

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?.

Erausquin C., Zabaleta V., Denegri A. y Iglesias I.

Cita:

Erausquin C., Zabaleta V., Denegri A. y Iglesias I. (Octubre, 2017). *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?.* 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/587>

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



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

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?

Cristina Erausquin

Verónica Zabaleta

Irina Iglesias

Adriana Denegri

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de la Plata

RESUMEN

El trabajo presenta un análisis reflexivo basado en experiencias extensionistas realizadas en contextos educativos escolares, desde el año 2011, a través del Centro de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y de la Secretaría de Extensión de la UNLP. Retoma las preguntas que originaron dichas experiencias y los interrogantes de hoy. La indagación se centró, en un primer momento, en el *aprendizaje profesional inter-agencial* (Daniels, 2015) de estudiantes, docentes, graduados, en *trayectorias de profesionalización*, que incluyeron prácticas de extensión e investigación. Los interrogantes de hoy se focalizan en la participación de los agentes escolares adultos y los desafíos involucrados en su apropiación de sentidos y en su implicación en las prácticas extensionistas, lo que impacta en las acciones de gestión y negociación. Ellas son necesarias para conformar una estructura inter-agencial de colaboración o de comunicación reflexiva (Engeström, 1997), en tanto posibilitan el desarrollo de intervencio-

nes con dimensión estratégica, capaces de construir novedad y futuro. Recuperando el poder transformador de la conciencia del mundo y de nosotros mismos que tiene la operación de *problematizar* (Freire, 1972), el análisis enfoca hoy dilemas de la inter-agencialidad y co-construcción *en y entre* sistemas de actividad diferentes (Chaiklin et al., 2001b) en escenarios con demandas de inclusión e innovación: ¿Qué es lo que genera implicación en los actores educativos, cuando desarrollamos propuestas de extensión “supuestamente” con ellos? ¿Qué es lo que favorece y qué es lo que dificulta su genuina apropiación de sentidos? ¿Cuánto tiempo dedicamos, cuando armamos un proyecto de extensión, a la co-construcción de un objeto/objetivo de actividad inter-sistémico, inter-agencial, inter-disciplinario, entre actores universitarios y escolares, antes, durante y después de la práctica? ¿Qué es lo que hace que surja deseo de participación en agentes generalmente sobrepasados por la realidad? ¿Cuántas veces preferimos operar con jóvenes o niños sin volvernos sobre los docentes, directivos, orientadores escolares,

familiares, desde un proyecto de extensión? ¿Qué ha sido de la llamada “intervención indirecta” (Bisquerra Alsina, 2004), entendida como producto de un triángulo colaborativo entre consultor-consultante-destinatario? Cuando el vértice mediador del triángulo es una persona – y no un texto o una teoría –, y ésta aún tiene la impronta del mandato histórico de la escuela moderna, de enseñar y disciplinar al “ciudadano” según una matriz uniforme de desarrollo, ¿cómo hacemos para contar con su poder multiplicador, si no escuchamos sus razones, si no somos sensibles a sus necesidades, tanto como a las de los alumnos? Narrativas sobre algunas experiencias desafiantes, nos servirán para espejar y confrontar preguntas de ayer y de hoy, para historizar y des-naturalizar. El objetivo es aprender a no creer que sabemos lo que quiere decir *trabajar con el otro*, que implica no abrir juicio sobre quién tiene razón sino profundizar razones diversas, suspender prescripciones, armar clima de mutua aceptación y respeto a las ideas y emociones. Lo difícil que es algo tan sencillo y tan complejo, en sociedades en las que “aumenta la insignificancia” y “se pierde en el vacío el sentido del lazo social” (Castoriadis, 1998).

INTRODUCCIÓN

El trabajo presenta un análisis reflexivo de experiencias extensionistas realizadas en contextos educativos escolares, desde el año 2011, a través del Centro de Extensión de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y de la Secretaría de Extensión de la UNLP. Retoma las preguntas que originaron dichas experiencias y los interrogantes de hoy, cinco años después.

En el marco de una resignificación de la *intervención* en Psicología Educativa, como una articulación de tres vectores: inclusión, calidad y construcción de sentido; produciendo una interpelación a la inclusión, que la vincula a la necesidad de transformación del contexto. De no haber cambio en los ambientes que habitamos, ¿incluir a quiénes y para qué?, ¿cómo implicarnos en la inclusión? Inclusión es participación, habilitación, reconocimien-

to, conciencia, y también es implicación, empoderamiento, decisión, responsabilidad por lo común. Involucra implicarnos en la redistribución de recursos y oportunidades en el ambiente al que incluimos y en el que nos incluimos, para hacerlo más justo, más saludable, más rico y digno de habitar.

En contextos educativos atravesados por la diversidad y heterogeneidad– de culturas, de lenguajes, de situaciones, de personas – los y las psicólogos/as educacionales podemos contribuir a (re)construir lazos y sentidos y habilitar *trayectorias educativas*, entramándolas con desarrollos saludables/salugénicos/felices de *trayectorias vitales enriquecidas*.

Se requiere para ello *intervenciones para interrumpir desigualdades y posicionamientos éticos, políticos, epistémicos*, frente a lo naturalizado: la reproducción, la indiferencia, la violencia del vacío, la fragmentación de lo complejo. Entendiendo que las prácticas de inclusión se apoyan en *tres pilares o bases de sustento que no pueden escindirse, y tienen que articularse*: a) políticas públicas que enmarcan y regulan prácticas, tanto jurídica como económicamente, b) evidencia científica en teorías y metodologías, para diseñar intervenciones y evaluar su impacto en las comunidades, y c) elaboración y desarrollo de nuevos sentidos para las acciones, mediante construcción conjunta – no exenta de tensiones – entre actores que toman parte en la re-creación y enriquecimiento de su ambiente-.

