

---

Artículo de investigación

El aprendizaje y la enseñanza de la praxis psicopedagógica. Un encuentro inevitable con tensiones y desafíos

CONTEXTOS DE EDUCACIÓN

Learning and teaching psychopedagogical praxis. An inevitable encounter with tensions and challenges

---

Ivone Jakob

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Mariana Bottini

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

bottinimariana7@gmail.com

Contextos de Educación

núm. 40, 2026

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

ISSN-E: 2314-3932

Periodicidad: Semestral

contextos@hum.unrc.edu.ar

Recepción: 13 noviembre 2025

Aprobación: 14 abril 2026

DOI: <https://doi.org/10.63207/fsyzfn71>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/693/6935642007/>

**Resumen:** El trabajo presenta definiciones conceptuales y metodológicas que sostienen la propuesta de enseñanza y aprendizaje de la asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación, de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Asimismo, identificamos ciertos nudos problemáticos inherentes a esta formación. La intervención psicopedagógica se concibe como una praxis compleja que busca comprender al sujeto en situación de aprendizaje, considerando dimensiones subjetivas, intersubjetivas, así como las condiciones del contexto. Implica actuaciones críticas y reflexivas, basadas en saberes contextualizados y atravesadas por aspectos éticos y políticos que impactan significativamente en la (des)igualdad educativa y social. Los espacios de supervisión se consideran particularmente relevantes para acompañar a los y las estudiantes en el desarrollo de los procesos de práctica preprofesional que emprenden en respuesta a genuinas necesidades de instituciones y organizaciones educativas. Se plantean algunos nudos problemáticos, abordados en términos de desafíos, que refieren al desajuste entre los tiempos de aprendizaje de la praxis y los tiempos de las instituciones, a las interpretaciones de los y las estudiantes que se deslizan hacia perspectivas individualistas y deficitarias que contradicen el enfoque de la cátedra, a la complejidad que implica la construcción de contextos colaborativos, a la enseñanza y aprendizaje en torno a los procesos de escritura que la praxis involucra y a la necesidad de sostener la especificidad de lo psicopedagógico ante las variadas demandas institucionales. Se considera que el desafío central en la formación consiste en la posibilidad de construir espacios que devengan en experiencia educativa y orienten la praxis futura.

**Palabras clave:** Enseñanza, Aprendizaje, Práctica Preprofesional, Praxis Psicopedagógica.

**Abstract:** This paper presents conceptual and methodological definitions that support the teaching and learning approach to the subject Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación (Professional Psychopedagogical Practice in Education) for the

Bachelor's Degree in Psychopedagogy at the Universidad Nacional de Río Cuarto. Likewise, certain problematic issues inherent in this formation are identified. Psychopedagogical intervention is conceived as a complex practice that seeks to understand the subject in a learning situation, considering subjective and intersubjective dimensions, as well as contextual conditions. It involves critical and reflective actions based on contextualised knowledge and influenced by ethical and political aspects that significantly impact educational and social (in)equality. Supervision spaces are considered particularly relevant to support students in developing their pre-professional practice processes, which they undertake in response to genuine needs of educational institutions and organisations. Some problematic issues are raised, addressed in terms of challenges, which refer to the mismatch between the learning pace of praxis and the timelines of institutions, to students' interpretations that tend towards individualistic and deficit-based perspectives that contradict the course's approach; to the complexity involved in constructing collaborative contexts, to the teaching and learning around the writing processes that praxis involves, and to the need to sustain the specificity of psychopedagogy in the face of varied institutional demands. The central challenge in training is considered to be the possibility of building spaces that become educational experiences and guide future practice.

**Keywords:** Teaching, Learning, Pre-professional Practice, Psychopedagogical Praxis.

## Introducción

Este trabajo se inscribe en nuestro recorrido como formadoras de psicopedagogas/os en el espacio curricular de Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación, asignatura del último año de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Río Cuarto<sup>2</sup>. El propósito de este artículo es compartir ideas y conocimientos situados, acotados a una historia y experiencia singular, con la intención de construir comunidad psicopedagógica al ponerlos en común. Específicamente, pretendemos comunicar las definiciones conceptuales y metodológicas que sostienen nuestra propuesta de formación, así como algunos aspectos problemáticos –abordados en términos de tensiones y desafíos para estudiantes y docentes-, inherentes a esa experiencia.

Así, nos posicionamos como partícipes de prácticas de conocimientos ligadas al campo de enseñanza (Guyot, 2011), en tanto compartimos saberes construidos en ese entramado con las singularidades que lo atraviesan pero que, puestos a circular permiten la construcción de significados compartidos.

El recorrido que proponemos, atentas a los propósitos que enunciamos precedentemente, es el siguiente: a) compartir el marco que orienta nuestra mirada acerca de la intervención psicopedagógica, b) presentar nuestras concepciones acerca del aprendizaje y la enseñanza de la práctica psicopedagógica entendida como praxis, así como la propuesta de enseñanza que desplegamos en la asignatura y, c) reflexionar acerca de tensiones y desafíos que atraviesan esos procesos.

