulatinamente a desplegarse contribuciones/aportes teóricos genuinos para el campo disciplinar configurándose una especie de 'tradición teórica'. Destaca y reconoce a algunos de ellos como referentes del campo:

Jorge Visca quien contribuye a marcar los límites del campo laboral e introduce la dimensión psicosocial en la tarea. A Marina Müller como la primera en mostrar el marco referencial psicoanalítico lacaniano. A Sara Pain, Clemencia Baraldi, Alicia Fernández, Evelyn Levy, Leandro De Lajonquiere, cada uno dejando sus esquemas referenciales, proponiendo esta disciplina como posible, esforzándose por darle un cuerpo teórico propio y haciéndonos sentar en la mesa de trabajo junto a Piaget, Freud y Lacan, Manonni, Dolto (ib.id. 14).

2.2. SU POSICIÓN TEÓRICA. SUS CLAVES DE LECTURA

Si bien parte de una formación académica centrada en una psicopedagogía reeducativa, su recorrido teórico en diálogo con su práctica profesional le permite construir una posición para la clínica psicopedagógica, posición que, a su entender, significa "tener un marco referencial teórico-clínico y ético, que permita intervenir con la máxima eficacia" (1999: 59) y que ubicará en la elección de la "teoría psicoanalítica especialmente en su vertiente francesa" (ib. id. 19); lo que le permite proponer una clínica del significante⁶ y adoptar una ética del psicoanálisis.

Podemos observar en la bibliografía de sus textos que en sus primeras producciones escritas -bajo el formato de artículo científico que datan del año 1983- recurre, para analizar los casos clínicos que se le presentan en su consulta clínica psicopedagógica, a lecturas de médico-pediatra de formación psicoanalítica -F. Dolto (francesa) y D. Winnicott (británico)- reconocidos no solo en el ámbito psi por su trayectoria en el campo de la clínica de la infancia y su trabajo con niños que

⁶ En esta práctica se jerarquiza la cara significativa del síntoma (lo que significa para el que lo padece y para quienes están implicados en él). El sujeto es convocado a hablar, se promueven las preguntas, la expresión de sus miedos y deseos. Si no habla, serán los otros significativos (padres, familiares, docentes) quienes hablarán por él. Centrado en la escucha, jerarquiza lo singular, abre preguntas. El *saber* está en el sujeto, solo él sabe "*porque le pasa lo que le pasa*" pero se trata de un saber inconsciente del que el síntoma es sólo una expresión. La ciencia le pondrá nombre a su dificultad, pero lo que se resguarda es que la condición subjetiva, no quede aplastada por el significante científico. (González 1999: 111, 112)

padecían trastornos mentales (autismo, psicosis, debilidad mental, con trastornos orgánicos, entre otros), sino también por el trabajo con la comunidad de su país a través de la participación en programas radiales en los que atendían preguntas y dudas de los padres sobre problemas psíquicos y de educación de sus hijos. También, se apoya en lecturas de M. Mannoni psicoanalista francesa, especialista en criminología y fundadora -junto a otros- de la Escuela Experimental de Bonneuil Sur Marne⁷ que atendía niños con psicosis y neurosis graves que, en esa época (1969), no eran tratados en los hospitales psiquiátricos tradicionales ni atendidos en las escuelas⁸. Esta autora es tan significativa en su recorrido que le dedica su primer libro: “Cuando el trabajo estaba en sus últimas páginas, fallecía en París a los 74 años la psicoanalista francesa Maud Mannoni. Mi práctica profesional es iluminada por su teoría, su clínica y en especial por su lucha contra toda ortodoxia, para acercar los beneficios del psicoanálisis a los niños considerados psicóticos y débiles mentales. (González, 1999: 9).