Por otra parte, ¿cómo construimos *nuestro rol como psicólogos educacionales*? Una manera de entender la labor de los *orientadores escolares* – u otros agentes profesionales psico y socio-educativos con diferentes funciones – es atribuirles la función de *ayudar* a los maestros, profesores, docentes y otros agentes educativos, a *ayudar*, a su vez, a los alumnos a aprender. Ello implica, como sostienen E. Sánchez y R. García (2011) que los *orientadores* tienen que ser sensibles a las necesidades de los alumnos, de modo de valorar cuáles serán las ayudas potencialmente relevantes para ellos, pero también estar atentos a lo que necesitan los profesores para que puedan hacer suyas – *apropiarse de* – esas formas de ayudar en el cotidiano escolar de la ense-

ñanza áulica y extra-áulica, o para que puedan cobrar conciencia del valor de lo que ya están haciendo y “expandirlo” en alguna importante dirección. Esa *doble orientación* de lo que los orientadores pueden realizar, conjuntamente con la apertura de espacios para escuchar las *voces* de todos los actores involucrados en el proceso educativo, - voces que hablan de sus necesidades e intereses, y de las interacciones y tensiones que atraviesan las situaciones de enseñanza-aprendizaje -, hará posible concebir algunos de los *cambios* que resulten a la vez relevantes y factibles.

¿Significa eso que el orientador tiene que convertirse en un *profesor de profesores*? Pregunta sensible y pertinente, que se relaciona con las frecuentes demandas al asesor u orientador, de realizar *capacitación docente*. Sin desentendernos de la legitimidad y viabilidad de dichas demandas y de la relevancia que puedan tener, este trabajo pretende subrayar la necesidad de la *colaboración* y consecuente *co-responsabilización* de profesores y orientadores en la *apropiación y construcción de nuevos saberes y acciones* en el terreno de la intervención educativa. Para ayudar a los profesores a ayudar a aprender a sus alumnos, los profesores – y también los alumnos - tienen que ser *co-diseñadores* de tales ayudas, y sólo así, en ese escenario complejo y multidimensional, puede ponerse en juego el saber acumulado – no sin tensiones y contradicciones - en la historia de la práctica educativa y psico- socio-educativa.

Merece recordarse, aunque resulte obvio, que pedir ayuda no significa “estar enfermo”, ni ser “incapaz”. Quien pide ayuda es un profesional formado que debe enfrentarse a una situación nueva, con exigencias muy diferentes a aquellas en relación a las cuales fue formado o preparado, y por lo tanto, pide y/o acepta ayuda para lograr esa adaptación/negociación con la nueva realidad, de modo de convertirla en fuente de creación de la práctica innovadora.

RESOLUCIÓN CONJUNTA DE PROBLEMAS EN EL CAMPO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Según Sánchez y García (2011), el Orientador u Asesor debe poder: 1) Ayudar a comprender la naturaleza de los problemas y su relevancia en el proceso educativo entramado con la construcción y el desarrollo de subjetividades. 2) Ayudar a concebir metas factibles y relevantes en un proceso de intervención de largo término. 3) Proporcionar o ayudar a encontrar o re-crear recursos o herramientas para alcanzar dichas metas. 4) Ayudar a valorar y ponderar los logros obtenidos. El **Proceso de Resolución Conjunta de Problemas** debe contener, expandir y construir: a) Conocimientos sobre la práctica, sus condiciones y obstáculos; y b) Conocimientos sobre lo que los alumnos necesitan para aprender y desarrollarse como sujetos autónomos, críticos, participativos y ciudadanos de su cultura y del mundo. El análisis y la resolución de problemas constituyen procesos que desarrollamos cuando experimentamos que no tenemos lo que deseamos o necesitamos, ni contamos con un medio para conseguirlo: si no existiera esa *discrepancia o desfasaje*, no existiría el problema. Ello involucra un trabajo cognitivo y relacional – sujeto-objeto-otros sujetos - de análisis de la situación en la que estamos inmersos, a la vez que una resonancia emocional y motivacional, que genera la posibilidad de entender el problema desde la perspectiva de diferentes miradas, así como impulsar la voluntad de organizarse, junto con otros, para construir un plan de acción para resolverlo.

La responsabilidad social-profesional con los otros y con nosotros mismos, exige además, la revisión de los resultados alcanzados en relación al plan de acción que nos propusimos y una explicación consciente y ponderada de a qué factores o dimensiones cabe atribuir dichos resultados. Si vemos este proceso, en su complejidad y multidimensionalidad, entenderemos, por ejemplo, que alguien puede estar motivado para hacer algo, pero puede tener dificultades para persistir en el curso de su desarrollo, ya que comprometerse exige renunciar a otras cosas. (Erausquin, 2014)

OBJETIVOS GENERALES DE ESTE TRABAJO

- Analizar experiencias extensionistas que se propusieron intervenir, junto a agentes escolares, en problemáticas vinculadas a la *convivencia escolar* y el *aprendizaje* en diferentes niveles educativos.
- Reflexionar respecto de los *desafíos* que implica la conformación de una *estructura inter-agencial* de colaboración en las prácticas extensionistas.

Objetivos específicos

- Indagar las condiciones que posibilitan generar *implicación* en actores educativos escolares, cuando se formulan propuestas extensionistas que los incluyen.
- Recuperar la importancia de las *intervenciones indirectas y estratégicas* en extensión.