## El marco que orienta la mirada

En primer lugar, es necesario detenernos a responder por qué hablamos de praxis. Lucia Garay (2016) propone la denominación de praxis psicopedagógica -en lugar de práctica-para el caso de quienes ya hayan atravesado el periodo de formación académica. Aun así, nos atrevemos a considerar también la idea de praxis para aquellos desempeños que nuestros y nuestras estudiantes logran en el marco de los espacios curriculares identificados como prácticas preprofesionales.

Lo central en la idea de praxis como acción es que lo fundamental que tiene esa acción es el ‘sentido’. Es decir, el significado y valor de esa acción para los sujetos que intervienen en ella. Una intervención como secuencia de praxis está en función de las necesidades y las demandas de los otros; de quienes son mis sujetos de trabajo; ya sea un niño, un adolescente, un adulto o la propia escuela. El diseño de intervención se va produciendo en cada caso; no es posible hablar de que existen modelos de intervención, porque la intervención va a estar dada por la necesidad y la demanda del otro. (...) Es decir, el sentido de la acción psicopedagógica está dado por los sujetos con quienes se interviene, sean sujetos individuales, grupos colectivos, comunidades, de ahí proviene el sentido (Garay, 2016, p.7)

Es desde la idea del sentido que adquiere la intervención psicopedagógica -sentido dado por la necesidad y demanda del otro- que recuperamos la idea de praxis aun para quienes son aprendices de psicopedagogía, en tanto los procesos que asumen son pedidos genuinos de colaboración. Las instituciones y organizaciones -de contextos vulnerados en nuestro caso- son quienes formulan los problemas por los cuales convocan la participación de los y las practicantes.

Sumado a ello, consideramos a la intervención psicopedagógica como una praxis que hace lugar a la complejidad, orientada a comprender al sujeto en situación de aprendizaje (Bertoldi, como se citó en Enrico y Fernández, 2020); realidad signada por múltiples y articuladas dimensiones (Matteoda, como se citó en Moyetta y Jakob, 2019), en las que se reconoce la relevancia de la subjetividad, la trama de las relaciones intersubjetivas y las condiciones de los dispositivos que alojan el aprender y sus dificultades (Enrico y Fernández, 2020).

Las intervenciones portadoras de sentido (Garay, 2016), involucran dimensiones éticas y políticas, actuaciones críticas y reflexivas, apoyadas en la construcción de saberes contextualizados (Valle, 2009), que suponen un diálogo permanente entre la teoría y la práctica (Moyetta, Valle y Jakob, 2007; Jakob, Moyetta y Valle, 2012). Dicho diálogo está orientado a la elaboración de marcos interpretativos sobre las situaciones por las que se consulta. No se reduce a una aplicación de conocimientos técnicos instrumentales (Manifiesto Psicopedagógico 2021; Greco, 2020; Filidoro, 2017).

Pensamos la psicopedagogía en perspectiva de derecho. En este sentido, la entendemos conformada por una dimensión ética, atenta al cuidado y a la reflexión acerca de las consecuencias de las intervenciones para evitar, en términos de Filidoro (2017), la elisión de la subjetividad, la elisión del contexto o bien su consideración totalizante; esa mirada según la cual no hay posibilidades de otros destinos.

Se anuda también a una dimensión política, en tanto somos sujetos en contexto, atravesados social y políticamente. En un sentido más específico, es necesario pensar las intervenciones para valorarlas según cuánto aportan en la cotidianeidad a formas sociales más justas, para correrlos de la posibilidad de certificar situaciones de exclusión social y educativa desde un saber científico que oculta desigualdades estructurales preexistentes.

Al decir de Greco (2020):

Nuestras miradas e intervenciones no son inocuas ni meramente técnicas; tienen efectos en la confirmación o la ignorancia de la desigualdad. (...) Por el contrario, son poderosas, echan a andar transformaciones que subjetivan la experiencia en las que irrumpe la igualdad. Suponen decisiones éticas, políticas, teóricas y metodológicas. Implican instrumentos que potencian emancipaciones en obra o las clausuran definiendo identidades fijas y categorizando sujetos según déficits que se anticipan negativamente en la configuración de vidas y trayectorias (p.28)

Ahora bien, aun cuando se hayan acordado coordenadas conceptuales con los y las estudiantes, emergen, en algunas ocasiones, ciertas interpretaciones y propuestas que las contradicen. Se trata de deslizamientos hacia perspectivas centradas en lo individual/deficitario, la prevalencia de determinadas dimensiones o de una sola, y en las que se torna escurridiza la posibilidad de construir tramas al pensar y trabajar sobre las problemáticas de intervención. Se requiere entonces, tal como lo plantea Filidoro (2008), mirar las intervenciones y situar al marco conceptual como instrumento para volver la mirada sobre ellas, aquel que habilita determinadas preguntas, respuestas y asignación de sentidos. Más allá de una perspectiva en particular, lo que se trasmite/enseña (también) es la necesidad de construir un posicionamiento profesional crítico y fundamentado. Aprender esas perspectivas y posicionamientos requieren de un tiempo laborioso, hay que hacer lugar a aproximaciones y revisiones. Nunca es todo o nada.

