

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016.

**Psicólogos y docentes en sistemas de actividad instituidos en establecimientos educativos de un distrito del conurbano bonaerense: construcción de estructuras de inter-agencialidad entre actores educativos y psicoeducativos de un centro educativo complementario.**

Astinzá, Silvia.

Cita:

Astinzá, Silvia (2016). *Psicólogos y docentes en sistemas de actividad instituidos en establecimientos educativos de un distrito del conurbano bonaerense: construcción de estructuras de inter-agencialidad entre actores educativos y psicoeducativos de un centro educativo complementario*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/380>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eATh/OcD>

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

# PSICÓLOGOS Y DOCENTES EN SISTEMAS DE ACTIVIDAD INSTITUIDOS EN ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS DE UN DISTRITO DEL CONURBANO BONAERENSE: CONSTRUCCIÓN DE ESTRUCTURAS DE INTER-AGENCIALIDAD ENTRE ACTORES EDUCATIVOS Y PSICOEDUCATIVOS DE UN CENTRO EDUCATIVO COMPLEMENTARIO

Astinza, Silvia

UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

---

## RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es presentar el análisis de una experiencia pedagógica de articulación teórico-práctica, desarrollada con la participación de alumnos y docentes, en el marco de los Trabajos de Campo de la Asignatura Psicología Educacional II, de la Facultad de Psicología, UBA, realizados en año 2015. A partir del análisis de una trayectoria escolar con un proceso de integración con Educación Especial, en la que interaccionan tres instituciones educativas de un Distrito del Conurbano Bonaerense: Centro Educativo Complementario, Escuela Primaria y Escuela de Educación Especial, se analizan las estructuras de inter-agencialidad que se desarrollan. La Teoría Histórico Cultural de la Actividad, en su Tercera Generación (Engeström, 2001) se considera como caja de herramientas (Erausquin, 2013) para el desarrollo de las indagaciones y para la apertura de potenciales líneas de intervención. Las Psicólogas en formación realizan entrevistas, observaciones, análisis documental, participación en dispositivos instituidos como Reuniones de Equipo Básico y Reuniones de Articulación. Se focalizan fortalezas y aspectos a retomar y repensar en la construcción conjunta de futuras intervenciones en el sentido de un aprendizaje expansivo y atendiendo a los desafíos de inclusión y calidad educativas.

## Palabras clave

Actividad, Interagencialidad, Intervención psicoeducativa, Inclusión

## ABSTRACT

PSYCHOLOGISTS AND TEACHERS IN ACTIVITY SYSTEMS INSTITUTED IN SCHOOLS OF A DISTRICT OF GREATER BUENOS AIRES: CONSTRUCTION OF STRUCTURES OF INTER-AGENCIALIDAD BETWEEN EDUCATIONAL ACTORS AND PSYCHOEDUCATIONAL IN A COMPLEMENTARY EDUCATIONAL CENTER

The objective of this work is to present analysis of pedagogical experience of theoretical-practical articulation, developed with the participation of students and teachers, within the framework of the field work of the educational psychology course II, the Faculty of psychology, University of Buenos Aires, made year 2015. Analysis of a school career with an integration process with special education, in which interact three educational institutions in a district of greater Buenos Aires: complementary educational center, elementary school and special education school, discusses the possible structures of interagencialidad carried out. Theory historical Cultural of the Activity, in its third generation (Engeström) is considered as case

tool (Erausquin, 2013) for the development of the investigations and potential lines of intervention. Psychologists in training conducted interviews, observations, documentary analysis, participation in instituted, such as basic team meetings and meetings of joint devices. Focus strengths and aspects to retake and rethinking on the joint construction of future intervention in the sense of an expansive learning and addressing the challenges of inclusion and quality

## Key words

Activity, Interagencialidad, Inclusion, Psychoeducational intervention

## Objetivos e Introducción:

En este trabajo se analiza una experiencia pedagógica de articulación teórico-práctica, desarrollada con la participación de Psicólogos en formación y docentes, en el marco de los Trabajos de Campo de la Asignatura Psicología Educacional II, de la Facultad de Psicología, UBA, realizados año 2015. La misma se enmarca en el Proyecto de Investigación 2016-2019: "Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes," que dirige la Mg. Cristina Erausquin.

