

Potencialidades y sentido estratégico entre Prácticas Profesionales Supervisadas y tramas de Estudiantes, Docentes y Graduados extensionistas en escuelas: resignificando la devolución.

Erausquin C., Iglesias I., Pouler Carolina y Scabuzzo A.

Cita:

Erausquin C., Iglesias I., Pouler Carolina y Scabuzzo A. (Octubre, 2017). *Potencialidades y sentido estratégico entre Prácticas Profesionales Supervisadas y tramas de Estudiantes, Docentes y Graduados extensionistas en escuelas: resignificando la devolución. VII CONGRESO NACIONAL DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA. NUEVOS DESAFÍOS PARA LA TRANSFORMACIÓN ACADÉMICA Y SOCIAL. Universidad Autónoma de Entre Ríos, Paraná, Entre Ríos.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/607>

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



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

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



VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria

“Nuevos desafíos para la
transformación académica y social”

Libro de ponencias



Universidad Autónoma
de Entre Ríos

Potencialidades y sentido estratégico entre prácticas profesionales supervisadas y tramas de estudiantes, docentes y graduados extensionistas en escuelas: resignificando la devolución

Cristina Erausquin, Irina Iglesias, Carolina Pouler y Antonela Scabuzzo

Instituciones: Instituciones educativas de gestión pública pertenecientes a la Región Educativa N° 1 (DGCyE, Provincia de Buenos Aires)

Organizaciones de la comunidad involucradas: Centros Comunitarios de Extensión Universitaria (CCEU - UNLP), redes de equipos de orientación escolar, instituciones educativas.

**Facultad de Psicología
Universidad Nacional de la Plata**

RESUMEN

El trabajo presenta la reflexión sobre una experiencia desarrollada en un contexto escolar, en el marco de un Proyecto de Extensión de Facultad de Psicología, acreditado por Secretaría de Extensión de Universidad Nacional de La Plata. Enfoca la recontextualización del sentido de la operación de “devolución” en Psicología, al calor de una ética dialógica de implicación y apropiación recíproca de saberes y experiencias entre actores sociales y educativos, trabajando en *estructuras de inter-agencialidad* (Engeström, 1997, Daniels, 2003) de *cooperación* y de *comunicación reflexiva*. Refleja un trabajo intensivo de intercambio entre actores escolares – directivo, docente y orientador educacional – y actores universitarios – tutores, graduados y estudiantes -, de diversas agencias profesionales, -escuela técnica, equipo de orientación esco-

lar de DPCyPS, Prácticas Profesionales Supervisadas y Proyecto de Extensión UNLP –, para el trabajo en Aprendizaje y Comprensión Lectora en el Primer Ciclo de una escuela secundaria. Entrecruzamiento de perspectivas convergentes, en la polifonía, para el análisis y resolución de problemas educativos, en *trayectorias de profesionalización* que incluyeron prácticas de aprendizaje-enseñanza, extensión e investigación. Focaliza la participación de los agentes escolares adultos y la re-apropiación y conmoción de sentidos de su actividad, a través de las prácticas extensionistas, lo que impacta también en acciones de gestión y negociación, necesarias para desarrollar intervenciones con dimensión estratégica, capaces de co-construir futuro. Compartiremos respuestas a tres preguntas del *Instrumento de Reflexión Por qué, Para qué y Cómo Elegí esta Escuela*, construidas por veinticinco estudiantes de primer año de la

escuela técnica, a partir de su experiencia, y el modo en que dicho material formó parte estratégica de la “devolución” re-significada. La interpelación y problematización de lo entendido históricamente como *devolución*, en psicología, desde una perspectiva fundamentalmente clínica, diagnóstica, nos proyecta en la voluntad de enunciarla como una operación de intercambio de experiencias y conceptos, no exenta de interrogación expansiva y reconstructiva, que busca la emergencia de alternativas creativas a partir del diálogo colectivo. No “devolver” la captura de ninguna esencia, sino transitar una ética de suspensión de lo “dado”, para no obturar la pregunta por lo existente, por las potencias de los sujetos, si las condiciones de los contextos pueden girar, variar, correrse del lugar. Importante para el *aprendizaje profesional* de los estudiantes, graduados, docentes y tutores fue esa *devolución*, hoy re-significada como *intercambio de experiencias y herramientas*, tanto para los que recorren el trayecto de Prácticas Profesionales Supervisadas, como de los que participan en Proyectos de Extensión: con diferentes niveles de implicación, apropiación, toma de decisión; diferentes temporalidades, y diferencias entre obligatoriedad y opción personal, voluntaria, del trabajo a realizar. La narrativa posibilitará ejemplificar la articulación entre dos modos de *curricularización de la extensión*, como *entramados* (Cazden, 2010) que entrelazan sujetos, operaciones, conceptos, en extensión-investigación-enseñanza-aprendizaje- Universidad-escuelas, en el campo de la Psicología Educativa. Para que como *sujeto colectivo* podamos aprender de la experiencia, interrumpir circuitos de inercia reproductiva de las instituciones, y a la vez, con nuestra acción de sentido estratégico, “dejar marca” en el sistema social y societal de actividad de la escena educativa.

INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta nuestras reflexiones sobre una experiencia educativa desarrollada en un contexto escolar, en el marco de un Proyecto de Extensión de la Facultad de Psicología, acreditado por la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de La Plata.

