

VI Jornadas de Extensión del Mercosur (JEM). Secretaría de Extensión - UNICEN, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Provincia de Buenos Aires, 2018.

VISICITUDES DEL TRABAJO INTERAGENCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE ENTRAMADOS ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LAS ESCUELAS.

Erausquin C., Denegri A., Iglesias I. y Llanos S.

Cita:

Erausquin C., Denegri A., Iglesias I. y Llanos S. (Abril, 2018). *VISICITUDES DEL TRABAJO INTERAGENCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE ENTRAMADOS ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LAS ESCUELAS. VI Jornadas de Extensión del Mercosur (JEM). Secretaría de Extensión - UNICEN, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Provincia de Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/631>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/C7o>



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>.

VI Jornadas de Extensión del Mercosur (JEM)

25 al 27 de abril 2018

Título de la ponencia: VICISITUDES DEL TRABAJO INTERAGENCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE ENTRAMADOS ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LAS ESCUELAS

Nombre del autor/es: Cristina Erausquin, Adriana Denegri, Iglesias Irina, Sandra Llanos

Facultad de Psicología UNLP

Resumen:

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Extensión *Convivencia, lazo social y construcción de legalidades. Expandiendo trayectorias y aprendizajes significativos en escuelas secundarias*, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Extensión de la UNLP para el año 2017. El Proyecto toma como base demandas de ayuda, transferencia de saberes e intercambio de herramientas en relación a problemáticas vinculares en las escuelas, así como recupera indagaciones que realizan anualmente en Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) los/as estudiantes que cursan la asignatura Psicología Educacional en la Facultad de Psicología de la UNLP guiados por sus tutores académicos.

Este proyecto trabaja la convivencia en las escuelas, lo que implica la co-responsabilidad de los actores sociales y la educación para “hacer” democracia, instituir confianza, considerar a la escuela un espacio público con finalidad pedagógica, y un espacio de relaciones vinculares, donde interactúan “sujetos de derecho” a la vez que se constituyen y desarrollan subjetividades.

En este escrito reflexionaremos/analizaremos sobre las vicisitudes que se presentan en el trabajo inter-agencial cuando nos proponemos trabajar entramando diferentes sistemas de actividad (Universidad – Escuela; Proyecto de Extensión - PPS).

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Extensión *Convivencia, lazo social y construcción de legalidades. Expandiendo trayectorias y aprendizajes significativos en escuelas secundarias*, aprobado y subsidiado por la Secretaría de Extensión de la UNLP para el año 2017. El Proyecto toma como base demandas de ayuda, transferencia de saberes e intercambio de herramientas que, en relación a problemáticas vinculares en las escuelas, hicieron agentes educativos –docentes, directivos y orientadores/as- en unas Jornadas de intercambio y reflexión entre Universidad y Escuelas organizadas por la cátedra Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la UNLP. Jornadas bianuales que se realizan con continuidad desde 2011 y tienen como objetivo estrechar vínculos con las escuelas de la región, en su mayoría instituciones donde se realizan las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en escenarios educativos. Recupera asimismo indagaciones que anualmente en el marco de las PPS realizan los estudiantes de Psicología Educacional. También se propuso dar continuidad y “expansión” (Erausquin, 2014) a proyectos de extensión acreditados y subsidiados en los años 2012 y 2013, en escuelas secundarias de Berisso y La Plata, para promover prácticas innovadoras y generar experiencias educativas significativas con adolescentes y jóvenes.

Los Proyectos de Extensión, propulsados por la cátedra desde el año 2012, se componen casi en su totalidad por profesionales “psi” (docentes de la asignatura, graduados/as y estudiantes que han cursado la asignatura), sin embargo para fomentar un trabajo interdisciplinario se han integrado docentes y estudiantes de Trabajo Social y en la actualidad se ha sumado un graduado/ investigador de la carrera de Educación Física. La participación en estos proyectos confluye con Proyectos de Investigación de la cátedra¹ y en la articulación con las PPS enmarcadas como tareas obligatorias para estudiantes que cursan la asignatura. En estas prácticas, los/as estudiantes, entendidos como “psicólogos/as en formación”, realizan entrevistas a agentes educativos, toman conocimiento de las problemáticas de la escuela, desarrollan alguna intervención con los/as alumnos/as de la escuela (administración de cuestionarios, entrevistas, talleres) y

¹ Proyecto: “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” (2016-2017). Directora: Cristina Erausquin. Proyecto Acreditado Programa de incentivos, UNLP.