## **Enseñanza y aprendizaje de la praxis. Una propuesta posible**

La práctica profesional, en tanto asignatura, constituye un espacio de transición entre la formación de grado y el ingreso al mundo laboral. Es esa naturaleza bipartita que la caracteriza, su connotación más sustancial, por su carácter de abierto a lo nuevo, impreciso e imprevisto, que implica tanto desafíos teóricos como empíricos.

Supone una instancia de tensión, de puesta a prueba, de revisión, de resignificación constante y de ampliación de saberes diversos que la connotan singularmente como momento de formación. Es en este contexto que se enmarca la construcción de saberes pertinentes.

Nuestra propuesta de trabajo al interior de la asignatura requiere que los y las estudiantes desarrollen procesos de intervención que son acordados con referentes de las instituciones y organizaciones educativas y responden a necesidades genuinamente formuladas. El aprendizaje de la praxis, según Steiman (2018), no puede deslindarse de la formación del práctico reflexivo. Es necesario preguntarnos, entonces, en qué medida hacemos de las prácticas profesionales supervisadas experiencias que ayuden a aprender el hábito reflexivo.

En cuanto a la organización de la propuesta, se estructura en dos fases. Una previa al trabajo de campo y otra durante la cual ese trabajo es desarrollado por parte de los y las estudiantes. En la primera fase proponemos el tratamiento de algunos tópicos en torno a distintas dimensiones de la intervención psicopedagógica -conceptual, práctica, ética, política, estratégica-, el conocimiento profesional, haciendo lugar al encuentro y al diálogo en torno a experiencias anteriores, desde las voces y los documentos escritos elaborados por quienes los y las precedieron en su carácter de practicantes.

En lo referente a la segunda fase, como ya señalamos, las actividades a realizar por los y las practicantes son acordadas con referentes de las instituciones u organizaciones, en el marco de un contexto de colaboración, en el que las acciones de éstos respondan a necesidades genuinas formuladas por aquellas.

Las tareas que asumen los y las estudiantes se estructuran en torno a una de las opciones que como alternativas de práctica ofrecemos habitualmente desde la cátedra: acompañamiento psicopedagógico a niños, niñas y adolescentes en sus trayectorias educativas; participación, diseño y ejecución de proyectos en instituciones del sistema educativo; participación diseño y ejecución de proyectos en organizaciones socioeducativas y participación en procesos de orientación vocacional. Las propuestas de trabajo específicas al interior de cada alternativa requieren ser construidas atendiendo a las singularidades de las instituciones y forman parte constitutiva del mismo proceso de intervención psicopedagógica.

El proceso de intervención preprofesional se estructura en distintas etapas. Un momento inicial focalizado en la co-construcción de la demanda -y con ello la definición general de la intervención a desarrollar por los y las practicantes-, por un lado, y al conocimiento inicial de la institución, por otro. Este momento supone estrategias tales como la realización de entrevistas a referentes de la institución u organización, o de los y las profesionales de la psicopedagogía que en ella se desempeñen, lectura de documentos institucionales, entre otras posibilidades. Un segundo momento está destinado al diseño de la tarea que requiera de la colaboración de los y las practicantes y su posterior desarrollo. Finalmente, pensamos en una etapa en la que el proceso de intervención pueda ser evaluado, valorando en qué medida fue un aporte considerando la demanda inicialmente formulada.

La instancia de supervisión es el espacio privilegiado para acompañar el aprendizaje de la praxis preprofesional y para el despliegue de reflexiones críticas en torno a las propias intervenciones. Uno de los aspectos que tensionan esta instancia es evitar utilizarla como un espacio de réplica literal de lo acontecido en términos descriptivos, sino que implique algún grado de problematización elaborativa por parte del practicante, que permita imaginarizar y pensar lo por-venir.

Más allá de ser un espacio de resolución de dificultades o de situaciones dilemáticas en el quehacer de la práctica, constituye una instancia en la que el supervisando puede explorarse a sí mismo en su hacer y ampliar sus recursos para advertir aspectos de su posicionamiento subjetivo respecto de la situación de intervención que lo implica (Bottini y Filippi, 2021, p. 6)

En este espacio se trabaja con una versión/visión de lo ocurrido en otro espacio. Constituye una invitación a narrar acontecimientos, vivencias, ideas, de modo que se construye algo diferente de aquello vivido, otra escena en la que algo se despegue de lo real y se despliega para encontrar otros ordenamientos posibles. En tanto y en cuanto haya escucha que aloje esa experiencia y acompañe a pensarla.

En las supervisiones grupales, dispositivo por el que optamos, esta función no es privativa de un docente/supervisor. Se socializa y circula entre quienes participan. Tiene la particularidad de ser un espacio de reflexión sobre la propia práctica, pero también tiene otras aristas: está connotado por la función docente y, en particular, de un espacio de práctica preprofesional en el cual se hacen acuerdos con instituciones y organizaciones del medio que plantean genuinas demandas de intervención.

