

¿Avance, estancamiento o retroceso de la potencia creativa y transformadora de la profesionalización psicoeducativa? posibilidades y potencias para reelaborar la práctica profesional en contextos formativos de posgrado.

Erausquin, Cristina.

Cita:

Erausquin, Cristina (2025). *¿Avance, estancamiento o retroceso de la potencia creativa y transformadora de la profesionalización psicoeducativa? posibilidades y potencias para reelaborar la práctica profesional en contextos formativos de posgrado. XVII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXII Jornadas de Investigación XXI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VII Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VII Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-004/711>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eNDN/TU3>

¿AVANCE, ESTANCIAMIENTO O RETROCESO DE LA POTENCIA CREATIVA Y TRANSFORMADORA DE LA PROFESIONALIZACIÓN PSICOEDUCATIVA? POSIBILIDADES Y POTENCIAS PARA REELABORAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN CONTEXTOS FORMATIVOS DE POSGRADO

Erausquin, Cristina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El marco ético y epistémico del “giro contextualista” en Psicología Educacional re-significa hallazgos del Proyecto UBACyT “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas”. Reflexiones sobre la práctica de docentes y agentes psicoeducativos en escuelas públicas y privadas, son analizadas en contextos formativos de la Maestría en Psicología Educacional durante 2023. Elaboraciones de agentes sobre problemas, intervenciones, herramientas y resultados, se profundizan con vivencias y aprendizajes auto-percibidos para identificar cambios al proyectar futuros. Los datos recogidos con Cuestionarios sobre Situaciones Problemas e Instrumentos de Reflexión son elaborados con dos Matrices de Análisis (Erausquin): 1, Multidimensionalidad de Problemas, Intervenciones, Herramientas y Resultados y 2, Aprendizaje Expansivo. Marco teórico: la vivencia (Vygotsky) como unidad de análisis de la conciencia: significados y sentidos, contradicciones y resistencias y aprendizaje expansivo (Engeström), en el modelo socio-histórico-cultural. Hallazgos: psicólogos docentes y orientadores enfocan problemas complejos de aprendizaje, convivencia y violencias escolares como fenómenos colectivos, no como síntomas de patología individual. Nudos críticos: escaso intercambio inter-agencial reelaborativo de lo aprendido en escuelas y comunidades con el fin de desarrollar “curriculum dialógico”; dificultades para capitalizar la heterogeneidad y las contradicciones para expandir la conciencia; infrecuente la historización inter-agencial para recuperar la memoria colectiva al enhebrar nuevos horizontes futuros.

Palabras clave

Aprendizaje-expansivo - Historización vivencia - Contradicciones

ABSTRACT

ADVANCEMENT, STAGNATION OR REGRESSION OF THE CREATIVE AND TRANSFORMATIVE POWER OF THE PSYCHO-EDUCATIONAL PROFESSIONALIZATION? POSSIBILITIES AND POWERS TO REWORK PROFESSIONAL PRACTICE IN POSTGRADUATE TRAINING CONTEXTS

The ethical and epistemic framework of the “contextualist shift” in Educational Psychology re-signifies findings from the UBACyT Project “Participatory appropriation of knowledge, experiences and psycho-socio-educational tools”. Reflections on the practice of teachers and psychoeducational agents in public and private schools are analyzed in training contexts of the Master’s Degree in Educational Psychology during 2023. Agents elaborations on problems, interventions, tools and results are deepened with experiences and self-perceived learning to identify changes when projecting futures. The data collected with Questionnaires on Problem Situations and Reflection Instruments are prepared with two Analysis Matrices (Erausquin): 1, Multiple Dimensions of Problems, Interventions, Tools and Results; 2, Expansive Learning. Theoretical framework: experience (Vygotsky) as a unit of analysis of consciousness; meanings and senses, contradictions and resistances into expansive learning (Engeström), in the socio-historical-cultural model. Findings: teaching psychologists and counselors approach complex problems of learning, co-experience and school violence as collective phenomena, not as symptoms of individual pathology. Critical knots: little reworking inter-agency exchange of what was learned in schools and communities in order to develop a “dialogical curriculum”; difficulties in capitalizing on heterogeneity and contradictions to expand consciousness: rare inter-agency historicization to recover collective memory when threading new future horizons.