Actividades y estrategias desarrolladas en el trabajo de extensión enfocado

- Construcción conjunta de proyectos con participación de la comunidad educativa.
- Implementación de programas de intervención específicos para el abordaje de dificultades en el aprendizaje de los alumnos.
- Conformación de espacios de reflexión entre agentes educativos escolares y extensionistas para el análisis de los objetivos y los cursos de acción implementados.
- Participación en instancias institucionales e interinstitucionales vinculadas a los proyectos de extensión.

EJE CENTRAL: APRENDIZAJE INTER-AGENCIAL: DESAFÍOS E INTERROGANTES

La indagación se centró, en un primer momento, en el *aprendizaje profesional inter-agencial* (Daniels, 2015) de estudiantes, docentes, graduados, en *trayectorias de profesionalización*, que incluyeron prácticas de extensión e investigación. Los interrogantes de hoy se focalizan en la participación de los agentes escolares adultos y los desafíos involucrados en su apropiación de sentidos y en su implicación en las prácticas extensionistas, lo que impacta en las acciones de gestión y negociación. Ellas son necesarias para conformar una *estructura inter-agencial de colaboración o de comunicación reflexiva* (Engeström, 1997, en Erausquin, 2013), en tanto posibilitan el desarrollo de intervenciones con dimensión estratégica, capaces de construir novedad y futuro.

El trabajo presenta reflexiones compartidas sobre *escenas vividas*, narradas y registradas en Proyectos y Actividades de Extensión entre Universidad-y-escuelas desarrollados por la Cátedra de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología. Es decir, por docentes, alumnos, adscriptos, investigadores que, situados en un lugar de *no-saber*, descentrándose del lugar de expertos, son parte y toman parte en la aventura de *alfabetizarse* en la tarea de producir interrupciones a la exclusión, a la injusticia, a la desigualdad, defendiendo los derechos a la educación, a la salud, a un desarrollo enriquecedor, de niños y adolescentes de nuestro país. Las experiencias se enmarcan tanto en Proyectos de Extensión acreditados y subsidiados por la Universidad Nacional de La Plata, como en Actividades programadas desde el Centro de Extensión y Atención Comunitaria de la Facultad de Psicología de la UNLP en los últimos cinco años, en escuelas secundarias de la región – La Plata, Berisso, Ensenada, City Bell – y continúan hoy.

Las preguntas que orientan el *itinerario de reflexión*, interpelando la vivencia-y-el-saber *entramados*, co-construidos con los actores

escolares – alumnos adolescentes y jóvenes, docentes, orientadores escolares, directivos, padres – son las siguientes:

¿Qué es lo que hace *la diferencia* en la participación de la comunidad educativa en su conjunto?

¿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 aprender lo que hay que construir, lo que todavía no está allí delante nuestro, para alojar lo nuevo, transformar lo que hay?

¿Cómo confiar en uno mismo y en el otro, con *confianza instituyente*, capaz de volverse poder de construir juntos?

¿Cómo hacer jugar a la vivencia en la *implicación* en un saber, que no es de nadie y es de todos, una competencia colectiva, la de la *experticia distribuida*, multi-agencial, relacional?

¿Cuándo pudimos apreciar que surgían nuevas voces y se habilitaban nuevos sentidos en el trabajo de Extensión y dejábamos de sostener la percepción sólo de un déficit a llenar?

La experiencia señala la necesidad de un *anclaje* como punto de partida, ya que construir es *expandir*, hallar el núcleo de lo que los referentes institucionales pugnaban por plasmar en el mejoramiento de su ambiente de trabajo y en la creación de nuevas posibilidades, y proponerles desarrollar ese núcleo potencial de verdad y de fuerza conjunta, acompañándolos en el resurgimiento de la esperanza en lo que “sepamos construir entre todos”. Suspendiendo – como *mandato ético* de la agencia psico-educativa del “trabajar con” – operaciones de etiquetar, imponer, criticar, juzgar, disciplinar, corregir, prescribir, para lograr anidar el deseo de educar y emancipar, en todos y cada uno de los agentes educativos – también lo son los niños y los jóvenes embarcados en trayectorias de escolarización, que nos enseñan a descubrirlos -.

¿Qué ocurrió cuando no atisbamos siquiera ese núcleo y quisimos seguir solos el camino que creíamos certero?

¿Qué ocurrió cuando sólo trabajamos con niños o adolescentes, desplazando o ignorando a los actores adultos, en su responsabilidad de alojar, transmitir, conocer, y enseñar?

¿Qué ocurrió cuando nos “derivaron o depositaron” problemas a resolver?

¿Qué nos pasó con eso, qué no hizo pensar y sentir?

¿Qué ocurrió cuando encontramos impunidad, violencia, estallido, des-trato, desinterés, vacío? ¿Pudimos aprender de esa experiencia?, ¿nos desafió o nos derrumbó? ¿Qué es lo que nos hizo posible aprender y cómo?

CUATRO EXPERIENCIAS EXTENSIONISTAS: PARA PENSAR

Son experiencias que recortamos como analizadores para *problematizar* (Freire, 1972) el *impacto* de los proyectos que desarrollamos, en los giros y cambios de perspectivas que las escuelas necesitan, para convertirse en entornos inclusivos e incluyentes, capaces de proveer sostén al entramado de emociones y cogniciones que precipita la conciencia del mundo (Daniels, 2015), y con esa conciencia, conquistar el poder de transformarlo y transformarnos. ¿Qué hace *diferencia* en la participación de la comunidad educativa?