Ello implica también una dimensión de control respecto de lo que el estudiante va realizando a medida que desarrolla su práctica en términos de su propio proceso de aprendizaje y también de sus intervenciones al interior de los espacios institucionales/organizacionales. Aun así, se trata de una función que -movimientos transferenciales mediante- circula con referencia a un saber que se va produciendo en el mismo proceso.

### **Algunas tensiones y desafíos**

A lo largo del cursado de la asignatura, identificamos algunos nudos problemáticos que atraviesan la enseñanza y el aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica. En apartados anteriores ya hicimos referencia a algunos de ellos, tales como los desafíos de asumir y sostener una perspectiva teórica y el posicionamiento de los y las estudiantes en los espacios de supervisión. En este apartado nos detenemos en otras tensiones que también identificamos.

### *UN PROCESO DE INTERVENCIÓN PREPROFESIONAL ENTRE VARIOS POSIBLES*

Una de las primeras actividades de las clases iniciales consiste en explorar las representaciones, expectativas e inquietudes que los y las estudiantes tienen acerca del espacio de práctica preprofesional. Se les solicita luego, que consignen cuáles de las alternativas ofrecidas prefieren. Después de la instancia de encuentros en los que practicantes de años anteriores presentan sus procesos, disponen de un tiempo para confirmar o modificar esa elección.

Las razones que se esgrimen para argumentar las elecciones son diversas: la necesidad de profundizar saberes en un ámbito específico de actuación, intereses y preferencias que se ligan a la franja etaria de las personas con las que se trabajaría (niños, adolescentes, por ejemplo), las particularidades de los espacios de práctica y las consecuencias que de ello se deriva para el proceso (el grado de formalidad de las instituciones, las problemáticas que pueden ser objeto de intervención). Inevitablemente, estas elecciones generan impacto subjetivo:

¿Esa alternativa elegís? Es la menos desafiante...

Elijo esta alternativa porque probablemente no tenga muchas posibilidades de implicarme en estas tareas luego, en el campo laboral.

¿Yo que hago acá si no es lo que elegí?

Estoy súper feliz con lo que nos “toca”

Desde el punto de vista curricular, incluso a nivel de plan de estudio, ofrecer alternativas u orientaciones es la posibilidad de alojar en el trayecto formativo la diversidad de praxis vinculadas con el campo profesional, aunque siempre tenga un alcance limitado en tanto es imposible que ingresen todas ellas y que todos y todas los y las aprendices de psicopedagogía transiten esas experiencias.

Por otra parte, la configuración de orientaciones en el plan de estudio, así como alternativas de práctica preprofesional dentro de un mismo espacio curricular, supone atender a un criterio de flexibilidad (Cometta, 2018), lo que supone ofrecer a los y las estudiantes algunas posibilidades de decisión en torno a ciertos recorridos formativos.

Las alternativas por las que optan los y las estudiantes sirve de orientación al equipo de cátedra para comenzar el diálogo con las instituciones/organizaciones del medio en pos de vincularlas con los y las practicantes, atendiendo a sus elecciones, pero siempre en función de las demandas genuinas que empiezan a configurarse en los primeros encuentros (de miembros del equipo docente de la cátedra con referentes de las instituciones/organizaciones).

### *APRENDICES Y ENSEÑANTES DE PSICOPEDAGOGÍA EN TIEMPOS Y ESPACIOS DE TRANSICIÓN: ENTRE LA ACADEMIA Y LA PROFESIÓN*

El desarrollo de procesos de intervención durante la formación de grado, particularmente en la experiencia de práctica preprofesional, ubica al estudiante en una posición que podemos identificar como bisagra o híbrida: la de ser aprendiz al mismo tiempo que se ve involucrado/a en problemas que forman parte del mundo profesional. Asimismo, el enseñante también se ve atravesado por este espacio de transición. Se requieren saberes conceptuales y pedagógicos, pero también saberes vinculados a la praxis profesional (Etchegorry, 2023).

Los problemas y necesidades que nos plantean las organizaciones e instituciones son diversos y muy complejos. Ello conduce en muchas ocasiones a expectativas desmedidas o desajustadas que exceden los abordajes posibles desde la posición de estudiante, así como a los tiempos y condiciones objetivas en las que el proceso se inscribe. Es necesario en este caso trabajar para acotar el problema, cercarlo, definirlo, marcar y asumir limitaciones, tolerar frustraciones. Por otra parte, la posición de estudiante también se juega en el lugar que el/la practicante logre construir en las escuelas u organizaciones socio educativas, en articulación con el lugar que desde allí mismo le asignan, para reconocer y habilitar su participación.

Un inacabado listado nos acerca a la complejidad de los problemas y de las necesidades que, de modo genuino, nos plantean las organizaciones e instituciones y en torno a los cuales los y las estudiantes despliegan sus procesos de práctica preprofesional: demandas vinculadas a la elaboración e implementación de un proyecto de articulación entre nivel inicial y primer grado de primaria en torno a la alfabetización inicial, al acompañamiento psicopedagógico de trayectorias educativas, a pedidos de colaboración respecto de la situación vincular y académica de estudiantes de un curso completo, solicitudes de colaboración para promover la vinculación e intercambio entre instituciones escolares y espacios socio comunitarios, con el propósito de potenciar la inclusión educativa, a la elaboración de propuestas psicopedagógicas que promuevan y fortalezcan aprendizajes en organizaciones socio comunitarias que alojan a niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos, entre otros.