Keywords

Expansive-learning - Historicization experience - Contradictions

Los sujetos de esta investigación

1. Cohorte 2023 en Maestría UBA. Respondieron el Cuestionario de Situaciones Problema de Intervención y el Instrumento de Reflexión 8 colegas, 2 varones y 6 mujeres, cursantes del Seminario Contribuciones de Teorías del Desarrollo en la Maestría en Psicología Educacional, de la Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires. 7 de ellos psicólogos y 1 psicopedagoga. Área de trabajo y roles: orientador psico-educativo, tutor, docente o directivo en instituciones educativas: 3 integrantes de Equipos de Orientación Escolar, 3 Docentes nivel terciario y 1 nivel secundario, 1 Tutora de Trayectorias Educativas Especiales y 1 Integrante de Asociación Civil LGTBI+. Localización: 5, CABA, 1, Río Negro, 1, Río Cuarto y 1, País Vasco, España.
2. Cohorte 2025, en la misma Maestría, respondieron al Cuestionario de Situaciones Problema de Intervención y al Instrumento de Reflexión 12 colegas, 2 varones y 10 mujeres, cursantes del mismo Seminario en la misma Maestría. Área de trabajo profesional: orientador psico-educativo, docente o directivo. Roles: 9 en Docencia, Equipo de Orientación o Tutorías; niveles Primario, Secundario, Educación Informal y Profesorados de Nivel Terciario o Universitario.

Hipótesis de Trabajo

La diversidad de perspectivas de agencias inter-actuantes puede habilitar interacciones recursivas y des-naturalizaciones, si se producen reelaboraciones inter-agenciales y se construye memoria colectiva estratégica, que operen como deconstrucciones de lo dado como inevitable. En ese caso, pueden constituirse antídotos contra encapsulamientos y estereotipos, al evitar que se invisibilicen hechos significativos producidos colectivamente. Lo que apunta, si es sostenido, a posibles emergentes futuros, diferentes de aquellos hechos que se repiten – y a veces con resignación se espera su llegada (Erausquin, Dome y Pérez Cazal, 2024), sin resistirlos, ni cuestionarlos –. Un trabajo reelaborativo de lo realizado genera, no sólo buenas intenciones, o satisfacción – a veces – con lo hecho, sino también expansión de la conciencia con respecto a lo que se pudo y no se pudo producir y por qué, en situaciones críticas. Ello puede posibilitar proyectarse a un horizonte futuro, en el cual pueda ponerse el acento en el cambio de condiciones o en la posibilidad de transformar las mismas para lograr un saldo más satisfactorio, generativo y duradero.

PSICOLOGÍA EDUCACIONAL: GIRO CONTEXTUALISTA Y HERRAMIENTAS PARA INDAGAR E INTERVENIR

Marco epistémico

En primer lugar, la perspectiva sostenida es la de los enfoques socio-histórico-culturales creados por Lev Vygotsky y sus discípulos, especialmente su concepción de la “vivencia” (perezhivania, 1934) como unidad de análisis de la conciencia y la teoría histórico-cultural de la actividad de Yrjo Engeström (2001-2020). Esta línea de investigación ha recuperado herramientas y estrategias de la Investigación-Acción Participativa, en nuestro continente expandida por Osvaldo Fals Borda (1979), así como la indagación como problematización y concienciación, en Pablo Freire (2012). Esa “caja de herramientas” se vincula a trabajar en torno a la necesidad y el derecho de todos y todas a ser incluidos en la sociedad, con educación, trabajo, vivienda y salud, para habitar con vida plena este planeta.

