Mg. Federico Gastón Waissmann.

ORCID: 0009-0007-9164-5435[1]

[1] Pontificia Universidad Católica Argentina. Universidad Autónoma de Entre Ríos.
Contacto:
federicowaissmann@gmail.com

Psicología *de, y, en* educación. Las posiciones epistémicas en el nivel superior universitario de Argentina sobre las articulaciones entre psicología y educación[1]

Psychology *of, and, in* education. Epistemic positions in higher education in Argentina on the articulations between psychology and education

Psicologia *da, e, na* educação. Posicionamentos epistêmicos no ensino superior argentino sobre as conexões entre psicologia e educação

Resumen

El presente ensayo se propone, en términos generales, rastrear los posicionamientos sobre las articulaciones entre las psicologías, el psicoanálisis y la educación en el nivel superior universitario de Argentina como posiciones epistémicas. Para ello, de manera específica y en primer lugar, definiremos qué es una posición epistémica y en qué sentido se distingue de una perspectiva epistemológica. En segundo lugar, se establecerán las posiciones epistémicas en el nivel superior universitario en relación con el uso de las palabras de, y *o* en*, puesto que dan cuenta de la relación de la disciplina con el campo de intervención. En tercer lugar, se establecerán referencias a los equipos de cátedra y los trabajos académicos del nivel superior universitario que inscriben estas posiciones epistémicas en el canon de la psicología en Argentina. Por último, se enfatiza la necesaria explicitación de estas posiciones epistémicas para la objetivación de una intervención por parte de los futuros profesionales.*

Palabras clave: *psicología, psicoanálisis, educación, intervención profesional, discurso pedagógico.*

Recibido: 24/02/2025
Aceptado: 02/11/2025

1 Artículo aprobado por el equipo editor: Nancy Peré, Diego Amarilla y Matías Núñez.

Abstract

This essay aims, in general terms, to trace the epistemic positions regarding the connections between Psychology, Psychoanalysis and Education at the Higher University Level in Argentina. To this end, we will first define what an epistemic position is and how it differs from an epistemological perspective. Second, we will establish the epistemic positions at the Higher University Level in relation to the use of the words "of", "and", or "in", since these reflect the discipline's relationship to the field of intervention. Third, we will refer to the teaching teams and academic works at the Higher University Level that situate these epistemic positions within the canon of Psychology in Argentina. Finally, we will emphasize the necessity of making these epistemic positions explicit for the objectification of intervention by future professionals.

Keywords: *psychology, psychoanalysis, education, professional intervention, pedagogical discourse.*

Resumo

Este ensaio visa, em termos gerais, traçar as posições epistêmicas referentes às conexões entre psicologia, psicanálise e educação no ensino superior na Argentina. Para tanto, definiremos inicialmente o que é uma posição epistêmica e como ela difere de uma perspectiva epistemológica. Em seguida, estabeleceremos as posições epistêmicas no ensino superior em relação ao uso das palavras **de**, **e** *ou* **em**, *uma vez que estas refletem a relação da disciplina com o campo de intervenção. Posteriormente, faremos referência aos corpos docentes e trabalhos acadêmicos do ensino superior que situam essas posições epistêmicas no cânone da psicologia na Argentina. Por fim, enfatizaremos a necessidade de explicitar essas posições epistêmicas para a objetificação da intervenção por futuros profissionais.*

Palavras-chave: *psicologia, psicanálise, educação, intervenção profissional, discurso pedagógico.*

1. Introducción

La manera de nombrar a los espacios curriculares que presentan aquello del campo disciplinar de la psicología que se ha anudado a las prácticas educativas supone una posición epistémica con relación al quehacer del psicólogo en el territorio educativo. En este sentido, a lo largo de los siguientes apartados se establecerán, a grandes rasgos, los tres posicionamientos que hemos enmarcado con el empleo de las palabras *de*, *y* o *en*. Para ello se tienen en cuenta la adhesión explícita o implícita que realizan los autores y sus equipos de cátedra en la invocación a otros autores, así como el grado de institucionalización que tienen sus propuestas curriculares en el nivel de grado y de posgrado.