OBJETIVOS

- Reflexionar sobre la recontextualización del sentido de la “devolución” en Psicología, al calor de una ética dialógica de implicación y de la apropiación recíproca de saberes y experiencias entre actores sociales y educativos, trabajando en estructuras de inter-agencialidad (Engeström, 1997, Daniels, 2003) de cooperación y de comunicación reflexiva.
- Analizar el entrecruzamiento de perspectivas, focalizando en los agentes responsables del proceso educativo, y en la polifonía co-constructiva, para el análisis y resolución de problemas, desarrollando *trayectorias de profesionalización* que incluyen prácticas de aprendizaje-enseñanza, extensión e investigación.

ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DESARROLLADAS

- Diseño, administración y análisis de un Instrumento de Reflexión: sobre categorías *Por qué, Para qué y Cómo Elegí esta Escuela*, relevado en 25 Estudiantes de 1º año de una Escuela Técnica de Berisso.
- Conformación de *espacios de reflexión e intercambio de experiencias y conceptos* entre actores escolares (directivo, docente y orientador educacional) y actores universitarios (tutores, graduados y estudiantes), entre diversas agencias profesionales (Escuela Técnica, EOE, PPS y Proyecto de Extensión UNLP), para el trabajo en Aprendizaje y Comprensión Lectora en el Primer Ciclo de una escuela secundaria.

PENSANDO EL ROL DEL ORIENTADOR, EN PSICOLOGÍA EDUCACIONAL, DESDE NUESTRA EXPERIENCIA EN EXTENSIÓN

Asesorar u orientar es hoy, en Psicología Educativa, *trabajar juntos*, o *trabajar con*, y no *sobre* el otro, lo cual impone dos grandes desafíos a quien asesora u orienta. En primer lugar, es necesario alcanzar algún grado de *comprensión conjunta* de los problemas y de los medios para resolverlos; comprensión conjunta que no es un “estado” sino un “proceso”, que no se da nunca por cerrado y está sometido a continuos avances y retrocesos, y por tanto, a un grado importante de incertidumbre. El segundo desafío nace de la incertidumbre potencial que genera toda *negociación* del significado. Consiste en poder llegar a crear *un clima* de aceptación y reconocimiento entre los participantes del encuentro, para que el tejer y destejer no sea vivido como una amenaza personal, lo que se logra si la persona – o personas - tiene la sensación de ser escuchada, comprendida y valorada.

En la práctica, este tipo de proceso se despliega en *episodios*, que se van construyendo en la *experiencia compartida* en los escenarios educativos, conformando *escenas* (Greco, 2014, Duschatzky, 2013) en las que participan actores sociales, sus objetivos o propósitos, los instrumentos de mediación, las demandas de tarea, los roles, las reglas, la división del trabajo y las comunidades sociales y sociales, a través del compartir, construir, negociar y apropiarse de significados y sentidos de los problemas y las acciones. Por un lado, se trata de ayudar a convertir las preocupaciones del profesor (o del director, o del equipo directivo) en problemas compartidos capaces de generar metas factibles. Por el otro, y como medio para alcanzar ese objetivo, se trata de ayudar a crear una relación de trabajo conjunto y por tanto canalizar el torrente de quejas, aspiraciones, sentimientos comunes y valores, hacia una estructura más ordenada y contenida que permita avanzar juntos en alguna intervención transformadora.

Las formas de conversación involucradas en este proceso de construcción conjunta de resolución de problemas, pueden no encajar con la manera habitual de dirigirnos a los demás, no sólo en la escuela, pero también dentro de ella. Por eso, la *formación* no consiste sólo en añadir nuevos recursos a nuestro repertorio, como orientadores, y añadirseles también a los profesores y directivos, sino también en revisar dichos repertorios y las formas habituales de relacionarnos, de modo que podamos permitirnos hacernos y hacerles preguntas sobre ellos. Un sesgo muy habitual en unos y otros es la tendencia a irse “de cabeza” a las soluciones sin compartir – o re-construir juntos- el problema (Sánchez, 2011). Es necesario hacer un esfuerzo por pensar las ideas de quien nos pide – o acepta – ayuda, y *suspender* la tendencia a ofrecer soluciones hasta no estar convencidos de que entendemos qué problema tiene en mente y de que hemos hecho las preguntas apropiadas para que expanda o problematice su comprensión del problema - lo que conlleva siempre una cuota de incomodidad -. Otro sesgo habitual es que los orientadores tienden a operar con marcos teóricos o “mandatos académico-profesionales”, desde los cuales no siempre es sencillo comprender lo que acontece en las aulas, ni en las escuelas y mucho menos lo que experimentan los educadores. Apelar sólo a los grandes principios, como “inclusión y diversidad”, por ejemplo, sin priorizar sub-metas en la re-conceptualización realizada, o priorizar exclusivamente necesidades de los alumnos sin atender a lo que les ocurre a los profesores – otro sesgo habitual -, son acciones y actitudes que aparecen frecuentemente y no posibilitan en general construir caminos para llegar a cambios accesibles co-diseñados.

ÉTICA DIALÓGICA EN EL CAMPO PSICOEDUCATIVO

El *proyecto escolar moderno* fue impuesto por los adultos a los niños y se actuó “como si” fuera de ellos (Perrenoud, 1990). La Psicología Educativa se inscribió así históricamente en una política de gobierno y control de poblaciones, que ordenó diversidades como *diferencias de medida en una escala de progreso y una jerarquía genética* supuestamente universales.