Esta línea de investigación se nutrió con el marco epistémico latinoamericano construido “desde el sur”, que un conjunto de integrantes del Proyecto UBACyT incorporó, entre 2022 y 2024, ya jubilada la autora de este trabajo en Universidad Nacional de La Plata y en UBA, y habiendo accedido a ser Co-Directora del Proyecto de Investigación CONICET PIO 009 UNLP-U.Jauretche, dirigido por Dr. Horacio Bozzano: “Justicia territorial, lazos sociales y praxis. Transformando diálogos de saberes en diálogos de haceres: hábitat, educación, salud y trabajo entre la pandemia y la post pandemia. Investigación-acción-participativa en barrios populares de La Plata y Florencio Varela”. En dicho Proyecto de Investigación-Acción de CONICET participaron investigadores con trayectoria previa en las dos Universidades públicas mencionadas, integrando el Proyecto Bienal de Investigación CONICET que la autora de este trabajo co-dirigió.

¿Qué es y qué significa “deconstruir”, en este marco epistémico? Deconstruir es analizar críticamente los modos en que hemos sido formados, para transformarlos de modo que puedan ingresar todas y todos con sus diferencias. Y es también desnaturalizar lo que genera jerarquía, dominio, poder de unos actores sociales a expensas y en detrimento de otros (Derrida, 1997, Erausquin, Dome y Pérez Cazal, 2024).

El aprendizaje expansivo

Sostiene Yrjo Engeström (2001-2024) que en las transformaciones importantes de nuestra vida, necesitamos aprender nuevas formas de actividad que aún no están allí. Son aprendidas mientras se las crea. Para salir del encapsulamiento reproductivo, es necesario recuperar memoria colectiva de lo realizado para construir futuro, y ejercer la crítica; comprender y aprovechar la resistencia para generar resiliencia.

El aprendizaje y la educación necesitan un cambiante mosaico de sistemas de actividad interconectados, animados por las

propias contradicciones internas e inter-sistémicas, así como por la novedad que se pueden aportar los y las agentes unos a otros, si aprenden conjuntamente a hacerlo. Según Engeström, el aprendizaje expansivo es dialógico, horizontal y transformador, ampliando la extensión y el significado de los objetos/objetivos compartidos por diferentes sistemas de actividad.

El aprendizaje expansivo se produce cuando el objeto y el propósito de la actividad de un sistema son reconceptualizados, incorporando un horizonte más amplio de comprensión de los mismos. (Gomez, Natalia, 2021). Eso requiere vincular las crisis sociales con las contradicciones generadas en la formación de formadores. Sobre estos cruces, contextos y sentidos, desde 2001, de la pandemia Covid19 y el ASPO en adelante, hemos reflexionados en trabajos presentados por los equipos de investigadores de los Proyectos, en XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVIII Jornadas de Investigación XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Metodología

Se realizó un análisis cualitativo en profundidad, de Cuestionarios de Situación Problema de la Práctica Profesional e Instrumentos de Reflexión, ambas herramientas utilizadas en forma articulada en el contexto formativo, para propiciar elaboraciones reflexivas de la Práctica en contextos educativos.

Se seleccionaron los Cuestionarios respondidos en 2023 y 2025 por los y las Maestrandos que cursaron el Seminario Contribuciones de Teorías del Desarrollo de la Maestría en Psicología Educacional en Facultad de Psicología UBA. Se analizó la frecuencia de respuestas ubicadas en ciertos Indicadores de Dimensiones de las dos Matrices, que presentaron las dos cohortes, y se puntuaron sus características más significativas y las diferencias entre una cohorte y la otra. La significatividad de indicadores y dimensiones focalizados con la Matriz Multidimensional de la Práctica Psicoeducativa tiene relación con temas centrales de esta indagación: historización de problemas, intervenciones, herramientas y resultados, reelaboración reflexiva consecuente, inter-agencialidad en decisiones y acciones, uso de herramientas y ponderación de los resultados.