Se consideran las indagaciones llevadas a cabo por Psicólogos en Formación en el Trabajo de Campo de la Asignatura Psicología Educacional II, a cargo de la Prof. Cristina Erausquin. Los Psicólogos en Formación, realizaron una experiencia de indagación e intervención psicoeducativa, a partir del recorte de una situación: el análisis de una trayectoria escolar de un alumno con discapacidad visual con un proyecto de integración escolar.

El trabajo de Campo se propone generar un espacio de intercambio, reflexión y análisis entre docentes y psicólogos en formación de la comisión de la Cátedra de Psicología Educacional II de la Facultad de Psicología UBA y actores educativos y psicoeducativos de las instituciones implicadas en A través del dispositivo constituido en el trabajo de campo, los alumnos, *psicólogos en formación*, confrontan conceptualizaciones con problemas experimentados y surgidos en contexto, tomando contacto con los actores sociales involucrados. Desde un enfoque constructivista del proceso, se articulan aprendizajes previos y apropiaciones de nuevos esquemas y herramientas y se produce un proceso de revisión, recontextualización y reorganización crítica de los conocimientos a través de la producción de

un nuevo sistema, una propuesta enriquecedora para comprender e intervenir ante un problema psicoeducativo, que se construye en una comunidad de aprendizaje con docentes y pares.

La propuesta se organizó en instancias grupales de preparación y análisis de la información recogida en terreno, a partir del recorte y problematización de una situación de integración escolar en articulación entre instituciones intervinientes en una trayectoria escolar con proceso de integración escolar. Se conformaron dispositivos diversos, entre psicólogos en formación, alumnos y docentes de las instituciones educativas implicadas para problematizar, analizar y reflexionar en torno a la construcción de sentidos sobre la enseñanza, el aprendizaje, diversidad, inclusión, discapacidad, modos o estilos de enseñanza que favorecen el sostenimiento de las trayectorias, recuperando experiencias y prácticas subjetivantes y emancipatorias. (Cátedra de Psicología Educacional II, 2015).

Disponible en: <http://academica.psi.uba.ar/Psi/Ver521.php?catedra=41&anio=2016&cuatrimestre=1>

Para la indagación se desarrollaron entrevistas, observaciones, análisis documental, participación en dispositivos como Reuniones de Equipo Básico y Reuniones de Articulación. En la consecución del Proyecto de Integración Escolar, intervienen actores educativos y psicoeducativos y se instituyen espacios para la comunicación conjunta y la construcción de acuerdos de tres instituciones educativas: el Centro Educativo Complementario, la escuela Primaria, y la Escuela Especial. Al inicio de la experiencia, los Psicólogos en Formación, plantean interrogantes iniciales: se produce efectivamente una integración genuina, con una adecuada comunicación e intercambio entre las instituciones y los sistemas de actividad que estas desarrollan. La Teoría Histórico Cultural de la Actividad de Engeström (2011), en su Tercera Generación, se considera como caja de herramientas (Erausquin, 2013) para el desarrollo de las indagaciones y para la apertura de potenciales líneas de intervención. Se toma como unidad mínima de análisis a los sistemas de actividad del Centro Educativo Complementario (en adelante CEC) en interacción con la Escuela Primaria de Referencia, su articulación formal y la real, las tensiones y contradicciones y también la interacción con un tercer Sistema de actividad, el de la Escuela Especial.

#### Análisis de la Experiencia:

Los Centros Educativos Complementarios son estructuras territoriales de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía social de la Provincia de Buenos Aires. (Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Misiones y Funciones de los CEC. En ellos los docentes, planifican la enseñanza a partir de la **Propuesta Curricular** con transversalidad de los Diseños Curriculares de los diferentes niveles, articulando sus contenidos con los saberes que los alumnos han aprendido en sus escuelas de origen, con sus familias y en distintos espacios comunitarios. La experiencia de Trabajo de Campo se centró en una institución de este tipo, en la que se tomó el recorte de un caso, el análisis de la trayectoria escolar de un alumno con discapacidad visual, con proyecto de integración, que asiste también a una Escuela Primaria y una Escuela Especial. El término **Trayectoria escolar** refiere a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar. Como señala Terigi (2007) "las trayectorias escolares reales expresan los modos en que gran cantidad de los niños y jóvenes transitan su escolarización... modos heterogéneos, variables y contingentes". Un proyecto de integración como estrategia pedagógica/didáctica de inclusión, posee carácter de transitoriedad, puede iniciarse en cualquier momento de la escolaridad, como así también evaluar el retiro de los apoyos que ofrece la Modalidad de Educación Especial. En la experiencia