¿Puede una reflexión epistemológica convertirse en un problema ético y político? ¿Qué son las unidades de análisis? (Vygotsky, 1934b) ¿Por qué hoy sigue siendo importante revisarlas y co-construirlas, al abordar un problema psicoeducativo (Erausquin, 2013^a)?

Es el componente *ético* el que ahora pretendemos capturar, desde nuestra *implicación* en la construcción conjunta de intervenciones y saberes sobre los problemas y sobre los modos de resolverlo, para que, dadas las condiciones, todos – alumnos, docentes, directivos, orientadores, familiares - puedan *aprender en y con las escuelas*, en el marco de la inclusión, la calidad y la construcción de sentidos de la experiencia educativa. También nos referimos a la ética cuando, con la lectura atenta del texto “Ética y etiqueta”, de Benasayag et al. (2010), nos preocupamos por pensar colectivamente a las etiquetas, de-construyendo el determinismo esencialista, interpeándolo desde una intervención que acompañe y haga surgir “pasiones alegres”, descubriendo potencias en las personas en lugar de deficiencias, y descubriéndolas tanto en los que fracasan como en los que tienen éxito, “porque todos de distintas maneras están atravesados por la misma fragilidad”. Se trata también de defender y hacer defender el derecho a la intimidad y a una cierta opacidad de todos los sujetos. O sea, des-estimar éticamente la transparencia del *diagnóstico de déficit*, o más bien, de la clasificación en categorías y moldes según prismas o modelos preestablecidos, que ha vulnerado los derechos a la intimidad y a una cierta opacidad en los que se supone tienen “necesidades educativas especiales”. Es que diagnosticar no es clasificar: es, en el pensar de

Benasayag, construir *artesanalmente* con los involucrados, la posibilidad y la potencia de transformar tanto a las condiciones de desarrollo de la subjetividad como a sus contextos. Y he aquí la importancia de la resignificación de la devolución en Psicología.

Retomamos aquí lo que el autor plantea sobre el *posicionamiento ético* del agente *psi*, tanto en la clínica como en la educación. Necesitamos des-pegarnos, soltarnos – a eso nos convoca -, del juicio categorizador y del prisma o modelo desde el cual vemos o pretendemos ver la *esencia* del otro en su déficit, aun cuando parezca legitimarnos en esa operación la ciencia y sus clasificaciones, siempre preexistentes al encuentro con el otro. Esa operación de des-pegarnos que, con Rivière (1999), preferimos denominar *suspensión*, será condición necesaria para ayudar a los sujetos “etiquetados” y a sus familias, a des-pegarse a su vez de las etiquetas, que configuraron *identidades a partir de atribuciones*, por el peso social de las representaciones sociales cristalizadas. La operación de despegue y suspensión posibilitará lanzarse a nuevas apuestas emancipatorias, a favor de la potencia, la novedad y la libertad, en la multiplicidad y heterogeneidad que todos somos, mientras ayudamos a crear condiciones para construir con otros, y en interacciones oxigenadas, nuevas posibilidades de desarrollo y aprendizaje.

Con Baquero (2001) trabajamos también, con un sentido ético y político, la revisión del concepto de *educabilidad*, y de la sospecha sobre sus alcances diferentes en diferentes poblaciones y sujetos, retomando amplitudes y sesgos de la matriz comeniana y viscosidades del *ideal pansófico* en la historia de la escuela moderna, así como la necesidad ética de interrogar, revisar y reflexionar sobre las posibles fallas del método educativo, y sobre la invisibilización del poder de dominación y de control en el “pulido del barro” de la diversidad y singularidad de lo humano. También lo acompañamos a Baquero, como a otros colegas (2004), en el debate sobre los “grados de educabilidad”, esas desigualdades supuestamente inevitables entre grandes sectores de la población contemporánea de las escuelas, cuando una parte importante de ellos están

supuestamente condenados a la “profecía anunciada” del Fracaso Escolar Masivo o de los “desiguales alcances de su educabilidad”, sólo por haber nacido con la marca de determinados contextos sociales y familiares.

¿Qué es **Ética Dialógica**? Una interesante reflexión sobre la Deontología Profesional de la Psicología en el Campo Educativo, nos propone Andrea Ferrero (2012), especialista en Ética Profesional en Psicología, con la afirmación de que toda *intervención profesional* conlleva una posición ética, sea ésta explícita o no. Y que el posicionamiento ético involucra una *vigilancia epistémica* continua, del rigor teórico y la efectividad técnica, pero más allá de ello, del compromiso y la implicación con el destino común de lo humano. La ética dialógica, en el mundo contemporáneo, interpela a la responsabilidad social que todos tenemos en el destino del mundo que habitamos y habitarán nuestros hijos, más allá incluso de los valores morales que nos han inculcado, que podrán o no permanecer. La ética necesita apuntar al bienestar y el mejoramiento de la vida de todos, a la búsqueda de consensos que no eludan conflictos, y a lo “culturalmente situado y dialógicamente construido”, que no por ello deja de ser universal, porque es construcción de humanidad. Las escuelas y las subjetividades de hoy, en su necesidad de entenderse y convivir transformando y transformándose, están reemplazando una dialéctica del “progreso necesario a través de síntesis superadoras de las contradicciones” por el intento de habitar, mientras las construyen, *dialécticas dialógicas*.