En cuanto a la Matriz de Aprendizaje Expansivo, también aplicada, se analizó: aprendizaje autopercebido, vivencias de la experiencia, y cambios que cada agente imaginó que podría hacer en el futuro frente a similares problemas. Se decidió no utilizar las respuestas de las dos cohortes anuales 2023 y 2025 de la otra Maestría mencionada en la introducción, recogidas también en un Seminario inicial de su Carrera de Posgrado, teniendo en cuenta el tamaño de las cohortes y los requisitos de extensión de este trabajo. Su análisis se presentará en otras producciones al completarse con las dos cohortes.

Para este trabajo, se analizaron las 8 respuestas a Cuestionarios de Situación Problema de la Práctica Profesional Psicoeducativa

y sus correspondientes Instrumentos de Reflexión (Erausquin 2019), administrados en el Seminario de Maestría UBA en 2023 y las 12 respuestas a Cuestionarios e Instrumentos idénticos, administrados a cohorte 2025 del mismo Seminario. Se utilizó para el análisis la Matriz Multidimensional de Análisis de Situaciones Problema de Intervención (Erausquin, 2007 y 2017, en Erausquin 2019) y la Matriz de Análisis del Aprendizaje Expansivo (Marder y Erausquin, 2018, en Erausquin, 2019). Se destacan y focalizan, de la Matriz de Análisis de Situaciones Problema de Intervención, los hallazgos en el Eje Historización de la Situación Problema, el Eje Inter-agencialidad en Intervención Profesional, los Ejes de las cinco Dimensiones de la Matriz de Aprendizaje Expansivo: Aprendizaje de la experiencia, Cambios que haría, Historicidad, Multivocidad y Contradicciones, que corresponden a la Tercera Generación de la Teoría de la Actividad (Yrjo Engeström, 2001-2020). Estas cohortes han sido elegidas para focalizarlas en particular, porque los cursos se dictaron ambos en años post-pandémicos – Pandemia Covid 19 y Aislamiento Social Obligatorio – 2023 y 2025, fueron años distintos en Argentina, en tanto momentos diferentes de la sociedad, de la juventud y de la profesión educativa. En la muestra de 2023, que enfocaré primero, hay agentes que dan cuenta de territorios o zonas del país diferentes, siendo un agente proveniente de otro país, en sociedades que operan como contexto profesional educativo y psico-educativo de los y las agentes. Son diversos los niveles y modalidades de escolaridad en los que operan, en que sitúan sus experiencias, así como son diferentes en formalidad o informalidad educativa, roles ejercidos por los agentes, género y edad de los maestrandos que participaron en la reflexión sobre la práctica y reelaboración de la experiencia vivida. Enfocan problemas complejos de aprendizaje, convivencia y violencias escolares, realizando entrelazamientos inter-agenciales de problemas de sujetos en contexto, como emergentes de tramas vinculares y sociales, y no como síntomas de patología individual.

Hallazgos

En la cohorte 2023, se denota compromiso con la inter-agencialidad, pero en ocasiones, hay obstáculos que no se atraviesan, aun habiendo trabajo fluido y reelaboración de situaciones entre orientadoras y docentes o entre docentes de diferente nivel, que incluyen el trabajo con niños y jóvenes, acercando a veces a los familiares de escolares. En cambio mucho más difícil es la inter-agencialidad genuina con la dirección escolar, que – según sus narrativas – toma decisiones sin que las mismas estén mediatisadas por diferentes perspectivas y debates, ocurriendo algo similar cuando se trata de la relación de docentes novedes con relación autoridades de cátedras, frente a decisiones sobre notas de examen, por ejemplo.

Se podría afirmar que en los relatos la “autoridad” no emerge como deconstruida, en el sentido no de su destrucción sino de su interrelación a través de la reflexión sobre en qué se asienta. No

aparece reelaborada la autoridad, en los y las agentes psi, cuando operan en contextos escolares, ya que directores o titulares de cátedra finalmente deciden sin apelación y no hay interpelación alguna, ni en los hechos, ni en el pensamiento, frente a ello.