Primera experiencia: escuela vespertina de jóvenes y adultos, que interrumpieron escolaridad y buscan una “segunda oportunidad”. Escuela “fantasma”, la denominamos: queríamos habilitar voces de alumnos de último año; conocer su relación con la escuela, con la vida, con su futuro, dejar *marca* en el sistema escolar de actividad, construir memoria colectiva, entrelazar las perspectivas de esos jóvenes con las perspectivas y reflexiones de orientadores, directivos y docentes resonando con las reflexiones de los alumnos. Medio año transitando en la dificultad para acercarnos a los actores educativos adultos, no así a los alumnos. Al convocar a docentes,

no hallábamos a nadie, ni los directivos ni los orientadores hacían frente a la situación con nosotros, no les hacía ruido, no les generaba pregunta, directamente, no estaban ¿Será lo que Narodowski (2016) señala como signo del hoy: “los adultos en retirada”? Así nos pasamos casi seis meses golpeando puertas de aulas, intentando reunir a los docentes, buscando directivos que no aparecían, en una escuela que permanecía como “fantasma” para nosotros.

Buscando una estrategia que convocara a la producción a los jóvenes, para luego con ella lograr que los docentes se involucraran, enfocamos a los alumnos como protagonistas de la re-construcción y relato de sus *trayectorias de escolarización*, entretejidas con sus trayectorias vitales. Propusimos a los alumnos que se pensarán a futuro, reflexionaran sobre su “legado” para quienes iniciaban entonces el recorrido por esa escuela de jóvenes adultos, por esa “segunda oportunidad” de aprendizaje y educación. Era el último mes del desarrollo de nuestro Proyecto s. Volvimos a acercarnos con la propuesta y se entusiasmó con ella la Orientadora Educativa y la Orientadora Social, que decidieron acompañarla y contribuir a sostenerla. El video, la pantalla en la cual verse y ser vistos, ser escuchados y escuchar, relatar una historia que otros aprovecharan para poder armar su propia vida, lograr una re-elaboración de lo vivido, se conformó como *instrumentalidad*, es decir, no un instrumento fijo y pre-determinado, que se aplica en la realidad como un experimento, sino una herramienta para re-contextualizar/configurar en la experiencia un abordaje, siempre re-constructiva y siempre creativa de una narración, en la que todos los participantes descubren significado y hallan sentido y que todos se la pueden llevar para usar creativamente en otros territorios de la propia existencia. El video, una de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Tics) más ligada a las culturas juveniles, que tiene el poder de verse, oírse y volver a pasarse, para analizar, pensar, volver a percibir y sentir. A continuación, un fragmento de la experiencia, que recortamos para seguir pensando: un alumno que proyectaba estudiar periodismo, les pregunta,

de repente, en medio de la filmación, a las alumnas extensionistas sobre la universidad, sus recorridos y dificultades. El recuerdo y actualización de sus propias trayectorias presentificaron dudas, temores sobre el futuro, vivencias de cierre de un ciclo y apertura a otro, puestas en escena entre unos y otros, enriqueciendo el *cruce de fronteras* y el trabajo *en los nudos* entrelazando voces, miradas, sentires, pensares, acciones de dos sistemas sociales de actividad diferentes: la escuela y la universidad.

Segunda Experiencia. Actividades del Centro de Extensión y Asistencia a la Comunidad de la Facultad de Psicología. Convoca la dirección de una escuela, en contexto de fuerte vulnerabilidad social, a través del Centro de Extensión Comunitaria de la Universidad, para poner en juego estrategias para mejorar las relaciones vinculares entre alumnos, docentes y otros agentes. Un momento de turbulencia social, incluyendo expropiación de terrenos en donde muchos de los alumnos vivían. El equipo de trabajo estaba integrado por docentes, graduados y alumnos del Profesorado y la Licenciatura. Lo primero que desconcierta al equipo extensionista es que la directora y la orientadora se referían a los alumnos con etiquetas y categorías discriminatorias, casi permanentemente. Todo parecía haberse intentado y todo había resultado inútil, según sus discursos, situados entre la desesperanza y la naturalización: acuerdos de convivencia, trabajo en conjunto, nada acerca de lo cual se preguntaba, para orientar la tarea, parecía tener aun algún sentido. “Trabajar aquí con tijera es peligroso”, decía la orientadora cuando veía a las extensionistas preparar un juego para el trabajo en taller con los alumnos; “vienen a lavarnos el cerebro”, se oía como un rumor en el fondo de los grupos de jóvenes. Con técnicas lúdicas para comunicarse y *entramarse* para construir experiencias nuevas entre todos – “la construcción de Frankenstein” -, no fue difícil sin embargo convocar a los adolescentes a participar con el cuerpo y con la acción, pero sí más difícil generar reflexión e intercambio verbal al cierre de cada encuentro. Pero, íbamos reflexionando: ¿con qué confianza los jóvenes alumnos iban a aventurarse a reflexionar en

ese clima de violencia, con qué seguridad de no ser humillados, burlados, exigidos de aceptar la profecía de su fracaso anticipado? Los alumnos querían desafíos, pero los adultos no. Relata una estudiante extensionista:

“En el cierre del taller con los adolescentes alumnos, retomamos que nuestro objetivo principal había sido conocerlos, en su singularidad, como grupo, en su vínculo con la escuela y con los distintos actores educativos. Ese propósito se insertó en la propuesta final de trabajar sobre la identidad del grupo, a partir de construir un producto que los representara. Para ello los extensionistas llevaron materiales gráficos y fotografías de los estudiantes que tomaron durante su trabajo en los talleres anteriores, en los que se podía observarlos en una postura activa, e intentaban mostrarles, tanto a los agentes educativos adultos como a ellos mismos, otra mirada. Con esta intención, se reflexionó sobre las imágenes que representaban las fotografías elegidas para el afiche y se eligió un lugar visible de la institución en donde ubicarlo. Ningún agente educativo a la vista. El equipo decidió pensar si valía la pena dar continuidad a la tarea durante todo un año, con la escisión entre agentes educativos y sujetos del aprender, ya que nadie parecía darles el estatuto de tales, y no parecía tener sentido hacerlo en medio del sinsentido de pretender ser bisagra en un puente que nadie quería sostener; ¿pero por qué nos habían convocado a construirlo? Se convocó a una devolución a directivos y orientadores, que no asistieron y compartimos los dilemas con el Centro de Extensión Comunitario de la Universidad, una de cuyas coordinadoras participó de nuestra decisión de cierre de la experiencia”.