que se analiza, los alumnos concurren a un Centro Educativo Complementario (en adelante CEC) que es el único en su distrito y Región Educativa. A partir de la aproximación al CEC y la comprensión de sus formas de abordaje, los Psicólogos en Formación lo caracterizan: *"el CEC plantea la modalidad de una institución abierta a la comunidad, a lo social, trabajando con lo comunitario, fomentando la participación de todos los actores con la escuela. Una de las características de los CEC más destacada, y que la diferencia de manera más radical de la institución educativa clásica es que es una institución educativa que no acredita saberes y sus contenidos no están estandarizados"*(Psicólogos en Formación, Trabajo de Campo, 2015).

*"...nosotros tenemos un proyecto institucional que se llama "vincularte" que lo venimos trabajando desde el año pasado, ya hicimos algunas modificaciones, pero es la misma onda, tiene que ver con esto, de la vinculación entre el CEC y empezar a abrirnos, a armar redes con diferentes instituciones y con las escuelas de origen, por ejemplo, trabajar en el equipo de la Escuela (Primaria) que es una con que tenemos más alumnos que compartimos y bueno vamos empezando a armar redes. Lo que te decía esto de los proyectos el docente desde otra mirada, desde otro punto de vista maneja contenidos escolares."* (Orientadora Educativa CEC).

La experiencia se inició con la lectura y análisis de una Síntesis de la Trayectoria escolar del alumno textualizada en un documento que objetiviza la misma, el **Legajo Escolar**. En este documento se plasman aspectos definitorios de la trayectoria escolar del alumno, logros y déficits, evaluaciones de diferentes profesionales, decisiones respecto de si el alumno permanece o no en la escuela, a qué institución derivarlo, si se generará un proyecto de integración o no, entre otras definiciones. Como señala Toscano (2007), las expectativas depositadas en el niño y en su futuro escolar se transforman, lenta e institucionalmente, en sospechas sobre su educabilidad, considerada ésta como una capacidad sustantiva del individuo, más que una característica potencial de los sujetos en situación. (Baquero, 2001). El Legajo define la posición de un sujeto en relación al saber y el conocimiento, marcando un determinado futuro en la inscripción de su subjetividad. Pero, al ver y analizar un Legajo, los actores psicoeducativos no pueden dejar de ver una trayectoria escolar, una trayectoria educativa, enlazada con una trayectoria de vida. Estas trayectorias reales, no lineales, problematizan el cotidiano escolar y los sentidos y acciones de los actores. Greco y Nicastro (2009) destacan el valor de la historicidad y el contexto en la lectura de Trayectorias Escolares, En la trayectoria escolar analizada se produjeron movimientos diagnósticos, que derivaron en la identificación de una restricción cognitiva y su derivación a una Escuela de Educación Especial, para posteriormente, producirse movimientos y revisiones del diagnóstico inicial, y generar una propuesta educativa para el alumno con la participación de las tres instituciones referenciadas: *"Empezamos a trabajar con el equipo, también él trabajó conmigo en el espacio de gabinete... evaluamos con mi compañera y con la maestra integradora que estaba mal derivado; que no era para déficit intelectual, sino que necesitaba una maestra integradora para disminuidos visuales"*. (Orientadora Educativa, CEC).