En cuanto a resultados, se perciben logros, aunque emerge un “falta mucho” desalentador o des-motivante, y en ocasiones enojo consigo mismo o con otros. Otras veces, cuando la orientación se dirige a la re-integración de niños, jóvenes o adultos a la plena posibilidad de completar estudios, cuando el sujeto que tiene que ser fortalecido y asesorado tiene mayor autonomía, el balance resulta más gratificante, la inter-agencialidad es efectiva, la inclusión plena parece lograrse. En cuanto al aprendizaje, sin embargo, en las escenas que lo ponen en primer plano, predomina la expectativa de cambio de actitudes propias, personales, o bien el desaliento y frustración con los resultados.

En menos ocasiones, se vivencia alegría cuando el camino de la resolución del problema es allanado, generando valoración de la acción propia, en un contexto difícil pero que responde. De todos modos, no hay en ninguno de los casos, al culminar una tarea, o un ciclo anual por ejemplo, un balance retrospectivo de la labor inter-agencial, en su capacidad o no de producir mejoras en la intervención futura, con los mismos o diferentes sujetos de aprendizaje. Ese balance analítico sintético de lo llevado a cabo en un ciclo de acciones, capaz de direccionar a partir de allí el trabajo en la siguiente etapa, falta, queda supeditado a la aparición de “casos” y de construcciones ad hoc cada vez para intentar resolverlos, con los mismos u otros agentes en una nueva trama inter-agencial.

No aparece en intervenciones tempranas, la voluntad de seguimiento de procesos iniciados, para verificar la posibilidad de cambiar o expandir reglas y acciones que indudablemente requerirían re-pensar el dispositivo, en sus niveles y modalidades. La vivencia predominante puede ser frustrante o satisfactoria, pero “a secas”, es decir, sin retroalimentación de un pensamiento elaborativo de nuevos planes, en una línea más preventiva, de transformación gradual de la conciencia de la realidad vivida. Y menos se logra, en la trama atravesada por el plano inter-agencial, promover y realizar un balance retroactivo que enfoque a los “determinantes duros” del dispositivo escolar, para pensar colectivamente la posibilidad de tornarlos más adecuados para el aprendizaje de todos en un contexto abierto a las diferencias.

En ninguno de los dos tipos de casos – frustrante o satisfactorio – la rememorización, historización y balance de lo vivido se realiza colectivamente, ni menos aun en el cruce de fronteras inter-sistémico escuela-familias, como para constituirse en fuente de planificación de acciones futuras que se asiente sobre la base de una inter-agencia prospectiva-constructiva. En un caso de violencia escolar repentina con hospitalización de la víctima, en una escuela secundaria privada, el orientador, que trabaja hace tiempo allí, no pudo prevenir la violencia sobre uno de los jóvenes por parte de un grupo ajeno, por razones de rivalidad y/o venganza, y actúa él solo, si bien reflexiona con otros agentes, con la dirección, los padres, y los grupos juveniles.

Su satisfacción y a la vez su intención de prevenir mejor futuros hechos similares, es sólo a través de diálogos enriquecidos con los jóvenes y la historización desplegada allí, pero sin plasmarse en un trabajo colectivo inter-agencial. Ni apunta a incluir mediante planificación institucional, nuevas o mejores normas o debates o producciones colectivas sobre el tema. Más bien tratará de un “estar más cerca” de los adolescentes, ganar su confianza, para que las señales de peligro aparezcan antes, y todo esto a nivel personal y con los destinatarios directos. No hay en la historización de los eventos, una proyección al futuro en la cual se recupere lo vivido y aprendido en aras de un cambio – a proponer – de ciertas pautas de la institución, en una construcción de dispositivos de no violencia que generen nutrición psicológica y social.

Otra colega, profesora de arte, confronta con un joven, y rápidamente la dirección del establecimiento decide la expulsión del mismo del establecimiento, derivando a otra agencia el problema del joven. Lo más significativo, ya que el rol no era de agente psico-educativo, es la vocación que generó en la colega para cursar la Maestría y aprender cómo afrontar mejor el abordaje de situaciones similares, que no son excepcionales ni accidentales. En un caso, frente a un hecho grave de vulneración de derechos y abuso sexual comunicado por una joven, la colega comienza a trabajar colectivamente, apoyándose en el protocolo de Educación Sexual Integral y en las últimas Resoluciones generadas en la Provincia sobre el tema.

