

Fundamentos metodológicos para la emancipación: una praxis revolucionaria para la psicología en la escuela

Fundamentos metodológicos para emancipaçāo: uma práxis revolucionária para a psicologia na escola

Methodological foundations for emancipation: a revolutionary praxis for psychology in schools

[Laura Lorenzetti](#)  [Letícia Gonzales Martins](#)  [Raquel Souza Lobo](#)
[Guzzo](#) 

Destacados

Las bases teóricas proporcionan fundamentos metodológicos sólidos para una práctica crítica de la psicología escolar.

La Ley 13.935/19 plantea retos para la formación profesional y el desempeño de los psicólogos en las escuelas.

Para que la psicología escolar contribuya al desarrollo de los estudiantes, es necesario adoptar una postura ético-política.

Resumen

En el contexto de la Ley Federal 13935/19, el debate sobre la presencia de la psicología en las escuelas suscita discusiones sobre la actuación que deben desarrollar los profesionales. Partimos del argumento de que la psicología en la escuela debe basarse en una praxis liberadora y, para ello, necesita fundamentos metodológicos bien definidos, a fin de construir el *quehacer* del psicólogo de forma crítica y responsable. Ante esta necesidad, dichos fundamentos deben representar una epistemología basada en la historicidad de la realidad concreta y en el protagonismo del sujeto para la construcción del conocimiento, lo que implica una postura ético-política profesional. El presente trabajo es un ensayo teórico-metodológico cuyo objetivo es articular tres fundamentos metodológicos: el Materialismo Histórico-Dialéctico (MHD), la Investigación-Acción Participativa (IAP) y la Epistemología Cualitativa (EC), que guían la práctica liberadora de la psicología en la escuela implicada en la transformación de la realidad. Esta articulación confiere a la actuación y a la investigación dentro del ámbito escolar un carácter crítico y emancipador.

[Resumo | Abstract](#)

Palabras clave

Psicología escolar. Psicología crítica. Pedagogía crítica.

Recibido: 04/12/2024

Aceptado: 17/12/2025

Publicado: 09/02/2026

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc32202656352>

Introducción

Tras más de 20 años de lucha de las categorías profesionales, se promulgó la Ley Federal n.º 13.935 (Brasil, 2019), que dispone la presencia de profesionales de la psicología y el servicio social en las redes públicas de educación básica¹. La legislación establece que:

Art. 1º Las redes públicas de educación básica contarán con servicios de psicología y trabajo social para atender las necesidades y prioridades definidas por las políticas educativas, a través de equipos multiprofesionales.

§ 1º Los equipos multidisciplinarios deberán desarrollar acciones para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, con la participación de la comunidad escolar, actuando en la mediación de las relaciones sociales e institucionales.

§ 2º El trabajo del equipo multidisciplinario deberá tener en cuenta el proyecto político-pedagógico de las redes públicas de educación básica y de sus establecimientos educativos.

A pesar de la victoria, es necesario considerar que la aprobación de la ley plantea retos de otro tipo para la puesta en práctica de la práctica profesional de manera ética y compatible con las orientaciones del Sistema de Consejos de Psicología (Consejo Federal y Regionales) (CFP, 2022, 2019), como las diferentes concepciones sobre el papel de la psicología en las escuelas, el modelo de trabajo adoptado y el perfil profesional necesario para ello. Con la promulgación de la Ley n.º 13.935 (Brasil, 2019), surgen muchas preguntas que deben ser respondidas por la psicología y, con ello, se presentan diferentes propuestas de acción que no siempre producen resultados satisfactorios. Es el peligro de la dispersión de las acciones de intervención lo que más confunde a profesores y estudiantes, en lugar de ayudarles a afrontar y superar las dificultades.

Muchos aspectos sobre la implementación de dicha ley aún deben discutirse a nivel estatal y municipal, y uno de ellos se refiere a la forma de contratación de estos profesionales. Una realidad que ya estaba presente antes de la legislación federal es el simple traslado de los profesionales de las Secretarías de Salud y Asistencia Social a la Educación, lo que conlleva una acción principalmente correctiva e individualizada (Cunha y Betini, 2003).

Cuanto más sucinta es una legislación, más necesario es aclarar de forma más amplia las funciones, el perfil y la formación profesional para el puesto. Este es el caso de la ley mencionada, que exige una aclaración sobre cómo actuarán estos profesionales junto con el equipo de educadores.

En este contexto, se reclama una definición más específica en las convocatorias de contratación para el puesto de psicólogo, con el requisito de profesionales

¹ Para obtener más detalles sobre la implementación de la ley, su historial y las atribuciones y competencias del trabajo de la psicología escolar en la escuela, consulte el documento del MEC «Subsidios para la implementación de la ley 13.935/19» (Brasil, 2025).

especializados o con experiencia en el área, postura respaldada por los Consejos de Psicología y Trabajo Social en un documento orientativo sobre la implementación de la ley (CFP, 2022). Más allá de esta orientación, defendemos que, para actuar en las escuelas, es necesario que el profesional de la psicología tenga claridad sobre la instrumentalidad de su trabajo, así como una lectura crítica del espacio en el que va a actuar, distanciándose del papel históricamente ocupado por la psicología, de control, adaptación y patologización (Patto, 1999; Parker, 2014).

La escuela, lugar de educación y desarrollo, es un espacio privilegiado para que pueda actuar una psicología comprometida con la lucha por la emancipación de una población históricamente oprimida. Como espacio de formación y educación de los sujetos, la escuela debe educar para la emancipación, asumiendo una posición política de la psicología en la escuela (Guzzo, 2020).

Si la psicología se propone contribuir a los procesos de emancipación humana a partir de su trabajo, esta intencionalidad debe construir estrategias coherentes con su horizonte deseado. Según Guerra (2014), la instrumentalidad es una propiedad y/o capacidad que la categoría profesional construye a medida que concreta sus objetivos de acuerdo con su intencionalidad. Pérez (2023) busca comprender el concepto de instrumentalidad, originalmente discutido por el servicio social, en el ámbito de la psicología. La autora discute, a partir del análisis de documentos orientadores de la profesión, que nuestras referencias técnicas carecen de elementos para fundamentar la instrumentalidad de la profesión, es decir, de qué manera las psicólogas pueden, de hecho, transformar las condiciones materiales y subjetivas en instrumentos de trabajo.

De este modo, comprendemos la necesidad de basarnos en teorías que sustenten la práctica de la psicología en la escuela. Para ello, se necesitan fundamentos metodológicos bien definidos, que permitan construir de forma crítica y responsable el *quehacer*² e de la psicología en este contexto. Estamos de acuerdo con González-Rey y Martínez (2017) cuando afirman que las teorías se constituyen a partir de los procesos de construcción implicados en la investigación y la práctica profesional. Y defendemos que la acción de la psicología en la escuela también se lleva a cabo como investigación de la realidad objetiva y subjetiva en la que actuamos.

