

LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y CIENTÍFICA DEL PSICOPEDAGOGO

Lucio Cerdá

(Capítulo 2 del libro del SAOP “Modelos y estrategias clínicas de intervención en psicopedagogía” publicado en 2009)

Una enseñanza digna de tal nombre, dondequiera que se practique, tiene que ser correlato de una investigación

Jean Laplanche

Este breve capítulo tiene como objeto reflexionar acerca de las competencias básicas y esenciales que a mi juicio debe poseer un profesional psicopedagogo.

Llama la atención que un tema de tanta proyección e importancia para los profesionales, no suela ser demasiado discutido en los círculos de graduados, ni tampoco en las diversas publicaciones que desarrollan temáticas vinculadas a la profesión.

Sin embargo, es un hecho constatable que diversas facultades y carreras de grado -ya sean oficiales o privadas- desarrollan determinadas currículas que no guardan demasiada congruencia entre sí.

Por otra parte, de cada diseño curricular puede extraerse más o menos explícitamente la orientación o enfoque que determinada institución imprime a la formación del estudiante. Es así que existen “líneas” u “orientaciones” más o menos definidas, pero que casi nunca suelen ser explicitadas claramente ni en los objetivos de la institución, ni en la coherencia eventual con las incumbencias profesionales que se hallan diseñadas por el Ministerio de Educación.

En todo caso, siendo la Psicopedagogía una disciplina relativamente nueva y además, a priori, fruto de un ensamble de saberes, no parece estar de más realizar un aporte, no sólo acerca de la naturaleza de los saberes que pueden legítimamente incluirse en la formación de grado, sino también al tipo de lógica que presupone tal “maridaje”.

Consideraciones acerca del lugar de partida

No parece desatinado sostener, de inicio, que los recortes disciplinares y los saberes involucrados en una profesión determinada, suelen estar habilitados y legitimados por las exigencias de la práctica. En efecto, el despliegue de una profesión es, sin duda, un efecto tardío de los desarrollos correspondientes de sus ciencias básicas, que la práctica cotidiana fue exigiendo.

Veamos un ejemplo al alcance de todos: la Medicina constituye hace mucho tiempo la sumatoria más o menos integrada de diversos recortes que distintas disciplinas básicas generan en su desarrollo como áreas independientes. Quiero decir: la Biología no genera conocimiento *para* la Medicina; más bien es esta última la que se apropia de determinado recorte de dicha ciencia, cuando le es útil para responder las preguntas que la práctica médica se formula.

La Biología ofrece los principios centrales de una mirada imprescindible para acercarse a la vida orgánica e intentar desentrañarla, y es por ello que las Ciencias Médicas (el plural apunta, precisamente a lo que decimos) la utiliza ; la Química investiga los componentes básicos de la materia tanto inorgánica como orgánica, y en este último caso deriva en otro saber relativamente reciente como es la Bioquímica, que a su vez permite entender el complejo juego de las biomoléculas que hacen comprensible el metabolismo de todo organismo vivo. Nuevamente las Ciencias Médicas utilizan provechosamente los diversos conocimientos que estas disciplinas generan.

Hace pocos años se constituyó una nueva ciencia: la Biología Molecular, que logró hacer realidad descubrimientos hasta hace poco tiempo impensados. Su trascendencia es enorme, desde el momento en que se constituye en el basamento de otra disciplina de extraordinario desarrollo: la Genética, es decir, el estudio de las leyes y mecanismos de la herencia.

Hoy día en todas las Facultades de Medicina se desarrollan cursos de Genética Médica, pues existen una gran cantidad de afecciones y patologías que reconocen un origen o una incidencia genética.

Lo veníamos planteando: la Ciencia Médica recorta y utiliza sin ningún rubor los saberes que otras disciplinas generan y sistematizan, con el objeto de enriquecer su propio desarrollo. Al mismo tiempo, la propia Medicina se ve profundamente modificada por los conocimientos que les son incorporados.

Se podrá pensar que la Medicina tiene muy claro su objeto y su mira: la salud y las enfermedades humanas y ello le permite cierta claridad en sus intereses. Sin duda que esto es así, aunque todos conocemos las discusiones y críticas que se le pueden realizar a la mirada -a veces muy mecanicista- de alguna práctica médica.

