

# Análisis epistemológico de un concepto de Norma Filidoro: los contenidos escolares como instrumento clínico en el diagnóstico psicopedagógico

Epistemological analysis of a concept from Norma Filidoro: school contents as a clinical instrument in psychopedagogical diagnosis

Sandra Bertoldi <sup>1</sup>  
Liliana Enrico <sup>2</sup>

**Resumen:** *En el marco de los debates epistemológicos contemporáneos del campo psicopedagógico se está desarrollando una investigación que propone analizar la producción de conceptos genuinos -teóricos e instrumentales-, sus modos de construcción y la rigurosidad epistemológica de estos en el escenario nacional actual. Es una investigación epistemológica, predominantemente teórica, que demandó la construcción de un instrumento de indagación denominado herramienta de lectura epistemológica para analizar textos psicopedagógicos.*

*Es intención de este artículo detenernos en la producción escrita de Norma Filidoro, una de las referentes seleccionadas para este estudio, y analizar epistemológicamente uno de sus conceptos centrales: los contenidos escolares como instrumento clínico en el diagnóstico psicopedagógico. Destacamos que este concepto, de carácter instrumental, se constituye en un recurso valioso para el diagnóstico psicopedagógico. Asimismo, el análisis epistemológico realizado da cuenta de un proceso de construcción conceptual sostenido en una posición en la que se articulan aspectos teóricos, clínicos y epistemológicos.*

**Palabras clave:** *concepto, diagnóstico, investigación, epistemología, aprendizaje.*

<sup>1</sup> Magíster en Metodología de la Investigación Científica y Técnica. Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Profesora Asociada Regular e Investigadora Categoría 2, Universidad Nacional del Comahue. Carmen de Patagones, Buenos Aires, Argentina. E-mail: bertoldi@speedy.com.ar.

<sup>2</sup> Magíster en Psicología del Aprendizaje. Licenciada en Psicología. Profesora Titular Regular e Investigadora Categoría 3, Universidad Nacional del Comahue. Viedma, Río Negro, Argentina. E-mail: liliana.enrico@gmail.com.



**Abstract:** *In the light of the contemporary epistemological debate in the psychopedagogical field, a research project is conducted, that aims at analyzing the creation of genuine theoretical and instrumental concepts, their construction methods, and their epistemological rigor in the current national context. It is an epistemological investigation, predominantly theoretical, that demanded the construction of an instrument of inquiry called epistemological reading tool to analyze psychopedagogical texts.*

*In this paper, we focus on the written production of Norma Filidoro, one of the selected psychopedagogues, with the aim of analyzing one of her central concepts: 'the inclusion of school contents in the psychopedagogical diagnosis as a clinical instrument.'*

*We emphasize that this concept, of an instrumental nature, constitutes a valuable resource for psychopedagogical diagnosis. As well, the epistemological analysis carried out accounts for a conceptual construction process sustained in a position where theoretical, clinical and epistemological aspects are articulated.*

**Key words:** *concept, diagnosis, research, epistemology, learning.*

---

## **Introducción**

Uno de los temas vigentes del debate epistemológico nacional en el campo psicopedagógico es la pregunta sobre *qué es la psicopedagogía*.<sup>3</sup>

Atender a esta preocupación desde el punto de vista de la epistemología prescriptivo-normativa implicaría centrar la pregunta en términos de estatus, y su respuesta en relación a los criterios de demarcación entre lo científico y lo no científico o seudocientífico. Es decir, dar cuenta del objeto de estudio en tanto representación de lo real, de la teoría científica como conjunto de enunciados sometidos a prueba a través del control empírico y factibles de ser derivados lógicamente y simbolizados matemáticamente, de la apelación al método hipotético-deductivo y de la consolidación de una comunidad científica basada en acuerdos básicos.

