

En *De aquí y allá: Experiencias en escenarios educativos interpeladas desde la perspectiva socio-cultural*. Ciudad de Buenos Aires (Argentina): PsiDispa.

¿Cuál es el sentido de ser agente psico-educativo? Epílogo.

Erausquin C.

Cita:

Erausquin C. (2017). *¿Cuál es el sentido de ser agente psico-educativo? Epílogo*. En *De aquí y allá: Experiencias en escenarios educativos interpeladas desde la perspectiva socio-cultural*. Ciudad de Buenos Aires (Argentina): PsiDispa.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/624>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/SfS>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

CAPÍTULO 16

¿Cuál es el sentido de ser agente psico-educativo?

Epílogo

Cristina Erausquin (Argentina)

Al cierre de este libro, conformado por una selección de los trabajos producidos por los Maestrandos en Psicología Educacional, y con el cual inicio la Serie "Psicoeducadores en Formación", proyecto editorial que espero continuar desarrollando después de jubilarme, comparto placenteramente con co-autores y lectores un diálogo sobre la línea tenue, pero firme, que teje y entreteje experiencias, narrativas y escenas de los diferentes capítulos.

Reflexionan con categorías y unidades de análisis de los Enfoques Socioculturales sustentados en el pensamiento de Vygotsky (1934), *agentes profesionales del campo educativo de hoy*, que provienen de disciplinas diferentes, ejercen diferentes roles, en diferentes escenarios y niveles educativos, en provincias distintas de nuestro país, y en distintos países latinoamericanos y europeos.

¿Qué es lo que los une?

¿Cuál es el tejido que entrelaza la trama? (Cazden, 2010)

Cada lector encontrará su propia y personal respuesta al final de la lectura.

Yo pienso que el "hilo" de la trama es una manera de entender la labor de los *agentes psico-educativos* —orientadores escolares y agen-

tes profesionales psico y socio-educativos con diferentes roles—, que consiste en atribuirles la función de *ayudar* a los maestros, profesores, docentes y otros agentes educativos, a *ayudar*, a su vez, a los alumnos a aprender.

Ello implica, como sostienen E. Sánchez y R. García (2011) que *orientadores* y agentes psico-socio educativos, que emergen a la *profesionalización* con cierta transversalidad en su inserción en las escuelas, tienen que ser *sensibles* a las necesidades de los alumnos, de modo de valorar cuáles serán las ayudas potencialmente relevantes para ellos, pero también estar atentos a lo que necesitan los profesores, y todos los pares adultos educadores —familiares, directivos, preceptores—.

Y ello para que esos pares adultos educadores puedan hacer suyas —*apropiarse de*— formas de ayudar en el cotidiano escolar de la enseñanza áulica y extra-áulica, que vamos trasmitiendo mientras las pensamos, y vamos pensando mientras las vamos descubriendo, o bien, en muchos casos, para que puedan cobrar conciencia del valor de lo que ya están haciendo, empoderarse con su relevancia, y “expandir lo realizado”.

Esa **doble orientación** de lo que orientadores y docentes pueden realizar, conjuntamente, con la apertura de espacios para escuchar las *voces de todos los actores involucrados en el proceso educativo*, parece ser la intencionalidad multifacética de los discursos y sujetos —hechos actos—, y de los actos —hechos discursos y sujetos—, en este libro. A través de escenas, relatos e inter-relaciones entre actores y agencias.

¿Es que el orientador tiene que convertirse en *profesor de profesores*?

Pregunta sensible y pertinente, que se relaciona con las frecuentes *demandas* al asesor de realizar *capacitación docente*.

Sin desentendernos de la legitimidad y viabilidad de dichas preguntas, presentes en este libro, la voluntad colectiva que se expresa pretende subrayar la necesidad de la *colaboración* y consecuente *co-responsabilización* de profesores y orientadores/agentes psico-socio-educativos, en la apropiación y construcción de nuevos saberes y acciones, en el terreno de la intervención educativa, especialmente si la vertebramos con los ejes y vectores de la **inclusión, la calidad y la construcción de sentido por parte de todos los actores participantes**.

Y también con la idea de la diferencia que establece Vygotsky entre el “*sentido*” y el “*significado*” de una palabra.

“*Significado*” es la porción más estable de la palabra, lo que figura en el diccionario de una lengua, y por lo tanto lo que es común y unívoco para una cultura.

“*Sentido*” es en cambio todo lo que hace resonar en una persona el escuchar esa palabra, lo que se enlaza y se despliega o desplaza resonando en las experiencias vividas: es lo más subjetivo-situacional de la palabra misma.

Para ayudar a los profesores a que ayuden a aprender a sus alumnos, los profesores —y también, sin duda, los propios alumnos— tienen que ser *co-diseñadores* de tales ayudas, y sólo así, en ese escenario complejo y multidimensional, puede ponerse en juego el saber acumulado —no sin tensiones y contradicciones— en la historia de la práctica educativa y psico y socio-educativa.