Proyecto: “Construcción y apropiación de psicólogos y trabajadores en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos”. (2014-2015) Directora: Cristina Erausquin. Proyecto Acreditado Programa de Incentivos. Facultad de Psicología U.N.L.P.

finalizan el ciclo/proceso con una Devolución que se constituye en un “Intercambio reflexivo” con directivos, docentes y/o Equipo de Orientación Escolar, coordinado por Docentes que se constituyen en Tutores/as académicos y estudiantes. Todo este recorrido se realiza en un cuatrimestre; es por ello que con todo este material recogido continuamos trabajando desde el proyecto de extensión, problematizando la práctica y el quehacer profesional.

Desarrollo y aportes conceptuales

En el marco de este proyecto una contribución relevante a la construcción de legalidades y la ética a construir (S. Bleichmar, 2008), es el paradigma de derechos acaecido en los últimos años. Este proyecto trabaja la convivencia en las escuelas, tomando en consideración el aporte de Ph.Meirieu (2008), quien propone la metabolización pedagógica de conflictos, así como la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar y la Resolución 1709/09 de la DPCyPS de implementación de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC). Trabajar la convivencia en las escuelas implica la co-responsabilidad de los/as agentes sociales y de la educación para “hacer” democracia, instituir confianza, considerar a la escuela un espacio público con finalidad pedagógica, y un espacio de relaciones vinculares, donde interactúan “sujetos de derecho” a la vez que se constituyen y desarrollan subjetividades.

En la misma línea, encontramos entre los objetivos de la **Extensión Universitaria** la construcción de vínculos, lazos, intercambios, reconocimientos recíprocos, sin perder de vista que la Universidad tiene un objetivo social que la justifica, que es la construcción de conocimiento. El concepto de Extensión Universitaria abarca un pluriforme arco de programas dirigidos a estudiantes, graduados, profesores, no docentes de la Universidad y al público en general: actividades extracurriculares de divulgación cultural, académica; capacitación científico-técnica relacionada con las carreras de la Universidad; actividades de vinculación, transferencia tecnológica; servicios y acciones sociales, servicios empresariales. Nosotros nos centraremos en **la Extensión como co-construcción del conocimiento de la Universidad junto con la comunidad social**, promoviendo la implicación y la apropiación recíproca de saberes y experiencias entre los actores y las agencias intervinientes. Siguiendo a Edelstein & Coria (1993), consideramos que las experiencias de extensión universitaria aportan a los/as estudiantes y docentes

universitarios la capacidad o competencia personal y/o colectiva de analizar la realidad en la que les cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones a enfrentar. Romper la tradicional dicotomía entre teorías y prácticas en las propuestas de formación universitaria reclama capitalizar el recorrido formativo como una fuente reveladora de problemáticas constitutivas de las prácticas e inherentes a sujetos y contextos.

Por otra parte, consideramos que a los/as estudiantes les aporta un hito significativo en su *formación profesional*, entendida como el conjunto de procesos sociales de preparación y conformación de un sujeto, que tiene fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral/profesional. Este proceso formativo se lleva a cabo en instituciones de educación superior y orienta a que los/as alumnos/as obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos. La temática de la *construcción del conocimiento profesional*, explorada por Schön (1998), se centra en la relación y tensiones entre los tipos de conocimiento respetados académicamente y los tipos de competencias valorados en la práctica profesional. El autor sostiene la existencia de una *crisis de la relación entre las profesiones y la sociedad*, que tiene que ver con la escisión entre las universidades y las profesiones y entre éstas y los problemas de la gente; entre la investigación y la práctica, y entre el pensamiento y la acción. Plantea los siguientes interrogantes en torno a la *epistemología de la práctica*: ¿en qué consiste el saber empleado por los profesionales competentes?, ¿en qué se parece y en qué se diferencia el saber profesional y el conocimiento puesto de manifiesto en publicaciones científicas? En los espacios y dispositivos de Extensión Universitaria, estos interrogantes siempre se ponen en juego. Un profesional competente sigue determinadas reglas que le permiten conectar las situaciones concretas que enfrenta, con el cuerpo de conocimientos de referencia. Desde la perspectiva de la “epistemología de la práctica”, la *competencia profesional* supone la *reflexión desde, en y sobre la acción*, como “arte y ciencia profesional”, abordando situaciones de carácter singular, incierto y conflictivo.

Una propuesta pedagógica basada en el *aprendizaje en servicio* genera un espacio de articulación y encuentro de dos intencionalidades y culturas institucionales que a menudo se encuentran confrontadas en la vida de la universidad: por un lado, la que tiene que ver prioritariamente con la calidad académica, y por otro, la que privilegia la responsabilidad social. En los últimos años el concepto tradicional de “Extensión Universitaria” se vio

enriquecido o reemplazado por el concepto de “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU) y se han multiplicado las iniciativas en este sentido. La reflexión de los/as estudiantes sobre su propia práctica, y su participación en las instancias de planeamiento y evaluación, son otras tantas instancias de aprendizaje que deberán ser elaboradas colectiva e intencionadamente, de modo sistemático. Un proyecto de aprendizaje en servicio permite ejercitar el discernimiento y posicionamiento ético, la argumentación, así como las valoraciones, normas y costumbres de diversas comunidades, diversas agencias, diversos actores.