Por otra parte, es necesario distinguir siempre el uso o sesgo con que se emplea un conocimiento de ese saber: no siempre coinciden las prácticas de una ciencia o saber con sus fundamentos y perfiles epistemológicos.

No es éste nuestro tema en el presente capítulo, sin embargo. Lo que queremos preguntarnos aquí es en qué medida la profesión psicopedagógica también se delinea a través y por su práctica. Y he aquí que, precisamente, es en la definición y alcance que se otorgue a la praxis psicopedagógica, donde puede encontrarse un camino posible para poder hacer coherente una propuesta de formación académica de grado, y por lo tanto las exigencias que todo profesional psicopedagogo debe hacer suyas para ejercer su práctica.

Demás está decir que no olvidamos la reflexión necesaria acerca del objeto o de los objetos de estudio –según los pareceres- de la psicopedagogía, aunque sostenemos que este camino debe hacerse, en un saber como el que nos ocupa, a la luz y paralelamente a un análisis de la práctica profesional.

Resulta obvio que la psicopedagogía no constituye una ciencia básica, sino que elabora su perfil asumiendo y reelaborando fragmentos y/o segmentos de otros saberes. No es secreto para nadie, sin embargo, la cantidad de discusiones y posiciones encontradas que recorren publicaciones y propuestas, tanto acerca de su objeto como de los alcances de su práctica, es decir, de los alcances que debe dársele a la intervención psicopedagógica.

Una de estas posturas, sostenidas por muchos profesionales, consiste en concebir a la Psicopedagogía como un instrumento exclusivamente escolar, en el sentido de ubicar la eficacia y legitimidad de su praxis únicamente ceñida a la los procesos de aprendizaje que se producen en la institución escolar, cualesquiera sea el tenor de éstos.

Esta propuesta puede mostrar a su vez diversas orientaciones o sesgos: una postura hace fuerte hincapié -con base psicoanalítica- en los procesos y sobre todo las disrupciones del aprendizaje que emergen en la vida escolar; otra postura en cambio, prioriza sobre todo un enfoque psicogenético, ya sea siguiendo las enseñanzas de Jean Piaget, o con énfasis mayor en los desarrollos de Lev Vigotsky, según sea el caso.

Como puede verse, estoy esquematizando, puesto que el objeto de esta línea de pensamiento es poner en cuestión no sólo cómo concebir la práctica psicopedagógica sino también- y consecuentemente- cómo pensar la formación necesaria e imprescindible de los profesionales psicopedagogos. Lo que podría

ser un punto común a todas las líneas de pensamiento sería sostener que, decididamente, la Psicopedagogía se ocupa del aprendizaje.

En efecto, la inmensa mayoría de teóricos y profesionales parece aceptar la idea que une la práctica psicopedagógica con todos, o ciertos tipos, de procesos de aprendizaje. Sin embargo, y como no podía ser de otra manera, la concepción acerca de lo que se entiende por aprendizaje es enormemente divergente, no sólo entre los teóricos y profesionales de la Psicopedagogía.

Dado que el concepto de aprendizaje puede ser abordado desde variadas perspectivas, suele generarse una tensión en función de qué saber puede o debe ser el que dé cuenta de dicho concepto.

El uso y abuso de las teorías

Consideremos -aunque más no sea de modo algo rápido- determinadas particularidades que, en nuestro medio, adoptan estas diferentes tensiones y posiciones. Existe, a mi juicio, una característica común al modo como se aborda el concepto de aprendizaje, al intentar dotarlo de una teoría de base que le ofrezca una presunta solidez. Esta característica común puede bien denominarse *forzamiento abusivo de la teoría*. Se trata de un modo de forzar una teoría para que pueda dar sustento a un área de trabajo o un objeto de conocimiento, que aparentemente aparecería como desposeído de andamiaje teórico.

Así ha sucedido con los intentos de comprender los procesos de aprendizaje “desde” (y este término explica en parte el equívoco que se genera) la Psicología Genética. Lo mismo puede decirse de los intentos de comprender el aprendizaje y sus vicisitudes “desde” el Psicoanálisis.

Veamos en primer lugar cómo suelen utilizarse las contribuciones piagetianas. En principio es necesario puntualizar que la Psicología Genética constituye un

instrumento conceptual, una suma de conocimientos que desarrolla Jean Piaget junto a un grupo de colaboradores con el objeto de fundamentar nada menos que una nueva disciplina: la Epistemología Genética.