Tercera experiencia, todavía en presente. Las observaciones, entrevistas y talleres que se realizaron en una Escuela Técnica de la región, con diferentes objetivos, posibilitaron visibilizar desafíos a las perspectivas futuras de trabajo conjunto, tales como el de construir propuestas diferenciales en “cursos de repetidores”, para que adquiriera pleno sentido la decisión que la institución había implementado al conformar dichos agrupamientos. Se abrió así una segunda línea de trabajo y de problematización, articulada con la anterior, vinculada a la construcción de estra-

tegias para repensar y problematizar el sentido y la utilidad de esos agrupamientos. Gradualmente, la acción y el pensamiento en el Proyecto de Extensión se fue centrando en el abordaje de la *repetencia* como problema, promoviendo intervenciones con estudiantes que habían repetido un año y que se incluyeron en los ya mencionados “grupos de repetidores”. La fundamentación del agrupamiento, por parte del equipo directivo de la escuela, aludía a la necesidad de implementar acciones diferenciales con estos estudiantes, ya que sino “*se quedan perdidos en el fondo del aula y vuelven a repetir*”. Pero dicho objetivo era significado y vivenciado de manera diferente por distintos actores de la escuela que trabajaban con esos cursos y, no siempre, en un sentido de aprovechamiento de la experiencia. Algunos docentes manifestaron que les impusieron esos grupos como ‘castigo’, que no sabían para qué los formaron, “son mucho más revoltosos y difíciles para trabajar”. En ocasión de un taller, dos chicos se agredieron físicamente dándose golpes. Al dar aviso a la preceptora del curso, la misma, lejos de calmar los ánimos o indagar las razones de lo sucedido, llevó a los “chicos problemáticos” a la dirección para sancionarlos, al tiempo que les manifestó que, como “repetidores” que eran, no tenían segunda chance ni se les ofrecería ya el “lujo” de un espacio para reflexionar sobre lo sucedido. Es por ello que para el trabajo a realizar este año, se acordó revisar con los directivos cuáles eran los profesores disponibles por curso para ver cuáles serían los más adecuados para dar clases en estos grupos; y se decidió también rebautizar a estos cursos como “grupos piloto”. A pesar de ello, se continúan descubriendo situaciones que captan la atención e invitan a reflexionar, allí donde los propios actores que las vivencian a diario se hacen o no preguntas sobre ellas.

Cabe mencionar dos situaciones derivadas de la observación de una clase de “Construcción de la ciudadanía”, según el relato de estudiantes extensionistas.

“Aquel día la docente se había propuesto trabajar sobre el acuerdo áulico. Para nuestra sorpresa, no se trataba de un espacio de reflexión conjunta, sino un dictado de la docente, en el que se ofrecían escasas o nulas oportunidades a los estudiantes para que manifiesten sus ideas al respecto. Algunos de los ítems eran: “Cuidar el vocabulario”, “No utilizar el celular en clase”, “No jugar de manos”. Con respecto a la no utilización del celular, una de las alumnas se opone a incluirlo en el acuerdo, argumentando que los profesores lo utilizan, y que si ellos pueden, los estudiantes también pueden. Argumentación valiosa, que de esta forma exige la instauración de leyes válidas para todos. Argumentación que no es valorada, sino rápidamente respondida por la docente, quien manifiesta que los profesores sólo lo utilizan por emergencias, como excepción. Más tarde en la misma clase, se encomienda una tarea para la cual varios alumnos se ofrecen, pero la docente decide que debería ser el delegado del curso quien la llevara a cabo. Para ello, interroga quién era el delegado, ante lo cual los alumnos indican quién es, comentando que en realidad no fue elegido: “el centro de estudiantes pasó un día a convocar al delegado a una reunión, y como no lo habían elegido, en el momento uno se ofreció a ir para zafar de la clase”.

La estudiante extensionista observadora interviene para decirles a los estudiantes que era muy importante que ellos pudieran elegir su representante y el compromiso que ello requería. Los alumnos manifiestan su acuerdo, proponen hacer la votación y algunos manifiestan sus deseos de postularse. Pero la profesora interviene diciendo que no era el momento para hacerlo, que ya había pasado la oportunidad, y asigna al “delegado” la tarea sobre la cual habían estado discutiendo. La clase continúa hacia otros temas.

Cuarta experiencia, también en desarrollo. Derechos de niñ@s y adolescentes: de lo comunitario hacia las instituciones educativas. A partir de un proyecto de extensión focalizado el trabajo en una ONG encontramos que muchos de l@s niñ@s de la zona presentan dificultades en sus aprendizajes, no acuden a otros centros deportivos ni de recreación. En el inicio de otro proyecto ejecutado en el año 2014 se ofrecían talleres de juego y