Si bien se trata de dar cuenta de una serie de posicionamientos, elegimos hablar de posición epistémica y no de perspectiva epistemológica. Ello se debe a que lo epistemológico remite al estudio del conocimiento y, en el presente ensayo, se problematiza lo epistémico, es decir, lo relativo al acto de conocer. Por lo tanto, cuando hablamos de posición epistémica nos estamos refiriendo a las condiciones que inciden sobre cómo el profesional interviniente concibe la relación entre una cierta teoría, la formación disciplinar y el campo de intervención. En este caso, la relación entre las psicologías, el psicoanálisis y la educación.

2. Psicología de la educación. Acerca de los avatares instituyentes de una mirada psicoeducativa

La primera posición epistémica se torna evidente en el abordaje de diferentes intelectuales —no solo de la psicología, sino de la psicopedagogía y de las ciencias de la educación, siempre muñidos de teorías psicológicas— sobre la educabilidad, para complejizar la cuestión del diagnóstico desde una perspectiva sociohistórica. Aquí, por ejemplo, *La educabilidad bajo sospecha* de Baquero (2001) es un escrito fundamental del canon pedagógico argentino para la comprensión de la construcción de una situación problemática desde la primera posición, si bien encontramos otros aportes de envergadura dentro de la producción universitaria desde entonces (Baquero et al., 2004; Terigi, 2009, 2014; Terigi y Feldman, 2019). Baquero (2001) situó la problemática de la educabilidad en torno al riesgo, la crítica y el desencanto que marcaron la preocupación por la recomposición del tejido y el lazo social en Argentina hacia el crepúsculo del nuevo milenio, o sea, en un contexto de crisis social (Bleichmar, 2002; Duschatzky y Corea, 2002; Zelmanovich, 2003). De todas maneras, es posible afirmar que, más allá de las inquietudes propias de un clima de época, la prerrogativa de inclusión de la diversidad se consolidó, junto a otras normativas del período, en la redacción de la Ley Nacional de Educación N.º 26.206.

En este punto, *La educabilidad bajo sospecha* fue un escrito que renovó la pregunta por el quehacer profesional al tiempo que nos recordó la tradi-

ción intelectual en la que se inscribe la perspectiva psicoeducativa: la *Aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación* de Coll (1993). Es imperativo remarcar que la construcción del oficio del psicólogo educacional se da a partir de la interdependencia y de la interacción como inherentes a la posición epistémica de la psicología de la educación. Por lo tanto se sostiene el empleo de la preposición *de* para dar cuenta de ambos aspectos, puesto que la palabra conserva el sentido del anglicismo que remite a *educational psychology.*

En esta posición epistémica, las líneas que separan la formación disciplinar del territorio de intervención se tornan difusas y, en consecuencia, se define a la intervención como un intervenir o tomar parte de un asunto, el cual nos implica en la búsqueda de un cambio entre los diversos factores que facilitan, obstaculizan o imposibilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al interior de la primera posición, la intervención profesional —que se desprende de la construcción del oficio del psicólogo educacional— apunta a que un sujeto, un grupo o su comunidad puedan encontrar el sentido de su accionar entre los condicionantes históricos, institucionales y comunitarios para incidir sobre su realidad, su entorno y sus vínculos. De todas maneras, si bien lo abordaremos luego, vale mencionar que en otras posiciones, como la psicología en educación, las escalas precedentes no serían equivalentes (Grimblat, 2023).

Con este horizonte, la psicología de la educación se corre del gabinete, de impronta médico-hegemónica, y de la transposición de conceptos y categorías de la clínica psicológica o psicoanalítica al territorio de lo escolar, para cuestionarse no solo acerca de la legitimidad de esa transposición teórica, sino también sobre cuánto de ello contribuye a la patologización del cotidiano escolar.

Sin embargo, el planteo de Coll (1993) acerca de la construcción del oficio del psicólogo educacional desde la interdependencia y la interacción abona a la idea de la psicología de la educación como una disciplina en sí misma (Rigo Lemini et al., 2005). Esta idea es inquietante debido a los desencuentros y sinsentidos que esta posición epistémica suscita en la formación de grado de la Licenciatura en Psicología, donde se problematizan cuestiones como el perfil profesional del egresado, la profesionalización del graduado y la corporativización del matriculado. De hecho, si se atiende a la producción de otros autores que asumen esta posición, incluso se generan contribuciones sobre el quehacer del psicólogo educacional, donde no se explicita el marco teórico desde el cual se llenarán de sentido categorías tales como consciente o inconsciente (Maltaneres, 2010).