Ahora bien, siguiendo rigurosamente los textos y las palabras del sabio ginebrino, es necesario recordar que Piaget concibe a la Psicología Genética como una ciencia experimental, es decir, una disciplina que se ocupa de *hechos*, lo que implica que pueden y deben ser validados y que no son el producto de una reflexión de un pensador en su escritorio. Señalamos con esto que no se debe olvidar que este saber requiere observación, experimentación y validez comprobables.

Los resultados o conclusiones a los que llega la Psicología Genética le permiten a Piaget comprender la progresión de los conocimientos tal como podemos observarlos en la lógica humana y son formalizados por la ciencia de la Lógica: “La lógica -dice este autor- es una axiomática de la razón de la cual la psicología de la inteligencia es la ciencia experimental correspondiente”. (Piaget, J.; 1970)

En todo caso, es su preocupación epistemológica lo que explica su teorización acerca del sujeto epistémico. La pregunta que Piaget se hace es cómo se pasa de un conocimiento menor, es decir, de menor complejidad, a uno mayor o sea de mayor complejidad.

Su propuesta consiste entonces en desarrollar la construcción de una Epistemología que pueda dar cuenta de la complejización de las diferentes ciencias, que es lo mismo que decir de los diferentes saberes que desarrollan los seres humanos.

Esencialmente para Piaget, el conocimiento -cualquiera sea éste- es ni más ni menos un tipo especializado de adaptación biológica: uno de sus libros centrales y de madurez intelectual se denomina “Biología y conocimiento” (recuérdese al

respecto el lenguaje biológico que este epistemólogo utiliza para explicar las invariantes funcionales: asimilación y acomodación en la adaptación y organización).

La preocupación de Piaget, por tanto, no es fundamentalmente psicológica ni mucho menos pedagógica: al pensador ginebrino lo que verdaderamente le importa es la Epistemología, es decir, las formas lógicas con las cuales se crea conocimiento y por es por ello que indaga cómo se construyen estas formas lógicas en el tiempo, dado que no son apriorísticas.

Más aún: en realidad Piaget se halla interesado sobre todo en la construcción de cada ciencia más que en la ciencia en general y le preocupa el modo en que la mente humana llega a esa construcción, a través de qué avatares.

No hay duda que en su enorme trabajo y gran cantidad de publicaciones (que no se hallan todas traducidas a la lengua castellana, por cierto) pueden encontrarse multitud de ideas que resultan ser muy útiles para quienes desean reflexionar acerca del aprendizaje, siempre y cuando su lectura se realice con la mirada puesta en el conjunto de la teoría, para no extraer conclusiones erróneas o realizar extrapolaciones acríicas para una pretendida psicología del escolar.

Esto es lo que sucedió -lamentablemente- con los famosos *períodos de la inteligencia*, caballito de batalla utilizado de modo muy empobrecido en demasiados cursos de divulgación. Generalmente la bibliografía que se ha utilizado en este tema fue de gran pobreza teórica en la medida que se usaron casi universalmente textos de síntesis y/o de divulgación de poco nivel explicativo o escasa fidelidad respecto de los aspectos más complejos de la teoría (ciertos capítulos de los “Seis estudios de psicología”, algún que otro capítulo de “Psicología de la Inteligencia” y sobre todo, muchos divulgadores y comentaristas).

Salvando las indudables pero muy pocas excepciones, estos conocidos períodos no pasaron de ser una nomenclatura superficial, y muy poco comprendida, de lo que los niños de determinada edad eran capaces de hacer desde el punto de vista cognitivo. En efecto, al no comprenderse el modelo lógico-matemático que Piaget empleó (los agrupamientos de clases y relaciones para el período concreto de la inteligencia y la lógica proposicional para explicar el período formal) estos estadios no sirvieron de gran cosa cuando se pretendió que fueran capaces de explicar el modo como un niño piensa. Es decir, se banalizó un punto de vista que -se comparta o no- es sumamente complejo y merece ser estudiado en su verdadero contexto.