En 1986 se advierte en sus escritos, la incidencia de lecturas de J.A. Miller - fundador de la Asociación Mundial de Psicoanálisis- y C. Millot -psicoanalista de formación lacaniana que en el año 1982 escribe el texto “Freud Antipedagogo”⁹

A partir del año 1994, incluye también entre sus lecturas a psicoanalistas argentinos que comenzaban a profundizar en la clínica de niños y adolescentes. Entre ellos: J. Nasio, vinculado con la obra de Lacan —de la mano de Oscar Masotta que es quien introduce su lectura en la Argentina en la década del 60—; a Dolto —con quien establece un diálogo fecundo—; a Ricardo y Marisa Rodulfo, quienes nutridos e influenciados por la obra de D. Winnicott, muestran un trabajo clínico con niños que ponen en el centro de la escena al juego y al jugar; y a Jerusalinsky —quien ubica a la educación especial en un terreno intermedio entre lo educativo y lo terapéutico— por el perfil terapéutico que, en este campo, sería importante que tome la función docente.

A partir de 1999, cuando comienza a publicar sus libros, conserva los autores precitados e incorpora referentes específicos según temáticas a tratar. Entre los más nombrados aparecen: en el nivel internacional, A. Cordiè, J. Philippe, E. Roudinesco y en el nivel nacional E. Coriat, E. Levin, J. C. Volnovich, S. Bleichmar, E. Antelo. Como puede apreciarse se trata de autores que mantienen una cierta relación con el psicoanálisis. También se observa un diálogo con referentes del campo psicopedagógico argentino, como es el caso de M. Müller (1983), C. Baraldi (a partir de 1993), D. Laino y L. de la Jonquière (2001), A. Fernández (2005). Como puede apreciarse en el recorrido por la bibliografía de su obra a la fecha, la autora mantiene un grado de coherencia epistemológica en esta posición.

2.3. SU POSICIÓN ANTE LA TEORÍA/ REFERENTES TEÓRICOS/ EN PSICOPEDAGOGÍA

González, al igual que muchos colegas, escucha en forma reiterada que ‘la psicopedagogía carece de un referente fundacional claro como lo es Freud para el psicoanálisis o Piaget para la psicogénesis’. Esta escucha, en lugar de paralizarla como muchas veces sucede, la moviliza y toma el camino que, a su criterio, deja abierto Freud en su artículo “Análisis profano” (1926) “en el que anuncia que falta pensar la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía” (2001:16). Parte de considerar que el quehacer psicopedagógico “exige el encuentro de varias disciplinas ya que ninguna teoría por sí sola puede dar cuenta del complejo fenómeno del aprender y sus vicisitudes” (2001: 24)¹⁰. Desde este lugar contempla al sujeto epistémico (y su particular manera de construir el conocimiento), al sujeto del inconsciente (y los avatares de su constitución, su posición frente a la falta, y frente al Saber), a la estructura familiar (su fantasmática, relación con el saber y el conocer, modo de vincularse y de tramitar la ley), al contexto socio- económico- cultural (valores, ideologías y expectativas) y el discurso pedagógico (ideales, adjetivaciones a los sujetos). En este punto, si bien la autora plantea el encuentro de disciplinas y teorías, en su recorrido teórico se

⁷ O también denominado Centro de Estudios y de Investigaciones Pedagógicas y Psicoanalítica.

⁸ Autora influida por [Winnicott](#), discípula de F. Dolto y de J. Lacan, y miembro de la Escuela Freudiana de París.

⁹ “Las *disciplinas* son marcos temáticos muy generales. Son estructuras más amplias, laxas y heterogéneas que las *teorías* ya que reúnen en su interior teorías muy diversas y a veces antagónicas” (Gianella, A: 2000: 55)