En esta instancia, es necesario señalar que, asimismo, uno de los grandes aportes de la noción de educabilidad de Baquero es la idea de situacionalidad como condición *sine qua non* de toda narración que intente dar cuenta de la construcción de un caso en la intervención profesional. Es decir, la noción de educabilidad —que nos indica las condiciones, los alcances y los límites de una acción educativa con un sujeto definido y en una situación dada—, al recortar qué, cómo y hasta dónde un sujeto es educable, marca el rumbo de lo no educable o de las concepciones en torno al fracaso escolar.

Más allá de que situamos en Coll (1993) el núcleo teórico de esta posición epistémica —por lo cual se sostiene la premisa de la interdependencia y la interacción en la problematización—, la noción que tengamos sobre la educabilidad del sujeto se trasluce en un diseño y una planificación que eventualmente darán lugar a una intervención psicoeducativa.

El argumento central de Baquero (2001) se podría enunciar de la siguiente manera: si se trata de poner la educabilidad bajo sospecha, de lo primero que debemos sospechar es de la existencia de una naturaleza original e irremediablemente dañada y, en segundo término, de una suficiencia o insuficiencia del método de enseñanza. En este punto es donde se actualiza la prerrogativa de interdependencia e interacción.

Con todo, siguiendo a Roselli (2012), la psicología de la educación en Argentina tiene unos rasgos evolutivos y estructurales comunes a otros países latinoamericanos y europeos, así como sus características propias. Entre otras, el caso argentino se encuentra marcado por el cruce entre el positivismo y la pedagogía en las obras de autores como Mercante, Ingenieros o Senet (Dussel, 1999). Pero en la década del cincuenta avanzó la perspectiva psicoanalítica, que impuso un encuadre de tipo clínico. Sobre este sustrato, Roselli (2012) situó un momento donde el psicólogo se corrió de la clínica, tras un afán institucional-comunitario, que abonó la construcción de un oficio, contemplando tanto el devenir del sujeto como la reflexión sobre sus contingencias. No obstante, como sucede en otros antecedentes (Maltaneres, 2010), la construcción del oficio, la fundamentación de la intervención profesional y la problematización de la situación no se ciñen a un marco teórico específico y en función de los emergentes del territorio. Acaso se insiste en que el cruce de positivismo y pedagogía hizo de la escuela un espacio para la selección de la población que estaría orientada a ocupar puestos de formación intelectual a los cuales ciertos individuos se orientaban por «naturaleza». Por ello es que, al hojear una publicación educativa del siglo XX, en ocasiones un

ciudadano no sabría discernir un artículo de un docente de una investigación psicoestadística (Dussel, 1999; Scavino, 2004).

La idea de situacionalidad, ante la pregnancia de tales idearios, nos acerca a la noción de diversidad en la problematización de la intervención con sujetos en sentido fuerte, o sea, aquella que entiende que cualquier afirmación de homogeneidad es provisional y que, en tanto genera unos regímenes de inclusión y de exclusión, es ético-política.

En este sentido, lo diverso no fue negado, sino naturalizado, bajo la premisa de que cada uno expresa en sí mismo un porcentaje del estudiante de la educación «común».

El aporte inestimable de esta posición epistémica se encuentra en su insistencia sobre cómo la formación de grado brinda al profesional más certezas que incertidumbres. La problematización del sujeto en situación de aprendizaje supone una aproximación a la intervención profesional no como un objeto a describir, sino un sujeto a descubrir (Baquero, 2001, 2006; Rosato et al., 2009).

3. Psicología y educación (y algo más). La pregunta sobre la yuxtaposición: ¿qué psicología para qué educación?

Tal vez por su afán formativo en el contexto de la enseñanza de grado en psicología esta segunda posición epistémica es la menos evidente e institucionalizada de las tres. En ella, López Molina (2015) se pregunta por la historización de las relaciones entre las psicologías, el discurso pedagógico y los procesos educativos, partiendo de los tiempos en que las instituciones de la familia y de la educación compartían la hegemonía sobre la distribución del capital cultural. Actualmente, debido a la erosión de las instituciones en su poder regulatorio, es necesario un replanteo en torno a qué marco teórico nos posibilita una intervención, así como qué perspectiva colabora a explicar, comprender o interpretar la transmisión. La clave estaría en el diálogo con otras disciplinas que coadyuvan a la comprensión de cómo el padecimiento subjetivo está marcado por unas coordenadas de época y de cómo el padecimiento posmoderno habla de los efectos de la liquidez institucional.