Por su parte, cabe destacar que La Ley de Educación Superior establece en su artículo 43° que aquellas carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiere comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, requieren para su reglamentación, la explicitación de sus contenidos curriculares básicos, la especificación de una carga horaria mínima, *el establecimiento de criterios de intensidad de la formación práctica*, la creación de estándares para la acreditación de la carrera y la determinación de las actividades reservadas al título.

En correspondencia con esta normativa, y como resultado de un proceso de trabajo conjunto entre decanos y directivos de Psicología de AUAPsi (Asociación de Unidades Académicas de Psicología) y UVAPsi (Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada), se presenta lo que llevó por título *Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología*. Sobre la base de los mismos, en septiembre de 2009, se aprueba la Resolución N° 343 del Ministerio de Educación, que fija plazo de un año para la acreditación de las carreras de grado en Psicología.

En dicho documento se definen las Prácticas Psicológicas Tutoreadas, señalando que sus objetivos y características principales son la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo, a través de la integración de los conocimientos teórico- prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales (“saber hacer”) y de las reglas de funcionamiento profesional. Las mismas deben implementarse en el último tramo del trayecto formativo, cuando el alumno esté en condiciones de contar con los conocimientos que las posibilitan.

En la Facultad de Psicología de la UNLP, el *Reglamento de enseñanza y promoción* vigente para la carrera de Licenciatura en Psicología establece en su quinto artículo las actividades de grado que la integran. En dicho apartado se plasman las modificaciones para los alumnos ingresantes a la carrera a partir del año 2012 entre las que se encuentra la realización de PPS en diferentes ámbitos de aplicación de la Psicología, tanto los ámbitos tradicionales como los emergentes en los que puede intervenir. Se implementan estos espacios de práctica en las asignaturas correspondientes de quinto y sexto año.

La asignatura Psicología Educacional corresponde al quinto año de la carrera y debe implementar este tipo de prácticas destinadas a la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo, a través de la integración de los conocimientos teórico-prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales y de las reglas de funcionamiento profesional. El reglamento contempla la incorporación de los/as estudiantes a proyectos o programas de las asignaturas que se desarrollan en la propia unidad académica o en instituciones u organizaciones en las que se desempeñan profesionales de la disciplina en posiciones laborales específicas (incluidas la de investigación y extensión).

*Entendemos que **las Prácticas Profesionales Supervisadas son un dispositivo propicio para articular con la Extensión Universitaria.*** Ello nos convoca y compromete a no perder de vista que para la construcción de estos dispositivos de prácticas, resulta imprescindible la planificación conjunta entre dos sistemas de actividad - Universidad y escuela, en este caso -, así como la evaluación del proceso, la continuidad en el tiempo, y la construcción de lazos auténticos de colaboración e implicación recíproca con y entre agentes/agencias institucionales.

Acerca del Trabajo en Equipo

La vida universitaria nos enfrenta a un fuerte trabajo intelectual, con alto rendimiento a nivel individual tanto para estudiantes como docentes (exámenes parciales, informes, exámenes finales, preparación de programas y de clases, etc.). ¿Pero qué lugar se le da en la Universidad al trabajo en equipo? Las Cátedras deberían constituirse en espacios donde se deje algo de lado lo individual –o se vaya más allá de nuestra individualidad-, para hacer una apuesta a pensar con otros, compartir experiencias, establecer acuerdos y desacuerdos en un Trabajo en Equipo. Asimismo, desde algunas asignaturas se exigen a

los/as estudiantes trabajos en grupo, lo que los somete a un supuesto “ensayo” para futuras prácticas laborales en las que se pone en juego lo grupal.

Los Proyectos de Extensión Universitaria tienen un plus, exigen y nos enfrentan a un verdadero (y “legítimo”) trabajo grupal e inter-agencial, trabajo en equipo en el que se fusionan, amalgaman, horizontalizan, y/o confrontan, tareas de docentes y estudiantes, y muchas veces graduados/as y agentes de organizaciones externas...Pero no siempre el trabajo grupal funciona como verdadero trabajo en equipo... algunos problemas con los que nos encontramos ante esta modalidad de trabajo son: irregular rendimiento, recayendo más actividades a cargo de unos/as sobre otros/as, falta y/o tergiversada forma de comunicación, irregular y desigual responsabilidad, entre otros...