¹⁰ Caso presentado en la Revista/edición: *Revista Aprendizaje Hoy*. Año XIII- N° 28-29. Año: 1994. /1995. Tema: ¿Clínica Psicopedagógica? Reflexiones a partir de un caso. Y retomado en su libro *Aprender* (2001)

puede observar la prevalencia del marco teórico psicoanalítico y el encuentro de líneas teóricas al interior de éste. Y de no considerar a la teoría como un dogma, ni un discurso sino como un marco referencial para su praxis. Afirma que el desafío del psicopedagogo es: “Alternar el SABER con el NO SABER, pues si bien sabemos de la teoría de la constitución subjetiva y de la construcción del conocimiento, nada sabemos de las razones del malestar del que consulta. Nuestro marco teórico referencial es una construcción y como tal, tiene connotaciones subjetivas, históricas, particulares.” (González, 2001^a: 25) [Destacado en el original]

En sus libros da testimonio –como mostraremos con un ejemplo en el punto siguiente– de la fertilidad de tomar los referentes conceptuales como vectores que provocan el pensamiento y la reflexión a la luz de los nuevos fenómenos o situaciones a mirar. Reconoce las huellas de quienes fueron sus maestros, les agradece no haberse presentado como Otros no barrados, dejándole un lugar para sus preguntas, búsquedas, encuentros. Se anima a interpelar a la autoridad, pensar con ellos, buscando que la incipiente ‘tradición teórica’ acuñada no se constituya en un obstáculo epistemológico

Después de más de treinta años de práctica clínica estoy trabajando un duelo y una deuda.

Duelo con lo que hubo que ir dejando, lo que perdimos en este tiempo acelerado: el encuadre «de libro», la frecuencia ideal [...] Deuda con las enseñanzas inaugurales, con la esencia del hacer clínico.

Uno siente la necesidad de crear nuevos modos de atender, pero sosteniendo el decir psicopedagógico, sin perder lo fundamental, el respeto a la subjetividad (2005: 19).

2.4. SU PROPUESTA Y APUESTA SOBRE LO QUÉ HABRÍA QUE TEORIZAR EN PSICOPEDAGOGÍA

Propone que esa teorización debe dar cuenta de un ‘encuentro’ teórico comprobable en la clínica:

Encuentro no producido en lo real entre Piaget y Freud pero que el psicopedagogo no puede evadir si entiende que detrás de cada paciente hay un sujeto epistémico (aparato cognitivo detenido, bloqueado, fracturado o inhibido) y un sujeto del deseo (barrado, constituido en el campo del Otro y que por alguna razón no se le despertó, perdió o no puede sostener el deseo de saber).

Sujetos varados en el trayecto de apropiarse del conocimiento con dificultades para soportar el error y poca capacidad para hacer y hacerse preguntas.

La teoría psicopedagógica tiene que dar cuenta de esta articulación comprobable en la clínica (2001:17).

Ahora bien, analicemos esta propuesta. Desde el punto de vista fenomenológico, podemos afirmar que la autora a través del caso Ariel –un niño de 11 años¹¹ que llega a la consulta porque presenta un “detenimiento global en el aprendizaje verbalizado”– da cuenta de esta articulación. Ariel dice: “Hasta quinto grado anduve re-bien. Este año es el problema. Ando muy mal en la escuela, me quedo callado, trabado, no puedo escribir. No me atrevo a pedirle a la señorita una nueva oportunidad. Voy a repetir”. Al respecto, la autora hipotetiza: “Ariel aparece como un niño cuya estructura cognitiva y su deseo de saber han quedado coagulados y atrapados en un punto en el que ignorar, no saber, no aprender es menos peligroso”.

¹¹ Caso presentado en la Revista/edición: *Revista Aprendizaje Hoy*. Año XIII- N° 28-29. Año: 1994. /1995. Tema: ¿Clínica Psicopedagógica? Reflexiones a partir de un caso y retomado en su libro *Aprender* (2001)

Desde el *punto de vista teórico*, la autora piensa al problema/dificultad de aprendizaje como un ‘síntoma’, en términos psicoanalíticos, y se sirve de las ‘series complementarias’ de Freud y de ‘cuna simbólica’ de Mannoni para dar cuenta de su hipótesis:

Los factores desencadenantes (tercera serie):

Una maestra muy exigente “que lo abandono”.