El problema siempre residió -y aún reside- en que Piaget no es leído en su totalidad, muchas veces debido a la complejidad de sus escritos, ya que la comprensión de su obra requiere una formación rigurosa en lógica, matemática y epistemología para poder comprenderse acabadamente y otras veces porque no integra el saber hegemónico del momento en Facultades y Profesorados que, como se sabe, en la Argentina es constituido por el Psicoanálisis. Por lo tanto, suele ocurrir muchas veces un fenómeno curioso: en más de una cátedra de Psicología Evolutiva suele relegarse a Piaget a unas pocas clases (los consabidos períodos) sin profundidad alguna y dedicar el grueso de las horas de la asignatura al análisis de Freud, básicamente sus *Tres ensayos*.

En resumidas cuentas, se produjo un “estiramiento” abusivo que deformó la teoría, ya que a Piaget no le interesaba centralmente el sujeto psíquico y esto no se debía a que fuera una “mala persona” o no comprendiera la importancia de estas consideraciones, sino porque *su interés científico no se hallaba en esa senda*.

Su interés, digámoslo nuevamente, no es psicológico sino epistemológico. Finalmente, y para cerrar este punto, consideremos lo que explican Emilia Ferreiro y Rolando García: “Piaget planteará tres métodos complementarios a utilizar en epistemología genética: el análisis formalizante (problemas de estructura formal de

los conocimientos y validez de esos sistemas); el análisis psicogenético (problemas de hecho y no de validez formal referidos a la caracterización de los estados de conocimiento en distintos niveles sucesivos y a los mecanismos de pasaje de uno y otro); el método histórico-crítico (reconstitución de la historia de la ciencia en tanto análisis de los procesos conducentes de un nivel de conocimiento a otro)". (Piaget, J.; 1973)

Puede comprobarse en esta cita la gran complejidad del pensamiento piagetiano, que se halla muy lejos de una mera descripción superficial de los períodos de la inteligencia. En este sentido es que señalo que intentar comprender el aprendizaje "desde" al pensamiento psicogenético se hace peligroso, cuando no decididamente erróneo: lo que es apropiado realizar es un análisis cuidadoso y profundo de los aportes piagetianos para integrarlos al modo de "caja de herramientas" (Foucault) cuando llega el momento de reflexionar y teorizar acerca del o los aprendizajes.

Los aprendizajes no pueden ser comprendidos, por tanto, desde una teoría que no buscó ni busca desentrañar su complejidad; en todo caso los valiosos aportes del pensamiento piagetiano y el de sus colaboradores y discípulos pueden enriquecer nuestro abordaje, pero lo que denominamos *aprendizajes* conlleva un análisis estricto y multifacético en el que se hace imprescindible pedir ayuda a diferentes disciplinas.

Como sostengo en otra publicación (Cerdá, L.; 2009), parece a todas luces necesario referirse a de "los aprendizajes" en plural, debido a los variados procesos y aspectos que pueden desentrañarse al interior de esta noción. Al modo de un objeto poliédrico, los aprendizajes pueden enfocarse desde diferentes ángulos, con disímiles perspectivas y desde distintas dimensiones.

Parece claro que un concepto tan polisémico y denso, impide ser abordado desde un saber hegemónico y único que pretenda dar cuenta del mismo en toda su múltiple complejidad, lo que obliga, por lo tanto, a una pluralidad de miradas.

El Psicoanálisis y los aprendizajes

Analicemos someramente qué ocurre cuando nos encontramos con los intentos de pensar los aprendizajes “desde” el psicoanálisis. Aquí las cosas son diferentes y requieren un análisis distinto.

Me apresuro a sostener que el saber psicoanalítico implica y conlleva una perspectiva imprescindible para cualquiera que se preocupe por los asuntos humanos, y más aún, si decide hacerse responsable de la atención a niños y adolescentes con dificultades en los aprendizajes. En este sentido, resulta obvio que el pensamiento psicoanalítico y muchos de sus hallazgos y reflexiones, deben ser tenidos en cuenta a la hora de las interrogaciones que nos preocupan.

La primera pregunta apropiada en este sentido es qué característica debería asumir la formación de un psicopedagogo en el área que nos ocupa, teniendo en cuenta que no se trata de convertirlo en psicoanalista, sino en un profesional cuyo campo específico es otro. En continuidad con este planteamiento, veremos entonces el objetivo y modo de transmisión de este saber y finalmente su lugar en la formación del psicopedagogo.

No hay dudas de que se trata de un terreno polémico y que nadie puede pretender una conclusión definitiva, aunque muchos colegas actúan como si ya no hubiera nada que decir al respecto.