Ahora bien, desde la epistemología reflexivo-crítica esta inquietud podría circunscribirse en términos de *constitución epistémica*, y su respuesta buscarse -siguiendo algunos desarrollos de Follari (2013)- por la vía de analizar qué hay de científico en el quehacer profesional. En este punto, si acordamos con el autor en

---

<sup>3</sup> Este debate está presente también en el ámbito internacional. En España (Cabrera Pérez & Bethencourt Benítez, 2010) y Cuba (Ortiz, 2000) defenderán la idea de que se trata de una disciplina científica/científico-profesional. En Brasil se replica el debate argentino en tanto Sahade Araújo (2001) la definirá como una disciplina científica; Da Silva, da Silva, Porto, Olinda, Pequeno y da Silva (2006) como una interdisciplina y Bossa (2008) como un campo de prácticas y o intervención. En Colombia Zambrano Leal (2007) se preguntará si es una ciencia, un saber o un discurso, y Peña y Acevedo (2003) dirán que se trata de una disciplina psicopedagógica.

que la psicopedagogía opera en cuanto "objeto real" (Bourdieu, Chamboredon & Passeron, 1975) dado que se trata de una disciplina que surge de la práctica, se es científico en la medida en que efectivamente se esté sosteniendo una práctica coherente con determinado tipo de posturas, de teorías científicas; es decir, en la medida que una práctica esté informada científicamente.

En el marco de este debate, epistemólogos y psicopedagogos han dado su posición. Solo para nombrar algunos, están quienes optan por ubicarla como una *disciplina en construcción* (Ventura, 2012), una *interdisciplina/transdisciplina* (Müller, 2000), una *interpelación interdisciplinaria* (Levy, 1994), una *praxis* (González, 2001), un *campo de prácticas y/o intervención* (Castorina, 1989), una *práctica informada científicamente* (Follari, 2013) una *ciencia transversal del aprendizaje humano* (Baeza, 2012).

En el contexto de estas discusiones, Norma Filidoro define a la psicopedagogía como una "práctica" y recorta provisoriamente "un" problema del campo de intervención, el que debería -a su entender- devenir en campo de estudio: "la intervención clínica con niños y adolescentes con problemas en el aprendizaje escolar" (2002, p. 13). Focaliza su trabajo en niños y adolescentes en su posición de alumnos en un ámbito institucional, de quienes se espera que aprendan el contenido disciplinar que la escuela les propone. En este sentido, lo escolar introduce aquí cierto grado de contextualización ya que es relativo a un espacio y un tiempo determinado.

A partir de esta definición, en este artículo es nuestra intención detenernos en uno de los conceptos centrales de su producción: "los contenidos escolares como instrumento clínico en el diagnóstico psicopedagógico", para realizar un análisis epistemológico de su proceso de construcción.

Para su mejor comprensión, en primer lugar, haremos una breve presentación de la posición epistemológica, teórica y clínica de la autora, para luego focalizar en el análisis epistemológico del concepto recientemente mencionado.

### **Producción escrita de Norma Filidoro**

Norma Filidoro es una de las 8 profesionales psicopedagogas argentinas<sup>4</sup> cuya producción escrita fue seleccionada para ser analizada en la investigación *Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017* (Bertoldi & Enrico, 2017).

Esta autora fue elegida por el reconocimiento logrado a nivel nacional (en instituciones de formación académica, en ámbitos profesionales de salud-educación, y en colegios-asociaciones profesionales), y por el volumen y continuidad de sus escritos. Su producción escrita consta, a la fecha del estudio, de 5 artículos

<sup>4</sup> Ellas son Alicia Fernández, Liliana González, Silvia Baeza, Clemencia Baraldi, Marina Müller, Norma Filidoro, Evelyn Levy, Néida Atrio.

científicos, que versan sobre la relación entre disciplinas -psicoanálisis y psicología genética- en el quehacer psicopedagógico (1993); sobre la mirada psicopedagógica en el campo de la discapacidad, la educación especial (2003, 2011a) y su relación con los problemas en el aprendizaje (2008a); y también sobre la ética en la clínica psicopedagógica (2011b). Ha escrito 3 capítulos de libro: sobre la sexualidad en la discapacidad y el lugar de la escuela (2010), sobre el etiquetamiento y patologización de los niños con problemas en el desarrollo en las instituciones educativas (2012) y sobre las intervenciones psicopedagógicas en la clínica y en las aulas (2013). Cuenta con 2 libros de su autoría, *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica* (2002); *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura* (2008b) y uno en coautoría con Patricia Enright y Liliana Volando: *Prácticas psicopedagógicas - interrogantes y reflexiones desde / hacia la complejidad* (2016).

### **Su posición epistemológica, teórica y clínica**

En principio, la autora señala la relevancia de asumir una posición en la práctica profesional, lo que implica explicitar desde dónde se habla, se interpreta, se actúa. Así, el marco epistémico de la complejidad le permite fundamentar epistemológicamente su posición teórica y clínica.