Una mamá muy enferma “que podía morir”

Un papá que “lo dejó de ver”.

Insistencia de un significante: pérdida, abandono, soledad repitiéndose en la escena familiar y escolar.

Las experiencias infantiles (segunda serie):

Al año y medio el niño es dejado con su abuela durante cuatro meses por un viaje de sus padres. Al regresar: el niño no los reconocía.

A los dos años casi se ahoga en una pileta. La madre lo salvó.

A los cinco años los padres se separan. Mudanzas reiteradas.

Los factores hereditarios y congénitos (primera serie) y cuna simbólica (Mannoni)

¿Qué lugar lo esperaba? ¿En qué discurso, mito familiar adviene?

Madre: “Fue una sorpresa. El padre quiso un aborto [...] este hijo es solo mío”

Padre: “Nunca pude llegar a Ariel” [...] quizás yo lo abandone [...] estaba sin trabajo, sin auto para ir a verlo”

En esta lectura, por un lado, traslada la ‘formación de síntomas en la neurosis histérica’ en adultos (Freud) a la ‘formación de síntomas problemas de aprendizaje’ en niños y adolescentes, apreciándose un uso correcto de la ‘ecuación etiológica de la neurosis’¹². Por otro, retoma –para enriquecer la primera serie– el concepto de ‘cuna simbólica’ o ‘a priori simbólico’ (Mannoni) que le permite comprender “qué lugar lo esperaba al sujeto, en qué discurso, mito familiar advino” en concordancia con el sentido de la definición de la autora de referencia quien postula que “todo ser humano está marcado por la relación real que tiene con su padre y su madre, por el a priori simbólico que hereda en el momento de su nacimiento, aun antes de abrir los ojos” (Mannoni, 1965: 29)¹³. Agrega, Liliana González, otros conceptos psicoanalíticos al referirse al tratamiento psicopedagógico con Ariel: [tratamiento que] le otorgó [al sujeto] un lugar donde pudo encontrarse con los significantes que lo apresaban, replantearlos, deshacerse de algunos, asirse de otros, pudo por fin preguntar, decir lo que necesitaba, lo que lo angustiaba, dándose a sí mismo y luego a los otros su estatuto de niño que había perdido. (González, 1994. 60).

Trabajé desde una posición analítica que implica una ética: la de no alterar al sujeto, la de no atacar el síntoma, la de abrir un espacio a la articulación significativa, la de soportar varias transferencias (del niño y de sus padres), la de anular el deseo de un rápido éxito terapéutico y la de esperar confiando en el otro, en que algo de su deseo advenga (1994^a: 62).

¹² “La fijación de la libido del adulto, introducida por nosotros en la ecuación etiológica de la neurosis, a título de representante del factor constitucional, puede descomponerse ahora en dos nuevos factores: la disposición hereditaria y la disposición adquirida en la primera infancia” y lo esquematiza de la siguiente manera: Causación de la neurosis = disposición por fijación de la libido (Constitución sexual: sucesos pre-históricos) y sucesos infantiles) + sucesos accidentales (del adulto) traumáticos (p. 2348).

¹³ “En *La primera entrevista con el psicoanalista* (1965) la autora da como ejemplo una niña que se la espera como debiendo ayudar a su madre a repetir la misma situación de dependencia que tuvo con la suya y que superó con muchas dificultades. [...] Es así como este niño o niña necesario para su madre o su padre ya está herido desde el punto de vista simbólico en su potencial de desarrollo.” (Accattoli y Dulín, 2016: 72).