Debido a la existencia de prácticas que homologan *multidisciplina* e *interdisciplina*, es imperativo remarcar que lo multidisciplinario se caracteriza por la yuxtaposición de disciplinas sin una relación o modificación evidente entre los saberes disciplinares.

Al sostenerse la argumentación desde una yuxtaposición entre campos disciplinares, se opta por el empleo de la conjunción copulativa *y* al momento de especificarla, puesto que la posición epistémica se destaca por la importancia otorgada al diálogo con otras disciplinas de las ciencias sociales como la sociología y la antropología.

López Molina (2015) se acerca a la multidisciplina en su problematización de la intervención. Pero ello no significa que omita las diversas ocasiones en que el discurso pedagógico echó mano a los saberes de la psicología so pretexto de formar a los futuros docentes. Un planteo tan válido para el estudio de las obras de autores como Mercante, Ingenieros o Senet (Dussel, 1999) como para la historización de las relaciones entre el psicoanálisis y la educación (Cabria, 2000; Pfister, 1959) o la pregnancia de la psicología genética en lo curricular (Carino, 2018; Piaget, 2014).

En el centro de la argumentación histórica nos encontramos con que, junto al Estado moderno, nació aquella institución que cimentó la gestión del tiempo en relación a la formación: la escuela. Y, aparejadamente, se instituyeron otros espacios que, en todo caso, abordan las disrupciones en la gestión del tiempo que habita ese mismo sujeto, es decir, el hospital, la cárcel o el manicomio. En este sentido, el padecimiento subjetivo cobra visibilidad en términos de marcas de época, ya que nadie se subjetiva por fuera de la gestión del tiempo en las instituciones (López Molina, 2015, p. 37).

En la yuxtaposición, si en tiempos de la solidez se padecía por el peso de la sujeción, en la era de las instituciones líquidas el padecimiento nos remitiría a una desafiliación (Bauman, 2015).

Por todo lo anterior es posible vislumbrar que la vida institucional está atravesada por el tiempo, por la temporalidad y por la percepción subjetiva de ambas dimensiones. De allí que las instituciones vivan de la gloria del pasado o de un presente sin futuro (López Molina, 2015, pp. 38-39).

Los procesos de constitución subjetiva, aunque presenten una serie de invariantes, como el imperativo de cuidado del adulto hacia el niño tras su advenimiento al mundo, cambian con las condiciones de época, por hallarse ligadas a lógicas institucionales. El impacto en la subjetivación-escolarización del presente «desanudado» nos permite rascar la superficie de lo instituido por el iluminismo racionalista sobre el pensamiento. Porque aquello que caracteriza al sujeto es la temporalidad, el instante y la duración. La temporalidad nos remite al *tempo* o el tiempo que mantiene unidas las vibraciones producidas por un sonido; el instante nos remite al *instans* o una porción breve de tiempo que insta, urge y da cuenta de un presente; y la duración nos remite al *durus* o lo firme que, como un cuerpo sólido, resiste ser labrado (López Molina, 2015, p. 52).

Tal como se señaló antes con relación a lo problemático en los argumentos en la obra de Coll (1993) sobre la psicología de la educación como una disciplina en sí misma, los señalamientos de López Molina (2015)

en relación con una perspectiva fenomenológica se corren de la centralidad de la formación disciplinar en la intervención profesional. Esta idea que se encuentra en el núcleo de la posición epistémica que denominamos *psicología* y *educación* es asimismo inquietante en sus desencuentros y sinsentidos.

Acaso el aporte inestimable de esta posición epistémica se encuentra en la solidez de una argumentación que comparte una gran cantidad de categorías y de conceptos con aportes de grandes intelectuales del canon de las ciencias de la educación (Larrosa, 2020; Masschelein y Simons, 2014).

Si bien no es meritorio detenernos aquí en una digresión inoportuna de la reflexión, las articulaciones mencionadas acerca de lo escolar fueron abordadas en otra ocasión (Waissmann, 2020).