En principio, “el psicoanálisis”, bien lo sabemos, requiere para su apropiación cabal un análisis personal. Por otro lado, el hecho de no ser un analizado, ni procurar ser analista, en absoluto impide el abordaje de los textos freudianos, que

como tales, constituyen un patrimonio del saber de la humanidad con un impacto difícil de mensurar.

Es verdad, sin embargo, que sin una experiencia de análisis personal la apropiación del saber psicoanalítico queda, en algún sentido, trunca. Pero también es verdad que analizarse no garantiza convertirse en un sagaz conocedor de la teoría, ni tampoco en un profesional calificado.

No obstante, es cierto que se puede y se debe realizar una exhortación seria a que el futuro o novel profesional realice un análisis personal como un aspecto sumamente importante de su formación clínica. Es claro que, finalmente, la decisión de llevar o no a cabo esta experiencia corre por cuenta de la conciencia del profesional y por ello no parece apropiado ir más lejos.

La lectura de los textos es trabajosa, larga y difícil, dada la originalidad de Freud, la complejidad de su obra y las aporías, contradicciones y caminos sin salida de sus propuestas, que han generado multitud de escuelas, discípulos, interpretadores más o menos rigurosos, y desde ya, detractores.

Por lo tanto, lo primero a señalar es que la formación y apropiación de este campo de reflexión no se finaliza nunca. En segundo lugar, suele existir -por lo menos en nuestro medio- una lectura acrítica de Freud y más aún de Lacan, a partir de lecturas que se vuelven un verdadero acto de fe religiosa: cualquier aserto tiene un valor incuestionable con tal de haber sido dicho, o mejor, escrito por uno de los autores antedichos.

No suele producirse entonces una verdadera apropiación del pensamiento psicoanalítico, sino muchas veces un aprendizaje escolar y por ello dogmático e incluso a veces, hasta patético, en la medida que este tipo de aprendizaje conlleva una actitud muy lejana a la del verdadero saber. Es bueno aquí señalar lo que nos enseñaba Gastón Bachelard: “en la obra de la ciencia sólo puede amarse aquello

que se destruye, sólo puede continuarse el pasado negándolo, sólo puede venerarse al maestro contradiciéndolo”.

Flaco favor se le hace, por consiguiente, al creador de la reflexión más rica sobre la subjetividad humana cuando se lo lee como el autor de una verdad revelada y no como un científico que despliega sus ideas. El mismo Freud actuó toda su vida llevando adelante una feroz crítica de los saberes que eran en su época “verdades” establecidas y aceptadas universalmente. Y no sólo eso, fue crítico implacable de sus propias producciones y escritos y no vaciló en redefinir, modificar y dejar de lado muchas de sus asertos, cuando consideraba que no correspondían a lo que observaba en la clínica.

En relación a la teoría, podríamos preguntarnos de qué modo y con cuál perspectiva el profesional psicopedagogo puede encarar la lectura de la obra freudiana, siendo que su objetivo no es ser un futuro analista, ya que su objetivo se halla vinculado férreamente con los aprendizajes.

Presumo que las respuestas a esta pregunta pueden mostrar un abanico muy grande de posturas disímiles. Dicho esto, y teniendo muy clara la existencia de un sinnúmero lecturas del pensamiento freudiano, señalaré brevemente mi postura, sostenida por muchos años de ejercicio de la formación universitaria y tantos otros de reflexión acerca de estos temas.

Nadie podría negar que, a partir de los escritos freudianos, una nueva comprensión del hombre se abrió paso de un modo que aún hoy se halla lejos de ser valorada en toda su amplitud. Al mismo tiempo, nos hallamos frente a una saludable cantidad de interrogantes abiertos, en relación a lo que podríamos llamar *la problemática de la subjetividad y su construcción*.

Es claro que esta temática se abrió camino, en gran medida, a partir de la problemática inaugurada y puesta a consideración por el pensamiento

psicoanalítico. De allí que mi reflexión se dirige a concebir la incorporación del saber psicoanalítico en la formación de un profesional como el psicopedagogo, bajo una perspectiva particular: la lectura freudiana debería encararse, a mi juicio, *como parte de una discusión mayor y más amplia acerca de la construcción de la subjetividad como proceso socio-histórico.*

La reflexión que inaugura Freud dispara un conjunto de cuestiones centrales en la problemática de lo subjetivo, y puede generar múltiples diálogos con varios saberes y disciplinas que contribuyen a este nudo central del pensamiento acerca de lo humano.