En el análisis de este caso, al igual que en su recorrido bibliográfico -como presentamos más arriba-, volvemos a encontrar la claridad en la autora respecto a su marco referencial teórico-clínico y ético psicoanalítico, especialmente en su vertiente francesa. Desde este lugar, nos atrevemos a decir que tal vez la articulación entre el psicoanálisis y la psicogénesis es factible desde el punto de vista fenomenológico —es decir en la forma de presentación de la problemática de aprendizaje del niño en tanto algo de los ‘aspectos funcionales o estructurales de la inteligencia’ pueden no estar lo suficientemente adaptados/o en estado de equilibrio en el ‘sujeto que está en situación de aprendizaje’—, pero más dificultosa desde el punto de vista teórico - epistemológico. Y en este punto, la autora muestra un grado de coherencia epistemológica, si acordamos con el Dr. Roberto Follari quien plantea que:

Bachelardianamente, es imposible poner dos teorías en el mismo nivel. (...) como por ejemplo el psicoanálisis y Piaget. [...] O sos freudiano que incluis algo de Piaget o sos piagetano que incluis algo de Freud. Los dos al mismo nivel son absolutamente incomprensibles. No hay cómo saber de qué se está hablando cuando hablas. Las teorías son incompatibles. Y hablan de cosas totalmente distintas. Son dos vertientes autónomas (2016)

Finalmente, si bien hemos constatado que la categoría ‘sujeto epistémico’¹⁴ forma parte de la teoría de Piaget, llama la atención cómo es retomada conceptualmente por la autora. Lo hace utilizando una terminología ‘no propiamente piagetana’: en su enunciación (aparato), en su caracterización (detenido, bloqueado, fracturado) y en su uso (cada paciente) pareciera más vinculado al ‘sujeto psicológico’¹⁵.

A modo de una primera apreciación/valoración de su producción: pareciera que la originalidad de su propuesta no está en la creación de nuevos conceptos sino en la selección de ciertas categorías conceptuales, en este caso de corte psicoanalítica, que le permite leer y abordar el problema de aprendizaje en términos de síntoma. En esta operación intelectual, se advierte el trabajo de selección y de aplicación/utilización de categorías del psicoanálisis y las ‘hace funcionar’ en el campo del aprendizaje y sus vicisitudes, introduciendo una novedad en relación con algo que no estaba dicho o previsto en su uso, previamente, en dichas categorías y teorías.

14 César Coll cuando presenta el primer bloque del número monográfico de *Infancia y Aprendizaje* dedicado a J. Piaget (1998) menciona que “se trata de una exposición de la teoría de Piaget a cargo de J. Piaget [...] en la que expone de manera sistemática y global los conceptos básicos de la teoría genética - estructura, equilibrio, equilibración, asimilación, acomodación, etc. -las líneas maestras del desarrollo de las estructuras cognitivas y sentido epistemológico de toda su obra” (5). En el mismo libro J.Palacios y J.D. Ramírez presentan un Glosario de términos piagetanos dado “tanto por la dificultad intrínseca de los conceptos como por la dificultad de traducción de algunos términos y por la variedad de versiones que esto ha producido y cuya finalidad no es otra que la de constituir un instrumento de consulta y de referencia que facilita la lectura y comprensión de los trabajos que se inscriben en la teoría genética” (8). Identifica 30 conceptos: Abstracción, acción, acomodación, adaptación, agrupamiento, asimilación, asimilación deformante, autorregulación, conservación, construcción, desfases, egocentrismo, epigénesis, epistemología genética, equilibración, equilibrio, esquema, estadio, estructura, función simbólica, grupo, inteligencia, operación, organización, psicología genética, retículo, reversibilidad, sujeto epistémico, toma de conciencia, transformación (124)