Todo esto tiene mucho que ver con la *responsabilidad* y el *compromiso*, dos palabras que identifican a un trabajo grupal, términos de vital importancia, no muy teorizados. Acudamos a la etimología de ambas palabras para ver qué nos aportan....

El término “responsabilidad”, formada con el sufijo *-idad* de cualidad y el sufijo latino *-bilis* (que puede, que es capaz de, que es posible) se forma en efecto a partir del supino *responsum* del verbo latino *respondere* (dar correspondencia a lo prometido, responder).

La palabra "compromiso" viene del latín *compromissum* (un acuerdo para cumplir con la adjudicación de un árbitro). Incluye la palabra “promesa” (*promissus*), compuesta con el prefijo *pro-* (hacia adelante, a la vista), como en progenitor, progreso y propalar. Se entiende compromiso como una responsabilidad, imposición, obligación o deber pactado o contraído. Expresión o manifestación que están dadas...Podemos agregar ¡cuánto de la ética se juega en este entramado! La ética siempre está basada en el principio del semejante (Bleichmar, 2008), en la forma con la que enfrento mis *responsabilidades* hacia el otro y cómo respondo a las *promesas pactadas*.

En nuestra experiencia, al haber desarrollado a lo largo de estos años variados proyectos de extensión y PPS, los/as docentes, en el momento del armado del proyecto (generalmente el año anterior a la ejecución), gestamos lazos o encuentros con directivos de instituciones, en este caso, instituciones educativas, con los/as que establecemos algunos acuerdos preliminares.... Asimismo, específicamente en los proyectos de extensión, un pacto similar establecemos con estudiantes y graduados recientes, los que

generalmente se encuentran entusiasmados/as y aceptan el desafío. Pero, ¿Qué pasa cuando estos acuerdos no se cumplen? ¿Cuánto de lo inconsciente se juega en la aceptación y negación de estos acuerdos? ¿Cuánto del deseo de los/as docentes que gestan el armado del Proyecto se juega y deja de lado el deseo de los/as estudiantes? ¿Cuánto influyen los otros compromisos y responsabilidades asumidas?...

-El trabajo de los/as extensionistas, particularmente en este proyecto en el que se trabaja convivencias en escuelas secundarias, y en el que se desarrollan actividades dirigidas hacia adolescentes, puede ser muy movilizador, ya que nos resignifica nuestra propia adolescencia y a su vez nos convoca a trabajar con “nuevas y distintas adolescencias”. A su vez, cuando se comparte el armado de talleres, entrevistas, devoluciones de lo trabajado no siempre los Equipos de Extensión pueden “convivir” llevando a cabo acuerdos, resultando un gran desafío asumir *responsabilidades* y *compromisos*, así como generar una propuesta motivadora para los/as adolescentes. En palabras de Silvia Bleichmar (2008): “Tenemos que partir de reconocer el país que construimos o que deconstruimos para poder educar a los jóvenes en el país que queremos construir.” Esta frase nos convoca a plantearnos el lugar que ocupamos en la sociedad, específicamente en la comunidad educativa desde nuestro rol. Poder pensar si los pasos dados nos conducen por el camino planteado. Es muy valioso encontrarse en estos tiempos con jóvenes y adultos dispuestos a compartir un trabajo en equipo, donde todos aportan algo para el bien común.

¿Y por qué deberíamos esperar que fuera de otro modo?

Hace un año, en otro encuentro extensionista, al hablar de *convivencia* y *co-vivencias en escenarios escolares*, y *entre éstos y los escenarios académicos* que diariamente habitamos, nos preguntábamos: ¿Qué condiciones favorecen o dificultan la *apropiación de sentidos* para tejer acuerdos de convivencia y legalidad consensuada, metabolizar pedagógicamente conflictos, armar lazos, entrelazar fuerzas y empoderar voluntades en **lo común**? ¿Cómo hacer jugar a las *vivencias= emoción + cognición*, en la *implicación* en la construcción de un saber, que no es de nadie y es de todos, es competencia colectiva, y *experticia distribuida*, multi-agencial, relacional? Si la intención es trascender las prácticas en Psicología Educativa, que contribuyeron, por su *encapsulamiento* (Engeström, 1987), y por su ausencia de problematización para la concientización (Freire,

2002), a segregar diferencias como déficits, a invisibilizar políticas de disciplinamiento, normalizadoras y de homogeneización, obturando la pregunta por los contextos en su inherencia estructurante del desarrollo de los sujetos, recordemos que ello comporta un gran desafío en Argentina, país en el que la legalidad del respeto al bien común y el cuidado del otro se des-legitimó históricamente, por la impunidad, la inequidad, e incluso por el aniquilamiento de poblaciones, especialmente juveniles, con las dos dictaduras del siglo pasado y el auge neo-liberal de los noventa.