Merece recordarse, aunque resulte obvio, que pedir ayuda no significa “estar enfermo”, ni ser “incapaz”.

Quien pide ayuda es un profesional formado que debe enfrentarse a una situación nueva, con exigencias muy diferentes a aquellas para las cuales fue formado o preparado, y por lo tanto, pide y/o acepta ayuda para lograr esa adaptación/negociación con la nueva realidad, de modo de convertirla en fuente de creación de la práctica innovadora.

Y todo ello en *zonas de construcción social* —de múltiples interacciones e intercambios en diferentes direcciones—, que no son sólo de construcción de conocimientos, ni tan sólo de conocimientos y competencias, sino también de construcción de subjetividades, de construcción de la identidad o de las identidades.

La resolución conjunta de problemas en el campo de la Orientación Educativa

Según Sánchez y García (2011), un Orientador o un Asesor debe poder:

1. Ayudar a comprender la naturaleza de los problemas y su relevancia en el proceso educativo entramado con la construcción y el desarrollo de subjetividades.
2. Ayudar a concebir metas factibles y relevantes en un proceso de intervención de largo término.

3. Proporcionar o ayudar a encontrar o re-crear recursos o herramientas para alcanzar dichas metas.
4. Ayudar a valorar y ponderar los logros obtenidos.

El *análisis y la resolución de problemas* constituyen procesos que desarrollamos cuando experimentamos que no tenemos lo que deseamos o necesitamos, ni contamos con un medio para conseguirlo: si no existiera esa *discrepancia o desfasaje*, no existiría el problema.

Ello involucra un trabajo cognitivo y relacional —sujeto-objeto-otros sujetos— de análisis de la situación en la que estamos inmersos, a la vez que una resonancia emocional y motivacional que genere la posibilidad de *vivenciar* (Vygotsky, 1993) el problema desde la perspectiva de diferentes miradas, así como de impulsar la voluntad de organizarse, junto con otros, para construir un plan de acción para resolverlo.

La **responsabilidad** social-profesional con los otros y con nosotros mismos, exige además, la revisión de los resultados alcanzados en relación al plan de acción que nos propusimos y una explicación consciente y ponderada de a qué factores o dimensiones cabe atribuir dichos resultados.

Y ¿dónde radica la función *facilitadora* del orientador?

No es el orientador quien va a resolver por él mismo los problemas, sino son los educadores, con las ayudas necesarias, quienes experimentarán razones y creencias que sostengan motivacional, volitiva y cognitivamente el proceso de intervención.

Ello se inscribe en lo que hemos denominado en otro trabajo (Erausquin, 2013) *intervención indirecta*, en la cual el consultante es quien desarrollará la acción con la ayuda del consultor.

Se trata de una *estrategia de intervención* que predomina en el que es considerado uno de los *modelos de orientación u intervención psico-educativa emergentes*: el *modelo de consulta colaborativa*, surgido, conjuntamente con el *modelo de programas*, a partir de la crisis del que fuera modelo hegemónico en el campo psico-educativo —el *modelo clínico* o de *counseling*—, y en el camino que recorre el *giro contextualista* (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) en el terreno de las intervenciones psico-educativas.

Asesorar u orientar es trabajar juntos, o trabajar con, no sobre el otro.

Esto impone dos grandes desafíos a quien asesora.

El primero surge de que es necesario alcanzar algún grado de comprensión conjunta de los problemas y los medios para resolverlos. Esa comprensión conjunta no es un “estado” sino un “proceso”, que no se da nunca por cerrado, está sometido a continuos avances y retrocesos, y por lo tanto, a un grado importante de incertidumbre.

El segundo desafío nace de la incertidumbre potencial que genera toda *negociación del significado*.

Consiste en crear *un clima* de aceptación y reconocimiento entre los participantes del encuentro, para que *el tejer y destejer* no sea vivido como amenaza personal, lo que se logra si la persona —o personas— tiene(n) la sensación de ser escuchada(s), comprendida(s) y valorada(s).

En la práctica, este tipo de proceso se despliega en *episodios*, que se van construyendo en la *experiencia compartida* en los escenarios educativos, conformando *escenas* (Duschatzky, 2013), en las que participan actores, objetivos, instrumentos de mediación, demandas, roles, reglas, división del trabajo y comunidades sociales y societales, a través del compartir, construir, negociar y apropiarse de significados y sentidos.

Pero las *formas de conversación* involucradas en este proceso de construcción conjunta de la resolución de problemas, pueden no encajar con la manera habitual de dirigirnos a los demás, no sólo en la escuela, pero también dentro de ella.