En instancias grupales de preparación y análisis de la información recogida en terreno, se plantearon los siguientes interrogantes: *¿El CEC es una institución educativa que incluye? ¿promueve a la diversidad como "la posibilidad de poner en valor las diferencias, incluir dentro de la experiencia escolar los recorridos y las biografías diversas, no lineales, flexibles...?"*; *¿hay una integración genuina, con una adecuada comunicación e intercambio entre las institucio-*

nes y los sistemas de actividad que estas desarrollan?; ¿Qué tensiones se dan entre el CEC y las escuelas de origen de sus alumnos? ¿existe o no comunicación e interacción entre ellas? ¿es posible observar estructuras de inter-agencialidad? ¿se favorece o dificulta el proceso de inclusión pedagógica de los niños. Los Psicólogos en Formación construyeron diversos dispositivos para problematizar y reflexionar en torno a estos interrogantes: instancias de encuentro entre los /las psicólogos/as en formación y docentes de las instituciones educativas en torno a la construcción de sentidos sobre la enseñanza, el aprendizaje, la diversidad, la inclusión, la discapacidad. Erausquin (2014) define este proceso de co-construcción de un problema, como trabajo cognitivo y relacional de análisis de una situación problema; la vivencia del mismo genera resonancias afectivas y emocionales e impulsa a la organización y elaboración de planes en un proceso de resolución colaborativa de problemas. En la problematización, realización de las indagaciones y el diseño de dispositivos de intervención, se toma como marco epistémico el Enfoque Socio-Cultural inspirado en el pensamiento de Vygotsky; la acción mediada de Wertsch (1999) y los sistemas de actividad de Engeström (2001), permitiendo articular cognición con la trama social, histórica y cultural. El aprendizaje es situado, en la interacción entre personas, como cognición distribuida a partir de las experiencias de participación en prácticas culturales (Rogoff, 2003). El giro contextualista (Baquero, 2002) utiliza unidades de análisis complejas y sistémicas, intentando superar reduccionismos y buscando capturar la irreducibilidad de la relación sujeto-contexto.

**Sistemas de actividad.** El análisis de esta experiencia y el diseño de dispositivos de intervención, se fundamentan en la segunda y la tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 2001). Engeström expande el triángulo mediacional vigotskiano que, a través de la inserción de artefactos culturales en las acciones humanas, revoluciona las unidades de análisis diádicas. El individuo ya no puede ser entendido sin su medio cultural, y la sociedad ya no puede ser entendida sin la agencia de las personas que utilizan y producen artefactos. Esta expansión sitúa objetos e intenciones de sujetos en sistemas de interacciones multitríadicas con comunidades, normas, división del trabajo e instrumentos de mediación. Las instituciones educativas en las que desarrollan sus prácticas actores educativos y psicoeducativos y en las que se concretan proyectos de integración, crean “sistemas de actividad colectivos” no reducibles a una suma de acciones individuales, que se componen de múltiples voces, son heterogéneos y tienen una dimensión temporal o histórica. Engeström (2001) plantea que no podemos pensar en un sistema de actividad aislado, sino en dos sistemas de actividad en interacción como unidad mínima de análisis, lo cual nos permite situar, no sólo las tensiones y contradicciones internas de un sistema de actividad, sino también aquellas que se generan inter-sistemas. Los Psicólogos en Formación señalan: “se han observado esfuerzos por trabajar las singularidades de los distintos chicos que allí asisten, tomando para nuestro análisis el particular el caso de Román. Se vio una escena compleja en el dispositivo educativo, donde desde el trabajo de distintos profesionales y la familia (a veces en equipo, aunque no de manera sostenida), se hacen distintos aportes al recorrido escolar del niño. Una mayor intervención por parte de las familias y un trabajo verdaderamente interdisciplinario por parte de los profesionales son sin duda aspectos a desarrollar” (Psicólogos en Formación, Trabajo de Campo 2015). El fortalecimiento de una trayectoria escolar de un alumno con proyecto de integración escolar requiere hacer trama (Erausquin, 2013), con el entrelazamiento de miradas, saberes, espacios, configuraciones; diversas miradas disciplinares deben converger y

armarse dispositivos que hagan trama. Distintas miradas se confrontan en los encuentros entre profesionales del CEC y la escuela Primaria, con la coordinación de Psicólogos en Formación: los docentes señalan las dificultades que el niño tiene para leer, aún textos ampliados, y la falta de Maestra Integradora:

- “Estamos sin herramientas”, (Maestra Recuperadora Escuela Primaria).
- “Este retroceso, nosotros no lo vemos, más allá de que tenemos otra metodología... pero se puede organizar para que Uds. vean, e intercambiar recursos.” (Orientadora Educacional, CEC).