Ahora bien, invocar el término complejidad en los tiempos actuales puede conducir a equívocos. En este punto, la autora explicita que adhiere al "marco epistémico de la complejidad", desde la lectura de la obra de Piaget en términos de sistemas complejos que realiza Rolando García (2000) y retoman José A. Castorina y Ricardo Baquero (2005).

García (2000) señala que no existe una definición como *sustantivo* del término "complejo"; existen fenómenos, situaciones, comportamientos, procesos que son complejos, y por eso propone usarlo como adjetivo en la expresión "sistema complejo". Entiende al sistema como una representación de un recorte de la realidad que puede ser analizable como una totalidad organizada, es decir, que puede realizar un conjunto de actividades como resultante de la coordinación de las funciones que desempeñan sus partes constitutivas. Y por complejo a los sistemas no-descomponibles o semi-descomponibles<sup>5</sup> distinguiéndolos de los sistemas descomponibles.<sup>6</sup>

Por su parte, Castorina y Baquero (2005) señalan con relación al concepto de marco epistémico que refiere a los supuestos ontológicos (sobre el mundo que se

---

<sup>5</sup> Sistemas constituidos por procesos determinados por la confluencia de múltiples factores que interactúan de tal manera que no son aislables. Los distintos componentes solo pueden ser definidos en relación al resto.

<sup>6</sup> Conjunto de elementos organizados, con un comportamiento característico, pero cuyas partes son aislables y pueden modificarse independientemente unas de otras. Este tipo de sistema puede ser calificado de complicado pero no de complejo.

investiga) y epistemológicos (las teorías que se utilizan) de la metanarrativa;<sup>7</sup> son los que subyacen a cualquier intento de conocer la vida psicológica, sea el aprendizaje, el desarrollo cognoscitivo, el diagnóstico psicopedagógico. Estos autores diferencian entre el marco epistémico de la escisión y el relacional/dialéctico y adhieren a este último porque, desde este lugar, se interpreta que el mundo está hecho de componentes articulados, donde priman las vinculaciones estructurantes entre los polos de las relaciones (individuo y sociedad, sujeto y objeto), no de componentes disociados como lo postula el marco de la escisión (individuo/sociedad, sujeto/objeto, naturaleza/cultura, representación/mundo externo, vida mental/cuerpo) (Castorina & Baquero, 2005; Castorina, 2016).

Estas referencias teóricas, le permiten a Norma Filidoro ubicar el tipo de preguntas que los psicopedagogos pueden formularse con respecto a "qué es un problema de aprendizaje". Así, desde el marco epistémico de la escisión puede considerársele como de carácter orgánico o emocional. En cambio, desde el marco relacional es posible postular que lo simbólico y lo biológico constituyen una 'unidad heterogénea', resultante de la coordinación de las funciones que desempeñan sus partes constitutivas. Define, desde este último marco, que los problemas son *en* el aprendizaje, son un hecho de la cultura, emergen de una trama en la que interviene la condición particular del niño (biológico y subjetivo), la dinámica familiar y el contexto escolar-social; dimensiones que no pueden ser pensadas una por fuera de las otras (Filidoro, 2013). Sostiene que el funcionamiento del sistema nervioso central, el proceso de constitución de la subjetividad y el contexto de negociación de significados son constitutivos del funcionamiento de los sistemas de construcción de los conocimientos que la escuela propone al niño en posición de alumno.

Consecuente con esta posición epistemológica ubica su posición teórica, expresando "sitúo mi práctica en el marco de la psicología genética puesta al servicio de la ética del psicoanálisis" (1993, p. 51).<sup>8</sup> A partir del nuevo milenio, frente al avance de la neurociencia, considera la posibilidad de incluir estos conocimientos sin desconocer que hay un nivel de organización que supera las partes que integran al cerebro (Filidoro, Enright & Volando, 2016).

En este punto, nos atrevemos a decir -siguiendo el planteo de Follari en clave bachelardiana (comunicación personal. Roberto Follari. 19 y 20 de mayo de 2016)-

<sup>7</sup> Según los autores, la metanarrativa refiere a un cierto nivel metateórico de los discursos sobre el mundo: por un lado, se encuentra el discurso sobre observaciones de sentido común; luego el discurso teórico que reflexiona sobre dichas observaciones y refiere a entidades de un campo de conocimiento, y finalmente el discurso que refiere al propio nivel teórico o a la interpretación teórica (Castorina & Baquero, 2005, p. 237).