Esta unidad entre teoría y práctica orienta la acción profesional a partir del concepto de *praxis*. El concepto expresa una actividad esencialmente humana, ya que considera que el ser humano es un ser ontocreativo (que crea la realidad), es decir, comprende el poder de actuar sobre la realidad como parte de la vocación humana. Esta vocación permite que los individuos se conviertan en agentes activos de su propia historia, promoviendo cambios en las condiciones de opresión y explotación a través de un proceso continuo de crítica y reflexión. De este modo,

² Término utilizado por Martín-Baró (1996), que se refiere a un compromiso ético-político que exige al psicólogo una postura crítica y comprometida, orientada a la liberación de las mayorías populares y a la construcción de una sociedad más justa y humana. No se trata solo de la aplicación de técnicas psicológicas, sino de una actuación comprometida con la transformación de las condiciones opresivas que alienan a los individuos y las comunidades.

tiene un carácter emancipador para el ser humano. Esta unidad se traduce en una síntesis dialéctica entre teoría y práctica: la teoría proporciona la comprensión crítica de las condiciones sociales, económicas e históricas, mientras que la práctica es la acción concreta que busca transformar esas condiciones. La *praxis*, por lo tanto, no es solo una aplicación de teorías preexistentes, sino un proceso dinámico en el que la teoría se revisa y enriquece continuamente con la práctica (Kosik, 1963/2002).

Teniendo esto en cuenta, este trabajo tiene como objetivo articular tres fundamentos metodológicos: el materialismo histórico-dialéctico (MHD), la investigación-acción participativa (IAP) y la epistemología cualitativa (EC), que guían la práctica liberadora y descolonizadora de la psicología en la escuela implicada en la transformación de la realidad. Este marco teórico-metodológico se ha construido de la mano de la práctica profesional del Proyecto ECOAR (Espacio de Convivencia Acción Reflexión)³. Este proyecto de extensión, iniciado en 2014 por el presente grupo de investigación, articula el trípode investigación, enseñanza y extensión, a partir de la articulación de la acción de la psicología en la escuela con las investigaciones desarrolladas por el grupo de investigación (Guzzo et al., 2019; Guzzo et al., 2021).

Materialismo histórico-dialéctico

El materialismo histórico-dialéctico (MHD) es un enfoque metodológico, teórico y analítico que se ha desarrollado a lo largo del tiempo, principalmente gracias a las contribuciones de Karl Marx y Friedrich Engels, quienes desarrollaron un enfoque materialista para el análisis de la historia y la sociedad capitalista. Se convirtió en la base de la teoría revolucionaria y la crítica social desarrollada por los autores y continuada por otros teóricos marxistas (Paulo Netto, 2011).

Este enfoque considera el contexto social, cultural y, sobre todo, económico como determinantes de la existencia humana. Parte de la realidad concreta para explicar el mundo y sus transformaciones sociales, situando esta premisa como fundamental para la comprensión del ser humano. La idea central del método marxista rompe con las principales concepciones idealistas de la época que se utilizaban como fundamentos ontológicos y epistemológicos para comprender la existencia humana en la sociedad (Gomide y Jacomeli, 2016).

El materialismo histórico-dialéctico (MHD) rompe con el idealismo kantiano⁴ y hegeliano⁵ al centrar el análisis en las condiciones materiales y las contradicciones sociales. En oposición a Kant, que enfatizaba las estructuras mentales universales,

3 El proyecto mencionado tiene como objetivo evidenciar que la articulación de los fundamentos metodológicos no se dio solo en el plano teórico, sino que también surgió de la práctica cotidiana de los profesionales en el contexto escolar. Aunque este artículo sea un ensayo teórico, no es posible desvincularlo de la praxis cotidiana ni de la forma de construcción del conocimiento teórico-metodológico que sustenta el proyecto. Para más información sobre el proyecto, visite: <https://gep-inpsi.org/psicologia-escola/projeto-ecoar/>

4 Kant sostiene que el conocimiento está mediado por estructuras mentales, limitándose a fenómenos conformados a las formas de intuición y categorías del entendimiento. El «mundo en sí» permanece inaccesible y la teoría investiga las condiciones a priori que hacen posible la experiencia (Kant, 1781).

y a Hegel, que veía la historia como el desarrollo del Espíritu, Marx propuso una perspectiva crítica basada en las luchas de clases y las relaciones de producción como fuerzas motrices de la historia. Este enfoque tenía como objetivo comprender y transformar la realidad social, especialmente en el contexto de las desigualdades de la Inglaterra industrial del siglo XIX (Marx y Engels, 1845/2007).

El MHD nos propone la percepción de la realidad concreta a partir de los cambios constantes que se producen en la vida cotidiana del sujeto, que está en constante interacción y transformación de sí mismo y de su entorno. La conciencia del sujeto sobre el mundo existe a partir de las experiencias e interacciones con la realidad: «No es la conciencia la que determina la existencia, sino la existencia social la que determina la conciencia» (Marx y Engels, 1845/2007, p. 47). Esto no ocurre de forma unilateral y determinista, sino que se basa en una dialéctica que confiere al sujeto un papel de agente transformador de su realidad, al tiempo que se ve constantemente afectado por ella. Esta visión presupone una relación dialéctica y parte de la idea fundamental de que el mundo no es un complejo de cosas acabadas, sino un proceso de complejos que están en constante movimiento dialéctico, creado por el proceso histórico (Gomide y Jacomeli, 2016). El método dialéctico considera la realidad social concreta del ser humano como procesos contradictorios y mutables (Elhammoumi, 2015).

La dialéctica, presente en la reflexión sobre la existencia humana desde los albores de la especie, se basa en la comprensión de que los cambios ambientales, sociales y culturales impactan continuamente en la subjetividad. Esta perspectiva reconoce el carácter histórico de los procesos humanos, situándolos en un tiempo y espacio específicos (Ollman, 2003). Partir de la premisa de que estamos en constante transformación plantea un desafío conceptual: ¿cómo comprender la existencia humana en un mundo constituido como un complejo de procesos inacabados?

Para ello, se plantea la totalidad como una categoría de análisis, que no es la mera suma de las partes que la componen. Son las complejas relaciones entre sus componentes las que generan resultados que exacerbان los resultados individuales (*nexos*⁵). La realidad está en constante movimiento, por lo que es necesario revisar los supuestos de lo que se percibe como totalidad. Si la dialéctica comprende que existe un momento acabado de ver la totalidad, se negaría, es decir, una síntesis en un determinado corte de espacio y tiempo nunca será suficiente para aprenderla por completo, ya que siempre cambia (Konder, 1997). Tal comprensión no anula la posibilidad de racionalizar y comprender los fenómenos humanos que existen dentro de esa totalidad. Según Kosik (2002), la totalidad se refiere a la realidad, entendiéndola como estructurada, dialéctica y en constante cambio y creación. Dicho esto, comprender la totalidad como categoría

5 Hegel propone un idealismo absoluto en el que el pensamiento y la realidad evolucionan dialécticamente en la historia. Considera las categorías fijas y a priori, y defiende su dinámica e interacción con la realidad. Este proceso refleja el desarrollo conjunto de la conciencia y el espíritu absoluto (Hegel, 1807).