En efecto, la sociología, la antropología, la psicología, y de manera sorprendente las neurociencias y la genética, nos ofrecen una comprensión cada vez mayor acerca de los temas vinculados a la paulatina subjetivación que inicia el recién nacido. Tanto es así, que cada vez aparecen mayor número de publicaciones donde se intenta un diálogo fructífero y creativo entre el pensamiento psicoanalítico y los hallazgos de las neurociencias, haciendo pie en temas que claramente apuntan en la dirección de los procesos de subjetivación. Textos recientes como *A cada cual su cerebro* escrito en colaboración por el psicoanalista y psiquiatra infantil Francois Ansermet y el neurobiólogo Pierre Magistretti (Ansermet, F. y Magistretti, P., 2006) que lleva el sugestivo subtítulo *Plasticidad e inconciente*, señalan este rumbo.

Asimismo, el libro de Mark Solms y Oliver Turnbull que lleva por título *El cerebro y el mundo interior* (Solms, M. y Turbull, O., 2004) plantea los mismos temas: qué saberes y preguntas pueden intercambiar las neurociencias y el psicoanálisis. Mark Solms es neuropsicólogo y psicoanalista y su colega es neuropsicólogo de la Universidad de Cambridge. Se trata de una tendencia que va en aumento sobre todo en Europa, que observa con creciente interés un diálogo entre disciplinas que pueden profundizar el análisis de la subjetividad humana.

Retomando lo que venía sosteniendo entonces, el profesional psicopedagogo puede beneficiarse de manera notable haciendo de la subjetividad el concepto central de su práctica, entendiendo que ella existe como producto complejo de un ser diversamente determinado, pero que aun así no está absolutamente determinado.

En relación a los intentos de iluminar los procesos de los aprendizajes con el aporte del pensamiento psicoanalítico, no hay dudas que la reflexión freudiana permite enriquecer nuestra comprensión de los mismos, a condición de no realizar translaciones indebidas o reduccionismos fáciles.

Hubo hasta hace no mucho tiempo, alguna tendencia a reducir los aprendizajes al juego de la pulsión de saber que, recordémoslo, según sostiene Freud en sus *Tres Ensayos*, es el modo sublimado de la pulsión de dominio. Este concepto es sumamente confuso en la obra freudiana, a tal punto que el mismo Freud no volvió a trabajarlo. En principio esta “pulsión” es visualizada como residiendo en el yo, lo que la vuelve más problemática y dudosa.

No parece que una conceptualización como la citada pueda extrapolarse sin una mayor elaboración y análisis crítico. No se trata de repetir religiosamente una afirmación, aunque provenga de Freud, si ésta no cuenta con un andamiaje mínimamente coherente. Los procesos de aprendizaje, tal como los entendemos habitualmente, se hallan claramente ligados al registro de los procesos secundarios. Véase en este sentido una interesante reflexión de Silvia Bleichmar en su libro *Clínica Psicoanalítica y Neogénesis* (Bleichmar, S.; 1998) en la que sostiene precisamente un razonamiento muy similar.

Es absolutamente legítimo interrogar y cruzar saberes, incorporar cuestiones surgidas de otras zonas del conocimiento. Sin embargo, esta actitud debe ser cauta y crítica de los cruces que se llevan a cabo, para no cometer serios errores. Cuando se pide prestado un concepto a una ciencia distinta, no es válido su uso si

no es conservando la exacta significación que el mismo posee en la ciencia de origen. Por eso, el cuidado y la necesidad de recordar que todo saber pertenece a un discurso producido en un marco epistémico, se lo explicita o no. El Freud que leemos en *Tres Ensayos* conlleva detrás el modelo de la termodinámica de la física de su época y es necesario tenerlo en cuenta cuando leemos críticamente (única forma válida de lectura) su obra.

El Lacan de los *Escritos* piensa en el modelo de la fonología y la lingüística estructural, cuando desarrolla su conocido aserto acerca del inconsciente estructurado como un lenguaje, y mal puede comprenderse la 'relectura' que hace de Freud si no se tiene clara conciencia de ello.