¿Por qué entonces nos asombran las *fracturas*, las *escisiones* en los equipos de trabajo extensionistas, o entre éstos y los grupos armados para realizar las PPS, o entre unos u/ otros y los actores institucionales del territorio escolar, especialmente agentes educativos adultos? Si en nuestro país todos hablan de “grietas”, y lo que es peor, las desarrollan en cada cruce, si hay *fracturas sociales*, no meramente partidarias, sino *quiebres* permanentes, que nos colocan a la defensiva, para ver en el otro una *amenaza*, o bien alguien a quien humillar, dominar, “ningunear”, ¿por qué en un trabajo entre la Universidad y las escuelas deberíamos esperar necesariamente lo contrario? Enfocamos la co-implicación de diferentes voces y acciones en el tejido de tramas de inclusión social y educativa, y en el fortalecimiento y defensa de derechos de niños/as y adolescentes a la salud, a la educación y al desarrollo vital. Afrontando a la vez la necesidad y la dificultad para generar acciones **inter-sectoriales** entre diferentes sistemas sociales de actividad, sin las cuales la inclusión educativa es declamativa pero no genuina.

Otra **escisión** a superar es la siguiente. Se tiende a transformar en incompatible, antinómica la construcción de una **ética de implicación**, con una **ética dialógica** de la escucha y comprensión de las diferencias de perspectivas, de los distintos posicionamientos de actores-agentes educativos (Erausquin, Iglesias, Szychowski, 2017). En ocasiones, el compromiso con la inclusión educativa con alumnos jóvenes que buscan su oportunidad, se realiza “en los límites” de la transgresión, de la sobre-implicación del profesional, el/la extensionista, el *psicólogo en formación*, con un modo marginal de “arañar” una posibilidad de inclusión, aprendizaje o acreditación, para los despojados, y ello cortando el diálogo con otros/as agentes educativos adultos, o con las instituciones escolares y sus directivos. Se cierra el círculo en un contrato pedagógico simétrico, horizontal, que aísla, margina, aunque aloja y contiene, en un pseudo-compromiso con la inclusión, ya que se desprende de lo instituido, expulsándose de allí sin haber fortalecido

lo instituyente con nuevos lazos de convicción y compromiso, de co-responsabilidad pero también de libertad y pluralidad.

En este momento, enfrentamos los desafíos de la articulación entre el *trabajo-y-aprendizaje* de los/as estudiantes, realizado conjuntamente con Tutores/as Académicos, en el marco de las PPS en escenarios educativos, que realizan en *la asignatura Psicología Educativa*, y el *trabajo-y-aprendizaje* de los estudiantes acompañando el de Graduados/as y Tutores/as, que realizan en el marco de un Proyecto de Extensión. En general, hallamos que se enriquecen mutuamente, y la mayoría de las veces, algunos estudiantes comienzan realizando PPS y luego continúan participando en Proyectos de Extensión. Los dos sub-sistemas de actividad responden a distintas lógicas, ya que las PPS movilizan mucha más gente de la Universidad a las Escuelas, en menos tiempo, y con menor compromiso a largo plazo y conocimiento de la historia y de las características del territorio en cuestión. La presencia de estudiantes en el marco de sus PPS, si está bien planificada, si resulta de un relevamiento extenso y en profundidad analizando demandas, necesidades, recursos, posibilidades, ofrece *flexibilidad táctica* acompañada de un conocimiento capaz de convertirse en solvencia a través de las acciones de intervención, que pueden ser efectivas y sólidas. En ocasiones, si en la institución escolar, el cuerpo directivo no está atento, pueden no entender esta ráfaga de presencias, que pretende interpretar complejidades en un corto lapso de tiempo, que recoge mucha información y la procesa, y que – encima de todo – pretende, al cierre – de un cuatrimestre académico, en realidad, de unas semanas de presencia efectiva – decirles a los actores del escenario escolar, algo sobre lo que hizo, lo que aprendió, lo que vivió, sintió y pensó ese colectivo, y hasta recomendarles cómo expandir sus propias acciones, cómo resolver los problemas que afrontan, etc. Su exterioridad, su distancia, su necesidad indudable de obtener apreciaciones lo más justas posibles, pero en el menor costo de tiempo y esfuerzo – suelen estar cursando en paralelo tres asignaturas en el mismo cuatrimestre-, su impericia al actuar, que los obliga, en caso de hacer talleres, a rectificar sobre la marcha rápidamente cuando se supervisa la necesidad de ciertos giros, todo ello los convierte en sujetos interpelantes, no atados a la lógica escolar, pero que pueden hacer interesantes “devoluciones”, desconcertantes. El desafío de la “devolución”, hecho efectivo en los últimos años, es clave; es un hito en el proceso de “encontrarse” unos con otros, hablar de cómo se vieron, escucharse, con los actores escolares, por lo menos con los directivos y a veces también con los docentes y preceptores.