En otro dispositivo, la docente de Grupo del CEC refiere:

“Y en ese momento R. empezó a ayudar a otros compañeros con dificultades, no podían escribir porque no sabían leer. Román les empezó a ayudar, para él fue... Entonces para mí esto es incluirlos, es no marcar ningún tipo de diferencias, si bien como vos decís somos todos diferentes, pero no marcar las diferencias, sino hacer un grupo que sean todos iguales, pero con sus diferentes características.” (Maestra de Grupo, CEC).

“...yo lo vi funcionando en el grupo con sus compañeros y él es un verdadero referente. Si el grupo tuviera una salida educativa, cuando por ejemplo se hace una pregunta, todos lo miran a él, por favor, responde, realmente tiene un buen nivel.” (Vicedirectora, CEC).

La representación multitríadica del “sistema de actividad” (Engeström, 2001) nos permite apreciar la multiplicidad de voces que intervienen para pensar las contradicciones, diferentes puntos de vista que confluyen al mirar la trayectoria de un alumno. Pero es necesario considerar este sistema de actividad en interacción con otros sistemas de actividad. Las tensiones y contradicciones que atraviesan los sistemas de actividad (Engeström, 2001) pueden generar círculos expansivos de cambio o círculos viciosos de reproducción. El agravamiento de contradicciones del sistema de actividad lleva al cuestionamiento de las formas y guiones preestablecidos y a un esfuerzo deliberado y sostenido hacia el cambio. “Si el funcionamiento de un sistema de actividad en crisis toma la forma de un círculo vicioso, la transición hacia el cambio puede caracterizarse como un ciclo expansivo, un proceso evolutivo que comprende la internalización de una cultura dada de práctica y la creación de nuevos artefactos y patrones de interacción. No obstante, esas formas de internalización no bastan para la aparición de una nueva estructura. A medida que el ciclo avanza, gana fuerza el diseño y la implementación concretos de un nuevo modelo: la externalización empieza a prevalecer” (Cole y Engeström, 2001:67).

“En nuestro trabajo en el taller del CEC, la discapacidad del niño pasó desapercibida, se observó que los compañeros lo incluían perfectamente, que pudieron asumir la propuesta haciéndole lugar a Román, el lugar que le pertenece. Frente a ello, deberíamos preguntarnos, ¿por qué en algunos espacios, su discapacidad tiene tanto peso y en el CEC no?; ¿cuál es la relación del aspecto vincular de una persona con la discapacidad y su entorno social? En relación a esto, las prácticas de organización más flexible y las artísticas que ofrece el CEC, nos podrían guiar a la hora de responder estos interrogantes...Una de las posibilidades está en crear un espacio común en donde los agentes, tanto del CEC como de las escuelas comunes, puedan comunicarse y dar lugar a las distintas miradas y opiniones para que el niño no quede fragmentado y de esta forma posibilitar ideas o proyectos que permitan correrse del guion instituido y pensar nuevas alternativas. (Psicóloga en Formación, Trabajo de Campo, 2015).

Los discursos hablan de encuentros y desencuentros, miradas que confrontan y miradas que convergen. Las interacciones que se configuran no permiten aún superar el **encapsulamiento**, la frag-

**mentación** de miradas al analizar un objeto de trabajo en común, la trayectoria de un alumno, y construir conjuntamente nuevas estrategias.

*“...proponemos que el CEC pueda expandirse, habilitándose a ir a las demás instituciones, compartiendo sus prácticas y forma de enseñanza con el fin de generar una base común que permita reconstruir sobre lo construido, escuchando las diferentes voces y alcanzando algún grado de comprensión conjunta. Entendemos que la comunicación entre las instituciones debe ser fluida y desprovista de prejuicios, y esto sólo puede ser logrado posibilitando espacios de apertura para escuchar a todos los agentes que estén involucrados. De esta forma, surge la posibilidad de generar una resolución conjunta de problemas. Se trata de expandir el problema, de interpelarlo y de ubicarnos como orientadores desde una posición en relación a lo que vemos, pero manteniendo una visión abierta, incierta y situacional que permita dar lugar a las miradas de otros para trabajar entre muchos”* (Psicóloga en Formación, Trabajo de Campo 2015).