Es necesario señalar que las variadas demandas de las instituciones/organizaciones refieren a problemáticas que comprometen la inclusión educativa y suelen estar atravesadas por otras dimensiones propias de la exclusión social en general y que ello a veces nos enfrenta a la necesidad de sostener la especificidad psicopedagógica en los procesos de práctica preprofesional. Las situaciones de vulnerabilidad –y el sufrimiento que implican, producen ciertos deslizamientos de las propuestas hacia una modalidad de asistencia de estas otras necesidades. En relación con ello, asumimos el posicionamiento de atender a la complejidad de los sujetos en sus contextos reales de existencia y por ello promovemos la importancia de construir redes, diálogos y trabajos interdisciplinarios sin renunciar a la especificidad de lo psicopedagógico, esto es, generar condiciones subjetivas y situacionales tendientes a promover y fortalecer el derecho a aprender en contextos diversos.

La dimensión temporal también se anuda a la transición entre universidad y profesión y a lo que identificamos como posición bisagra del/la estudiante practicante. En efecto, los tiempos de las organizaciones e instituciones no son los tiempos del aprendizaje de la praxis. Dicho aprendizaje implica una permanente recursividad entre lo actuado y la reflexión respecto de esa actuación que impacta en las interpretaciones acerca de la situación y en la propia modalidad de conducir la intervención. Procesos que demandan tiempos no siempre compatibles con los que las instituciones/organizaciones pueden tolerar con respecto al inicio o resolución de las problemáticas que plantean.

### ***LA GENERACIÓN DE CONTEXTOS COLABORATIVOS EN LOS ESPACIOS EDUCATIVOS***

Atender al carácter complejo del aprendizaje contextualizado, supone intervenciones que consideren y busquen la participación de otros actores en prácticas colaborativas que promuevan significados compartidos, tanto en lo referente a la comprensión del problema como en la generación de alternativas de acción (Jakob *et al.*, 2020).

Es todo un desafío para los aprendices de la praxis psicopedagógica crear esos contextos colaborativos y definiciones compartidas (Jakob *et al.*, 2020). Nos hemos valido de las categorías propuestas por Sánchez Miguel (2000) para el reconocimiento de ciertas dificultades que pueden incidir en el logro de los propósitos de la fase inicial de la intervención, sobre todo allí donde predominantemente se advierten modalidades de delegación de parte de quien solicita ayuda para hacer frente a un determinado problema.

Con respecto a la generación de contextos de colaboración son frecuentes las tensiones que se generan al encontrarse el o la practicante con creencias discrepantes o contradictorias con las propias con relación a un problema. Resulta difícil tolerar el malestar que ello genera al mismo tiempo que desplegar la escucha de la visión de otro participante en la escena educativa sin que ello suponga aceptarla. Más difícil aún se torna alojar la preocupación de otro y promover algún movimiento, instalar una pregunta, promover algún otro ordenamiento posible del problema.

Muy vinculado a lo anterior emerge la iniciativa de proponer posibles acciones desconectadas de las preocupaciones, e incluso que contradigan, lo que inicialmente plantean las personas con quienes nuestros y nuestras estudiantes se encuentran. Situación que resulta amenazante o bien conduce a la desvalorización de lo que se propone.

Por su parte, en ocasiones la instancia destinada a la construcción conjunta del problema se distorsiona y se convierte en la recolección de una lista de problemas heterogéneos, que se suceden y yuxtaponen unos a otros, sin proponer algún nivel de ordenamiento y de jerarquización. Ello está condicionado por el dominio de la perspectiva conceptual asumida por quien intenta ordenar la diversidad de problemas planteados o por la creencia de que el contexto de colaboración se construye sin contradecir a quien es entrevistado/a.

Desde otra perspectiva, Filidoro (2011) también advierte sobre responder a determinadas demandas bajo el modo de cumplir con un encargo que puede tomar diversas formas, de las cuales menciona dos por ser las más frecuentes: una de ellas consiste en re-educar al alumno para que se ajuste al dispositivo; la otra, certificar su déficit de modo que éste quede destituido en su posibilidad de ser alumno, habilitando de este modo, diversos modos de exclusión.

Propiciar espacios colectivos de revisión y reflexión de estas instancias de entrevistas iniciales de manera conjunta entre docentes de la cátedra y practicantes, habilita tornar observable estas dificultades y diseñar alternativas y estrategias que intenten mejorar las condiciones de la intervención y generar variaciones en la naturaleza de la oferta educativa realizada a niños, niñas y jóvenes.

### *LA ESCRITURA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA PRAXIS PSICOPEDAGÓGICA*

Las tareas de escritura al interior de los espacios curriculares de práctica adquieren un lugar de relevancia en una doble dimensión: como objeto de enseñanza y como estrategia metodológica para la enseñanza de la práctica (Etchegorry, 2023). En este apartado nos referimos a las escrituras que solicitamos a nuestros y nuestras estudiantes mientras desarrollan sus trabajos en campo -registros y análisis de distintas instancias de intervención- y conforman lo que denominamos “carpeta de práctica”, constituyendo una suerte de bitácora.