La *formación profesional* no consistirá sólo en añadir nuevos recursos a nuestro repertorio, como orientadores, y a los de los profesores y directivos, como responsables más directos de la tarea educativa, sino también en revisar dicho repertorio y las formas habituales de relacionarnos, de modo que podamos permitirnos hacernos y hacerles preguntas sobre ellos mismo.

Hacer un esfuerzo por pensar las ideas de quien nos pide —o acepta— ayuda, y *suspender* la tendencia a ofrecer soluciones hasta no estar convencidos de que entendemos qué problema tiene en mente y de que hemos hecho las preguntas apropiadas para que expanda o problematice su propia comprensión del problema —lo que conlleva siempre una cuota de incomodidad—.

Los orientadores o agentes psico-socio-educativos, en su *abordaje transversal de lo educativo en el sistema escolar, en la encrucijada de*

subjetivación y situacionalidad, a veces operan con marcos teóricos o “mandatos académico-profesionales”, desde los cuales no siempre es sencillo comprender lo que acontece en las aulas, ni en las escuelas y mucho menos lo que experimentan los educadores.

En este libro, parecen entretorse voluntades por poner en diálogo teorías y experiencias, no forzando la “aplicación”, sino encontrando la posibilidad de la implicación de unas con otras, a través del diálogo, incluso a través de los tiempos y de las diferencias entre distintos marcos teóricos disciplinarios y escenas en contextos actuales —por ejemplo, entre Vygotsky, Bleichmar y la escuela de Vicente López—.

Ética profesional dialógica en el campo Psicoeducativo

El componente *ético*, que a lo largo de todo este libro hemos tratado de capturar, sostener, expresar, en el territorio educativo, a través de la reflexión compartida y el intercambio de experiencias y perspectivas, que dialogaron entre sí en su diversidad, es nuestra *implicación* en la construcción conjunta de intervenciones y saberes sobre los problemas y los modos de resolverlo, para que, dadas las condiciones, *todos* —alumnos, docentes, directivos, orientadores, familiares de alumnos— puedan *aprender en las escuelas*, en el marco de la inclusión, la calidad y la construcción de sentidos.

También nos referimos a la *ética* en el dictado de una asignatura de la Maestría en Psicología Educativa cuando, con la lectura atenta del texto “Ética y etiqueta”, de Benasayag et al. (2010), nos preocupamos por pensar colectivamente a las etiquetas, de-construyendo el determinismo esencialista, interpelándolo desde una intervención que acompañe y haga surgir las “pasiones alegres”, descubriendo potencias en las personas en lugar de deficiencias, y acompañando la emergencia de la fragilidad existencial, tanto en los que fracasan como en los que tienen éxito en las escuelas y/o en las vidas.

Se trata de defender y hacer defender el derecho a la intimidad y a una cierta opacidad de todos los sujetos.

Des-estimar éticamente la transparencia del *diagnóstico de déficit*, o la clasificación en categorías y moldes según prismas o modelos preestablecidos; que ha formado parte de la vulneración de los derechos de todo ser humano a la intimidad y opacidad, cuando necesita que se

lo proteja, no del cuidado y acompañamiento que su desarrollo requiere, sino de la profecía identitaria de la clasificación en casilleros pre-establecidos.

Diagnosticar no es clasificar. Es, a juicio de Benasayag, construir *artesanamente* con los involucrados, y con otros involucrados con ellos, la posibilidad y la potencia de transformar tanto a las condiciones de desarrollo de la subjetividad como la de sus contextos.

El autor plantea que el *posicionamiento ético del agente psi*, tanto en clínica como en educación, requiere despegarnos del juicio categorizador y del prisma desde el cual vemos o pretendemos ver la *esencia* del otro en su déficit, aun cuando parezca legitimarnos en esa operación, la ciencia y sus clasificaciones —preexistentes al encuentro—.

Esa operación de *despegarnos*, que preferimos denominar *suspensión* (Riviére, 1999) será condición necesaria para ayudar a los sujetos “etiquetados” y a sus familias, a des-pegarse a su vez de las etiquetas, que conformaron *identidades a partir de atribuírselas a los sujetos*, por el peso de autoridad de las representaciones sociales cristalizadas.

La operación de despegue y suspensión posibilitará lanzarse a nuevas apuestas por la potencialidad y la libertad, en una apuesta a la multiplicidad que somos, a emancipar y a emanciparnos.

¿Qué agrega la *Ética Dialógica*?

Una reflexión sobre la Deontología Profesional de la Psicología en el Campo Educativo, propone Ferrero (2012), especialista en Ética Profesional, con la afirmación de que toda *intervención profesional* conlleva una posición ética, sea ésta explícita o no.

Y que el *posicionamiento ético* involucra una *vigilancia epistémica* continua, con rigor teórico y efectividad técnica, pero más allá aun de lo epistémico, el compromiso y la implicación con el destino común de la humanidad.