6 La sociedad es una totalidad en la que los diversos aspectos están interconectados. Los vínculos entre las partes de la sociedad forman un sistema integral, en el que los cambios en un área pueden provocar cambios en otras.

de análisis no es buscar agotar las posibilidades de conocimiento sobre ella, agotando la comprensión de sus aspectos o simplemente aglutinando hechos y más hechos sobre ella y las relaciones humanas de ese tejido. Esta constatación no cambia la importancia y relevancia de las sucesivas síntesis sobre la totalidad, que se realizan teniendo en cuenta la dimensión social, cultural y económica de cada época.

Según Konder (1997), es a partir del análisis de la realidad y de los nexos entre sus componentes individuales que es posible encontrar las contradicciones sociales. Esta categoría se refiere a los conflictos internos y las oposiciones que existen dentro de las estructuras sociales y económicas, y que impulsan el cambio y el desarrollo histórico. El pensamiento metafísico trajo la idea de que la única contradicción existente es la contradicción lógica. La contradicción lógica implica la manifestación de un defecto en el razonamiento, pero ¿sería eso solo una contradicción? Las dimensiones de la realidad humana van más allá, por lo tanto, las contradicciones no son meros defectos, son necesarias:

La contradicción es reconocida por la dialéctica como principio básico del movimiento por el cual los seres existen. La dialéctica no se opone a la lógica, sino que va más allá de ella, abriendo un espacio que la lógica no puede ocupar (Konder, 1997, p. 49).

Lo que nos aporta el método de Marx es la posibilidad de situar el movimiento dialéctico como centro de la investigación, ya que, según el autor, solo es posible construir conocimiento sobre el hombre y sus procesos a partir de una elaboración ontológica del ser social que comprenda el movimiento constante de su existencia (Tonet, 2013). La dialéctica es un método de análisis y un principio filosófico que busca comprender la realidad en su totalidad, a través de las contradicciones y los cambios que se producen en ella. La dialéctica, en contraste con una visión estática y fragmentada del mundo, enfatiza la interconexión y la transformación continua de los fenómenos (Konder, 1997).

Esta perspectiva rompe con la hegemonía de la ciencia guiada únicamente por la razón positivista, que busca comprender los fenómenos aislándolos de la sociabilidad humana. En esta visión, se establecen límites a las posibilidades y procedimientos de análisis, descartando el movimiento dialéctico de la realidad histórica que rodea la existencia humana.

Ante esto, el MHD se configura como un proyecto revolucionario, que se construye al servicio de la clase trabajadora y su largo historial de opresiones (Netto, 2011). Es la base del método de investigación, ya que entenderlo como procedimientos determinados *a priori* no es comprender lo principal del método de Marx. Supone una ontología que guía la comprensión del mundo y de la sociedad, la forma en que esta impacta en la vida cotidiana de los sujetos y cómo es construida por ellos (Tonet, 2013).

Fundamentar un método a partir del MHD es orientar la mirada del investigador más allá de la apariencia inmediata, del dato empírico. La apariencia inmediata forma parte de este proceso, es un nivel de la realidad, pero no el único ni el punto

final del análisis. El objetivo es alcanzar la esencia del fenómeno, captar su estructura y dinámica, reproduciendo lo concreto a nivel de pensamiento.

Desde esta perspectiva, cuando los actores escolares solicitan la intervención de la psicología escolar, es necesario diferenciar lo que se encuentra en el nivel de la apariencia y lo que se encuentra en la esencia del fenómeno, para no incurrir en acciones superficiales que solo refuerzan la mirada hegemónica. Ejemplos comunes son las frecuentes quejas de «dificultades de aprendizaje», que, si se ven solo a nivel de la apariencia, pueden conducir a un diagnóstico clínico, a menudo ya anunciado por la escuela. Sin embargo, cuando se investigan en profundidad, la mayoría de ellas apuntan a aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, comunidades vulnerables y el historial escolar de los estudiantes (Martins & Guzzo, 2024).

Para ello, se utilizan procedimientos de análisis y síntesis para comprender las contradicciones que existen en una totalidad en un momento histórico determinado. Este movimiento suscita una implicación del sujeto con el propio objeto de investigación, ya que el investigador no es ajeno a la sociedad ni a las dinámicas sociales que la configuran (Paulo-Netto, 2011). Al buscar desarrollar nuestra acción en la escuela, teniendo el MHD como fundamento metodológico, preconizamos una inserción en el campo que nos permita estar presentes en el día a día para poder aprehender la realidad tal y como se impone. Una visión contextualizada sobre la realidad concreta de los actores escolares posibilita esta aprehensión.

Investigación-Acción-Participación

La Investigación-Acción-Participación (IAP), insertada en el campo más amplio de la Investigación-Acción, se basa en la construcción colectiva del conocimiento a partir de cuestiones significativas de la vida cotidiana. Según Reason y Bradbury (2008), todas las vertientes de la Investigación-Acción comparten el compromiso con la formación de comunidades participativas, en las que el compromiso, la curiosidad y la problematización surgen desde dentro de la realidad vivida, y no desde fuera de ella.

Montero (2000) sostiene que existen características específicas del contexto latinoamericano que configuran la IAP como una metodología que se distingue de las demás. Su precursor fue el sociólogo colombiano Orlando Fals-Borda (1925-2008) y floreció a partir de las necesidades de los pueblos latinoamericanos frente a una historia de colonización y opresión. En el contexto de la década de 1950, en América Latina varios investigadores señalaron la necesidad de abandonar la supuesta «neutralidad» de la ciencia, que contribuía a distanciar a los investigadores de la propia realidad que buscaban estudiar y, en consecuencia, no contribuían a un cambio social efectivo.

El autor defiende que la investigación científica debe estar al servicio de la población, recuperando la unidad entre teoría y práctica, relación que se perdió en la práctica de la ciencia positivista. Desde esta perspectiva, se entiende que el investigador no es neutral y debe asumir una posición ético-política frente a los

desafíos y el sufrimiento humano inherentes a la desigualdad social y las relaciones de poder dominantes. La acción, según los fundamentos de la IAP, involucra a personas y contextos sociales, centrándose en la justicia social y el cambio de la realidad concreta, trabajando activamente con y por las comunidades (Fals-Borda, 1987; Guzzo y Kawamura, 2021).

Destacamos tres aspectos que consideramos fundamentales de la IAP para la actuación de la psicología en las escuelas: (1) Construcción colaborativa del conocimiento, (2) Participación social y (3) Transformación de la realidad.