<sup>8</sup> "La psicología genética, como teoría explicativa de la construcción de los conocimientos, me permite justamente ubicarme entre 'la Escila del dejar hacer y el Caribdis de la prohibición', es decir, en el camino que el psicoanálisis esboza para la educación" (Filidoro, 1993, p. 52). Si bien la autora rescata el valor del psicoanálisis como disciplina en tanto incompatible con todas las formas dictatoriales y todas las discriminaciones que se asocian, no acuerda con la posibilidad de intervenir desde el discurso psicoanalítico.

que su propuesta se apoya en una "articulación de teorías", válida desde el punto de vista epistemológico, en tanto pondera una teoría (la psicología genética) por sobre la otra (el psicoanálisis), lo que marca una dirección en términos de lectura y de prácticas.

Finalmente, desde esta posición epistemológica y teórica, define su "posición clínica" y, para ello, plantea focalizar la mirada sobre las intervenciones del psicopedagogo antes que sobre las producciones de los niños, en un camino que va desde las respuestas de los niños a las intervenciones profesionales.

Considera que el marco conceptual del profesional es lo que sostiene y dirige la mirada sobre el niño, haciendo visibles determinadas producciones, asignando sentidos, habilitando preguntas; y que el instrumento de indagación no es neutro sino el efecto de un posicionamiento que es lógica y éticamente primero (2008).

Afirma que la intervención clínica no es un lugar de aplicación de teorías:

no es sin teorías, conceptos, investigaciones, instrumentos, recursos; tampoco es sin las propias representaciones, ideales, principios, ideología; para dar lugar a la singularidad, la intervención clínica debe partir de la reflexión y el entramado de teorías, conceptos, investigaciones, instrumentos, recursos, representaciones, ideales, principios, ideologías para ir más allá [...]. La clínica es, entre otras cosas, un lugar de encuentro. (Filidoro, Enright & Volando, 2016, pp. 132-133)

### **Análisis epistemológico del concepto: los contenidos escolares como instrumento clínico en el diagnóstico psicopedagógico**

Para este análisis, retomaremos la *herramienta de lectura epistemológica para analizar textos psicopedagógicos* diseñada en el marco de nuestra investigación y que consta de 7 etapas.<sup>9</sup>

A los efectos de este análisis consideraremos la 4.<sup>ta</sup> etapa que consiste, siguiendo a Canguilhem (2009), en el análisis del concepto en términos de su *denominación* (la palabra definida), *definición* (proposición que fija el sentido) y *función interpretación* (relación concepto-práctica); y la 5.<sup>ta</sup> etapa: detección de *desplazamientos conceptuales* de otros espacios intelectuales al psicopedagógico (origen y

---

<sup>9</sup> Esta herramienta propone los siguientes pasos: 1.<sup>era</sup> etapa: localización y selección de la producción escrita del autor, preferentemente libros y artículos publicados en revistas del campo o afines al mismo; 2.<sup>da</sup> etapa: identificación, a través de una lectura cronológica de los textos, de aquellas categorías y concepto que el autor/a presenta como propias; 3.<sup>era</sup> etapa: reconstrucción del encuadre cultural de la formación de cada una de las categorías y conceptos (contexto técnico, ideológico, elección lingüística, práctica política, medio socioeconómico); 4.<sup>ta</sup> etapa: análisis del concepto en término de su denominación, definición y función interpretación; 5.<sup>ta</sup> etapa: detección de desplazamientos conceptuales de otros espacios intelectuales al nuestro (origen y comienzo); 6.<sup>ta</sup> etapa: indagación de los tipos de procedimiento racional puestos en juego; 7.<sup>ma</sup> etapa: análisis del grado de rigurosidad epistemológica de cada categoría o concepto definido como propio (Bertoldi & Porto, 2017).

comienzo). Esta dinámica de continuidad (origen) y transformación (comienzo) hace entrar al concepto, en palabras de Follari (comunicación personal. Roberto Follari. 19 y 20 de mayo de 2016), al menos, en tres relaciones:

- a- saber tomar correctamente el concepto de otro campo disciplinar elegido por su pertinencia al campo psicopedagógico (mantiene su versión inicial).
- b- hacer funcionar el concepto en una nueva situación no prevista en su versión inicial (una nueva aplicación).
- c- producir un nuevo concepto (una nueva relación entre definición y aplicación).