Dialécticas dialógicas que, en la profesión y en la ciencia, no pueden sostenerse en la aplicación prescriptiva de métodos a situaciones que desconozcan las condiciones de cada contexto. Dialécticas dialógicas de implicación, co-construidas, y desarrolladas a través del enriquecimiento, por *apropiación recíproca* (Rogoff, 1997, Smolka, 2010) de las diversas y heterogéneas potencias y realidades - culturales, interpersonales y personales - que habitan un escenario educativo. Un diálogo que se fecunda en la historia de los acontecimientos - sus contradicciones y conflictos -, se nutre de la historia recuperada por *un sujeto colectivo*, que habilita y habita experien-

cias para re-mediatizar la memoria social de los sistemas de actividad y construir estratégicamente el poder de diseñar y gobernar su propio futuro (Engeström Y, 2001).

En la *formación de profesionales*, necesitamos re-significar la tendencia a ubicar a la ética como un conjunto de principios “descontextualizados” y pre-determinados, el normativismo acrítico o exclusivamente utilitario o pragmático de hacer lo conveniente para evitar las consecuencias del juicio negativo de los otros. Es necesario, en cambio, apuntar a la co-construcción del “sujeto ético y el sentido de sus legalidades” (Bleichmar, 2008), en una trama cultural capaz de revisar sus inercias y transformar su capital. Generar acuerdos dialógicamente construidos, enmarcar normas éticas en el contexto, en sus transformaciones y en sus heterogeneidades, suscita un desafío significativo y relevante en una sociedad como la nuestra, que atravesó la impunidad, la dictadura, la corrupción, el autoritarismo, la inequidad y la desigualdad - casi como norma - en largos períodos de su historia (Erausquin, 2014).

¿Devolución o intercambio de significados y sentidos? Una decisión ética

El trabajo de “*devolución*”, en Extensión y PPS, que reconstruimos aquí, *refleja* un trabajo intensivo de intercambio entre actores escolares - directivo, docente y orientador educacional - y actores universitarios - tutores, graduados y estudiantes -, entre diversas agencias profesionales, - escuela técnica, equipo de orientación escolar de DPCyPS, Prácticas Profesionales Supervisadas y Proyecto de Extensión UNLP -, para el trabajo en Aprendizaje y Comprensión Lectora en el Primer Ciclo de una escuela secundaria. Entrecruzamiento de perspectivas convergentes, en la polifonía, para el análisis y resolución de problemas educativos, de *trayectorias de profesionalización* que incluyeron prácticas de aprendizaje-enseñanza, extensión e investigación.

Focaliza la participación de los agentes escolares adultos y la re-apropiación y conmovición de sentidos de su actividad, a través de las *prácticas extensionistas*, lo que impacta también en acciones de gestión y negocia-

ción, necesarias para desarrollar intervenciones con dimensión estratégica, capaces de construir futuro, dejando “marcas” no sólo en los sujetos, sino en los sistemas de actividad en los que los sujetos habitan e inter-actúan. Como Engeström plantea (2001) la psicología contemporánea tiene como asignatura pendiente completar y complejizar la *interiorización* – que forjaron los “titanes del pensamiento del desarrollo” en la modernidad, Freud, Piaget, Vygotsky, al decir de Bruner – con la *exteriorización* – mecanismo por el cual los sujetos construyen artefactos y modifican su entorno, lo transforman.

La interpelación y problematización de lo entendido históricamente como *devolución*, en psicología, desde una perspectiva fundamentalmente clínica, diagnóstica, nos proyecta – y diferencia – en la voluntad de enunciarla como una operación de intercambio de experiencias y conceptos, no exenta de interrogación expansiva y reconstructiva, de apertura, que busca la emergencia de alternativas creadoras a partir del diálogo. Sólo podría pensarse la devolución en relación a un diagnóstico si éste fuera situacional, artesanal, co-construido, abierto y provisorio, para poner a prueba a través de intervenciones que surjan de un *contexto mental compartido* y expandan la voluntad de innovación o enriquecimiento de un sujeto colectivo, heterogéneo, polifónico, multivocal, en base a una negociación de significados y un descubrimiento de sentidos por parte de todos los actores sociales, en el escenario educativo. No en base a clasificaciones y etiquetas predeterminadas, que se apliquen unilateralmente desde la experticia o desde la autoridad institucional o política que hace cumplir la norma como prescripción, sin debatir su significación en la habilitación del derecho de todos a hacerse oír. No se trata de “devolver” la captura de ninguna esencia, estructura, sustancia, ni mucho menos de un déficit, carencia o patología, sino transitar una ética de suspensión de “lo dado”, para no obturar la pregunta por lo existente, por lo posible, por las potencias de los sujetos, por sus “pasiones”, que se podrían transformar en “acto”, si las condiciones de los contextos giran, varían, se corren, se descentran del lugar en el que están.

El coloquio integrador final de la asignatura Psicología Educativa en la Facultad de Psicología de UNLP – 5o año de la Licenciatura en Psicología – constituye un espacio de intercambio, conceptualización y reflexión a partir de la experiencia de los distintos grupos de estudiantes en las instituciones educativas escolares que visitan. Constituye una instancia obligatoria de la Práctica Profesional Supervisada, en la que todos los alumnos deben participar para acreditar la regularidad de la asignatura. Se comparte previamente al Coloquio Final en la comisión de TP, entre todos los grupos, el resumen del informe final de la Práctica Profesional Supervisada, para que todos puedan tener una aproximación al trabajo en cada escuela y de cada grupo. Todos trabajan en el Coloquio la discusión y debate de las consignas, y alrededor de las mismas se organizará el *intercambio reflexivo* con los actores educativos de las escuelas visitadas – devolución resignificada –, en la siguiente semana, la última del dictado de clases:

A la luz de la experiencia de Uds. articulando narraciones y conceptualizaciones sobre problemas e intervenciones,

1. *¿Cómo tomaron contacto con la institución educativa para proponerles el encuentro de intercambio la próxima semana? ¿Con quién lo plantearon y cuál fue la respuesta? ¿Con quiénes se programó el encuentro y por qué? ¿Cuáles son las expectativas, inquietudes, “escenas temidas”, de Uds. frente a ello?*
2. *¿Cómo plantearán el aprendizaje que como “psicólogos en formación” han logrado a partir de escuchar las voces de los actores educativos de la escuela? ¿Cómo les dirán qué les ha aportado a su formación profesional conocer los problemas que atraviesa esa escuela, a través de las miradas, perspectivas y prácticas de los actores entrevistados?*
3. *¿Cuáles son las fortalezas que tiene hoy la escuela que visitaron, según lo que han pensado y comunicado docentes, directivos, orientadores, acerca de lo que han hecho o están haciendo para crear posibi-*

lidades de aprendizaje y desarrollo en sus alumnos? *¿Cómo intervienen ellos en la realidad vital de esos alumnos? ¿Cómo les expresarán Uds. el valor de esa fortaleza y su debilidad?*

4. *¿Cómo podrían expandirse y enriquecerse esas intervenciones, las prácticas de los docentes, directivos, orientadores escolares, con las propuestas que Uds., “psicólogos en formación”, imaginaron para esta “devolución” de sus aprendizajes? ¿Cómo se vinculan esas expansiones con el rol del psicólogo educacional en los escenarios educativos?*

Teniendo en cuenta la importancia de la Devolución, entendida como un Intercambio reflexivo entre Actores de la Universidad y Agentes Educativos, se presentan orientaciones para el escrito a llevar a las Instituciones, en la semana ulterior al Coloquio:

- A quién se dirige, por ejemplo, a los miembros del EOE, o a los docentes observados, o a los actores con quienes hicieron la práctica de intervención, o a los directivos, y por qué, según las condiciones y situaciones de cada escenario educativo visitado.
- Comenzar a exteriorizar *lo que aprendieron*, lo que *reconocen* que pudieron aprender gracias al aporte reflexivo de los actores educativos escolares, y subrayar lo significativo de la experiencia. Destacar las *fortalezas*, en la construcción de problemas e intervenciones, para avanzar en la *expansión* a nuevas prácticas, o a su profundización, que en cada caso serán distintas, como interpelación a lo existente, para recuperar e hilvanar deseos, intereses, preocupaciones genuinas.
- Proponer un espacio para futuros encuentros entre la Cátedra y las instituciones educativas, a través de la Jornada de Intercambio con Articuladores Institucionales y Agentes educativos que se realiza anualmente en el segundo cuatrimestre; los Proyectos y Actividades de Extensión que la Cátedra organiza anualmente, o las PPS de alumnos cursantes del siguiente año.

Inter-agencialidad y participación intensa en Extensión. El trabajo se propone articular tramas de inter-agencialidad en la formación de psicólogos educacionales, a través de su inmersión y “participación intensa” (Rogoff et al., 2001) en prácticas generadas para expandir la inclusión, la calidad y la equidad en la diversidad de sujetos y escenarios educativos. Presentamos una experiencia desarrollada en un contexto escolar, en el marco de un Proyecto de Extensión de Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, que incluyó la participación de alumnos de Psicología Educacional, materia obligatoria de la Licenciatura y Profesorado en Psicología, a través de sus Prácticas Profesionales Supervisadas en Educación. Desde septiembre de 2014, hemos trabajado en una escuela de educación técnica en la ciudad de Berisso, con actividades y proyectos de Extensión Universitaria, desarrollados desde el Centro de Extensión y Atención Comunitaria de Psicología y desde la Secretaria de Extensión Universitaria de la UNLP. Se dio comienzo a esta articulación a partir de una demanda de colaboración realizada por uno de los directivos del establecimiento a la Facultad de Psicología UNLP. Se planteó la necesidad de generar *estrategias conjuntas, entre Universidad y escuela*, para favorecer las *trayectorias educativas de los alumnos del primer ciclo*, etapa en la que se registran los índices más altos de repitencia e interrupción de escolaridad.

Prácticas Profesionales Supervisadas e Instrumento de Reflexión. Durante 2015 y 2016, se incluyó en este proceso la participación de alumnos de Psicología Educacional, materia obligatoria de 5° año de la Licenciatura y Profesorado en Psicología, en el marco de sus Prácticas Profesionales Supervisadas en el ámbito educativo. Se presenta a continuación el análisis realizado, en el marco del Proyecto de Investigación (I+D) en el que participan las autoras del trabajo, de las respuestas realizadas, por 24 estudiantes de primer año de dicha escuela, a un **Instrumento de Reflexión** creado para potenciar la comprensión de los actores educativos del *Por qué y Para qué Elegí esta Escuela y Cómo me Siento en ella*. El trabajo con este instrumento, se desarrolló como un recorrido o mapa de “vivencias” de

los alumnos del primer año, abarcando temas como: aprendizaje, convivencia, profesores, condiciones que favorecen o dificultan la adaptación a la escuela. Fue administrado por Estudiantes de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología UNLP, en el desarrollo de Prácticas Profesionales Supervisadas, y el análisis se resignifica como *herramienta estratégica de co-construcción* entre ambas comunidades educativas. Pretende ser un aporte a la habilitación de las voces de los estudiantes de escuelas secundarias, desde su inicio, para articularlas con el modo como los perciben y tratan los docentes de asignaturas escolares. En ese sentido, se retoman las ideas de Flavia Terigi (2007) sobre la *naturalización* del hecho de que, “de golpe”, se supone que los adolescentes escolarizados en la escuela secundaria tienen que adaptarse a un *régimen académico* tan diferente de la primaria, sin que nadie se preocupe siquiera de explicarles su sentido – o sin sentido –, ni de oír lo que a ellos les genera ese cambio.