Se hace balance y emergen contradicciones que hay que re-trabajar de y entre orientadores, con el colectivo docente y directivos. Las nuevas normas legales y recomendaciones oficiales le dan un marco a la discusión, y las contradicciones emergentes revelan que con resoluciones y normas no alcanza. Pero cuando ellas están, lo realizado y la reelaboración colectiva de perspectivas, problemas e instancias de debate, pueden producirse sobre alguna base, sin descansar exclusivamente en una “orientadora”. Igualmente, no parece haber un balance para su tratamiento al siguiente año, a partir de lo ocurrido y las intervenciones realizadas.

En el último de los casos de experiencias en nuestro país, el rol de “acompañamiento socioafectivo” en una escuela secundaria confronta a la colega con el embarazo de una adolescente y la creación colectiva – con casi todo el elenco escolar –, de posibilidades y potencias, mediante una comprensión más profunda de la Educación Sexual Integral. Se debaten los derechos de la joven a una escolaridad en ese nivel y en el siguiente, la continuidad de sus estudios cuando elige tener al bebé, y hay un balance de cierta intensidad, con participación colectiva – sin bien espontánea, no sistemática – en la discusión y búsqueda de solución. Hay expansión de la conciencia familiar, ampliación del circuito preventivo de situaciones similares y conciencia crítica de que el trabajo no logró alcanzar la interpelación del adolescente padre de la criatura.

Hay re-elaboración al cierre, dinámico y con riqueza espontánea, que no es balance, ni historización retroactiva capaz de generar fundamentos para la elaboración prospectiva de un trabajo preventivo el siguiente año.

Finalmente hay un colega en la Maestría, que da cuenta de una experiencia en un país europeo. Su intervención se organiza desde una asociación civil que se plantea defender los derechos de la población LGTBIQ+ y se desarrolla en una escuela de un país, que, según el colega, es conocido por su hostilidad hacia los miembros de esa población. La intervención es propiciada por una directora de la institución cercana al feminismo, en defensa de un joven sufriendo discriminación por parte del grupo escolar. El equipo que interviene, que integra el colega, es interdisciplinario, y se propone desde hace tiempo trabajar con los jóvenes con mucha seriedad, sin responder defensivamente ante la oportunidad abierta. Trabajaron en torno a una hipótesis co-construida, los encuentros de taller fueron sistemáticos y continuos, y los resultados significativos en esa población y en la situación del joven.

El aprendizaje de todos fue sopesado con profundidad, aparentemente fundado en ese trabajo de equipo y en los balances recibidos por los jóvenes, el muchacho hostigado y la directora. Se nota el rigor y el equilibrio en el desarrollo de las respuestas sobre lo que aprendió, lo que vivenció y los cambios que encarraría, si pudiera, para adoptar mayores desafíos. Su lenguaje distingue los pro y los contra, analiza contradicciones y respeta la heterogeneidad: hay trabajo en equipo, pensando juntos, generando intervenciones o favoreciéndolas a demanda, pero con balance y evaluación retrospectiva, y planificación reelaborativa.

Síntesis

En resumen, aparecen indicios nítidos, en las respuestas de los y las Maestrandos, de la dificultad para generar novedad en el sistema a través de la expansión de la historización y de la trama de una memoria colectiva re-construida en o entre equipos, incorporando lo trabajado con otros agentes escolares y con los propios niños, adolescentes, jóvenes involucrados.