La pregunta sobre qué psicología contribuyó a qué educación se torna más evidente tanto en la versión desarticulada de Piaget (2014) como en la lectura evolutiva de Freud (2012), que buscan la coincidencia entre variables como edad cronológica y desempeño escolar o emplean los términos *etapa*, *genético* o *fase* como si fuesen intercambiables. Una cuestión que se vuelve más palpable en la interpretación simplista de contenidos que se realiza en las asignaturas de psicología educacional en el grado académico.

Asimismo, López Molina (2015) arroja luz desde el psicoanálisis sobre la insuficiencia del tiempo cronológico para explicar los avatares en la constitución del sujeto deseante. En este punto es posible afirmar que la posición epistémica de psicología y educación coincide en varios puntos con la psicología en educación, sobre todo al momento de realizar lecturas con un fuerte anclaje en el psicoanálisis. En otras palabras, en la articulación se trasluce una mirada sobre los efectos de la educación, que son siempre subjetivos, en términos de un resto que cae y, desde ese lugar, se resiste a todo intento de una inculcación, porque no basta con la insistencia en el método para dar cuenta de lo intersubjetivo (pp. 71-73, 85 y 87-88).

4. Psicología en educación. Hacia una clínica institucional que despliegue una formación disciplinar en el territorio educativo

Para la tercera posición epistémica, la psicología en educación, las demás formas de nombrar la articulación —psicología educativa, psicología educacional o psicología de la educación— resultan «una mezcolanza de teorías» en una disciplina auxiliar. Emmanuele (1997), la autora que da origen a esta posición epistémica, se ubica en las antípodas de otros referentes de la universidad pública, sobre todo en el punto de inflexión donde se concibe a la psicología educacional como una supuesta variedad que contribuiría a la reflexión sobre la intervención en sentido pedagógico y sobre la cual no hay común acuerdo (p. 61).

En esta perspectiva los sustantivos *psicología* y *educación* no son equivalentes. Con el primero se señala una disciplina y con el segundo a un territorio de intervención —lo cual nos evita confusiones en el empleo de *campo* en sentido epistemológico—. La relación entre ambos sustantivos es aclarada con el empleo de la preposición *en*. Ella nos indica un posicionamiento de la psicología como disciplina en la trama de una formación discursiva, en la institución educación y en una organización escolar, sin por ello fusionarse, confundirse ni dar a luz a una suerte de disciplina auxiliar (Emmanuele, 1997, p. 64). Actualmente, tras las pistas de Emmanuele, la posición cuenta con otros representantes en Grimblat (2023) y en Contino (2019).

Por otro lado, en relación a la disyuntiva sobre la articulación de un saber disciplinar en el territorio de intervención, Emmanuele (2002) recupera la noción de campo para argumentar la existencia de un campo psi, como hallamos en la obra bourdesiana. Asimismo emplea el concepto para dar cuenta de cómo las carreras profesionales del campo psi comparten mucho más que una letra del alfabeto griego: estas profesiones giran en torno al despliegue de una práctica con la doble acción de curar y educar, porque emergen para llenar los puntos de ignorancia entre las paradojas del discurso médico y las ambiciones de un discurso pedagógico (Emmanuele, 2002, pp. 101 y 108).

Para Emmanuele (1997), la denominación del espacio donde anida el saber experto de la intervención en la educación se corre de la adjetivación *educacional* o *educativa*, porque entiende, como se enunció antes, que se trata de un anglicismo, o sea, una traducción directa de la denominación *educational psychology*; por otra parte, que la interdependencia e interacción en Coll (1993) genera una controversia en el sentido de una dependencia o sumisión que se halla implícita en la posición epistémica de la psicología de la educación. Por lo tanto, en Emmanuele (1997) se sostiene el empleo de la preposición *de* para dar cuenta de la primera posición epistémica, pero en un sentido un tanto negativo o peyorativo.

De una preposición a otra, el posicionamiento de la psicología en educación nos habla de una práctica discursiva donde se interviene en coherencia al estatuto del campo de formación disciplinar, es decir, la disciplina no se confunde con el territorio. Empero, ello trae aparejada la cuestión del posicionamiento en la heterogeneidad de teorías, saberes y prácticas que objetivan lo que se construye en y con el discurso. La posibilidad de sentar una posición interviniente en

el territorio educativo depende de recuperar el estatuto de los saberes de las psicologías y del psicoanálisis (Emmanuele, 1997, pp. 64-67).