Erausquin (2013), citando a Engeström (1997) distingue tres niveles de **interagencialidad**: coordinación, cooperación y comunicación. En la coordinación, hay papeles prescritos con objetivos diferentes y el guión unifica la actividad. En la cooperación, sin cuestionar el guión, los actores intentan conceptualizar y resolver problemas compartidos de maneras negociadas y acordadas. No se cuestionan el guión, las tradiciones y/o las reglas. “En la comunicación reflexiva, los agentes reconceptualizan su propia organización, sus interacciones y el propio dispositivo” (Erausquin, 2013: 188), reflexionan sobre la acción, problematizando objetos, guión e interacción.

Los espacios de intervención generados, de reflexión y problematización, permitieron abrir nuevas rutas en una zona de construcción social entre el CEC y la escuela Primaria:

*“...En realidad, si tiene más que ver con esto (...) el acuerdo de enfoques y también por ahí todavía aun, porque empezamos ahora a articular porque estaba un poco perdida esta relación, compartimos la misma matrícula, pero bueno de a poquito la estamos armando este año, ¿No? y por ahí falta concretar actividades conjuntas, más allá que inicial se traslada, y hace la típica articulación primaria-inicial pero, digamos de primaria no tenemos estas actividades conjuntas. Pero la estamos armando, lleva un tiempo, porque fueron muchos años...”* (Orientadora Educacional, CEC).

*“... estuvimos nosotras trabajando un poco con las chicas, vinimos hace tiempo haciendo reuniones con algunos alumnos en particular; en sí siempre tratamos de juntarnos, estamos comunicados por algunos alumnos en común; siempre tratamos de hacer un poco foco en la articulación”* (Orientadora Social de Escuela Primaria).

*“...Lo que nos está faltando es la articulación docente-docente(...) lo que hemos logrado es esto, los equipos están comunicados y están trabajando en forma conjunta, la dificultad que se nos presenta viene del lado del nivel primario, esto de que los docentes no pueden salir de la escuela o bueno ciertas resistencias a que se pueda comunicar directamente un maestro con el otro, ésa es la dificultad más grande que tenemos con la EP (Escuela Primaria), que responde a una decisión del equipo de conducción de allá, que nosotros no lo cuestionamos pero es un impedimento”* (Directora, CEC).

#### Conclusiones y aperturas:

La construcción de **estructuras de interagencialidad de comunicación reflexiva** entre el CEC y las escuelas de procedencia de los alumnos, es un camino en construcción que puede posibilitar co-diseñar alternativas para que lo diverso no sea el lugar de la excepción, sino que pueda ser pensado como potencialidad, como

ventaja pedagógica, habilitando diversos puntos de vista para pensar a los alumnos en su singularidad, en un posicionamiento ético y político que sostenga la igualdad como punto de partida. Las intervenciones psicoeducativas en las instituciones educativas tienen la intencionalidad de generar condiciones habilitantes para enseñar y aprender, en un marco de Promoción de derechos y de cuidado de los niños, niñas y adolescentes y de los adultos que en ellas se desempeñan, como así señalan las Normativas Nacionales y jurisdiccionales (Ley de Educación Nacional, CFE N° 239/14 “Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de apoyo y Orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo”, Ley de Educación Provincial). Los Psicólogos en formación proponen sostener el armado de redes interinstitucionales, el diálogo interdisciplinario, la materialización de espacios sistemáticos de intercambio de experiencias, de reflexión problematizadora y de reelaboración para la construcción de un nuevo “saber hacer” en la práctica. Se abren interrogantes sobre cómo continuar este camino, proponiendo formas de recuerdo secundario de la experiencia colectiva, que permitan guardar memoria, historizar. La construcción de Legajos colectivos o de trayectorias grupales, experiencia puesta en marcha por Equipos de Orientación Escolar del distrito de La Matanza, puede ser una nueva alternativa a explorar en futuras indagaciones.