aprendizaje en la ONG, para que en definitiva tengan un espacio en el que se ejerzan esos derechos, pero muchas veces no asistían a estos encuentros, ya que algunas familias no lo entendían como prioritario. En tal sentido se inició un trabajo en red con instituciones de la zona, visibilizando las situaciones de vulnerabilidad y propiciando actividades de promoción de derechos de manera conjunta. Todo ello nos impulsó a presentar la temática en las escuelas a las que asisten l@s niñ@s, siendo las dos escuelas primarias más cercanas a las que se acudió para presentar esta propuesta. Nos detendremos en la experiencia realizada en una de las escuelas más cercana a la ONG. Se realizó un contacto inicial con el Director de la escuela, quien insistió que se trabajara en 3° y 4° grado de manera conjunta, planteando la importancia de que se articule con la profesora de teatro de los cursos. A partir del entramado previo, las actividades fueron llevadas a cabo por estudiantes y recientes graduadas de la carrera de psicología. Partimos de la premisa de que cada niño y niña tiene experiencias, vivencias, emociones, ideas valiosas para la tarea a desarrollar en el espacio de trabajo y que, favoreciendo su expresión, pueden conocer e identificar sus derechos. Por eso se propuso la técnica de Taller, a través de un abordaje grupal -participativo. En el primer taller se trabajó con los dos cursos juntos. Se pretendió que identifiquen elementos esenciales para su vida, prioridades básicas, que en definitiva se constituyen en *Derechos*, a través de la siguiente consigna: *“Imaginen que tienen que ir a otro planeta y pueden llevarse todo lo que necesiten para vivir”*. Los elementos más elegidos fueron: comida, juegos (play station, celulares), mascotas, útiles y libros (sólo enunciado por niñas). En algunos grupos fue prioritaria la familia y en otros fue necesario repreguntar acerca de los vínculos para que se tomen en cuenta. Esta tarea implica un trabajo de imaginación para simbolizar y los fuerza a pensar en términos de pérdidas. Como una tarea complementaria se les pidió que enuncien y/o dibujen *deseos* que tengan en relación a ese otro planeta que imaginaron ir. Puesta en juego de deseos, que se constituye como instancia reparadora y que permite fantasear ante situaciones

de desamparo. Los atravesamientos institucionales tuvieron incidencia sobre la producción de l@s niñ@s, los acuerdos iniciales no se cumplieron: la profesora de teatro no estuvo presente en los talleres, a uno de los grados se los privó de la clase de educación física, el espacio destinado para el trabajo con dos cursos no fue funcional... En palabras de una de las coordinadoras- estudiante:

“Como implicación personal puedo decir que el taller en general salió bien, resalto el trabajo en equipo por parte de nosotras, lo que si todas coincidimos en que no tuvimos el suficiente acompañamiento por parte del director ni de las profesoras que estaban ahí. Tuvimos en cuenta que esos factores que salieron a la luz, eran posibles que pasaran pero también tenemos que ajustar varias cosas para el próximo taller, tanto de la planificación y trabajo de nosotras como cuestiones de organización por parte de la escuela. Yo, particularmente, me sentí bien, me gusto como experiencia, pero también hay que tener en cuenta que fue el primer acercamiento a la institución y que hicimos lo que pudimos”.

En otro taller significativo, se les presentó en forma escrita los Derechos trabajados, solicitando que *“cada grupo realice un cuento breve en relación a un Derecho seleccionado, escribirlo en un afiche y dibujarlo”*. Otra estudiante-coordinadora lo presenta así:

“En un grupo, se trabajó la privacidad, y como es un concepto que les costaba pensar, al principio hicimos una puesta en común entre todos sobre lo que pensaban que era la privacidad, surgieron cuestiones muy interesantes sobre no meterse en la pieza de los papás si la puerta está cerrada porque ellos son novios y se pueden acariciar o besar, no entrar a una propiedad (como la casa del vecino sin permiso), no dejar que alguien mire tus cosas si vos no querés. Con todas esas ideas arrancamos el cuento, y yo propuse que haya un adulto, que sea el que garantice el derecho y un niño. Ellos prefirieron que haya dos adultos mamá y papá, y un nene y una nena. Por votación casi unánime: que el cuento se trate sobre: unos nenes que jugando a la pelota, se les pasa para el otro lado, y sin pedir permiso se meten a la casa del vecino. Ahí surgieron resoluciones bastante violentas sobre

lo que tendría que hacer el vecino: si salir con la escopeta, si encerrarlos en una pieza, hasta que uno de los nenes tiró la idea de que hable con los padres, así estos eran los que lo retaban, y esa opción fue elegida. El trabajo del grupo fue muy bueno y todos participaron aportando ideas, escribiendo o copiando en la cartulina”.

Se acordó en remarcar la importancia de identificar si cuentan con adultos referentes para que l@s chic@s puedan acercarse a hablar si sienten que alguno de sus derechos fue vulnerado, ejemplificando sobre alguna situación que nos aconteció, como disparador para generar que compartan sus experiencias. Con referencia a la trama intrainstitucional, se pudo observar los tratos violentos que se ejercen entre l@s nen@s y que algunas maestras los refuerzan con gritos, en vez de propiciar espacios de diálogos. Si bien el director de la escuela no pudo sostener los acuerdos iniciales, ni alojar totalmente la presencia de actores externos, se pudo apreciar que su figura tanto para l@s chic@s como para las docentes, es un referente de la ley. Pretendimos crear espacios de encuentro desde una perspectiva que sostenga un posicionamiento en los espacios microsociales de inserción participativos democráticos, contrarrestando los posicionamientos autoritarios que hacen a un ejercicio del poder, en los que se desplaza hacia un tipo de relación social la mayor parte de la fuerza (Kaminsky, 1990, en Aab, 2014). No se pretende acallar las voces de los actores que conforman la institución escuela desde un discurso hegemónico universitario. Sí, tal vez, persuadir, establecer acuerdos, si se puede, seguir luchando por co-construir.