Más allá de nuestros acuerdos o desacuerdos respecto de una determinada teoría, lo que todo profesional debe conocer –tal como lo decíamos más arriba- es la ubicación epistemológica y las condiciones de producción con que ese cuerpo de saber ha sido producido. Ninguna ciencia es absolutamente objetiva, si entendemos esta idea como la emergencia ahistórica y definitiva de una verdad establecida. Hace ya unos años, Foucault nos enseñó que todo régimen de verdad se inscribe en el registro de lo que una sociedad determinada establece como *lo visible* y no se cuestiona acerca del grado de invisibilidad que necesariamente la aqueja. Nada más lejos del saber que la autosuficiencia, nada se halla más a contramano del crecimiento científico que una actitud complaciente con nuestras propias certezas. Si algo podemos y debemos sostener como profesionales es el pensamiento crítico, irreverente, riguroso, aquello que nuestros maestros han ejercitado y que, por esa razón, han sido caracterizados como tales.

Más que el intento enciclopedista -y fallido- de poder dar cuenta de todo lo que dice un autor, doctrina o disciplina, el profesional debería poder pensarse como tozudo discípulo de aquellos pensadores o científicos que se consideran claves para su formación. Discípulos en el sentido de *aquel que observa y comprende el modo de trabajar de un maestro* y no el que copia o replica un producto acabado.

La utilización de disciplinas y saberes

Finalmente, vamos a desarrollar cómo pensamos el modo más apropiado de lectura y apropiación de las grandes teorías hegemónicas, así como el modo de utilización de las disciplinas vecinas, útiles para el profesional psicopedagogo.

En principio, sería apropiado establecer un punto de partida y no resulta difícil avizorar que no puede ser otro que el concepto de aprendizaje. Hemos señalado más arriba que preferimos hablar de “aprendizajes” en plural y por ello vamos a detenernos un instante aquí. En efecto, parece a todas luces claro que si en algo se destaca la especie humana es en su fenomenal habilidad para realizar aprendizajes de todo tipo.

El niño hace de los aprendizajes su “oficio” cotidiano. Realiza aprendizajes motores, sensitivos, aprendizajes acerca de su cuerpo y de su entorno, incorpora una plétora de habilidades y conocimientos todos los días, minuto tras minuto. Esta habilidad extraordinaria no se detiene, dura toda la vida o por lo menos podría durar toda la vida.

Ahora bien, tales aprendizajes son de naturaleza variada: existen aprendizajes fundamentalmente motores y propioceptivos (aprender a caminar, andar en bicicleta, tomar apropiadamente un lápiz), aprendizaje senso-perceptivos (estimar el peso de un objeto), también existen aprendizajes centralmente visoespaciales (calcular un salto, determinar la distancia que debe recorrer mi mano para tomar un vaso), así como aprendizajes sobre todo memorísticos de variada clase, por mencionar algunos de ellos.

Como puede verse, los aprendizajes escolares centrados sobre todo en funciones de memoria y asociación de abstracciones, representan sólo un fragmento de la gama efectivamente muy amplia de aspectos de los aprendizajes.

De allí que hablemos de un conjunto de saberes necesarios para dar cuenta de cómo estos complejos procesos se desarrollan y *concebamos a los aprendizajes como un poliedro de varias caras o dimensiones*, que son necesarias tener en cuenta para poder comprenderlos acabadamente.

Por lo tanto, las competencias de un profesional dedicado sustancialmente a los aprendizajes (tanto “normales” como fallidos) debe consistir en una verdadera caja de herramientas -tal como señalaba Foucault- en la que hallemos los saberes o parcelas de saberes que se conjugan para dar cuenta del fenómeno *esencialmente multidimensional* de los aprendizajes.

La duda que inmediatamente puede asomar a quien lee estas afirmaciones, consiste en preguntarse por el riesgo de la fragmentación, el de una mixtura de disciplinas que nos impida una mínima coherencia al preguntarnos sobre un niño determinado. Ese riesgo existe y existirá siempre, dada la naturaleza radicalmente inacabada de todo saber humano. Sin embargo, existe un *hilo de Ariadna* (*) que nos permite recorrer el camino: la clínica. Ella nos muestra una y otra vez lo patético de creer que con una única disciplina, ciencia o saber podemos dar cuenta de lo que le ocurre a un ser humano que demanda ayuda. Solamente los espíritus que hacen del goce narcisístico su estilo de vida, pueden sostener tamaño disparate.