El propósito del texto de análisis de los registros de las distintas instancias de intervención -entrevistas, observaciones, actividades y tareas desarrolladas en el marco de la implementación del plan de trabajo, entre otras- es pensar y profundizar en la comprensión de la situación singular de la misma. Debería permitirle al propio practicante repensar la información empírica contenida en los registros, darle un orden diferente. Para lograr ese nuevo orden es importante atender a aquello que es recurrente manteniendo la singularidad de la situación y también rescatar emergentes de relevancia en cada una de ellas. Este nuevo orden tendría que permitir ampliar la comprensión de la situación, elaborar hipótesis, formular interrogantes, ofrecer líneas para poder continuar o bien revisar lo que se viene realizando, y generar nuevas acciones en futuras instancias de intervención (Bergesse, 2018).

En este punto, la tensión-desafío puede ubicarse entre escrituras que solamente parecen responder al cumplimiento de un requisito académico y aquellas que, además, involucran elaboraciones, problematizaciones, vinculaciones; escrituras, en definitiva, que al posibilitar la materialización de ideas las tornan contenido de revisión y reflexión.

Una cuestión más para agregar en este tópico refiere a las potenciales consecuencias de estas tareas de escritura tanto para el acceso al conocimiento (contenidos, si se quiere) como para la construcción subjetiva de nuestros y nuestras estudiantes en su carácter de aprendientes de psicopedagogía (Jakob, 2014). Es decir, para lo que nos ocupa en esta ocasión, las lecturas y escrituras que propongamos, lo que los y las estudiantes pueden hacer con ello, lo que pueden lograr hacer en esas experiencias (en estrecha vinculación con instancias de intervención) van conformando la construcción de un pensar psicopedagógico, de miradas, de preguntas, de sentidos; en definitiva, se va construyendo una identidad psicopedagógica como se construye un camino en el que se va escribiendo una bitácora que lo oriente.

### *ESCRITURA PROFESIONAL: EL INFORME*

La comunidad psicopedagógica está atravesada por prácticas letradas que le son propias. Es necesario entonces, hacer lugar a la enseñanza de textos profesionales en los espacios de formación, a la escritura del informe en nuestro caso particular. Nos referimos a la escritura de informes que los y las estudiantes tienen que elaborar al finalizar su proceso de práctica preprofesional. De hecho, la práctica de escribir informes es una de las más frecuentes en el ámbito profesional según lo han relevado en investigaciones previas (Vázquez *et al.*, 2014).

El informe que se escribe en el contexto de la práctica preprofesional es un texto que se inscribe en el momento bisagra, al que ya hemos hecho referencia, entre el espacio académico y el espacio profesional, entre escritos académicos y escritos profesionales y eso también tiene consecuencias. Se trata de un momento en que las prácticas de escritura se solapan entre sí. Es la tensión generada entre las habituales prácticas de escritura académica que los y las estudiantes han desarrollado a lo largo de la carrera y la de un informe más cercano a una práctica de escritura profesional.

La intención de alojar la enseñanza de escrituras profesionales en los espacios curriculares de práctica preprofesional también está atravesada por tensiones y desafíos que podemos ordenar en torno a ciertos interrogantes: *¿quién informa? ¿qué se informa? ¿cómo se informa? ¿para qué?* Es posible advertir que quien escribe es estudiante y no un profesional, cualidad que configura una posición del escritor al que se le solicita que escriba un texto profesional sin serlo. Asimismo, entre los destinatarios, se incluye a referentes de la institución/organización en la que se realiza la práctica, pero también a los docentes de la asignatura. Así, la situación comunicativa adquiere un carácter complejo, atravesado por tensiones que los y las estudiantes tienen que considerar.

Esta práctica de escritura también se vincula con ciertos desafíos y problemas a resolver, tanto de índole conceptual como ética. Qué decir y cómo decir en el informe atendiendo al propósito comunicativo y los destinatarios, a las consecuencias que lo que se comunica tenga en las trayectorias de los niños, niñas y adolescentes (incluso otros participantes de los escenarios educativos) que allí quedan representados. Se trata de ofrecer un conocimiento especialmente construido, que responde a determinados posicionamientos, de modo tal que aporten a la generación de condiciones de posibilidad. Asimismo, tal como lo hemos dicho, la cátedra transmite una perspectiva de intervención psicopedagógica que, espera, esté representada en dicho informe. En este sentido, por ejemplo, sostenemos que la intervención, la mirada, no solo enfoca al o los sujeto/s, sino a la situación de la cual ellos forman parte.