Se interrogan y responden los entrevistados que participan de equipos de trabajo, y parece facilitarse si son inter-agenciales o interdisciplinarios y/o sus debates se enmarcan en nuevas leyes e instituciones sociales como la ESI – Educación Sexual Integral –, o en equipos inter-agenciales o inter-disciplinarios encuadrados organizativamente como colectivos en acción sistemática en lo escolar o en lo social. El trabajo reflexivo grupal posibilita generalizar y profundizar causas y antecedentes de los problemas, así como logros y fracasos que toda intervención involucra y la necesidad de articular mejor nuevos movimientos de la agencia, inter-agencia o equipo, en un plan estratégico. Ya no apuntando sólo a la historia individual, sino a la de una comunidad, no sólo al vínculo docente-alumno, sino al sistema social. Retoma el balance de interacciones, tensiones y

contradicciones, revisa normas explícitas e implícitas puestas en juego, en relación a aspectos visibles e invisibilizados del sistema: la educación universitaria y secundaria, la sociedad global, el Estado y las comunidades sociales y familias.

El fracaso escolar no se entiende ni se combate sólo a partir de las capacidades del alumnado, ni de sus docentes, ni de sus familias, sino a partir del desajuste de la gestión de la comunicación entre el alumnado, la familia y la escuela. Esta perspectiva epistémica y ética demanda modificar la organización de la actividad de las instancias y componentes de la institución escolar, acercándola a la experiencia cultural real y efectiva del alumnado, no sólo dentro sino también fuera de las aulas. Y la agencia psico-educativa podría tener en ello un importante papel – por la hibridez de su rol: como las sirenas, mitad humano y mitad pez – y por sus múltiples interacciones, con directivos, familias, docentes, alumnos, en esa movilización de potencias inter-agenciales para una más profunda y sistemática labor sobre un área de problemas.

Por lo menos, sería importante postular, gestionar y ejecutar, al cierre de cada año escolar, y en el punto de partida del siguiente, la apertura de un espacio para la reelaboración inter-agencial del balance de los resultados de lo desarrollado en el año que culmina, en cuanto a herramientas utilizadas, intervenciones realizadas y problemas afrontados, y también las contradicciones, las voces diferentes y las vivencias de unos y otros, para articular nuevas formas de ser-con-otros, haciendo-con-otros y a la vez re-haciéndose a sí mismos.

En las respuestas de la cohorte 2025, surgen similares potencias y limitaciones de sus alcances en la intervención psicoeducativa reflejada en Cuestionarios e Instrumentos de Reflexión. La ESI mantiene su lugar como “segundo estímulo” - concepto de Yrjo Engeström (2024) -, o sea como un artefacto que posibilita enfrentar una contradicción y sostenerse frente a ella accediendo a una expansión de su fortaleza de acción y de conciencia. Sosteniendo, con su generatividad – aunque no tan vidente su novedad –, el marco de una “estructura inter-agencial colaborativa” y en ocasiones, parcialmente, el de una “estructura inter-agencial de comunicación reflexiva” (Engeström, 2017). Estas estructuras se notan y expresan mucho más claramente cuando hay un proyecto de intervención y/o indagación que funciona como comunidad de aprendizaje y trabajo colectivo, es decir, como organización social interdisciplinaria, con sus ritmos y fuerzas, y su propia gestión de contradicciones y debilidades, con planes propios y evaluaciones auto-gestionadas.

Finalmente, el nudo crítico central del trabajo psico-socio-educativo sigue situado en el escaso intercambio reelaborativo de lo aprendido en las escuelas con lo aprendido y vivido en las familias y comunidades extra-escolares de las que forman parte los y las estudiantes, y la ausencia de un “curriculum dialógico” que conecte saberes académicos con experiencias de vida más allá de los muros de las escuelas. En la cohorte 2025, aparecen

