

Inclusión escolar y Extensión Universitaria: construcción de estrategias de intervención en el campo psico-educativo.

Erausquin C., Iglesias I., D´Arcangelo M., Corvera G., Giordano L., Adriani J., Knudsen M. y Zagaglia A.

Cita:

Erausquin C., Iglesias I., D´Arcangelo M., Corvera G., Giordano L., Adriani J., Knudsen M. y Zagaglia A. (2014). *Inclusión escolar y Extensión Universitaria: construcción de estrategias de intervención en el campo psico-educativo*. VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, I Jornadas Extensión Latinoamérica y Caribe. Universidad Nacional de Rosario, Rosario.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/648>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/26G>



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>.

**Congreso Nacional de Extensión Universitaria, I Jornadas de Latinoamericana y Caribe
II Jornadas de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo
"La Universidad en diálogo con la Comunidad. Construyendo una Institución en
contexto". 16 y 19 de septiembre**

Autores: Erausquin Cristina, Iglesias Irina, D'Arcangelo Mercedes, Corvera Gustavo, Giordano Lucía, Julia Adriani, Knudsen Marianela, Antonella Zagaglia. DNI de autores: 6.413.722, 27.355.960, 25897953, 30.464.040, 33850800, 34841896, 32800541, 35411307.

Trabajo para Mesa Debate. Eje Temático 2: Inclusión, Ciudadanía y Diversidad.

Título: **Inclusión escolar y Extensión Universitaria: construcción de estrategias de intervención en el campo psico-educativo.** **Institución/es:** Facultad de Psicología UNLP. E-mail: cristinaerausquin@yahoo.com.ar

Resumen. El trabajo presenta el análisis de una experiencia de expansión y profundización de prácticas de inclusión escolar, entramando proyectos y sistemas de actividad para construir *aprendizaje y profesionalización psico-socio-educativas*. Se fundamenta en una perspectiva crítica del modelo clínico asistencial de la Psicología Educativa de las prácticas gabinetistas sobre "individuos con problemas", recorriendo colectivamente un camino hacia intervenciones capaces de interrumpir desigualdades desde la *inteligencia territorial*. Se cruzan "fronteras" para la apertura de acciones y significados entre Universidad y Escuelas, desplegando intersecciones y tensiones en el entrelazamiento de Investigación, Extensión y Desarrollo Profesional. Políticas, prácticas y sentidos articulan actores y agencias entre escenarios educativos diversos y configuran unidades de análisis para la construcción de problemas e intervenciones, en el contexto conceptual de los Enfoques Socio-Culturales inspirados en el pensamiento de Lev Vygotsky. Se desarrolla apropiación de herramientas y estrategias capaces de dejar "marca" en la expansión y transformación de sistemas de actividad, a través de la participación de diferentes voces, acciones y miradas en la elaboración emocional-cognitiva de las vivencias de sujetos situados en contextos. Se analiza la elaboración que desarrollaron en Instrumentos de Reflexión sobre la Práctica Educativa integrantes de un Proyecto de Extensión acreditado y subsidiado por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata y creado por la Cátedra de Psicología Educativa, denominado "Prácticas innovadoras y trayectorias escolares enriquecidas de aprendizaje-convivencia" en una Escuela Primaria con población de alta vulnerabilidad social y de derechos. Tutores docentes y estudiantes extensionistas universitarios junto a docentes, alumnos, directivos y orientadores escolares constituyen comunidades de práctica/aprendizaje para construir inclusión y calidad en los modos de realizar el trabajo educativo. En un esfuerzo conjunto del

Proyecto de Extensión UNLP y del Proyecto de Investigación con sede en Facultad de Psicología de Universidad de Buenos Aires, sobre “construcción de conocimiento profesional de Psicólogos en Educación”, se presentan problematizaciones, visibilizaciones y elaboraciones producidas en la *hibridación* entre indagación, extensión y reconstrucción de lazos sociales de sentido. Se identifica a la *comunicación reflexiva* como estructura inter-agencial del “aprendizaje por expansión” y se analiza su rol en la construcción de conocimiento, competencia e identidad profesionales psico-educativas. La actividad se transforma creando redes de aprendizaje-trabajo en los Proyectos de Alfabetización, Convivencia, Integración y Libro Album como Legajo Colectivo, que trascienden límites institucionales para que alumnos/as, padres, docentes y directivos desplieguen trayectorias más satisfactorias, flexibles y creativas. Se desarrolla en este trabajo el análisis cualitativo de las respuestas al Instrumento de Reflexión al Cierre del Proyecto 2013, focalizando situaciones-problemas, estrategias de intervención, decisiones, herramientas y resultados. Profesionales en formación y formadores identifican qué aprendieron, qué cambiarían de la intervención en situaciones-problema similares, y qué funciones tienen como estudiantes y tutores extensionistas, como docentes, directivos y orientadores, en una producción colectiva de “re-mediatización de la memoria secundaria” (Engeström) de sistemas de actividad, componente central de la *inteligencia territorial* en instituciones formativas de ciudadanía. Sosteniendo una lógica dialógica entre orden y desorden, instituido e instituyente, se hace lugar a la novedad y a la creación, en la acción y el pensamiento en la complejidad de “sistemas abiertos” (Morin). *El maestro tiene un importante papel: organizar el ambiente social, que es el único factor educativo. En cada aula hay una ventana. El auténtico maestro mirará desde su mesa de trabajo el vasto mundo de la vida creada y por crear* (Vigotsky, 1924). *Quienes aprenden deben tener una oportunidad para diseñar e implementar en la práctica una salida, un nuevo modelo para su actividad... Los estudiantes deben aprender algo que no está todavía allí: ellos alcanzan su actividad futura mientras la crean* (Engestrom, 1991) .