#### *Denominación*

Contenidos escolares como instrumento clínico.

#### *Definición*

La autora plantea ingresar los contenidos escolares<sup>10</sup> en el diagnóstico psicopedagógico a partir de su conceptualización de aprendizaje<sup>11</sup> basada en el principio de indisociabilidad de la interacción sujeto-objeto que sostiene que las particularidades del objeto siempre se prestan o resisten a la actividad estructurante del sujeto (Filidoro, 2002). También, teniendo en cuenta la particular manera en que el sistema de pensamiento lógico-matemático del niño se encuentra atravesado por el Otro, con un docente que pone en juego sus representaciones en el contexto social del aula (Filidoro et al., 2016). Asimismo, porque en todo momento de la vida de un sujeto se harán presentes situaciones que tendrán que ver con la lectura, la escritura y la matemática.

Concretamente, un psicopedagogo no puede (en esta versión de la psicopedagogía) concluir un diagnóstico y no saber qué le pasa al niño con la lengua escrita o con las matemáticas; no puede concluir un diagnóstico sin haber visto al niño en interacción con los números o las letras. (Filidoro, 2002, p. 19)

Propone *incluirlos como instrumento*, en una modalidad no estandarizada (ni test, ni pruebas pedagógicas), para construir observables, es decir, interpretaciones de los datos que provienen de las producciones del niño respecto de ciertos objetos de conocimiento (lectura, escritura y matemática), de las conceptualizaciones y lugar que los padres y la escuela le dan a estos contenidos, y del marco concep-

<sup>10</sup> Los contenidos escolares, en el ámbito de la escuela, son el "saber a enseñar" propuesto al niño, para que sea posible mediante la trasposición didáctica la construcción de objetos de conocimiento de dominios específicos.

<sup>11</sup> Proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la *interacción* entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar.

tual del psicopedagogo. Esto implica para el psicopedagogo conocer sobre la legalidad propia de los objetos de conocimiento y acerca de las hipótesis infantiles sobre estos (2002).<sup>12</sup> Así, señala que el instrumento técnico se irá construyendo en el interior del encuentro con el niño, a partir de las intervenciones, orientado por las preguntas, los observables y las inferencias, que van conformando una trama en la que los problemas de aprendizaje de este niño cobrarán algún sentido posible (2008b).

#### *Función interpretación*

Con este instrumento diagnóstico se propone "observar los procesos mentales que realiza el niño frente a las propuestas del psicopedagogo: procesos de construcción de conocimientos en los que se ponen en juego cognición y subjetividad en una relación compleja" (Filidoro, 2008b, p. 18). La autora lo muestra claramente a través de algunos observables construidos en el caso Manuela. Para conocer cómo lee la niña y cuáles son sus dificultades le propone trabajar a través de preguntas y consignas sobre un texto narrativo (cuento breve) y dos textos informativos (uno, sobre la llanura pampeana y otro, sobre la fabricación del yogur) (Filidoro, 2008b). Con estos recursos observa que Manuela lee sin mayores dificultades, evoca la información obtenida, infiere relaciones; sin embargo observa también, que presenta dificultades cuando el texto introduce la variable de la temporalidad. A partir de allí, formula su hipótesis de que

su dificultad con relación a los textos no radica en la recuperación de la información [...] sino que los procesos de abstracción, de generalización y de comparación sistemática funcionan fallidamente cuando se trata de la comprensión de las relaciones que el texto plantea cuando este texto introduce la temporalidad como clave para la construcción de significaciones. (Filidoro, 2008b, p. 29)

Además, estos recursos le permiten pensar las intervenciones durante el proceso de diagnóstico y de tratamiento, y, de ser necesario, intervenir favoreciendo en el niño la construcción de hipótesis sobre los objetos de conocimiento que la escuela transmite.

Con esta propuesta busca, desde el punto de vista teórico y clínico, distanciarse de las propuestas didácticas a cargo del docente y de la psicopedagogía reeducativa; y, desde el punto de vista epistemológico, renunciar a los "instrumentos diagnósticos prefabricados, que responden a la necesidad empirista del cálculo y la repetición" (2008b, p. 11)

---

<sup>12</sup> Por ejemplo, la autora señala que el aprendizaje de la lectura cuenta con una complejidad propia de este objeto de conocimiento. Es necesario partir de una concepción de esta y conocer tanto los procesos que demanda al niño la lectura de diferentes tipos de texto como las hipótesis infantiles sobre la lectura para poder ubicarnos en el proceso diagnóstico respecto de las dificultades específicas del niño.