Los/as extensionistas, en cambio, se entranan mucho más, y a más largo plazo, con los/as actores escolares, con su sistema y sus lógicas. No realizan esta *formación desde la práctica* de manera obligatoria, para aprobar una asignatura, sino que hay algo con lo educativo que los interpela y los hace participar, en tanto opción voluntaria. Se hacen amigos de la escuela, a veces se consustancian con algunos de los que la habitan en contra de otros, se implican y sobre-implican, pero sostienen el vínculo, tienen proximidad, noción de lo estratégico, de lo continuo, de lo hilvanado, de lo tejido, de la trama, pero son muchos menos, y si son estudiantes, a veces, tampoco duran tanto.

A veces se pelean, y a veces bastante, entre ellos/as, PPS y Extensión, justamente, por esas diferentes lógicas, temporalidades, compromisos, pero ahí también tendríamos que aprender a no juzgar “compromiso vs no compromiso”, ya que hay un contexto que es inherente a esas temporalidades y a esos límites, pero también es mucho lo que se puede hacer en el trabajo común entre los dos sub-sistemas, si logramos su articulación. Algunas escuelas lo han descubierto; otras, viendo los Posters en las Jornadas de intercambio y reflexión entre Universidad y Escuelas, piden “yo quiero eso”, pero es una marcha que exige mucho *trabajo artesanal*, de entrelazar, entramar, mucho trabajo con las contradicciones, mucho desatar nudos y atar lazos, transformar contradicciones y escisiones en conflictos, y tramitar los conflictos encontrando lo común en lo diverso, en la singularidad de un *tejido único*, que se va armando, nunca previsible de antemano.

¿Qué ocurrió cuando no atisbamos siquiera un núcleo de co-construcción genuino de intervenciones conjuntamente realizadas con los actores educativos adultos de la escuela, y quisimos seguir *solos* entonces el camino que creíamos certero, *solos* con los jóvenes alumnos? En general, se nos depositó la tarea y se nos dejó solos con ella, como si no le perteneciera ni le representara nada esa actividad, a nadie en esa institución, como si todos allí se desprendieran alegremente de lo que involucra. ¿Qué ocurrió cuando sólo trabajamos con adolescentes, reemplazando a los actores adultos escolares, en su responsabilidad de alojar, transmitir, conocer y enseñar? Ocurrió que nos “derivaron o depositaron” problemas a resolver, en un todo empaquetado. *¿Qué nos pasó y qué nos hizo pensar y sentir ese acontecer?*

¿Qué ocurrió cuando encontramos impunidad, violencia simbólica, estallido institucional, des-trato, desinterés, vacío? ¿Cómo nos las arreglamos para **aprender de esa experiencia**? ¿Qué es lo que hizo posible aprender y cómo? Como les preguntamos a los

adolescentes alumnos, de primer año, también preguntémosnos a nosotros mismos: ¿En qué nos damos cuenta de que aprendimos?, ¿cuándo?, ¿cómo? Y además, ¿a quién le sirve que aprendamos? ¿No se trataba de construir democracia, igualdad, equidad, inclusión, en los escenarios escolares? ¿Alcanza que nosotros hayamos aprendido algo? Muy bien diez, felicitado!, ¿pero qué veníamos a hacer aquí?

La experiencia extensionista señala la necesidad de un **anclaje** como punto de partida, en el entrelazamiento de acciones, percepciones, perspectivas diferentes, pero de actores y sujetos dispuestos al **cruce de fronteras** (Engeström, 2001), al encuentro con otros diferentes, con otras lógicas de trabajo, con otras perspectivas y visiones del mundo y la profesión, para desatar juntos nudos y volver a armar lazos, ya que **construir es expandir. Y ese anclaje** no es otro que el tiempo de trabajo, de planeamiento, de co-configuración en la planificación, la acción y la evaluación, de modo de hallar el núcleo de lo que los referentes institucionales pugnan por plasmar en el mejoramiento de su ambiente de trabajo y en la creación de nuevas posibilidades, y el tiempo destinado para proponerles desarrollar ese núcleo de verdad y de fuerza, después de re-descubrirlo y re-visibilizarlo, acompañándolos en la confianza en lo que “sabremos construir entre todos”.