Instrumento de Reflexión Por qué, Para qué y Cómo Elegí esta Escuela

Compartiremos el análisis de las respuestas a las tres primeras preguntas del *Instrumento de Reflexión Por qué, Para qué y Cómo Elegí esta Escuela*, construidas por veinticinco estudiantes de primer año de una escuela técnica a partir de su experiencia en el curso de ingreso, y el modo en que dicho material formó parte *estratégica* de la “devolución” resignificada. Especialmente importante para el *aprendizaje profesional* de estudiantes, graduados, docentes y tutores del Profesorado y la Licenciatura en Psicología fue esa *devolución*, hoy denominada *intercambio de experiencias y herramientas con los actores educativos escolares*. Se destaca su importancia como *intervención formativa*, tanto para los que recorren el trayecto de Prácticas Profesionales Supervisadas, como para los que participan en Proyectos de Extensión. Habida cuenta de que son diferentes los niveles de implicación, apropiación, toma de conciencia y decisión, y co-responsabilización; son también diferentes las temporalidades – un año como mínimo en Extensión y cuatro meses en la PPS -, y

se diferencian la obligatoriedad – en las PPS – de la opción personal, voluntaria, del trabajo a realizar – en Extensión - .

Elección de la escuela. La primera pregunta del cuestionario es sobre la elección de la escuela. Una buena parte de los alumnos (8 de 24) manifiesta haber elegido esa escuela por influencia familiar. Ya sea porque la eligieron sus padres, o porque sus hermanos mayores ya eran alumnos, expresan el deseo de que sus padres se sientan orgullosos de ellos por sus logros en dicha institución. “*Yo elegí porque es la mejor escuela de Berisso y a mi familia le gustaría que estudiara mucho.*” “*Vine a esta escuela porque me gusta y porque viene mi hermana.*” “*Elegí esta escuela porque me gustan los talleres, y para demostrarle a la familia de mi papá que puedo estar en esta escuela.*” Otro grupo (7 de 24) decidió asistir a esa escuela pensando en el *futuro laboral*, porque terminan la secundaria con el título de técnico, o en el *futuro universitario*, pensando estudiar una carrera afín. “*Elegí esta escuela porque me pareció interesante por sus talleres y todo lo que tiene y quiero salir de acá con un trabajo.*” “*Porque quiero ser técnico mecánico.*” “*La elegí porque quiero seguir informática.*” Otra parte significativa de los chicos (8 de 24) dice haber elegido la institución por los *talleres*, por haber recibido recomendaciones de su excelencia, o por el desafío de la doble escolaridad. “*La elegí por los talleres, son divertidos.*” “*Elegí esta escuela porque al saber que era doble escolaridad quise ponerme un “reto” por así decirlo.*” “*Porque es la mejor escuela de Berisso y me gustan muchos los talleres y la escuela en sí.*” ***Vivencias y expectativas.*** La segunda pregunta fue “¿Cómo te sentís en 1° año de esta escuela? ¿En qué se parece y en qué se diferencia de lo que esperabas?”. La mayoría de los chicos (11 de 24) afirma sentirse bien y dice que la escuela era como la esperaban. “*En primer año, me siento bien porque me gustan las materias y tengo nuevos amigos. Y era tal como me la esperaba, pero un poco mejor.*” “*En 1° año, me siento igual que antes porque estar en la secundaria no te hace más madura y yo esperaba esto.*” Otros (5 de 24) expresan sentirse bien pero que la secundaria es más difícil de lo que suponían o hay más tareas, más alumnos y más horas. “*Muy feliz, porque*

pude pasar toda la primaria hasta llegar acá. Se diferencia en que hay más alumnos y cada vez más tareas” “Yo pensaba que era fácil pero no era así, era muy difícil.” Dos chicos manifiestan sentirse o haberse sentido extraños en la institución. “En este primer año, al principio, me sentía extraño, pero después me fui acostumbrando. Nada, la imaginé tal como es.”

Curso de Ingreso para aprender a habitar la escuela. La tercerapregunta refiere a un curso de ingreso implementado por la escuela desde hace tres años para los ingresantes. 7 de 24 sujetos contestaron que les había servido para conocer la escuela, un establecimiento de gran dimensión que bien podríamos calificar de “laberíntico”. “Me sirvió para saber dónde queda la biblioteca y los baños...”. “cuando entramos ya no estaba tan desorientado...”. “A conocer la escuela, descubrir que es grande, con muchas cosas”. 7 de 24 aludieron a la obtención de conocimientos. “Me sirvió ver que algunas materias no son difíciles”. Algunos se refieren a conocimientos específicos de escuela técnica “Aprendí a limar, cortar”. “Aprendí en Metales cómo limar.” 6 de 24 aludieron a que el curso les había servido para conocer las dinámicas de la escuela secundaria: “En que pude conocer (...) cómo serían los deberes que nos mandarían.” “pude conocer la escuela y los talleres” “Me explicaron cómo iba a ser 1° año.” Otro grupo (5 de 24) aludió a haber conocido a compañeros o amigos “El curso de ingreso: que pude conocer a mis nuevos amigos”, “...descubrir nuevos compañeros”, “genial porque hice muchos amigos/as.”