### *Desplazamientos conceptuales*

Ubicamos en nuestro estudio a este concepto de carácter instrumental dentro del "tipo de relación c": producir un nuevo concepto (nueva relación entre definición y aplicación).

La autora considera que la teoría de los sistemas complejos provee las condiciones para una conceptualización teórica acerca del aprendizaje, del desarrollo cognitivo y de la inteligencia afinada en la dialéctica sujeto-objeto de conocimiento, enseñanza-aprendizaje, construcción individual del conocimiento-contexto discursivo, naturaleza-cultura, biológico-subjetivo, herencia-medio social (Filidoro, 2008b).<sup>13</sup>

Así, desplaza la propuesta de R. García (2000) sobre la construcción de sistemas complejos en el campo de la investigación (*elegir* elementos abstraídos del material, *inferir* un cierto número de relaciones entre ellos, y formar la *estructura* del sistema, la que puede diferir según el conjunto de relaciones que se establezca de acuerdo a los objetivos y a las preguntas de investigación) para pensar los tiempos lógicos del diagnóstico psicopedagógico (el de los *observables*, el de las *inferencias* y el de las *configuraciones*). En particular, ubica a los contenidos escolares como instrumento clínico en el tiempo de la construcción de observables, tiempo de interpretación sobre las modalidades peculiares que presenta un niño cuando lee, escribe o hace matemática desde una posición teórica y clínica.

Tanto García como Filidoro suscriben a la premisa de Piaget: el "observable es una construcción" ya que "no hay lectura pura de la experiencia"<sup>14</sup> o sea, ningún instrumento es neutral (Filidoro, 2008b, p. 18).

### **Cierre**

La elección de este concepto para el desarrollo del presente artículo proviene del análisis realizado sobre la producción escrita de esta autora, en el marco de una investigación que busca, justamente, contribuir a un primer ordenamiento conceptual de la disciplina.

En este estudio, se lo reconoce como uno de los conceptos genuinos de la autora y, entendemos, se constituye en un valioso recurso para el diagnóstico

<sup>13</sup> La crítica a la escisión dualista no implica la negación de los términos, ya que si se eliminase la subjetividad no se podría dar cuenta de los procesos socialmente mediados por los que el niño se apropia de los conocimientos en el contexto escolar (Castorina, 2004).

<sup>14</sup> Esta premisa surge en el marco del debate con la psicología empirista/conductismo, que llevó a Piaget a realizar investigaciones conjuntas en el Centro de Epistemología Genética para demostrar que el conocimiento no resulta directamente de la experiencia sino que depende de la asimilación a partir de los esquemas del sujeto.

psicopedagógico. Si bien los contenidos escolares son objeto de análisis también de otras disciplinas, como por ejemplo la pedagogía y la didáctica, lo que lo hace un concepto psicopedagógico es el modo en la que la autora plantea su inclusión en el diagnóstico clínico.

Por su parte, el análisis epistemológico presentado da cuenta de que el proceso de construcción conceptual llevado adelante por la autora se sostiene en una clara coherencia entre el marco epistémico adoptado, las elecciones teóricas y sus intervenciones clínicas.

Finalmente, es de resaltar el aporte que significa para nuestro campo que las producciones teóricas den cuenta de la posición epistemológica asumida, ya que nos anima a pensar que "lo epistemológico" comienza a incluirse como una herramienta de lectura para el fortalecimiento de la disciplina y la profesión.

## **Referencias bibliográficas**

Baeza, S. (2012). Psicopedagogía: nuevos desafíos hoy... hacia las mejores prácticas del mañana. *Revista Contextos*, 12(12), 1-7.

Bertoldi, S. & Porto, M. C. (2017). *Investigación en psicopedagogía: importancia de disponer de una herramienta de lectura epistemológica*. Manuscrito presentado para su publicación.

Bertoldi, S. & Enrico, L. (2017). *PIN I: Producción de categorías en psicopedagogía y sus sustentos epistemológicos. Argentina 2014-2017*. Secretaría de Ciencia y Técnica, Centro Universitario Regional Zona Atlántica, Universidad Nacional del Comahue. Informe final inédito.

Bossa, N. A. (2008). A emergência da psicopedagogia como ciência. *Revista psicopedagogia*, 25(76), 43-48.