¹⁵ En el Glosario de J.Palacios y J.D. Ramírez define ‘sujeto epistémico y dice: “El sujeto que preocupó a Piaget no fue tanto el sujeto concreto individual (o sujeto psicológico) cuanto el sujeto universal (o sujeto epistémico). Las coordinaciones generales de las acciones son un rasgo común a todos los individuos, pues todas las acciones implican un nivel que es el de la propia organización biológica. El sujeto epistémico es lo que hay de común en todos los sujetos de un mismo nivel de desarrollo. Lo que Piaget analiza en su obra son las leyes y etapas que rigen el desarrollo intelectual de ese sujeto epistémico o universal, leyes y etapas que se hacen realidad en el funcionamiento y la evolución de todos los sujetos individuales o sujetos psicológicos. En síntesis, por tanto, mientras que el sujeto epistémico hace referencia a lo que hay de común en las estructuras intelectuales de los sujetos de un mismo nivel de desarrollo, el sujeto psicológico se refiere a lo propio de los sujetos individuales” (142). Por su parte, B. Inhelder -una de sus principales colaboradoras- dirá: “Por ‘sujeto epistémico’ entendemos lo que hay de común en las estructuras intelectuales de los sujetos de un mismo nivel de desarrollo; por ‘sujeto psicológico’ lo que es propio de los sujetos individuales como, por ejemplo, la necesidad de una organización general que debe operarse entre el objetivo a alcanzar, o fin, y los medios disponibles (1978, p.5)

Si hay algún claro uso en que la teoría parezca diciendo algo relativo al tema del aprendizaje que no estaba dicho en la versión inicial porque esa no se ocupaba del problema; entonces uno capta en la categoría, que efectivamente hay elementos nuevos, por lo menos aplicativos nuevos que digan quizás la misma, mismo significado estricto de la categoría, pero donde uno ve que está diciendo sobre cosas que son nuevas, y que desde ese punto de vista hay un avance” (Follari, 2016)

Esta apuesta es interesante en la medida en que está aportando algo más, en términos de un nuevo uso para otro campo, aunque se mantenga la condición teórica inicial.

2.5. SU MODO DE PRODUCIR TEORIZACIÓN

En este punto resulta interesante y valioso para nuestra disciplina mirar los modos en que se produce conocimientos en su interior dado que se trata de un área, prácticamente, de vacancia si lo pensamos en términos de especificidad. En este caso, Liliana va a decir que su teorización se desprende de:

la reflexión de treinta años de práctica clínica y docente, con interrogantes y hallazgos, con éxitos y fracasos, con todo lo que implica el aprender, con todo lo que supone la construcción del SER psicopedagogo mientras nos ocupamos de HACER psicopedagogía (2001:10). [...] da cuenta de un recorrido donde se articulan teorías, experiencias clínicas con niños, adolescentes y padres e intervenciones con docentes en instituciones educativas (2008:17)” [Destacado en el original]

En un intento por avanzar en el desafío de pensar cómo es posible producir conocimientos psicopedagógicos, planteábamos con Vercellino en el año 2006, dos ámbitos posibles para dicha producción: el de la práctica científica y el de la práctica profesional a partir de la distinción que establece Samaja cuando dice “Las prácticas profesionales necesitan de la ciencia [...] y nada quita que los resultados de una práctica profesional se incorpore a la base observacional de una investigación científica [...] lo que agrega es la exigencia de producir una explicación del objeto” (1993, 33).

La autora situada en su práctica profesional y docente en un marco referencial teórico-clínico-ético, y guiada por las palabras de Freud: “No acomoden los casos a la teoría. Cada paciente lo cuestiona. Ellos son los verdaderos maestros” (2001:15) da curso a su producción a partir de una permanente y rigurosa reflexión de su clínica que a su vez pone a disposición y a discusión en cada publicación (libro o artículo científico) que presenta.

En el prólogo de este mismo libro Clemencia Baraldi comenta:

[...] la autora encuentra un espacio de mira desde donde acopiar datos y tejer sus reflexiones. Se trata del espacio circunscripto por una teoría y una praxis, donde no se ubica del lado de quien tiene el saber sino de quien aprende y por lo tanto transmite para que algo de ciertos saberes y conocimientos coagulados puedan ponerse en circulación. “circular se opone a rotular y/o taponar” “circular incita a búsqueda” (1999:13,14).