La devolución resignificada: intercambio reflexivo entre universidad y escuela

Presentamos algunas líneas sobre la *devolución resignificada* – intercambio de experiencias, perspectivas, significados y saberes - realizada por docentes, tutores y estudiantes de las Prácticas Profesionales Supervisadas en Psicología Educacional – 5° año de la Licenciatura y Profesorado en Psicología – y docentes, tutores y estudiantes Extensionistas, en junio de 2016, con los directivos – directora y coordinadora de área – y la orientadora educacional – psicóloga, de Equipo de Orientación Escolar – de la Escuela Técnica de la región.

Emerge en el espacio de conversación un fuerte reconocimiento del valor de la colaboración en la construcción de la competencia colectiva para educar, al entender que las situaciones complejas requieren del enriquecimiento que aporta la diversidad de puntos de vista. Aparece la valoración del trabajo en conjunto, para llegar a la construcción de *co-responsabilidad*, esperando que pueda llevar a un cuestionamiento y a la vez a una valoración/ponderación, por parte de todos los actores, de sus propias prácticas y las de los otros agentes educativos, que posibiliten el desarrollo de una serie de *ciclos expansivos de transformación de los sistemas de actividad* (Engeström, 2001). En el planteo de relaciones posibles con instituciones ajenas a la escuela, y en el trabajo conjunto con los docentes, surge una oportunidad provechosa para el *enriquecimiento de la intervención*, sin dejar de lado el *enriquecimiento personal*.

Los estudiantes y docentes de las PPS trabajaron/trabajamos, en ese intercambio dialógico, con un directivo, una docente – coordinadora de área - y la orientadora educacional – psicóloga -, durante tres horas, destacando la importancia de oír las voces de los estudiantes de primer año, descubriendo la fuerte valoración que los chicos tienen de la institución y su prestigio, de la significatividad de los talleres, en los que aprenden cosas útiles para su vida de hoy y de mañana, y pueden apreciar los productos que ellos mismos construyen con ayuda, enriqueciéndose con ello. Las ganas que tienen de “ponerse la camiseta” de la escuela. Lo importante de sus amigos y sus “amores”, al principio del ciclo. Y lo poco que eso se refleja en discursos y mensajes de algunos docentes y preceptores.

Se resalta lo *fragmentada* que resulta la realidad de una escuela – y de una sociedad -, en la que todos entienden algo de diferentes maneras, lo que no es grave, pero creyendo que es la única manera posible de entenderlo, y sin oportunidad de apreciar otras voces, otros sentidos, otras perspectivas. La importancia que para esos chicos tiene el cambio del sistema de relaciones entre la primaria y la secundaria – una señorita se cambia por once profes -, lo claro que aparece en sus comentarios la necesidad de que se los conside-

re integrantes de una comunidad educativa, y para ello, que primero se los escuche, en sus intereses, en su pasión por la aventura que emprenden, en sus temores, y en su confianza en que la cosa vale la pena. Se comentaba el contraste que hay entre estas vivencias y el vacío de la “sala de profesores”, que nadie habita, a la que nadie entra para tomar un café y conversar con otro. Se resaltaba el desafío de capitalizar la frescura y la confianza de esas voces de chicos que empiezan un ciclo, para refrescar, oxigenar el desgano, la inercia, la naturalización de la fatalidad que se encuentra en algunos docentes, preceptores u orientador. Entendiendo también que hay razones y tienen razones para ello, y escuchándolos también a ellos en sus razones.

Los agentes escolares registran como dificultad la poca comunicación entre los docentes del ciclo básico y los de los talleres del ciclo superior. La institución cuenta con 370 profesores en su planta permanente. Se comienza a enhebrar, hilvanar una propuesta de *entramado* (Cazden, 2010) a partir de las diferentes visiones que los alumnos tienen respecto de sus profesores. Así mismo se plantea la necesidad de generar una jornada de reflexión sobre el sentido de ser docente en una escuela secundaria. Se observa a los miembros del equipo directivo con predisposición para trabajar, confiando en la posibilidad de los alumnos de aprender y desarrollarse, y creyendo en la posibilidad de mejorar siempre un poco más, como institución educativa.

Se destaca como fortaleza el conocimiento previo de las diferentes agencias profesionales por trabajar articuladamente desde el 2014 en diversos proyectos y actividades de Extensión Universitaria. Se contó con la apertura de los directivos para trabajar en la institución escolar, así como para administrar los cuestionarios a sus estudiantes de primer año. Y ellos destacaron el compromiso de los actores universitarios: tutores, graduados y estudiantes extensionistas y *psicólogos en formación* que realizaron sus Prácticas Profesionales Supervisadas en Educación.

Como principal nudo controversial puede señalarse la dificultad para la construcción de lazos auténticos de colaboración e implicación recíproca entre agentes institucionales escolares, en este caso, especialmente, los docentes, los preceptores y los orientadores.

Como principal fortaleza, el posicionamiento de los estudiantes de PPS y estudiantes extensionistas de nuestra unidad académica, que se vivieron a sí mismos como interlocutores de la conducción de la escuela, sintiéndose incluidos, escuchados, con opinión que merece ser tenida en cuenta, porque nace del compromiso, la implicación, la sinceridad, la humildad.