Muchas veces, cuando en un Proyecto de Extensión nadie – ningún agente escolar - aparecía a lo largo de un año, habiendo directivos firmado su voluntad de que la escuela participara en el proyecto, y las escuelas se nos tomaban “fantasmas”, cuando nos alojaban en cambio los jóvenes que pululaban por ese territorio “fantasma” y se alegraban de vernos, pero ni un docente, ni un directivo, ni un orientador, ni un preceptor, se hacía presente, en los horarios convenidos para la tarea, nos inquietamos. Cuando aprendimos a trabajar de otra manera, aprendimos a preguntarnos: ¿y por qué creíamos que iba a ser de otro modo por una firma?, ¿quién ha firmado?, ¿y en nombre de quién?, ¿cuánto tiempo dedicamos a armar ese contrato de acciones e involucrando a quiénes verdaderamente? Significativamente, *los que nunca firman son los estudiantes* – niños, jóvenes, en algunas escuelas, adultos -, y sin embargo, eran los que nunca faltaban a la cita, hacían cita con nosotros. Pero ¿cuánto tiempo habíamos dedicado a armar la trama con *los otros*? Nos justificábamos con muchos argumentos: los proyectos duran un año, los fondos llegan – cuando llegan – al año siguiente, cuando firman los directivos es el año anterior, y nadie sabe lo que va a hacer el año próximo, todo cambia en las escuelas, y también en la universidad. Es cierto, pero *no sirve así*. Por lo tanto, hay que poner a

andar un entrelazamiento entre un año y otro, el *planeamiento* tiene que ser *estratégico*, hay que ir escribiendo una *memoria, re-mediatizando* (Engeström, 1992) lo hecho para que el sistema tenga este *legajo colectivo* de lo transitado: sólo con historia se hace futuro. Sólo con tiempo se des-arman desconfianzas, se construye lazo, se arma co-responsabilidad en libertad.

Como *mandato ético* de la agencia psico-educativa, es necesario también suspender nosotros las operaciones de **etiquetar, imponer, criticar, juzgar, disciplinar, corregir**, para lograr el anidamiento del deseo de emanciparse y emancipar, en todos y cada uno de los agentes educativos – no sólo en los adolescentes-jóvenes en su búsqueda de trayectorias de escolarización creativas y convocantes, sino en todos los sujetos, actores, agentes educativos, los adultos también, porque ese aprendizaje de des-cubrirlos y descubrir con ellos a dónde quieren ir, es requisito de la co-construcción creativa de un camino “que se aprende en tanto se lo construye”.

A modo de cierre y apertura....

Si algo **no es** un *sujeto ético* (Bleichmar, 2008) es el sujeto disciplinado, homogéneo, pretendidamente universal, con un recorrido hacia el progreso dictado de antemano, que inventó la modernidad. Sí, en cambio, necesitamos (re)construir al sujeto implicado en evitar el sufrimiento del otro, a quien el malestar del otro le genera malestar, porque quiere hacer con el otro algo que le apasiona y que al otro también, aunque lo vean de manera diferente, hacer juntos un entorno en el que valga la pena estar incluidos, y revisar para re-configurar, en la actividad colectiva, el lugar de las reglas, los artefactos y los recursos, la distribución de tareas, la comunidad, y todo lo demás. La Psicología asume así su asignatura pendiente, al decir de Engeström (1987): indagar –intervenir en *procesos de exteriorización* – sujeto-sobre-contexto – en lugar de sólo analizar *procesos de interiorización* – contexto-sobre-sujeto -. Esos procesos, en interrelación permanente uno con otro, habilitan re-construir la historia colectiva de los sistemas de actividad, a la vez que construir estratégicamente su futuro. Una cosa va estrechamente de la mano de la otra. Dejando “marcas” y “huellas” en los sistemas, para que otros puedan continuar recorriendo o considerando esas *pistas*, en sus trayectorias vitales, educativas, laborales. Una construcción dialógica, contextualizada, personal-colectiva, recíproca, ética. Una *verdadera revolución copernicana*, al decir de Meirieu (1998), es la que posibilita

insertarse en la crisis de la autoridad pedagógica, para inventar formas de gobierno del desarrollo más democráticas, que no eludan la responsabilidad del mundo adulto por el cuidado de la infancia y la adolescencia en su desarrollo, pero con la posibilidad de enriquecerse con la diversidad y el diálogo, en lugar de concebir a lo diferente como “enemigo a combatir”.

Bibliografía

AUAPSI-UVAPSI (2008) *Documento elaborado para la Acreditación de la carrera de grado de Psicología. Elevado al MECyt en febrero de 2008.*

Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). Cap. 2. “Crisis de autoridad” y Cap. 6. “Ética y etiqueta”. *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social* (pp. 77-97). 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*(23-69). Buenos Aires: Noveduc.