En relación con el primer aspecto (1), la construcción colaborativa del conocimiento, partimos de la base de que no corresponde a la psicología aportar por sí sola respuestas listas para la realidad escolar, sino desarrollarlas con la comunidad. Este aspecto sintetiza dos puntos muy importantes para la IAP: la superación de la jerarquía investigador-objeto, muy presente en las investigaciones de carácter positivista, y el respeto al saber popular. Se asume una relación horizontal, de modo que el investigador también es sujeto de investigación, al tiempo que los participantes son coinvestigadores del proceso de investigación.

En la IAP, no se trata de cambiar al otro, sino de construir transformaciones con él. La investigación asume un carácter dialógico, reconociendo a los participantes como protagonistas en la producción de conocimiento y en el enfrentamiento de las contradicciones de la realidad. Esto implica valorar los conocimientos populares, acoger las historias de los sujetos y romper con la lógica jerárquica entre investigador e investigado (Reason y Bradbury, 2008; Montero, 2000).

Para que este movimiento sea posible, otro aspecto fundamental es la (2) participación social. Fals Borda (1987) sostiene que el núcleo del concepto de participación radica en la ruptura —voluntaria y a través de la experiencia— de la asimetría sujeto-objeto, que está íntimamente relacionada con el aspecto discutido anteriormente. Desde esta perspectiva, promover espacios de participación implica potenciar la libre expresión de los sujetos, contribuir a una problematización de la realidad concreta e ir más allá de la ideología hegemónica impuesta a los colectivos sociales. Solo así será posible construir un conocimiento implicado con las necesidades reales de la población brasileña: cuando estamos componiendo los espacios colectivos en los que se debaten y se buscan respuestas conjuntas a las situaciones que impactan en la vida cotidiana de las personas. Esta posición desafía las estructuras de poder vigentes, a partir de las cuales los sujetos son protagonistas y es posible vislumbrar posibilidades de transformaciones más profundas de la realidad.

Así, es a partir de la participación que buscamos la transformación efectiva de la realidad. La IAP busca promover cambios radicales a nivel social, político y económico, con el objetivo de combatir la violencia estructural a partir de procesos de concientización y acción con las comunidades del territorio (Guzzo, 2020). Entendemos que, para que la transformación sea posible, es necesario que se produzcan procesos de toma de conciencia vinculados a la acción como elemento central. En la práctica, esto significa que estos procesos están entrelazados, de

modo que, para que exista la toma de conciencia, es necesaria la actuación activa del sujeto en su realidad, al tiempo que es a partir de la acción que la toma de conciencia es posible.

Tomamos como referencia el concepto de concientización de Paulo Freire (2015), considerando la alineación ontológica entre los autores y el compromiso de ambos con la superación de las formas de opresión. Para el autor, tomar conciencia es la presencia del objeto en la conciencia, comprender y reconocer su existencia a partir de la realidad. Es el punto de partida para la concientización que, a su vez, implica una lectura más profunda y menos ingenua de la realidad, una conciencia crítica.

Es importante destacar que esta toma de conciencia solo promoverá la conciencia crítica cuando se realice colectivamente, ya que, como afirma el propio autor: «La persona conscientizada sabe que es posible cambiar el mundo, pero también sabe que sin la unidad de los dominados no es posible hacerlo» (Freire, 2015, p. 236). A partir de esta discusión, se puede afirmar que la IAP tiene un carácter emancipador, ya que busca guiar a las personas a desarrollar, fortalecer y mejorar sus recursos y herramientas para defender y ejercer sus derechos y, de esta manera, poder negociar con dignidad y de manera assertiva con aquellos en situaciones sociales dominantes/de poder (Montero, 2000).

Así, la acción de la psicología, desde esta perspectiva, entiende que es a partir de este ejercicio reflexivo entre la teoría y la práctica que se derivan las intervenciones con horizontes de cambio, promoviendo espacios participativos y provocando procesos de toma de conciencia (Guzzo, 2020). Incluso a través de microprácticas de participación, se entiende que las personas aumentan su capacidad de dar significado a su realidad y de actuar sobre ella de manera efectiva (Reason y Bradbury, 2008).

En el día a día escolar, este fundamento teórico-metodológico se traduce en nuestra práctica mediante la problematización constante sobre la importancia de la gestión democrática en las escuelas, así como las acciones de incentivo a la participación constante de agentes educativos y estudiantes en nuestras acciones. También se manifiesta cuando la psicología escolar se posiciona frente a situaciones de opresión y culpabilización de los sujetos marginados, buscando siempre acercarse a la comunidad y estimulando la reflexión del equipo escolar sobre la importancia de este movimiento para la construcción de una educación emancipadora.

Epistemología cualitativa

La epistemología cualitativa propone una ruptura ontológica y epistemológica con los fundamentos de la psicología hegemónica, marcada por la apropiación de modelos de las ciencias naturales⁷. Según González-Rey (2020), esta psicología

⁷ Esta crítica a la psicología también la realiza Vigotski (1927/1997) de manera bastante profunda; sin embargo, para el alcance de este trabajo, se ha realizado una delimitación conceptual sobre el aspecto metodológico de

fragmentó la teoría, la investigación y la práctica, priorizando la aplicación de instrumentos y la descripción descontextualizada de los fenómenos. Con ello, sustituyó a los sujetos por datos, produciendo conclusiones despersonalizadas y negando la centralidad de la subjetividad humana. La falsa neutralidad del investigador, evocada por el empirismo, borra su implicación en el proceso científico y refuerza una lógica distanciada y reduccionista del conocimiento.

Para el autor, el método empírico adoptado por la psicología hegemónica se basa en tres premisas centrales: la creencia de que los datos empíricos contienen, por sí solos, toda la información necesaria para comprender un fenómeno, sin tener en cuenta la subjetividad de los sujetos; el rechazo de la interpretación, limitándose a la descripción como forma de conocimiento; y el alejamiento del investigador, cuya experiencia se excluye del análisis en nombre de una supuesta neutralidad científica.

De este modo, la EC se propone ir más allá de un método meramente descriptivo, con el objetivo de crear un modelo teórico que comience a construirse durante todo el proceso de investigación: en la acción del investigador sobre el terreno, en la aplicación de instrumentos de forma contextualizada (con el investigador actuando activamente en esa realidad), en el tratamiento de la información obtenida y en el análisis de los datos (González-Rey, 2020).

González-Rey (2020) propone una concepción ontológica de la subjetividad que integra, de manera inseparable, los procesos simbólicos y emocionales del ser humano. La emoción, el pensamiento, la memoria y la motivación no se consideran instancias separadas, sino dimensiones interconectadas que constituyen las configuraciones subjetivas, núcleos organizadores de la experiencia. Es a partir de estas configuraciones que los sujetos orientan sus experiencias. Con ello, el análisis va más allá de los enfoques meramente descriptivos, buscando construir modelos teóricos capaces de iluminar críticamente los significados que atraviesan determinados fenómenos.