Bourdieu, P, Chamboredon, J. C & Passeron, J.C. (1975). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.

Cabrera Pérez, L. & Bethencourt Benítez, J. T. (2010). La psicopedagogía como ámbito científico-profesional. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21), 893-914.

Canguilhem, G. (2009). *Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Amorrortu.

Castorina, J. A. (1989) Los obstáculos epistemológicos en la constitución de la psicopedagogía. En J. A. Castorina, *Problemas en psicología genética* (pp. 215-234). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Castorina, J. A. (2004). Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, VII(12), 11-26.

Castorina, J. A & Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Amorrortu.

Castorina, J. A. (2016). Algunos problemas epistemológicos de la teoría psicológica y de la práctica psicopedagógica. *Revista Pilquén, Sección Psicopedagogía*. 2(13), 48-62.

Da Silva, K., da Silva, L. M., Porto, M. D., Olinda, J., Pequeno, M. & da Silva, M. M. (2006). Fundamentos epistemológicos da psicopedagogia. *IV Seminário de Iniciação Científica* (pp. 600-605). Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis, Goiás, Brasil.

Filidoro, N. (1993). Los psicopedagogos o de la imposibilidad de ser siendo mitad y mitad. *Revista Aprendizaje Hoy*, 26(XIII), 49-54.

Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Biblos.

Filidoro, N. (2003). Nuevas formas de exclusión. Educación Especial. Inclusión educativa. Nuevas formas de exclusión. *Ensayos y Experiencias*, 49, 46-60.

Filidoro, N. (2008a). La relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad. *Revista Actualidad Psicológica*, XXXIII(362), 1-12.

Filidoro, N. (2008b). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Buenos Aires: Biblos.

Filidoro, N. (2010). La escuela: cuando los niños crecen. En J. Tallis, J. Casarella & N. Filidoro, *La sexualidad en la discapacidad. Orientación a padres y docentes* (pp. 63-68). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Filidoro, N. (2011a). La educación especial hace de lo común un momento transitorio. *Revista Ruedas de Educación Especial*, 1(1), 64-75.

Filidoro, N. (2011b). Ética y psicopedagogía. *Revista Pilquen. Sección psicopedagogía*, XIII(7), 1-6.

Filidoro, N. (2012). Cuando las etiquetas se tornan invisibles. En A. Taborda, G. Leoz & G. Dueñas (Comps.), *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez* (pp. 217-225). San Luis: Nueva Editorial Universitaria - Universidad Nacional de San Luis.

Filidoro, N. (2013). Psicopedagogía: Pensar la intervención clínica en la escuela. En G. Dueñas, E. Kahansky & R. Silver (Comps.), *La patologización de la infancia (III)* (pp. 139-151). Buenos Aires: Noveduc.

Filidoro, N., Enright P. & Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas - interrogantes y reflexiones desde / hacia la complejidad*. Buenos Aires: Biblos.

Follari, R. (2013). Epistemología, ciencias y profesiones: se hace camino al andar. *Pilquén, Sección Psicopedagogía*, 10, 1-7.

- García, R. (2000). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.
- González, L. (2001). *Aprender. Psicopedagogía antes y después del síntoma*. Córdoba: Ediciones del Boulevard.
- Levy, E. (1994). La interpelación interdisciplinaria en la clínica psicopedagógica. *Revista Temas de Psicopedagogía*, 6, 77-102.
- Müller, M. (2000). Balances y perspectivas de la psicopedagogía en la bisagra del milenio. *Revista Aprendizaje Hoy*, 44(XIX), 7-12.
- Ortiz, E. (2000). Una comprensión epistemológica de la psicopedagogía. *Temps d'educació*, 24, 191-202.
- Peña, F. & Acevedo, S. (2003). *La constitución de la subjetividad desde la disciplina psicopedagógica. Informe de investigación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sahade Araújo, M. (2001). Psicopedagogia: uma ciência em expansão. *Gestão em Ação Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFBA; ISP / UFBA*. 4(2), 27-32.
- Ventura, A. C. (2012). Perspectivas y desarrollos científicos actuales de la psicopedagogía en el contexto iberoamericano. *Revista Pilquén, Sección Psicopedagogía*, 9(XIV), 1-7.
- Zambrano Leal, A. (2007). La psicopedagogía: ¿ciencia, saber o discurso? *Cuadernos de Psicopedagogía*, 4, 119-126.