Cornu, L. (2008) Lugares y formas de lo común, en Frigerio G y Diker G. (comps) *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del Estante.

Denegri A.; D’Arcangelo, M.; Fernández Knudsen; M. Centelegue, E., Barloqui, D.; Scabuzzo, A. (2016) Intersecciones entre Extensión-Investigación. Experiencias de estudiantes de psicología en proyectos de extensión en escenarios educativos. *VII Congreso Nacional e Extensión Universitaria*, Paraná, Entre Ríos, Octubre 2016

Denegri, A., Michele, J, Centelegue, E., Erausquin, C. (2013) “El trabajo interdisciplinario en el contexto escolar. Sobre expectativas e intervenciones de estudiantes y graduados/as extensionistas”, *Jornadas de pensamiento y discusión “Dispositivos y Abordaje Institucional*. Facultad de Psicología, UNLP. Noviembre 2013

Edelstein, G. & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.

Engeström, Y. (1987) Learning by expanding. Extraído 12 Diciembre, 2007 de <http://lchc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>

Engeström Y., Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992) "Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad", en Middleton D. y Edwards D. (comps.) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Buenos Aires. Paidós. (157-186)

Engeström, Y. (2001) "Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland

Erausquin, C. (2010). "Adolescencia y escuelas. Interpelando a Vygotsky en el siglo XXI: unidades de análisis que entrelazan tramas y recorridos, encuentros y desencuentros". *Revista de Psicología* (11), 59-81.

Erausquin C., Basualdo M.E., Dome C., López A., Confeggi X. (2011a) Violencias en escuelas desde la perspectiva de los actores: un desafío para la Psicología Educativa. *Anuario XVIII de Investigaciones* (pp.181-198). Revista Facultad de Psicología UBA.
Kaplan, C. (2006) *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Erausquin, E; Iglesias, I.; D'Arcangelo M.; Corvera G. et al. (2014) Inclusión escolar y Extensión Universitaria: construcción de estrategias de intervención en el campo psico-educativo. Argentina. Rosario. 2014. Libro. Artículo Completo. Congreso Nacional de Extensión Universitaria, I Jornadas de Latinoamericana y Caribe. UNacional de Rosario

Erausquin C.; Zabaleta V; Iglesias I; Denegri A. (2016) Desafíos y dilemas de la co-construcción de saberes y experiencias en prácticas de extensión: ¿qué es lo que hace la diferencia en la apropiación de sentido por parte de agentes educativos escolares?. Argentina. Paraná. 2016. (En prensa) *VII Congreso Nacional de Extensión Universitaria. Nuevos Desafíos para la transformación académica y social*. Universidad Autónoma de Entre Ríos

Erausquin C., Iglesias I., Szychowski A. (2017) "¿Ética de implicación y/o Ética Dialógica? ¿Dilema, desafío o/y potencialidad? Experiencias y narrativas en trayectos formativos de prácticas de enseñanza del Profesorado de Psicología". *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología "Psicología, cultura y nuevas perspectivas"*. Publicado.

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008). Universidad Nacional de La Plata.

Freire, P. (2002). *Concientización: Teoría y práctica de una educación liberadora*. Buenos Aires: Galerna.

Iglesias I. (2014) Universidad y comunidad: una experiencia de construcción conjunta de estrategias de fortalecimiento de la trama social y la reconstrucción subjetiva tras la inundación de la ciudad de La Plata. Argentina.Tandil. 2014. Artículo Completo. Libro III *Jornadas de Extensión de MERCOSUR*. UNdel Centro de la Provincia de Buenos Aires

Iglesias I.; Giordano, M.; Ferrer, E. (2013) El desafío de co-construir ayudas estratégicas entre Universidad y escuelas secundarias: una experiencia de extensión universitaria de las Facultades de Psicología y Trabajo social de la UNLP. La Plata. 2° *Jornadas de Pensamiento y Discusión "Dispositivos y Abordaje Institucional"*. Facultades de Psicología de la UNLP y UBA

Meirieu Ph. (1998) "A mitad del recorrido de una revolución copernicana", en *Frankenstein educador*. Barcelona. Ed. Laertes. 1998.

Meirieu, PH. (2008) "Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza". *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas* (pp. 93- 107). Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Micó, G. (2010) "Hacia un abordaje formativo de situaciones de la vida cotidiana", en *Observatorio Argentino de violencia en las escuelas (2008). Cátedra abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Reglamento de enseñanza y promoción (2011). Facultad de Psicología. UNLP.

Schon, D. (1998) *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.

Zelmanovich, P. (2008) "Violencia y malestar en la escuela". Entrevista disponible en Cátedra <https://definiciona.com/>