A partir de diferentes construcciones parciales (los indicadores) será posible integrarlas en un modelo teórico más generalizado. Al entender la dialéctica de la existencia humana, es importante comprender que los modelos teóricos no aportarán un conocimiento sobre el fenómeno que se encierra allí, dándose como verdad absoluta, sino «la mejor construcción de conocimiento sobre lo que se está estudiando, en esa coyuntura» (González-Rey, 2020, p. 6).

Son las síntesis referidas a los diferentes niveles de la totalidad que nos proponemos conocer las que permiten la construcción de un conocimiento infinito sobre el fenómeno, comprendiendo lo que se transforma y lo que permanece dentro de un tiempo histórico. Las diferentes síntesis obtenidas, a partir de las diferentes configuraciones subjetivas de los participantes, permiten generalizar el conocimiento sobre el fenómeno, abarcando no solo lo que estas síntesis tienen en común (como ocurre en otras metodologías), sino también lo que diferencia estos

los trabajos de González-Rey para evitar superficialidades teóricas.

contenidos subjetivos (González-Rey, 2020). Al negar las diferencias, estamos negando el carácter único de cada configuración subjetiva, que el sujeto construye en su existencia.

Así, en la epistemología cualitativa, la información no se recopila simplemente, sino que se transforma en indicadores que expresan los significados producidos por los sujetos en sus experiencias cotidianas. Estos indicadores se articulan en la construcción de un modelo teórico, una síntesis que explicita lo que realmente se puede comprender a partir del recorte investigado. Se trata de un proceso que no se limita a las expresiones inmediatas o evidentes, sino que busca desvelar contradicciones y comprender los significados que atraviesan la experiencia. Para ello, se requiere la acción continua e implicada del investigador, cuya relación dialógica con los participantes favorece los procesos de toma de conciencia y la emergencia de nuevas configuraciones subjetivas que, en condiciones cotidianas, posiblemente no se desarrollarían (González-Rey, 2020).

Es el proceso constructivo-interpretativo del investigador y del profesional lo que convierte el diálogo en un proceso privilegiado de producción de conocimiento en las ciencias sociales, así como el conocimiento en una herramienta dialógica. [...] El diálogo permite el compromiso necesario con el otro, lo que transforma la investigación simultáneamente en producción de conocimiento y proceso de desarrollo subjetivo (González-Rey, 2019, p. 36).

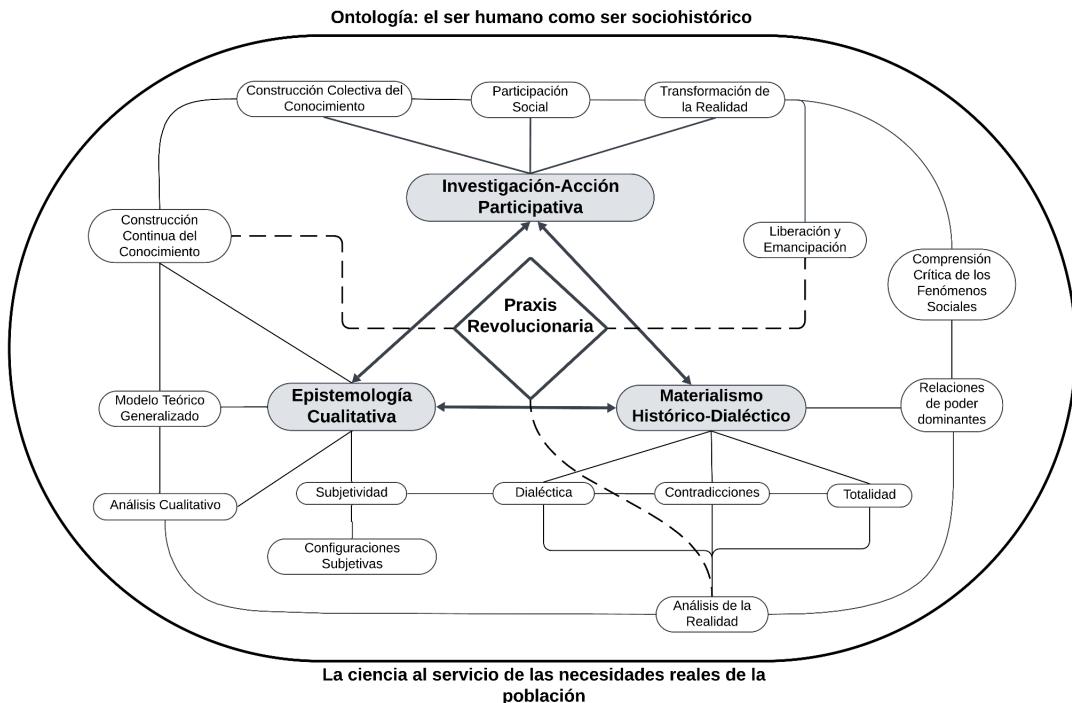
De esta manera, la EC también ofrece posibilidades de transformación y desarrollo para los sujetos que participan en esta construcción del conocimiento. Después de todo, si el proceso de diálogo permite, además de la producción de conocimiento, el surgimiento de nuevas emociones, significados y, en consecuencia, configuraciones subjetivas, termina implicando una transformación real del sujeto y de su realidad concreta (a partir de su propia acción sobre ella). La propuesta de cambios ontológicos, epistemológicos y metodológicos para la ciencia psicológica sugiere la búsqueda de una ciencia que permita transformaciones reales en la realidad concreta de la vida cotidiana de los participantes y, sumando estas transformaciones, un cambio en toda la sociedad. Esta premisa permite comprender el carácter ético-político que orienta la EC, lo que la configura como coherente con los fundamentos metodológicos aquí presentados.

Articulación entre los fundamentos

El mapa conceptual «Fundamentos metodológicos para una praxis revolucionaria» tiene como objetivo sintetizar los principales fundamentos teórico-metodológicos del trabajo, evidenciando sus articulaciones en torno a una comprensión crítica e históricamente situada de la realidad. Al conectar conceptos centrales compartidos entre los fundamentos, el mapa delinea las bases para una *praxis* que valora el protagonismo del sujeto en la transformación social y en la producción de conocimiento. A continuación, se presentan los conceptos clave que sustentan esta articulación: (1) Análisis de la realidad, (2) Construcción continua del conocimiento y (3) Liberación y emancipación.

Figura 1

Fundamentos metodológicos para una *praxis* revolucionaria: articulaciones



Fuente: creado por las autoras.

El (1) análisis de la realidad constituye un punto inicial y central para la comprensión de la materialidad concreta. El MHD ofrece un sólido cuerpo teórico para comprender las transformaciones sociales e históricas, basado en la dialéctica de la totalidad y en los nexos entre sus partes. El carácter materialista de este fundamento proporciona al profesional de la psicología las bases para un análisis de la realidad concreta de la vida cotidiana de los sujetos con los que pretende trabajar. A partir de este análisis, y considerando al sujeto como aquel que constituye y está constituido por esta realidad, es posible vislumbrar el cambio social. Esta concepción dialéctica de la realidad, de este modo, se alinea con la visión revolucionaria de la transformación social.