La experiencia desarrollada tuvo un significativo impacto subjetivo en los Psicólogos en Formación como lo expresan siguientes fragmentos:

“Mi primera sensación fue de nervios”, “Aprendí que hay maneras alternativas de educar”, “Aprendí con mis compañeras, con el equipo de orientación del C.E.C”. “Aprendí acercándome a lo incierto, a lo desconocido”, “Aprender desde la práctica es una experiencia mucho más rica y productiva” “Aprendí a problematizar situaciones, a desnaturalizar cuestiones instituidas, a cambiar o ampliar el foco de análisis en una institución escolar”.

“En esta experiencia de trabajo de campo aprendí que la experiencia en acto es mucho más fructífera que aprender sólo la teoría” “Aprendí leyendo y relacionando”, “Aprendí la importancia del trabajo en un ámbito interdisciplinario”. “Aprendí a problematizar ideas, pensamientos y acciones”.

#### **BIBLIOGRAFÍA**

- Baquero, R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”. En Cuaderno de Pedagogía, 9.
- Baquero, R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. En Perfiles educativos. Tercera Época. Vol XXIV. Nos 97-98. Pp. 57-75. México.
- Baquero R. (2004) “Analizando unidades de análisis. Los enfoques socio-culturales y el abordaje del desarrollo y el aprendizaje escolar”. En Castorina, Dubrovsky (comps.) Psicología, cultura y educación. Perspectivas desde la obra de Vigotsky. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Baquero, R. (2012) “Vigotsky: sujeto y situación, claves de un programa psicológico”. En M. Carretero, M. & Castorina, J. (eds) Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento (61-86). Buenos Aires: Paidós.
- Benasayag, M. y Schmit, G. (2010) “Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social”. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cole M. y Engeström Yrjo (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”. En G. Salomon (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu Editores. Buenos Aires.

- Daniels H. (2001) "Tendencias actuales en la teoría sociocultural y de la actividad", en Vigotsky y la pedagogía. Paidós. Buenos Aires. (Cap.3).
- Engeström Y. (2001) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en Journal of Education and Work, Vol. 14, N°1. Traducción Interna para Psicología educacional II. UBA
- Erausquin C. y D'Arcangelo M. (2013) "Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos". Ficha de Cátedra Psicología Educacional. Publicaciones CEP Facultad de Psicología UNLP y UBA.
- Erausquin C. (2013) "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". Revista Segunda Época de Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. Publicación digital.
- Erausquin C. (2014) "Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo: los "verdaderos conceptos", la "vivencia" y el "juego" en Vygotsky, ayudándonos a pensar la inclusión educativa". Ficha publicaciones UBA y UNLP 2014.
- Frigerio, G. (2004) "La (no) inexorable desigualdad", Revista Ciudadanos, abril 2004, y Entrevista a Frigerio G. (2004) por Itkin S. "De la gestión al gobierno de lo escolar", Revista Novedades Educativas, N° 159, marzo 2004.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015) Cuadernillo Los equipos de orientación escolar en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención.
- Nicastro S. y Greco B. (2009) Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario. Ed. Homo Sapiens. 2009.
- Terigi, F. (2007) "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009) "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". Revista Iberoamericana de Educación, 50, 23-39.
- Toscano, A. (2007) "La construcción de Legajos Escolares: una decisión en torno al destino escolar de los niños". Ficha de Cátedra CEP UBA.

#### **NORMATIVA**

- Ley N°26206 de Educación Nacional.
- Ley N°13688. Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- CFE N°239/14: "Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de apoyo y Orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo".
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Comunicación N° 4/2014. Los Equipos de Orientación Escolar (EOE) y las trayectorias educativas de alumnos con Proyectos de Integración. . Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>

#### **ENLACES**

- Psicología Educacional II-Programa de la Asignatura. Disponible en: <http://academica.psi.uba.ar/Psi/Ver521.php?catedra=41&anio=2016&cuatrimestre=1>
- Prov. de Bs. As., La Matanza: <http://vimeo.com/49169295>. Ministerio de Educación de la Nación y Equipos trabajando con legajos escolares colectivos.
- Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Misiones y Funciones de los Centros Educativos Complementarios. Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/psicologiaase/default.cfm>