No existe y no puede existir una mirada plana y homogénea para un objeto que por ser sujeto es esencial y radicalmente múltiple, paradójico, que burla la biología pero que es parte de ella, que es poseedor de un órgano portentoso en complejidad como el cerebro, del cual emana lenguaje e imaginación radical. Insisto: pretender que un saber puede dar cuenta de una complejidad tal, es igual a la creencia de que podemos comprender el mar porque aprendimos a nadar.

La gama de saberes a la que acudimos como la neurociencia, el saber psicoanalítico, la genética, los estudios sobre lenguaje y los desarrollos acerca de la cognición, nos prestan herramientas que debemos aprender a conjugar.

Será la actitud intelectual del profesional la que busque continuamente mejorar el dispositivo clínico, y con ello pretender la comprensión del paciente, aunque algo nos diga que es una tarea infinita.

(*) Nota del editor: según la mitología proveniente de Asia Menor, que desde Creta se desplazó a Atenas, *El hilo de Ariadna* es el medio por el cual Teseo pudo salir del laberinto después de haber matado al Minotauro, el monstruoso hombre-toro. Regalo de Ariadna, la misteriosa hija de Minos, este hilo mitológico se ha convertido en el símbolo de liberación de los enredos y confusiones que encierra el alma humana y representa el modo de alcanzar la salida de los oscuros recovecos de la existencia. Lucio nos ha legado el desafío de imaginar una clínica psicopedagógica superadora de los modelos hegemónicos, es decir, continuar construyendo el hilo que nos conduzca, en nuestros itinerarios clínicos, hacia una comprensión cada vez más profunda de las infancias y las adolescencias.

El hilo que la mano de Ariadna dejó en la mano de Teseo (en la otra estaba la espada) para que éste se ahondara en el laberinto y descubriera el centro, el hombre con cabeza de toro o, como quiere Dante, el toro con cabeza de hombre, y le diera muerte y pudiera, ya ejecutada la proeza, destejer las redes de piedra y volver a ella, a su amor.

Las cosas ocurrieron así. Teseo no podía saber que del otro lado del laberinto estaba el otro laberinto, el de tiempo, y que en algún lugar prefijado estaba Medea.

El hilo se ha perdido; el laberinto se ha perdido también. Ahora ni siquiera sabemos si nos rodea un laberinto, un secreto cosmos, o un caos azaroso. Nuestro hermoso deber es imaginar que hay un laberinto y un hilo. Nunca daremos con el hilo; acaso lo encontramos y lo perdemos en un acto de fe, en una cadencia, en el sueño, en las palabras que se llaman filosofía o en la mera y sencilla felicidad.

Cnossos, 1984

El hilo de la fábula
Los conjurados (1985)
Jorge Luis Borges

Bibliografía

- Ansermet, F.; Magistretti, P. (2006): A cada cual su cerebro. Buenos Aires; Katz Editores.
- Bleichmar, H. (1985) "El narcisismo"; Buenos Aires, Nueva Visión.
- Bleichmar, S. (2000): Clínica psicoanalítica y neogénesis. Buenos Aires; Amorrortu.
- Bleichmar, S. (1984): "En los orígenes del sujeto psíquico". Buenos Aires; Amorrortu.
- Bleichmar, S. (1993): "La fundación de lo inconsciente". Buenos Aires, Amorrortu.
- Bleichmar, S: (1999) "Clínica psicoanalítica y neogénesis." Buenos Aires, Amorrortu.
- Bleichmar, S. (comp.) (1994): Temporalidad, Determinación, Azar. Bs. As. Paidós.
- Bleichmar, S. (1999): Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Revista del Ateneo Psicoanalítico N° 2 Bs. As.
- Bleichmar, S.; Horstein, L. y otros (1990): "Lecturas de Freud"; Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Cerdá, L. (2009): Avatares de los aprendizajes. Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, Buenos Aires
- Cerdá, L. y otros (2004): Estrategias teóricas y clínicas de Intervención en Psicopedagogía. U.N.L.Z.
- Fernández, Ana María (1999): Las instituciones estalladas; Buenos Aires, Eudeba.
- Piaget, J (1973): Introducción a la Epistemología Genética; Buenos Aires, Paidós.
- Piaget, J; Beth, W. (1970): Relaciones entre la lógica formal y el pensamiento real. Madrid, Ed. Ciencia Nueva.