La EC, por su parte, sitúa la subjetividad como concepto central en la construcción de esta realidad concreta, lo que no puede hacerse sin comprender el contexto histórico y cultural de este proceso. Al igual que el MHD, proporciona una base sólida para el análisis crítico de la realidad, a partir de la interpretación contextualizada de los fenómenos humanos.

La IAP, por su parte, necesita este análisis crítico de la realidad para ser eficaz y transformadora. La realidad material que aporta el MHD, que constituye la conciencia, debe ser la base para la concientización que defiende la IAP. Así, el proceso de concientización no puede producirse de forma aislada, sino que debe estar intrínsecamente ligado a la reflexión sobre la cotidianidad y los cruces en la constitución de los sujetos. Por lo tanto, este tipo de análisis es fundamental para garantizar que las intervenciones propuestas sean realmente relevantes y estén

alineadas con las necesidades y los contextos de los sujetos involucrados. Al comprender las estructuras y los procesos que constituyen la realidad, la IAP puede desarrollar acciones que aborden las causas subyacentes de las cuestiones sociales, en lugar de ocuparse únicamente de comprensiones descontextualizadas.

Los fundamentos reconocen la imposibilidad de alcanzar una verdad estática debido a la naturaleza dialéctica de la totalidad. El MHD, con su visión de que la realidad está en constante transformación y que el conocimiento está condicionado históricamente, se relaciona con la EC, que se centra en la riqueza y complejidad de los fenómenos humanos, destacando la subjetividad y la interacción social en la construcción de ese conocimiento. Al situar el conocimiento como una (2) construcción humana y continua, se establece la relación entre el MHD y la EC, dado que no es posible desvincular la subjetividad de dicha construcción.

A partir de modelos teóricos generalizados, la EC busca capturar y explicar la complejidad de los fenómenos humanos mediante categorías amplias y flexibles. Al ser dinámicas y adaptables, es posible incorporar nueva información y nexos a medida que surgen, reflejando la naturaleza en constante cambio del conocimiento y la realidad social.

La IAP también reconoce que el conocimiento es dinámico y situado, influenciado por el contexto histórico y social en el que se produce y por quienes lo producen. Defiende la necesidad de dar voz a los sujetos que, desde la perspectiva hegemónica, son estudiados a partir de una relación de dominación sujeto-objeto, y aboga por la construcción del conocimiento para los sujetos y por los sujetos, es decir, la construcción colaborativa del conocimiento. Por lo tanto, se defiende la construcción del conocimiento como un proceso emancipador y continuo, situando al sujeto como protagonista de dicha construcción, la cual, al igual que el ser humano, está en constante cambio, no siendo posible una comprensión estática de la realidad humana que no tenga en cuenta las dimensiones históricas, económicas y socioculturales.

Por último, los conceptos de liberación y emancipación (3) reflejan una postura ético-política frente a la construcción del conocimiento y el *quehacer* profesional. Al objetivar una *praxis* revolucionaria, estos fundamentos tienen como horizonte la transformación de la realidad en la búsqueda de la liberación y la emancipación de los sujetos. Desde la perspectiva dialéctica, la liberación y la emancipación se consideran procesos históricos resultantes de la lucha contra las contradicciones y desigualdades presentes en la sociedad. El MHD enfatiza la importancia de las condiciones materiales y las relaciones sociales en la formación de la conciencia y la transformación de las estructuras sociales. La emancipación de los sujetos se considera el resultado del cambio en las condiciones sociales y económicas y de la superación de las contradicciones históricas. Para superar estas contradicciones, es necesario fijarse en quiénes constituyen esta realidad: los propios sujetos.

La IAP enfatiza la importancia de un proyecto social que busque la transformación de la realidad concreta, cuestionando hacia dónde vamos y cómo podemos promover cambios de manera efectiva. De esta manera, entiende que las

«microprácticas» cotidianas son necesarias para que los sujetos puedan tener una mayor comprensión de su propia realidad y, a partir de ello, refinar su capacidad de actuar y transformarla. No son acciones aisladas y puntuales, sino recurrentes y cotidianas, las que permiten un cambio real y concreto sobre la totalidad. Esto se relaciona íntimamente con las leyes de la dialéctica que rigen el MHD, ya que las transformaciones en la totalidad no ocurren de manera inmediata ni pasiva. La totalidad solo cambia ante innumerables cambios en las partes que la componen: cuantos más cambios en la cantidad de las partes, se alcanza un punto crítico para que se produzca un cambio en la calidad del todo (Konder, 1997). La EC complementa esta visión al valorar la subjetividad y la interacción social en la transformación de la realidad, otorgando protagonismo al sujeto que actúa en la realidad de forma dialéctica, transformándola y siendo transformado por ella, de forma continua.

De este modo, la articulación de estos conceptos clave contribuye a una praxis revolucionaria de la psicología en la escuela. Se comprende que las acciones desarrolladas por esta pueden contribuir a una determinada visión educativa, dependiendo de la perspectiva teórico-metodológica adoptada. Desde la perspectiva de la acción para la emancipación, la educación debe orientarse hacia la transformación social y la promoción de la humanidad, tal y como propone el MHD. Para evitar la reproducción de las estructuras capitalistas, es esencial dar prioridad a una educación que no solo transmita conocimientos, sino que también critique y cuestione las condiciones sociales existentes. En este sentido, la educación debe alinearse con un horizonte transformador que refleje una posición ético-política, tal y como defiende la IAP. Corresponde, entonces, a la psicología escolar provocar al equipo escolar sobre el sentido de la escuela y contribuir con reflexiones pertinentes a la realidad concreta en la que se insertan los estudiantes y sus familias, estimulando siempre un acercamiento entre los actores escolares.

La Epistemología Cualitativa (EC) contribuye a esta perspectiva al ofrecer un enfoque detallado y contextualizado para comprender la realidad de los sujetos. La EC valora la riqueza de las experiencias humanas y las interpretaciones/significados subjetivos, proporcionando una comprensión profunda de las condiciones sociales y las prácticas cotidianas que moldean la realidad. Este enfoque cualitativo es crucial para la concienciación, ya que permite que la educación refleje la complejidad y la singularidad de las experiencias de los individuos, proponiendo el proceso de transformación social. Estos fundamentos exigen una lucha constante entre la alienación y la concientización. La alienación, un estado de separación, distanciamiento y naturalización de las condiciones sociales y de producción, debe superarse para promover la concientización, que es la reintegración consciente y crítica de los individuos en su realidad social, lo que se traduce en el proceso de toma de conciencia. Es necesario alcanzar y comprender la alienación para trazar un horizonte transformador que tenga como objetivo la concientización.