SÍNTESIS DE RESULTADOS

- Participación de los agentes escolares adultos, con la posibilidad de re-apropiación y conmoción de sentidos de los actores intervinientes.
- Acciones de gestión y negociación necesarias para desarrollar intervenciones de dimensión estratégica, capaces de construir, entre Universidad y escuelas, condiciones efectivas para la innovación y la inter-agencialidad, y al mismo tiempo, aprendizaje profesional expansivo de los psicólogos para el trabajo en escenarios educativos.

Facilitadores, fortalezas y aspectos positivos

- Conocimiento previo de las diferentes agencias profesionales por trabajar articuladamente desde el 2014 en diversos proyectos y actividades de Extensión Universitaria.
- Apertura de los directivos para trabajar en la institución escolar y administrar los cuestionarios a sus estudiantes.
- Compromiso de los extensionistas y psicólogos en formación que realizaron sus PPS en el ámbito educativo.

Nudos, obstáculos y/o aspectos negativos

- La dificultad para la construcción de lazos auténticos de colaboración e implicación recíproca entre agentes institucionales.
- Sucesivas licencias de Directivos, por Concursos por nuevos cargos en otras jurisdicciones y/o responsabilidades, que dificultaron o enlentecieron la realización de actividades propuestas.

REFLEXIÓN FINAL

La narrativa posibilitó ejemplificar la articulación entre dos modos de curricularización de la extensión, PPS y Proyecto de Extensión, como *entramados* (Cazden, 2010) que entrelazan sujetos, operaciones, conceptos, en extensión-investigación-enseñanza-aprendizaje-universidad-escuelas, en el campo de la Psicología Educativa. Para que, como sujeto colectivo, podamos aprender de la experiencia de intentar interrumpir circuitos de inercia reproductiva de las instituciones, y a la vez, con nuestra acción “dejar marca” en el sistema social y societal de actividad de la escena educativa.

FUTUROS PROYECTOS DE EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN

- Proyecto de Extensión: “Convivencia, lazo social y construcción de legalidades”
- Proyecto de Investigación: “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” (2016-2017)
- Solicitud de Beca CIN de Investigación para estudiante para el 2017. El título del Plan de Trabajo es “Convivencia y metabolización pedagógica de los conflictos en la escuela: construcción de conocimiento profesional acerca de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras”.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero R. (2001) “La educabilidad bajo sospecha”, en *Cuadernos de Pedagogía*. N° 9 Rosario.
- Baquero R. (2002) “Del experimento a la experiencia educativa desde una perspectiva psicológica situacional”. *Perfiles educativos* Tercera Epoca Vol XXIV Nos 97-98. Pp. 57-75. México. Primera Parte.
- Baquero, R. Tenti Fanfani, E. Terigi, F. (2004). “Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar”, en *Nuevos paradigmas. Educabilidad en tiempos de crisis*. Bs As. Ed. Novedades Educativas. Año 16. Nro. 168
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). Ética y etiqueta. En *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cazden, C. (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”, en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Daniels, H. (2003) *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky S., Farrán G. y Aguirre E.(2013) “Escuelas en escena: una experiencia de pensamiento colectivo”. Buenos Aires: Paidós, 2013.
- Engeström, Y. 2001. Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) “Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work” en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Erausquín C. y Bur R. (2013). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Proyecto Editorial: Buenos Aires.

- Erausquin, C. & Zabaleta, V. (2014) "Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad". *Revista EXT. Divulgación y discusión de experiencias, métodos, tecnologías y propuestas teóricas referidas a la Extensión Universitaria*. Secretaría de Extensión de Universidad de Córdoba. ISSN 2250-7272. N° 5, 2014. (<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/7442>)
- Ferrero A. (2012) "Ética y Deontología Profesional en Psicología" Conferencia dictada en *Simposio Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología*. Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, julio 2012.
- Greco, M.B. (2014) "Exploraciones en Psicología Educativa: Escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje". *Anuario de Investigaciones*. Volumen XX. Tomo 1. Facultad de Psicología UBA. 2014) Material de Cátedra Psicología Educativa II 2014.
- Perrenoud, Ph. (1990) "La construcción del éxito y del fracaso escolar" en *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid: Morata. Cap. 7.
- Riviére, A (1999) "Desarrollo y educación: el papel de la educación en el diseño del desarrollo humano". En *Obras escogidas*. Visor. Madrid. 2002
- Rogoff, B., Goodman Turkkanis, C., & Bartlett, L. (2001). *Learning together: Children and adults in a school community* [Aprendiendo juntos: Niños y adultos en una comunidad escolar]. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1997) "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje" en Wertsch, J., del Río, P. y Alvarez, A. (1997) (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicada*, Madrid. Infancia y Aprendizaje.
- Sánchez E. y García R. (2011) "Estrategias de colaboración. Ayudar a ayudar", en Martín E., Solé I. (coords.) (2011) *Orientación Educativa. Modelos y estrategias de Intervención*. Barcelona. Editorial GRAO
- Smolka, A. B. (2010) "Lo (im)propio y lo (im) pertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en Nora Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.

- Vygotsky L. (1934b) *Pensamiento y lenguaje*, Cap. 1 y 7, en Vygotsky, Lev *Obras escogidas* T.II, Madrid: Visor, 1993.
- 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.