En consecuencia, los procesos de planificación, redacción y revisión en las situaciones comunicativas específicas en la que se inscribe la escritura de los informes en el ámbito de la práctica preprofesional, están atravesados por cuestiones como las que acabamos de mencionar. De lo que se trata entonces, es de reconocer la relevancia de hacer lugar a estos procesos en la propuesta de enseñanza, aun en el marco de los tiempos siempre escasos de la lógica académica. Quienes muy prontamente ingresarán al campo laboral requieren de oportunidades para problematizar sobre aspectos nodales vinculados a la práctica de escritura de informes, para que puedan escribirlos y seguramente revisarlos una y otra vez. A su vez, como docentes, es siempre necesario revisar el alcance de nuestras intervenciones para alcanzar ese propósito. Los significados construidos por el equipo docente acerca de la enseñanza y el aprendizaje de un género del ámbito profesional, el informe psicopedagógico en nuestro caso, y la propuesta didáctica que al respecto desarrollamos, fueron objeto de trabajo en instancias de formación y asesoramiento específico (Jakob, *et al.*, 2023a; 2023b)

## Reflexiones finales

Trascendiendo los aspectos puntuales que hemos señalado, entendemos que los desafíos que nos interpelan en la formación psicopedagógica refieren a la posibilidad de construir espacios que devengan en experiencia educativa (Greco, 2022), y que esos mismos desafíos se conviertan en orientadores de la praxis a futuro. En este sentido, la autora nos ofrece categorías para pensar en la relevancia de la experiencia educativa a partir de cuatro rasgos fundamentales: provoca un movimiento de pensamiento, produce una vuelta sobre sí, se traduce en la construcción de una posición y decisión nuevas, e implica la posibilidad de enlazar tiempos, espacios, palabras y actores.

En esa experiencia acontece la enseñanza, en un intento de transmisión que siempre se logra parcialmente, nunca es sin resto. Cuando se transmite -conocimientos, experiencias-, algo es cedido y transferido a otro. Y este otro recibe fragmentos de esos conocimientos y experiencias con los que puede hacer diversas cosas. En ese sentido, no todo lo transmitido pasa. Y eso, lejos de constituir un fracaso, es condición para que haya creación, invención y aprendizaje, en tanto abre condiciones de posibilidad de acoger lo que se presenta siendo de una lógica diferente. De este modo, tanto lo imprevisto bajo la forma de la sorpresa, como aquellos aspectos que tensionan la práctica, aparecen como una oportunidad de intervención y de aprendizaje. (Zelmanovich, 2020)

Tal vez esto sea lo más interesante y valioso de un proceso de transmisión que involucra la enseñanza y el aprendizaje de un quehacer, que tolera la incerteza y permite la subversión del pensamiento cuando éste se deja atravesar por la experiencia de lo real. En un precioso diálogo entre Roudinesco y Derridá (2003), ésta le dice a aquél: “(...) yo pude captar la manera en que usted deconstruía los sistemas de pensamiento en el espacio de un interior crítico que no los destruía, sino que los hacía vivir de otro modo” (p. 17).

## Referencias

- Bergesse, G. (2018). Informe final de actividades de adscripción en la asignatura Práctica Profesional Psicopedagógica en Educación (6592). Lic. en Psicopedagogía. Periodo 2016-2017. [Informe no publicado]. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Bottini, M. y Filippi, M. (2021). Aportes del Psicoanálisis para pensar la intervención psicopedagógica y el espacio de supervisión. *Contextos de Educación* 31(21), 1-9. <http://www2.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos/article/view/1358/1458>
- Cometta, A. L. (2018) Aportes para el cambio curricular en la Universidad. En Barroso, S. y Benegas, M. A (Comps). *Hacia el cambio curricular. Formación docente en los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas* (pp. 21–46). UniRío. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Derridá, J. y Roudinesco, E. (2003). *Y mañana, qué...* Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Enrico, L., y Fernández, M. L. (2020). Aprendizaje escolar: contribuciones desde una investigación epistemológica en psicopedagogía. *Contextos de Educación* 28 (20), 15-23. [www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos)
- Etchegorry, M. (2023). *La formación práctica en la psicopedagogía: instituciones, sujetos, espacios y tiempos para aprender la práctica profesional*. [Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Católica de Córdoba]. Repositorio Producción Académica UCC. [https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4024/1/TD\\_Etchegorry.pdf](https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/4024/1/TD_Etchegorry.pdf)
- Filidoro, N. (2008). *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Editorial Biblos.
- Filidoro, N. (2011). Ética y Psicopedagogía. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. XIII (7), 1-6. [http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico7/7\\_Filidoro\\_Colaboracion.pdf](http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico7/7_Filidoro_Colaboracion.pdf)
- Filidoro, N. (2017). Ética profesional: responder a lo incalculable. En Filidoro, N.; Dubrovsky, S.; Rusler, V.; Lanza, V.; Mantegazza, S.; Pereyra, B. y Serra, C. (Comps.). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas* (pp. 45–52). I Jornada de Educación y Psicopedagogía FFy L. (Septiembre de 2016). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Garay, L. (2016). Las prácticas psicopedagógicas ante los desafíos educativos de las nuevas infancias y nuevas juventudes. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía. 13(2), 72-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5889110>
- Greco, M.B. (2020). Los gestos de lo político en educación y en las intervenciones psi en la escuela. En Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 27–33). FLACSO Argentina.
- Greco, M. B. (2020). Los gestos de lo político en educación y en las intervenciones psi en la escuela. En P. Zelmanovich y M. Minnicelli (coords.), *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 27–33). FLACSO Argentina. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/684>
- Greco, M.B. (2022). La inclusión educativa como transformación y democratización. Polyphōnía. *Revista de Educación Inclusiva* 6(1), 172-197. <https://revista.celei.cl/index.php/PREI>
- Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico*. Lugar Editorial.
- Jakob, I., Rosales, P. y Ripoll, P. (2023a). Enseñanza de la escritura profesional en una cátedra universitaria. Cambios en los significados y prácticas de docentes en el contexto de una experiencia de asesoramiento. En Vogliotti, A. (coord.) *Innovación Curricular en Educación Superior. Diseño, implementaciones, evaluaciones en y del currículo* (pp.