Conclusión

Históricamente, la psicología ha respondido a las necesidades de la clase dominante de la sociedad, siendo a menudo utilizada como instrumento para mantener el *status quo* (Parker, 2014). No dialoga con el llamado *quehacer* del psicólogo e ilustra un proceso histórico de exclusión, opresión y dominación.

En este nuevo momento histórico para la psicología escolar, con la aprobación de una ley federal específica sobre la actuación en los espacios de la educación básica, y con varios estados y municipios iniciando el trabajo de la psicología en las escuelas, es necesario que la categoría reflexione sobre qué tipo de trabajo deseamos (y debemos) construir.

Ante este escenario, se defiende la presencia cotidiana de la psicóloga como parte del equipo técnico de la escuela, basada en fundamentos teórico-metodológicos sólidos que orienten su actuación. Estar en los espacios comunes de convivencia permite un acercamiento efectivo con los estudiantes y sustenta la construcción de acciones comprometidas con el diálogo y la comprensión de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias escolares y extraescolares.

El diálogo es una herramienta esencial para acceder a la perspectiva del sujeto y construir el conocimiento a partir de las experiencias cotidianas de quienes viven un determinado fenómeno, especialmente cuando nos proponemos estudiarlos y comprenderlos en una investigación. Sin embargo, la construcción del conocimiento no se limita a eso: el diálogo posibilita y es precursor del proceso de toma de conciencia sobre las dimensiones de la realidad concreta, especialmente aquellas que causan sufrimiento y alejan al individuo de un proceso de fortalecimiento, liberación y emancipación.

Por lo tanto, la discusión de los fundamentos metodológicos para una *praxis* revolucionaria, desde esta perspectiva, difícilmente se alejará de la construcción del conocimiento, y viceversa. Defender esta *praxis* como también una posición ético-política es alejarse de la falsa neutralidad históricamente preconizada por las ciencias humanas y buscar transformaciones de la realidad que tengan como objetivo la justicia social mediante el fortalecimiento de los sujetos.

Este enfoque no confiere, por sí solo, el tan mencionado fortalecimiento. Es el reconocimiento de los sujetos en su concreción, la apuesta por su capacidad de significar y actuar sobre el mundo, y la construcción de estrategias que rompan el tejido de la alienación. Para ello, se necesita una psicología que no se contente con describir el sufrimiento, sino que se ponga del lado de quienes lo viven, produciendo conocimiento con ellos y no sobre ellos. En tiempos de reformas vacías y edictos genéricos, este proyecto es, sin duda, una insubordinación teórico-metodológica, y eso es lo que lo hace ético y revolucionario.

De esta manera, la psicología, siempre junto con el equipo escolar, al promover los procesos de toma de conciencia, contribuye a una transformación efectiva y emancipadora, alineada con las directrices y principios del MHD de la IAP y la EC.

Referencias

- Augusto, A. G. (2023). Sobre os conceitos em Marx. *Revista Marx e o Marxismo*, 11(20), 79-95. <https://doi.org/10.62782/2318-9657.2023.530>
- Brasil. (2019). *Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. (Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica). Presidência da República. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm
- Brasil. (2025). Documento de subsídios para implementação da lei 13.935/2019. Brasília, Ministério da Educação. https://www.cfess.org.br/uploads/revista/5065/qhcL9S8rXI36D3sjYZ2XviqCR_P5mwQ.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2019). *Referências Técnicas para a atuação de psicólogos(os) na educação básica* (2^a ed). CFP. <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-de-psicologos-na-educacao-basica/>
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Psicólogos(os) e Assistentes Sociais na rede pública de educação básica: Orientações para a implementação da Lei 13.935 de 2019* (versão 2022). CFP. <https://site.cfp.org.br/publicacao/psicologos-e-assistentes-sociais-na-rede-publica-de-educacao-basica-orientacoes-para-regulamentacao-da-lei-13-935-de-2019/>
- Cunha, B. B. B., & Betini, G. (2003). Psicologia e educação no contexto das secretarias municipais: algumas contribuições para novas práticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 23(3), 42–49. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000300007>
- Elhammoumi, M. (2015). Marxist psychology and dialectical method. Em I. Parker (Org.), *Handbook of Critical Psychology* (pp. 271–279). Routledge.
- Fals-Borda, O. (1987). The application of participatory Action-Research in Latin America. *International Sociology*, 2(4), 329-347. <https://doi.org/10.1177/026858098700200401>
- Freire, P. (2015). *Cartas a Cristina: Reflexões sobre minha vida e minha práxis* (2^a ed.). Paz e Terra.
- Gomide, D. C., & Jacomeli, M. R. M. (2016). O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. *Políticas Educativas – PolEd*, 10(1), 64-78. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/69759>
- González-Rey, F. & Martínez, A. M. (2017). *Subjetividade: Teoria, Epistemologia e Método*. Alínea.
- González-Rey, F. (2020). Methodological and epistemological demands in advancing the study of subjectivity from a cultural-historical standpoint. *Culture & Psychology*, 26(3), 562-577. <https://doi.org/10.1177/1354067X19888185>
- González-Rey, F. L. (2019). A Epistemologia Qualitativa vinte anos depois. Em A. M. Martínez, F. González-Rey, & R. V. Puentez. (Orgs.). *Epistemologia Qualitativa e Teoria da Subjetividade: Discussões sobre educação e saúde*. (pp. 21 -45). Editora da Universidade Federal de Uberlândia (EDUFU).
- Guerra, Y. (2014). *A instrumentalidade do Serviço Social* (10^a ed.). Cortez.
- Guzzo, R. S. L. (2020). The development of participatory action research. In D. T. Cook (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Children and Childhood Studies* (pp. 1207–1209). Sage Publications.
- Guzzo, R. S. L., & Kawamura, E. A. (2021). Participatory action research: Challenges for Latin American science. In V. L. Trevisan de Souza & G. S. Arinelli (Eds.), *Qualitative research and social intervention: Transformative methodologies for collective contexts* (pp. 85–96). Information Age Publishing.