En este modo de producción podemos encontrar algunos rasgos/características de un modo de inferencia de tipo abductiva más propio del Paradigma Indiciario, paradigma que prioriza lo irreplicable, lo singular, lo original, lo sorprendente, lo cualitativo, el interés en el caso, el estudio de lo excepcional, un rasgo, como es el de considerar a un observable o un dato como ‘un indicio’. A partir de su posición teórico-clínico-ética de corte psicoanalítica, la autora considera a su propia práctica cotidiana como una permanente investigación y a sus referentes teóricos como vectores de lectura, no como códigos a priori que deben encajar en alguna clasificación ya establecida. Desde este lugar, busca identificar ‘indicios’ entre toda la información obtenida, a sabiendas de que tiene

valor sólo para ese caso singular, lo que significa que no sería aplicable a otros casos (Pulice y otros, 2000:138).

Enlazado al anterior, otro rasgo considerado es ‘lo singular’ al margen de lo ‘particular’. Así, mientras el primero refiere solo a un sujeto único y concreto tal como la autora considera a cada uno de sus pacientes; el segundo refiere, por ejemplo, a “una especie” de un género –que sería un universal–, es decir, a un conjunto de individuos que cumplen con determinadas características comunes. Como puede apreciarse, avanzar en esta dirección es apostar a un tipo de razonamiento que ciertos autores como Bourdieu (1973/2002), Pierce (1988), Eco (1989), Pullice y otros (2000) rescatan por su valor heurístico, su potencialidad creativa. Es tomar el riesgo de perder seguridad/certeza para ganar en fertilidad. Y, como dice Calvo “Es una inferencia sintética en que encontramos una circunstancia muy curiosa que podría explicarse por la suposición de que es el caso específico de una regla general, y por tanto, adoptamos dicha suposición” (1996) Es tomar distancia del limitado cuadro de inferencias racionales utilizadas en el proceso de investigación y validado por lógicos y epistemólogos de tinte normativistas en los que polarizan sólo sobre dos modelos de inferencias, la deducción y la inducción, considerando que carecen de validez formal los modelos abductivos y analógicos.

3. UNA ÚLTIMA REFLEXIÓN

Rescatamos el valor de su teorización porque se anima a hacerlo ‘contra su propio pensamiento’ bachelardianamente interpellando su formación inicial (reeducativa) y no acomodando los casos a su teoría como decía Freud, sino haciendo una cuidadosa vigilancia sobre su práctica y sus fundamentos teóricos, porque aun reconociendo las huellas de sus maestros se anima a interpellarlos, a pensar con ellos, desde un pensamiento crítico y riguroso. Esta actitud la condujo a un nuevo posicionamiento que se afianza en el psicoanálisis como una alternativa teórica que, a su criterio, podemos pensar como apropiada para nuestro objeto de estudio e intervención. Valoramos la originalidad de su propuesta que la asienta en la selección de ciertas categorías conceptuales psicoanalíticas para leer y abordar el problema de aprendizaje en términos de síntoma; en la correcta utilización de las mismas y en ‘hacerlas funcionar’ en el campo del aprendizaje y sus vicisitudes, diciendo algo nuevo en relación a la versión inicial/original de dichas categorías y teorías.

Asimismo, destacamos la propuesta de Canguilhem en tanto nos permitió acceder a estos conocimientos, justamente, porque partimos y nos detuvimos en cada uno de los conceptos revisándolos en su verdadero alcance y sentido, ubicándolos en su discurso de pertenencia y en su marco epistémico. Este volver sobre los conceptos, a ‘su origen’, nos significó un minucioso trabajo de volver a los autores, a los momentos de su obra, a sus seguidores y detractores. Al mismo tiempo, nos permitió advertir el ‘comienzo’ de este concepto, es decir su uso y su modo de uso, en nuestra disciplina.

Apreciamos también en su trabajo la detección de cierta vacancia de este tipo de escrituras en nuestra formación, por lo cual, las plasma en sus producciones siendo un legado para el “capital teórico”, en la visión de Bourdieu, de los futuros psicopedagogos.