algunas situaciones de violencia que configuran una amenaza más masiva en alguna/s escuela/s privada/s, a las que tienen que enfrentarse colegas con escasa experiencia y sistemas que no han previsto la necesidad de equipos de orientación, no siendo comunidades sociales desfavorecidas económicamente, sino de clase media. Y a la vez emergen proyectos y organizaciones sociales en las que se sostiene un trabajo profesional de agentes psico-educativos – especialmente varones – que agencian con continuidad una reelaboración historizada del trabajo realizado, proyectando nuevos objetivos, al cabo del año, con autonomía, historización y perspectiva de cambios futuros. El señalamiento que esta investigación realiza de la parcialidad de los logros, de lo que falta por hacer y de las condiciones que parecen limitar o expandir su desarrollo, no impide el reconocimiento del avance histórico de la agencia psicoeducativa en los últimos veinte años, lo que sí se expresa claramente en que los y las psicólogos, en el rol de docentes y de orientadores, enfocan problemas complejos de aprendizaje, convivencia y violencias escolares como fenómenos colectivos, contextualizados, y no como meros síntomas de una patología individual. Aun teniendo en cuenta los nudos críticos y las dificultades – no tanto de agentes psicoeducativos sino más bien del sistema escolar moderno y posmoderno – para capitalizar la heterogeneidad y las contradicciones para expandir la conciencia colectiva, se visibiliza la voluntad de aprovecharlas para la mayor riqueza de los alcances de la intervención psico-educativa como acción social transformadora.

BIBLIOGRAFÍA

- Derrida, J. (1997). Una filosofía deconstrutiva. *Zona erógena*, 35. Disponible en: http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/filosofia_deconstrutiva.htm
- Engeström, Y. (1992). El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones. En Y. Engeström, K. Brown, R. Engeström y K. Koistinen. *Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad* (157-186). Paidós.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Sannino, A. y Engeström, Y. (2020). From mediated actions to heterogeneous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Época*, (13) págs. 173-197. <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/Bep>
- Erausquin, C., Basualdo, M.E., García Labandal, L., González, D., Ortega, G., Meschman, C. (2007). Revisitando la Pedagogía con la perspectiva sociocultural: artefactos para la práctica reflexiva en el oficio de enseñar Psicología. Profesores de Psicología en formación y formados en comunidades de aprendizaje de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología, Anuario XV de Investigaciones en Psicología Año 2007. ISSN.0329 5885. pp. 89-107
- Erausquin, C. (2017). Ayudando a los que ayudan a aprender: co-constuyendo acciones y conocimiento. *Ética Dialógica en el Campo Psicoeducativo*. En Erausquin, C (coord.). *Interpelando entramados de experiencias: Cruce de fronteras e implicación psico-educativa entre universidad y escuelas* Cap. 7 (págs. 135-146). Facultad de Psicología-UNLP-Edulp. <https://doi.org/10.35537/10915/66731>
- Erausquin, C. (2019). Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje expansivo de agentes educativos. Manual de uso. PsiDispa, Amazon.
- Erausquin, C. y Funes Molineri, M. (2022). Cuarta Generación de la Teoría de la Actividad. Doble estimulación y aprendizaje expansivo en agentes profesionales de Salud y Educación. Anuario de Investigaciones, (XXVIII, pp. 65-74). Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin, C., Dome, C., Pérez Cazal, S. (2024). Vivencias en escuelas de territorios atravesados por desigualdades. Cruce de fronteras y aprendizaje expansivo entre extensión e investigación-acción participativa para construir territorios posibles. *Revista internacional Mirada Antropológica*, 19 (26) 94-115.
- Esteban Guitart, M. & Moll, L. (2014). Fondos de Identidad: un nuevo concepto basado en el enfoque de Fondos de Conocimiento. *Cultura & Psychology* 2014, Vol. 20(1) 31-48.
- Fals Borda, O. (1979). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. *Tercer Mundo*.
- Freire, P. (2012). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Gomez, N. (2021). Crisis sociales y contradicciones en la formación de formadores. Cruces, contextos y sentidos: el 2001 y la pandemia. *XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVIII Jornadas de Investigación XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires.
- Marder, S. y Erausquin, C. (2018). El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo. *La Plata*: Facultad de Psicología UNLP.
- Rodríguez-Arocho, W. (2024). Reseña de *Perezhivanie*. La potencia de un concepto vigotskiano. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1). <https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.57770>
- Vygotsky, L. S. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky: *Obras Escogidas* (Tomo II, pp. 9-348). Aprendizaje Visor.
- Vygotsky, L.S. (1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.). "The "Vygotsky Reader" (355-370). Blackwell Publisher.