- Guzzo, R. S. L.; Silva, S. S. G. T.; Martins, L. G.; Castro, L & Lorenzetti, L. (2021). Psicologia na escola e a pandemia: buscando um caminho. In: Fauston Negreiros; Breno de Oliveira Ferreira. (Org.). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* (pp. 654-682). Pimenta Cultural,
- Guzzo, R., Ribeiro, F., Meireles, J., Feldmann, M., Silva, S., Santos, L., & Dias, C. (2019). Práticas Promotoras de Mudanças no Cotidiano da Escola Pública: Projeto ECOAR. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 153-167.
<https://doi.org/10.18256/2175-5027.2019.v11i1.2967>
- Hegel, G. W. F. (2008). *Fenomenologia do Espírito* (J. H. de Oliveira, Trad., 2^a ed.). Vozes. (Obra original publicada em 1807).
- Kant, I. (2013). *Crítica da razão pura* (M. P. dos Santos & A. F. Morujão, Trads.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1781).
- Konder, L. (1997). *O que é a dialética* (Vol. 23). Editora Brasiliense.
- Kosik, K. (2002). *Dialética do concreto* (C. Neves & A. Toribio, Trads., 7^a ed.). Paz e Terra. (Obra original publicada em 1963).
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>
- Martins, L. G., & Guzzo, R. S. L. (2024). "Dificuldades de Aprendizagem" ou o não aprender na escola? Encaminhamentos na relação escola-UBS. *Psicologia Escolar e Educacional*, 28, e267789. <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-267789>
- Marx, K. (2017). *O Capital: Crítica da Economia Política* (Vol. 1). Boitempo Editorial. (Obra original publicada em 1867).
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *A ideologia alemã*. Boitempo Editorial. (Obra original publicada em 1845).
- Montero, M. (2000). Participation in participatory action research. *Annual Review of Critical Psychology*, 2, 131–143.
<https://discourseunit.com/wp-content/uploads/2016/05/arcp2-montero-131-143.doc>
- Ollman, B. (2003). *Dance of the Dialectic: Steps in Marx's Method*. University of Illinois Press.
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia*. Editora Alínea
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Intermeios.
- Paulo Netto, J. (2011). Introdução ao estudo do método de Marx. Expressão Popular.
- Perez, M. G. (2023). *Instrumentalidade em psicologia: Aproximações com sua práxis na realidade brasileira* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas – Faculdade de Psicologia]. Repositório Institucional da PUC-Campinas.
<https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/handle/123456789/17130>
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *The SAGE handbook of action research participative inquiry and practice* (2^a ed.). Sage Publications.
- Tonet, I. (2013). *Método científico: uma abordagem ontológica*. Instituto Lukács.
- Vigotski, L. S. (1997) *El significado histórico de la crisis de la psicología. Una investigación metodológica* In Obras escogidas (Tomo I, pp. 291-436). Visor. (Original publicado em 1927).

Sobre las autoras

Laura Lorenzetti

Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-3706-3067>

Doctora (becaria FAPESP) en Psicología: Profesión y Ciencia por la Pontificia Universidad Católica de Campinas (2026). Miembro del Grupo de Investigación GepInPsi: Psicología crítica y procesos de desarrollo en contexto escolar y comunitario (www.gep-inpsi.org). Correo electrónico: laura92@gmail.com

Letícia Gonzales Martins

Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-1218-3126>

Doctora (becaria CAPES II) en Psicología: Profesión y Ciencia por la Pontificia Universidad Católica de Campinas (2026). Miembro del Grupo de Investigación GepInPsi: Psicología crítica y procesos de desarrollo en contexto escolar y comunitario (www.gep-inpsi.org). Correo electrónico: leticiagonzalesmartins@gmail.com

Raquel Souza Lobo Guzzo

Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-7029-2913>

Doctora en Psicología Escolar y Desarrollo por la Universidad de São Paulo (1987). Profesora titular de PUC-Campinas en los programas de grado y posgrado en Psicología. Coordinadora del Grupo de Investigación GepInPsi: Psicología crítica y procesos de desarrollo en contexto escolar y comunitario (www.gep-inpsi.org). Correo electrónico: rslguzzo@gmail.com

Contribución de las autoras: Autora 1: Conceptualización, Análisis formal, Adquisición de fondos, Investigación, Metodología, Supervisión, Visualización, Escritura – borrador original, Escritura – revisión y edición. Autora 2: Análisis formal, Adquisición de fondos, Investigación, Metodología, Supervisión, Visualización, Escritura – borrador original, Escritura – revisión y edición. Autora 3: Adquisición de fondos, Supervisión, Escritura – revisión y edición.

Resumo

No contexto da Lei Federal 13935/19, a discussão sobre a presença da psicologia nas escolas levanta debates sobre a atuação a ser desenvolvida pelos profissionais. Partimos do argumento de que a psicologia na escola deve estar ancorada em uma práxis libertadora, e para isso, necessita de fundamentos metodológicos bem delineados, para a construção do que fazer do psicólogo de forma crítica e responsável. Diante dessa necessidade, os tais fundamentos precisam representar uma epistemologia ancorada na historicidade da realidade concreta e no protagonismo do sujeito para a construção do conhecimento,

implicando um posicionamento ético-político profissional. O presente trabalho é um ensaio teórico-metodológico, cujo objetivo é articular três fundamentos metodológicos: o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a Pesquisa Ação-Participação (PAP) e a Epistemologia Qualitativa (EQ), os quais guiam a prática libertadora da psicologia na escola implicada com a transformação da realidade. Essa articulação confere à atuação e à pesquisa dentro do campo escolar um caráter crítico e emancipatório.

Palavras-chave: Psicologia Escolar. Psicologia Crítica. Pedagogia Crítica.

Abstract

In the context of Federal Law 13935/19, the discussion about the presence of psychology in schools raises debates about the role to be developed by professionals. We start from the argument that psychology in schools must be anchored in a liberating praxis. For this, it needs well-defined methodological foundations for constructing the psychologist's work critically and responsibly. Given this need, these foundations must constitute an epistemology anchored in the historicity of concrete reality and in the subject's protagonism in the construction of knowledge, implying a professional ethical-political stance. This paper is a theoretical-methodological essay that aims to articulate three methodological foundations: Historical and Dialectical Materialism (HDM), Participatory Action Research (PAR), and Qualitative Epistemology (QE), which guide the liberating practice of psychology in schools involved in transforming reality. This connection gives the work and research within the school setting a critical and emancipatory character.

Keywords: School Psychology. Critical Psychology. Critical Pedagogy.

Linhas Críticas | Revista científica de la Facultad de Educación de la Universidad de Brasilia, Brasil
ISSN electrónico: 1981-0431 | ISSN: 1516-4896
<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas>

Referencia completa (APA): Lorenzetti, L., Martins, L. G., & Guzzo, R. S. L. (2026). Fundamentos metodológicos para la emancipación: una praxis revolucionaria para la psicología en la escuela. *Linhas Críticas*, 32, e56352. <https://doi.org/10.26512/lc32202656352>



Referencia completa (ABNT): LORENZETTI, L.; MARTINS, L. G.; GUZZO, R. S. L. Fundamentos metodológicos para la emancipación: una praxis revolucionaria para la psicología en la escuela. *Linhas Críticas*, 32, e56352, 2026. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc32202656352>

Enlace alternativo: [https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/56352](http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/56352)

Las opiniones e informaciones expresadas en este manuscrito son responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan necesariamente las posiciones de la revista Linhas Críticas, sus editores o la Universidad de Brasilia.

Los autores son los titulares de los derechos de autor de este manuscrito, con el derecho de primera publicación reservado a la revista Linhas Críticas, que lo distribuye en acceso abierto en los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Attribution (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>