REFERENCIAS

1. Aaccttoli, C. y Dulin, A. E. "Informe final de Tesis de grado: Psicosis Infantil y Función Materna". Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Mar del Plata, 2016.
2. Bertoldi, Sandra y Vercellino, Soledad. "Algunas consideraciones epistemológico- metodológicas sobre la producción de conocimiento psicopedagógico". En: Fontán, María Angélica: *Sujeto de aprendizaje o aprender a ser sujeto (en la diversidad)*. Buenos Aires: Coedición Ediciones GEA y María Angélica Fontán, 2006.
3. Bourdieu, Pierre. El oficio de sociólogo. Buenos Aires: Siglo XXI, [1973], 2008.
4. Calvo, Susana. "El pragmatismo y la abducción", en Díaz, Esther (Coord.) *La ciencia y el imaginario social*, Buenos Aires: Biblos, 1966.
5. Castorina, José Antonio [et al.] "Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía", en Castorina, José Antonio [et al.] *Problemas en Psicología Genética*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores. 1989.
6. Coll, Cèsar. "Infancia y Aprendizaje". En *Anuario de Psicología, Estudios de Psicología e Infancia y Aprendizaje*. Monografías Editorial, 1998.
7. Eco, Umberto y Sebeok, T. A. (ed.). *El signo de los tres: Dupin, Holmes, Peirce*. Barcelona: Lumen, 1989.
8. Follari, Roberto. Asesoramiento al equipo de investigación PI V 089. Viedma: UNCo.- C.U.R.Z.A., 2016
9. Foucault, Michael. "Poderes y Estrategias", en *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza Editorial, 1985.
10. Freud, Sigmund. *Obras completas*. Editorial Biblioteca Nueva. Series Complementarias.
11. Gianella, Alicia. *Introducción a la epistemología y a la metodología de la ciencia*, Mar del Plata: Ediciones Universidad Nacional de la Plata, 2000.
12. González, Liliana. y Salas de Sabatini M. I. "De la Psicopedagogía clínica a la profilaxis del aprendizaje". *Revista Aprendizaje Hoy*. Año 5, N° 8, 1984.
13. González, Liliana. "Reflexiones acerca de la clínica". *Revista Aprendizaje Hoy*. Año VII - N° 12-13, 1986.
14. González, Liliana. "Tema: ¿Clínica Psicopedagógica? Reflexiones a partir de un caso". *Revista Aprendizaje Hoy*. Año XIII- N° 28-29, 1994.
15. González, Liliana. "Juego, dibujo, palabra en la escena clínica. (Poniendo entre paréntesis sus aspectos constructivos y constitutivos)". *Revista Aprendizaje Hoy*. Año XVII, N° 38, 1997.
16. González, Liliana. *¿Discapacidad? Una mirada psicopedagógica a lo "especial" en la escena familiar y educativa*. Córdoba: Ediciones del Boulevard, 1999.
17. González, Liliana. *Aprender. Psicopedagogía antes y después del síntoma*. Córdoba: Ediciones del Boulevard, 2001.
18. González, Liliana. *Amor, sexualidad y Educación. Reflexiones acerca de los mitos, prejuicios y realidades de una ¿posible? Educación sexual*. Córdoba: Ediciones del Boulevard, 2008.
19. Lecourt, Daniel. "La historia epistemológica de Georges Canghilhem", en *Para una crítica de la epistemología*. México: Siglo XXI editores, 1970.
20. Mannoni, Maud. *La primera entrevista con el psicoanalista*, Barcelona: Gedisa, 1986.
21. Pulice, G., Manson, F. y Zelis O. "El pensamiento mágico, el paradigma indiciario y las ciencias conjeturales", en *Investigación - Psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva, 2000.
22. Ramírez, J. D., y Palacios, J. *Glosario de Términos piagetianos. Infancia y Aprendizaje*, 4(sup2), 123-143, 1981.

23. Samaja, Juan. *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: Eudeba, 1993.

24. Schuster, Federico. “Del naturalismo al escenario postempirista, en *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Manantial, 2002.