La ética dialógica, en el mundo contemporáneo, interpela a la responsabilidad social que todos tenemos en el destino del mundo que habitamos y habitarán nuestros hijos, más allá incluso de los valores morales que nos han inculcado, que podrán o no permanecer.

La *ética* necesita apuntar al bienestar y el mejoramiento de la vida de todos, a la búsqueda de consensos que no eludan conflictos, y a lo “culturalmente situado y dialógicamente construido”, que no por ello deja de ser universal, porque es construcción de humanidad.

Las escuelas y las subjetividades que habitan el mundo contemporáneo, están cambiando una dialéctica del “progreso necesario a través de síntesis superadoras de las contradicciones” por el intento de habitar, mientras las construyen, *dialécticas dialógicas*.

Dialécticas dialógicas que, en la profesión y en la ciencia, no pueden sostenerse en la aplicación prescriptiva de métodos a situaciones que desconozcan las condiciones de cada contexto. Dialécticas dialógicas de implicación, co-construidas, y desarrolladas a través del enriquecimiento, por *apropiación recíproca* de las diversas y heterogéneas potencias y realidades —culturales, interpersonales y personales— que habitan un escenario educativo.

Un diálogo que se fecunda en la historia de los acontecimientos —sus contradicciones y conflictos—, recuperada por *un sujeto colectivo* que habilita y habita experiencias para re-mediatizar la memoria de los sistemas sociales y construir estratégicamente el poder de diseñar y gobernar su propio futuro (Engeström Y, 2008).

En la *formación de profesionales*, necesitamos re-significar la tendencia a ubicar a la *ética* como un conjunto de principios “descontextualizados” y pre-determinados, o como un normativismo acrítico o exclusivamente utilitario o pragmático, por el cual se trataría de hacer lo conveniente para evitar las consecuencias del juicio negativo de los otros.

Es necesario, en cambio, apuntar a la construcción conjunta del “sujeto ético y sus legalidades” (Bleichmar, 2008), a la (re)construcción del “semejante”, en una trama cultural capaz de revisar sus inercias y transformar su capital.

“

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo.

La educación tiene sentido porque las mujeres y los hombres aprendieron que se hacen y se rehacen aprendiendo, porque las mujeres y los hombres pudieron asumirse como seres capaces de saber, de saber que saben, de saber que no saben.

De saber mejor lo que ya saben, de saber lo que todavía no saben.

La educación tiene sentido porque, para ser, las mujeres y los hombres necesitan estar siendo. Si las mujeres y los hombres simplemente fueran, no habría por qué hablar de educación.

La conciencia del mundo, que hace posible la conciencia de mí, hace imposible la inmutabilidad del mundo. La conciencia del mundo y la conciencia de mí me hacen un ser no sólo en el mundo sino con el mundo y con los otros.

Un ser capaz de intervenir en el mundo y no sólo de adaptarse a él.

En este sentido, las mujeres y los hombres interfieren en el mundo mientras que los otros animales sólo se mueven en él. Por eso, no sólo tenemos historia, sino que hacemos la historia que a su vez nos hace y que, en consecuencia, nos hace históricos.

...

Cambiar el mundo es tan difícil como posible.

”

Paulo Freire, *Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*, 2012



Referencias

- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) “Ética y etiqueta”. En: *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2008) “La construcción de las legalidades como principio educativo”, en *Cátedra Abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*, publicación de *Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas*, Ministerio de Educación, Provincia de Buenos Aires. 2008.

- Cazden, C. (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2013) *Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo*. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- Engeström, Y. (2008) “ The future of activity Theory: a rough draft” en Daniels, H., Sannino A. et Gutiérrez K. (2008) *Learning and Expanding with Activity Theory*. New York, Cambridge.
- Erausquin, C. (2013) “Estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en escenarios educativos: ejes y vectores para el análisis de las prácticas”. Ficha Curso Secretaría de Posgrado. UBA
- Ferrero, A. (2012) “Ética y Deontología Profesional en Psicología” Conferencia dictada en *Simposio Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, julio 2012.
- Freire, P. (2012) *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno. (pp.47)
- Riviére, A (1999) “Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano”. En *Obras escogidas*. Visor. Madrid. 2002
- Sánchez, E. y García, R. (2011) “Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar”, en Martín E., Solé I. (coords.) (2011) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona. Editorial GRAO.
- Vygotsky, L. (1934) “Interacción entre aprendizaje y desarrollo. Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación” y “El papel del juego en el desarrollo del niño”, en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Mexico: Crítica Grijalbo. (Cap. 6 y 7), 1988.
- Vygotsky, L. (1994) ”The problem of the environment”, en *The vygotsky reader*, ed. Rene van der Veer and Jaan Valsiner (pp. 338-354). Oxford: Blackwell, 1994.