1370-1381). Unirío Editora. <https://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2023/10/978-987-688-554-6.pdf>

- Jakob, I., Rosales, P. y Ripoll, P. (2023b) Concepciones sobre la enseñanza de la escritura profesional psicopedagógica dentro de un proceso de asesoramiento didáctico. En Lopez, M. E. *5° Congreso Internacional entre Educación y Salud. Infancias: Diálogos interdisciplinarios. 60 años de formación profesional ética y humanizante* (pp. 60–69). Editorial Universitaria Universidad Provincial de Córdoba. <https://upc.dspace.theke.io/handle/123456789/538>
- Jakob, I., Barbero, D., Ripoll, P., Moyetta, L., Bottini, M., Filippi, M. (2020). Aprender a construir contextos de colaboración en Psicopedagogía. Una aproximación desde los procesos de práctica pre profesional en el ámbito escolar. *Contextos de Educación* 29(21), 92-101. [www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos)
- Jakob, I.; Moyetta, L. y Valle, M. (2012). El aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica en el dominio del asesoramiento educativo. *Revista Contextos de Educación* 12, 1-9. <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/conextos/articulos/vol12/jakob.html>
- Manifiesto Psicopedagógico *La Psicopedagogía en ALTAVOCES* (2021). Elaborado juntamente con la participación de instituciones formadoras, docentes, estudiantes y profesionales. Presentado en el 5to Congreso Internacional. Entre Educación y Salud. Universidad Provincial de Córdoba.
- Moyetta, L.; Valle, M y Jakob, I (2007). El valor de las problemáticas contextualizadas en el aprendizaje de la práctica profesional psicopedagógica. En Rivarosa, A. (Comp.) *Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria* (pp. 87–96). Universidad Nacional de Río Cuarto. <http://www.unrc.edu.ar/academica/pdf/cuadernillo10.pdf>
- Moyetta, L. y Jakob, I. (2019). La intervención psicopedagógica en la escuela. Aportes para pensar la inclusión educativa de niños y adolescentes. En Ocampo González, A.; Vercellino, S; van de Heuvel, R. y Barilá, M. I. *Ensayos críticos sobre Psicopedagogía en Latinoamérica* (pp. 131–144). Ediciones CELEI. <https://www.aacademica.org/aldo.ocampo.gonzalez/18>
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza -en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Sánchez Miguel, E. (2000). El Asesoramiento Psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y Aprendizaje* 91, 55 – 77.
- Valle, M. (2009). La intervención psicopedagógica. Problemas y perspectivas actuales. *Contextos de Educación* 12(12), 1-5. <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol12/valle.html>
- Vázquez, A.; Jakob, I.; Rosales, P. y Pelizza, L. (2014) Prácticas de escritura profesional: Los psicopedagogos en el ámbito educativo. *Revista Innovación Educativa* 14(65), 17-42.
- Zelmanovich, P. (2020). Introducción: Invenciones que sostienen principios de trabajo. En Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 11-16). FLACSO. <https://flacso.org.ar/publicaciones/resistidas-y-desafiadas/>

## NOTAS

1. Una versión inicial de este trabajo fue presentada en la IX Jornada de Investigación e Intervención en Psicopedagogía - Primera Jornada Internacional “Innovación frente a los nuevos desafíos. Reflexiones sobre la práctica psicopedagógica”, organizado por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, el 14 de junio de 2024.

2. El equipo de cátedra está integrado actualmente, además de las autoras de este artículo, por Daniela Barbero, M. de los Ángeles Filippi y Paola Ripoll. Es con quienes compartimos el recorrido de la formación psicopedagógica en el espacio de práctica preprofesional al que aquí nos referimos.

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/693/6935642007/6935642007.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Ivone Jakob, Mariana Bottini

**El aprendizaje y la enseñanza de la praxis psicopedagógica. Un encuentro inevitable con tensiones y desafíos**

**Learning and teaching psychopedagogical praxis. An inevitable encounter with tensions and challenges**

*Contextos de Educación*

núm. 40, 2026

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

[contextos@hum.unrc.edu.ar](mailto:contextos@hum.unrc.edu.ar)

**ISSN-E:** 2314-3932

**DOI:** <https://doi.org/10.63207/fsyzfn71>