De lo contrario nos arriesgamos a la elaboración de un «eclecticismo» o un constructo donde se toman unas categorías conceptuales de origen diverso y se las mezcla sin mayores miramientos sobre la necesidad de sostener una vigilancia epistemológica. Peor aún, también corremos el riesgo de avanzar en la edificación de un «engendro» o un constructo donde se articulen unas categorías conceptuales de origen dispar bajo una denominación tan integradora como diferencial que se sostiene a sí misma con una pretensión de corpus autónomo (Emmanuele, 1998, pp. 52-53; 2002, p. 61).

Los eclecticismos se encuentran en la transposición de objetos de trabajo o de intervención desde el discurso médico al territorio de las prácticas educativas, por ejemplo, en ciertas perspectivas acerca de la prevención-promoción de la salud y en la transposición de objetos de trabajo o de intervención desde discurso pedagógico al territorio de las prácticas relativas a la cura, por ejemplo, en las psicoterapias que enseñan un conjunto de ejercicios. Pues, para Emmanuele (2002) ningún territorio o disciplina parecería hallarse exento de los atravesamientos de aquel discurso pedagógico que es imperante en una época (pp. 61-67).

La psicología en educación se propone el sostenimiento de una clínica institucional. Ello supone una serie de reconstrucciones en relación a los soportes conceptuales y los dispositivos analizadores que habilitan la lectura de las materializaciones del discurso pedagógico, sin confundir la institución educativa con la organización escolar. Emmanuele (2002) afirma que la institución educación es tan inextricable de la organización que ya está anidada en nuestro tejido social y es estructurante del psiquismo humano. Por ello no nos requiere de la construcción de una teoría *ad hoc*, sino del empleo de unas teorías *in situ* para interpelar las redes del poder (pp. 107-108).

La dificultad institucional a la cual se enfrenta el psicólogo en educación se relaciona, en primer lugar, con la pesquisa de los diferentes discursos, saberes y prácticas, y, en segundo lugar, con la posibilidad de interpelar la construcción de redes de poder. Acaso nos hallamos con un discurso pedagógico que instala competencias cognitivas en términos de saber hacer y competencias pragmáticas en forma de poder hacer, donde los protagonistas, el enseñante y el enseñado se constituyen entre aptitudes para acreditar un espacio dentro del sistema productivo (Emmanuele, 1998, 2002).

5. Conclusiones: de la psicología *de, y, en* educación al sujeto *de, y, en* educación

Ya revisado lo inherente a cada posición epistémica es posible un posicionamiento acerca del estatuto de la formación disciplinar respecto del territorio de intervención, así como el anclaje de la noción de sujeto dentro del marco teórico de un profesional.

Al mismo tiempo es posible establecer las referencias a aquellos equipos de cátedra que inscriben estas posiciones epistémicas en el canon de la psicología en Argentina.

La primera entre las posiciones epistémicas, es decir, la psicología de la educación, se institucionalizó en la carrera de posgrado de Especialización en Intervenciones Psicoeducativas de la Universidad de la Cuenca del Plata (2024), la cual cuenta con la dirección académica de la Dra. María Beatriz Greco.

La segunda posición, la cual nombramos con la conjunción, psicología y educación, se difundió en la formación de grado en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), a través de las labores de docencia e investigación que sostuvo López Molina (2015).

La última posición epistémica, la psicología en educación, aún marca la formación de grado y de posgrado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (2022), donde el posicionamiento ético-político acerca del estatuto de la formación disciplinar incidió sobre la aprobación de la Especialización en Psicología en Educación (Universidad Nacional de Rosario, 2023), la cual cuenta con la dirección académica de la Dra. Elsa Emmanuele.

Por otro lado, un tanto menos evidente, se podría afirmar que los aportes del grupo de estudio conformado por Korinfeld et al. (2013) son coincidentes con una intervención que sostiene una vigilancia disciplinar dentro del territorio educativo, aunque los autores inscriban su labor docente en la Maestría y Doctorado en Salud Mental Comunitaria que se imparte en la Universidad Nacional de Lanús (UNLa).

El posicionamiento que se esgrime en el presente ensayo se desprende del repaso tanto de los aspectos inquietantes como de los aportes inestimables de cada posición.