FACILITADORES, FORTALEZAS Y ASPECTOS POSITIVOS

- El establecimiento de vínculos basados en la confianza puede considerarse un aspecto facilitador de la tarea extensionista.
- La capacidad del equipo extensionista de analizar críticamente y problematizar las prácticas constituye una fortaleza.
- La articulación entre la actividad de extensión, la enseñanza y la investigación es un aspecto positivo de la praxis.
- El sostenimiento de las acciones en el territorio a través del tiempo, puede considerarse otro aspecto positivo

NUDOS, OBSTÁCULOS Y/O ASPECTOS NEGATIVOS

- La construcción de lazos auténticos de colaboración e implicación recíproca no siempre ha resultado posible, por lo que constituye un nudo crítico.
- Dedicar escaso tiempo a la construcción de un objetivo común entre los agentes escolares y los universitarios se configura como obstáculo.
- Las intervenciones, mayormente directas sobre niños y jóvenes, desdibujan el poder multiplicador de las intervenciones indirectas y estratégicas.

CONCLUSIÓN

Los resultados alcanzados en los diferentes proyectos diseñados e implementados por el equipo, permiten señalar la importancia de las intervenciones sobre las problemáticas de la convivencia escolar y el aprendizaje en el contexto educativo actual. Asimismo ponen de relieve las dificultades que implica el trabajo inter-agencial entre sistemas de actividad diversos y la necesidad de analizar críticamente y problematizar la tarea extensionista.

La idea era hoy compartir con Uds. algunos componentes de las *instrumentalidades* (Engeström, 2007, en Erausquin, 2013) configuradas conjuntamente con los actores educativos, en la trama extensionista entretejida por unos y otros: a) la importancia de volvernos sobre la construcción del problema, b) explorándolo más allá de la demanda inicial, c) oyendo todas las voces, c) capturando sentidos sin miedo a la complejidad, a la diversidad, al conflicto, a los pequeños cambios y a las fuerzas subterráneas. Entendiendo que *intervenir* es hacer pero también es sentir, es ser parte, y que requiere reconstruir la *historia personal y colectiva*, y si no la encontramos, empezar a armarla para que los que vienen después tengan algo para poder partir de allí. Que es necesario *anclar* en una situación y un escenario, posicionarse y a la vez abrirse a diferentes perspectivas y significados, para desentrañar su potencia, su pasión. Y que eso es aun más importante que todo lo que se puede generalizar sobre el modo más apropiado, más pertinente, más riguroso de actuar para mejorar. Recuperamos así el poder transformador de la conciencia del mundo y de nosotros mismos que tiene la operación de *problematizar* (Freire, 1972). El análisis enfoca hoy dilemas de la inter-agencialidad y co-construcción *en* y *entre* sistemas de actividad diferentes (Chaiklin, 2001) en escenarios con demandas de inclusión e innovación: ¿Qué es lo que genera implicación en los actores educativos, cuando desarrollamos propuestas de extensión “supuestamente” con ellos?

¿Qué es lo que favorece y qué es lo que dificulta su genuina apropiación de sentidos?

¿Cuánto tiempo dedicamos, cuando armamos un proyecto de extensión, a la co-construcción de un objeto/objetivo de actividad inter-sistémico, inter-agencial, inter-disciplinario, entre actores universitarios y escolares?, ¿Cuántas veces volvemos sobre él, antes, durante y después de la práctica?

¿Qué es lo que hace que surja deseo de participación en agentes generalmente sobrepasados por la realidad? ¿Cuántas veces preferimos operar con jóvenes o niños sin volvernos sobre los docentes, directivos, orientadores

escolares, familiares, agentes adultos de la educación de los jóvenes, desde un proyecto de extensión?

¿Qué ha sido de la llamada “intervención indirecta” (Bisquerra Alsina, 1998,2004), entendida como producto de un triángulo colaborativo entre consultor-consultante-destinatario? Cuando el vértice mediador del triángulo es una persona – y no un texto o una teoría o un instrumento material -, y ésta aún tiene la impronta del mandato histórico de la escuela moderna, de enseñar y disciplinar al “ciudadano” según una matriz uniforme de desarrollo, ¿cómo hacemos para contar con el poder multiplicador y enriquecedor de la mediación, si no escuchamos las razones de los que “están en el medio”, si no somos sensibles a sus necesidades, tanto como a las de los alumnos? Narrativas sobre algunas experiencias desafiantes, nos servirán para espejar y confrontar preguntas de ayer y de hoy, para historizar y desnaturalizar. Para aprender a no creer que sabemos lo que quiere decir *trabajar con el otro*, ya que implica no abrir juicio sobre quién tiene razón sino profundizar razones diversas, suspender prescripciones, armar clima de mutua aceptación y respeto a las ideas y emociones de los demás. Lo difícil que es algo tan sencillo y tan complejo, en sociedades en las que “aumenta la insignificancia” y “se pierde en el vacío el sentido del lazo social” (Castoriadis, 1998).

FUTUROS PROYECTOS DE EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN

También es importante destacar que “no nos rendimos”. Que seguimos apostando, cada vez en mayor profundidad, a la articulación entre formación profesional, investigación y extensión, a la construcción de “inteligencia territorial” con actores y agencias de la comunidad, para el enriquecimiento recíproco en materia de inclusión, calidad y construcción de sentidos por y para todos los actores. Para el año en curso y el siguiente, el equipo docente de Psicología Educativa ha convocado a nuevas cohortes de estudiantes,

graduados y adscriptos a proyectos de investigación y extensión acreditados y subsidiados y por acreditarse, a saber: Proyectos de extensión: a) Convivencia, construcción de ciudadanía y lazo social; b) Andamiaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito. Proyectos de investigación: a) Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos (I+D, UNLP); b) Programas de intervención en comprensión lectora y prácticas de enseñanza al inicio de la escolaridad secundaria (PPID-UNLP).