Por un lado, se enunció que la psicología de la educación, que brega desde la interdependencia y la interacción por la consolidación de una disciplina en sí misma, es inquietante debido a los desencuentros y sinsentidos que esta posición epistémica suscita en torno a la formación profesional en el grado de Licenciatura en Psicología.

Sin embargo, se destaca la insistencia de los autores de la perspectiva sobre las maneras en que la formación de grado brinda más certezas del objeto por investigar que incertidumbres acerca de un sujeto en situación de aprendizaje por descubrir (Baquero, 2001, 2006).

Por otro lado, se enunció que los aportes de López Molina (2015) con relación a la fenomenología se corren del estatuto de la formación disciplinar en la intervención, por lo cual se afirmó que resulta inquietante en sus desencuentros y sus sinsentidos.

No obstante, se destaca la gran cantidad de categorías y de conceptos que permiten el diálogo con los aportes de autores imprescindibles de las ciencias de la educación (Larrosa, 2020; Masschelein y Simons, 2014).

En cuanto al anclaje de la noción de sujeto dentro del marco teórico de un profesional, en primer lugar, siguiendo el juego de preposiciones, en el *de* nos encontraríamos al sujeto que se desprende de la escuela como máquina de educar (Pineau, 2001); en segundo lugar, la reflexión del *y* nos llevaría a atender, de un lado, al sujeto y, del otro, a la educación, junto a la formulación de la pregunta acerca de los saberes que se emplearon en la interpretación escolar de la psicología (López Molina, 2015); por último, el *en* hace posible una lectura en la cual se establezcan las características del sujeto en la teoría —ya sea que se trate del sujeto epistémico en la teoría piagetiana o del sujeto desiderativo en la teoría freudiana— para distinguirlo de las construcciones que realiza el discurso pedagógico (Emmanuele, 1998, 2002).

Empero, ello trae aparejada la cuestión del posicionamiento en la heterogeneidad de teorías, saberes y prácticas que objetivan lo que se construye en y con el discurso. La posibilidad de sentar una posición interviniente en el territorio educativo depende de recuperar el estatuto de la formación disciplinar en las psicologías o en el psicoanálisis. Pues, antes que una posición interviniente, se debe tener en claro la posición epistémica desde la cual se objetiva la situación de intervención (Emmanuele, 1997, pp. 64-67). De lo contrario nos arriesgamos a la elaboración de un «eclecticismo» —aquel constructo de categorías conceptuales carente de una vigilancia epistemológica— o un «engendro» —aquel constructo de categorías dispares con una pretensión de corpus autónomo— (Emmanuele, 1998, pp. 52-53; 2002, p. 61).

En definitiva, la asunción de una posición epistémica con relación a la producción académica, más allá de una u otra adhesión en particular, nos lleva a afirmar que la posición epistémica de psicología en educación que introdujo Emmanuelle (1997) es beneficiosa al momento de esclarecer la idoneidad entre los saberes disciplinares y los requerimientos socio-históricos y ético-políticos del territorio de intervención.

Vale recuperar un enunciado —en el cierre de esta reflexión— del comienzo del escrito: la presente temática nos interpela debido a los desencuentros y sinsentidos entre la formación en el grado, la profesionalización del graduado y su lugar como colegiado. Para que un profesional pueda objetivar reflexivamente a un sujeto en la intervención al mismo tiempo que inscribe la práctica profesional en una cierta posición epistémica, lo primero es la explicitación, en términos de la curricularización, de estas posiciones.

Referencias

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, *IV*(9), 71-85.

Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Espacios en Blanco*, *16*, 123-151.

Baquero, R., Tenti Fanfani, E. y Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. *Novedades Educativas*, *168*, 18-31.

Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Bleichmar, S. (2002). *Dolor país*. Libros del Zorzal.

Cabria, M. A. (2000). Oskar Pfister o El diálogo siempre abierto entre psicoanálisis y educación: estudio histórico-crítico sobre los orígenes y naturaleza de dicho diálogo, 1900-1939 [Disertación doctoral, Universidad Pontificia de Salamanca].

Carino, N. L. (2018). *J. Piaget y L. Vygotsky: análisis de teorías y sus implicancias en el campo pedagógico*. [Trabajo final de grado de la Licenciatura en Trabajo Social, Universidad Nacional de Luján].

Coll, C. (1993). Aproximación a los objetivos y contenidos de la psicología de la educación. En C. Coll, J. Palacios y Á. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación* (tomo II) (pp. 51-30). Alianza Editorial.

Contino, A. (2019). Normalización y emancipación. Análisis de la institucionalización de la discapacidad mental. *Pensando Psicología*, *6*(10), 191-200.

Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.

Dussel, I. (1999). Víctor Mercante. *Perspectivas*, *XXIII*(3-4), 808-821.

Grimblat, S. (2023). Algunas diferencias conceptuales fundamentales entre los abordajes grupales, institucionales y comunitarios desde la psicología en educación. *Escritos de Posgrado*, (6), 42-53.

Elichiry, N. (1987). Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. En N. Elichiry (Ed.), *Escuela y aprendizajes: trabajos de psicología educacional* (pp. 145-197). Manantial.

Emmanuele, E. (1997). *Psicología en educación: historias, documentos y ficciones.* Fundación Ross.

Emmanuele, E. (1998). *Educación, salud, discurso pedagógico*. Novedades Educativas.
Emmanuele, E. (2002). *Cartografía del campo psi: la trama salud-educación*. Lugar Editorial.
Freud, S. (2012). Tres ensayos para una teoría sexual. En *Obras completas* (vol. II. Nueva Visión.
Korinfeld, D., Levy, D. y Rascovan, S. (2013). *Entre adolescentes y adultos en la escuela: puntuaciones de época*. Paidós.
Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano: materiales para conversar sobre el oficio*. Noveduc.
López Molina, E. (2015). *El tiempo des-anudado: su impacto en los procesos de subjetivación y en la escolarización*. Ferreyra Editor.
Maltaneres, V. (2010). ¿Qué significa intervenir como psicólogos educacionales? En A. Bloj (Comp.), *Intervenciones en psicología educacional* (pp. 48-57). Laborde Editor.
Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.
Pfister, O. (1959). *El psicoanálisis y la educación*. Losada.
Piaget, J. (2014). *Seis estudios de psicología*. Labor.
Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? o La modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo". En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso (Comps.), *La escuela como máquina de educar* (pp. 27-52). Paidós.
Rigo Lemini, M. A., Díaz Barriga, F. y Hernández Rojas, G. (2005). La psicología de la educación como disciplina y profesión. Entrevista con César Coll. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7(1). http://redie.uabc.mx/vol-7no1/contenido-rigo.html
Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M. E., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttión, B. y Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, (39), 87-105.
Roselli, N. (2012). La psicología de la educación en Argentina. Raíces, Desarrollos y perspectivas. *Revista Psicología Universidad de Antioquía*, *4*(2), 103-108.
Scavino, C. (2004). Hacia un análisis de las relaciones entre psicología y educación, desde la historia de la psicología. En N. Elichiry (Comp.), *Aprendizajes escolares* (pp. 101-115). Manantial.
Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, *50*, 23-39.
Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
Terigi, F. y Feldman, D. (2019). La inclusión socioeducativa como responsabilidad institucional. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. https://repositorio.invelec-conicet.gob.ar/bitstream/handle/INVELEC/181/vol%202%20final.pdf?sequence=1
Universidad de la Cuenca del Plata. (2024). Especialización en Intervenciones Psicoeducativas. https://www.ucp.edu.ar/posgrados/public/detalle/104
Universidad Nacional de Rosario. (2022). Psicología en educación. https://fpsico.unr.edu.ar/course/psicologia-en-educacion/
Universidad Nacional de Rosario. (2023). Carrera de Especialización en Psicología en Educación. https://posgrado-fpsico.unr.edu.ar/2023/09/13/especializacion-en-psicologia-en-la-educacion/
Waissmann, F. G. (2020). Estudio, materia, mundo. La cuestión de la transmisión escolar en torno a la forma de la escuela y la materialidad del oficio docente. *Del Prudente Saber y el Máximo Posible de Sabor*, (12), 105-131.
Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. En I. Dussel y S. Finocchio (Comp.), *Enseñar hoy: una introducción a la educación en tiempos de crisis.* Fondo de Cultura Económica.

Contribución de autoría

Todos los aspectos estuvieron a cargo del autor.

Disponibilidad de datos

El conjunto de datos que apoya los resultados de este estudio no se encuentra disponible.