REFLEXIONES FINALES

¿Qué fortaleza se destaca en el trabajo que nos ha nucleado y del que presentamos algunos relatos y vivencias? El *aprendizaje profesional inter-agencial* de los y las extensionistas, alumnos, adscriptos, graduados, docentes universitarios, en los espacios de supervisión y en la elaboración de crónicas y relatos, enriquecidos por decisiones tomadas, iniciativas y problematizaciones desarrolladas, alrededor de intervenciones y problemas en las escuelas. Desde una *ética de implicación y apropiación recíprocas* – entre Universidad y Escuelas –, seguimos apostando a construir conjuntamente prácticas y saberes, con alumnos, docentes, directivos, orientadores escolares, para articular *inclusión con equidad y calidad educativas*, a la vez que re-modelar nuestra profesión de psicólogos educacionales, *aprendiendo lo que todavía no está mientras lo construimos*, a través de proyectos formativos de aprendizaje y enseñanza, extensión e investigación.

¿Qué se encontró en los alumnos de las escuelas? Mucho deseo de participar, de ser oídos y de denunciar hipocresías, duplicidad, contradicciones, muchas veces invisibilizaciones de situaciones de impunidad, de inequidad, en las que se apoya demasiado a menudo la “autoridad” en las escuelas todavía, en las que naufraga el principio de *igualdad de todos como punto de partida* (Frigerio, 2004) para educar educándonos.

¿Qué se encuentra en los directivos u orientadores? Que en los escenarios educativos actuales, les es difícil resolver situaciones problema, a veces ni siquiera encarar o concebir que vale la pena intentarlo. Ello no es extraño dada su complejidad, y dado el formato que homogeneiza métodos, ritmos, expectativas, secuencias, metas a lograr, puntos de llegada. Muchas veces, derivan o depositan en terceros esos problemas pero no quieren volver a verlos ni aprender a resolverlos. Y los depositan, a veces de modo impensado, o para que otros fracasen y confirmen la imposibilidad de “democratizar el éxito”, o para que se las arreglen solos sin que ellos – los actores educativos escolares adultos - tengan que “salir de la incomodidad” para aprender. Etiquetas y profecías siguen ocupando espacio en la escena escolar, a pesar de discursos “políticamente correctos”, abiertas o encubiertas, visibles o invisibles. Y sin embargo, las fuerzas que se abren paso para articular nuevas verdades también están presentes y hay que aprender a descubrirlas. En la construcción de alianzas estratégicas para anudar futuro, porque construir es *expandir*, hallar el núcleo de deseo que pugnan por crear los referentes institucionales – y que no se hace ver fácilmente -. Suspendiendo el etiquetar, imponer, juzgar, para, en cambio, alojar, descubrir, anidar deseos de emancipar, crecer y desarrollarse, en todos los agentes educativos, incluyendo los alumnos. Con Pablo Freire:

“La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello que está ahí, porque somos proyectos y tenemos proyectos para el mundo, que surgen de nuestros sueños y deseos. La educación tiene sentido porque mujeres y hombres aprendieron que se hacen y rehacen aprendiendo y se asumieron capaces de saber que saben y también que no saben. La conciencia del mundo y de mí me hacen ser no sólo en el mundo sino con él y con otros, intervenir en él y no sólo adaptarme a él. Cambiar el mundo es tan difícil como posible”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aab, C., Marchione, A., Dirazar, A., Duré., Dirazar, A., Duré (2013) Emergentes en los espacios de encuentro entre Universidad y Escuelas secundarias, Jornadas de pensamiento y discusión “Dispositivos y Abordaje Institucional”. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2010). Ética y etiqueta. En *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bisquerra Alzina R. (1998) *Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica*. Barcelona: Editorial Praxis.
- 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.
- Castoriadis, C. (1998) *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: EUDEBA
- 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.
- Cornu, L. (1999) La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio; M. Poggi; D. Korinfeld (comps) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* Buenos Aires: CEM-Novedades Educativas.
- Daniels H. (2009) Vygotsky and inclusion. En Hick P., Kerschner R. and Farrell P. (2009) *Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice*. Routledge, London. Traducción interna de Larripa M. para Cátedra de Psicología Educativa II, Facultad de Psicología UBA.
- Daniels, H (2015). Professional Learning in Interagency Workplaces. En Selau, B. & Fonseca de Castro, R. (Comps). *Enfoque histórico-cultural. Investigación educativa en diferentes contextos*, 231-266. EDIPUCRS, Porto Alegre.
- Denegri, A. (2016) Los derechos de niñ@s y adolescentes. Experiencias de entramado territorial entre universidad y escuelas. A presentar en *VII Congreso marplatense de psicología internacional “De un paradigma tutelar al paradigma de derechos”*

- Engeström, Y. (2001): Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström Y. (2001a) “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”, en Chaiklin S. y Lave *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.
- Erausquin, C. (2014) Ayudando a los que ayudan a aprender, co-construyendo acciones y conocimiento. *Ética Profesional Dialógica en el campo psicoeducativo*. Ficha de Cátedra Psicología Educativa UNLP. A publicar Libro de Cátedra EDULP convocatoria 2014.
- 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 de Psicología Segunda Época (13)*, 173-197.
- 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)*. La Plata: EDULP
- 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.
- Freire, P. (1972) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Frigerio, G. (2004) “La (no) inexorable desigualdad”, *Revista Ciudadanos*, abril 2004. Y
- Kaminsky, G. (1990) Sagas institucionales, en *Dispositivos institucionales. Democracia autoritarismo en los problemas institucionales*, Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Meirieu, P. (2008) Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *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

- Narodowski, M. (2016) *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate.
- 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.