Inclusión escolar y Extensión Universitaria: construcción de estrategias de intervención en el campo psico-educativo

Objetivos:

- Analizar las experiencias de *expansión* y *profundización* de prácticas de inclusión escolar desarrolladas, *entramando* proyectos y sistemas de actividad para construir *profesionalización psico-socio-educativas*, en una comunidad de práctica y reflexión conjunta sobre los problemas abordados y las intervenciones desarrolladas.

- Identificar y describir el *cruce de fronteras* desarrollado entre la Universidad y la Escuela - sistemas de actividad con lógicas y tradiciones diferentes -, la Psicología y la Educación, - campos de conocimiento disciplinar y prácticas específicas -, y la Extensión, la Investigación y la Formación Profesional - pilares de la construcción del saber y la experiencia en la Universidad argentina -.
- Analizar las principales fortalezas y nudos críticos hallados en las respuestas escritas al *Instrumento de Reflexión sobre la Práctica*, que realizaron Estudiantes y Docentes Extensionistas del Proyecto de Extensión, al cierre de la experiencia, enfocando su perspectiva sobre los problemas abordados, las intervenciones desarrolladas, las herramientas utilizadas y los resultados evaluados, así como el intercambio desarrollado en forma virtual desde la lectura y apropiación por parte de todos de lo escrito por todos.
- Analizar las reflexiones de Estudiantes y Docentes Extensionistas participantes en el Proyecto de Extensión acerca de su propio proceso de *aprendizaje profesional*, sobre la significatividad de la experiencia para cada uno y sobre lo que modificarían en las intervenciones realizadas.

Nuestro modo de concebir y realizar Extensión

Se identifican tres modos de concebir y realizar Extensión Universitaria – tres sentidos diferentes del heterogéneo significado del término -, no necesariamente incompatibles, muchas veces superpuestos en la práctica, y a veces articulados entre sí, pero que es necesario identificar para ver cómo situar en relación a ellos nuestra experiencia. 1) Extensión entendida como *transferencia tecnológica* de saberes construídos – o trasmitidos y adquiridos – en la Universidad, en forma de productos, herramientas, bienes, habilidades, que se destinan a la comunidad social externa, en función de las necesidades previamente detectadas. 2) Extensión entendida como *servicio social* de la Universidad a la comunidad social externa, en base a la necesidad percibida de aportarle saberes y experiencia, con un fuerte acento, en expertos y practicantes – a través del *aprendizaje en servicio* –, en los valores morales o religiosos, como solidaridad, altruismo, don de sí. Finalmente, 3) la Extensión se centra en la *construcción conjunta de saberes y experiencias entre* la Universidad y la comunidad social externa, el intercambio y la apropiación recíproca, en dirección al enriquecimiento de ambos sistemas de actividad, a través de la construcción de lazos para la implicación en lo común. Sin dejar de abarcar algunos aspectos y dimensiones importantes de los dos primeros sentidos, nuestra opción se inclinó fuertemente por el último. Por otra parte, la reflexión y el intercambio con otros recorridos en Extensión Universitaria, posibilitará también *hibridaciones* significativas entre tramas construídas con énfasis en los otros sentidos. En nuestra experiencia concebimos:

- La extensión no sólo como transferencia de saberes desde la Universidad hacia las instituciones educativas sino como vinculación para la co-construcción de modos alternativos de intervención ante problemas de relevancia social.
- La expansión progresiva de los vínculos al interior de la Facultad de Psicología (trabajo inter-cátedras) y hacia otras instituciones universitarias y no universitarias para el desarrollo de la “inteligencia territorial”.
- La importancia atribuida a la extensión como espacio de formación pre-profesional en el campo psico-educativo destinado a “psicólogos en formación”.
- El carácter activo de la participación de los estudiantes y tutores extensionistas, creando implicación sin desmedro de la objetividad y cientificidad del aporte, desarrollando apropiación y reconstrucción reflexiva de la experiencia con problemas e intervenciones, capacidad para tomar decisiones y gestionar con otros acciones planificadas conjuntamente, co-construir o re-contextualizar herramientas psico y socio-educativas y analizar resultados e impactos, conjuntamente con los actores escolares, ponderando con pensamiento crítico y autocrítico y abriendo espacio a alternativas.

El **enfoque metodológico de la intervención** realizada se fundamenta en una perspectiva crítica del modelo clínico asistencial de la Psicología Educativa, de las prácticas gabinetistas desarrolladas en aislamiento sobre “individuos con problemas”, que pretende recorrer colectivamente un camino hacia intervenciones capaces de *interrumpir desigualdades* desde la *inteligencia territorial*. Se recuperan especialmente conceptualizaciones e instrumentos mediadores de la Tercera Generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engestrom, 2001) acerca del “cruce de fronteras” para la apertura de acciones y significados entre dos sistemas de actividad diferentes: Universidad y Escuelas, desplegando intersecciones y tensiones asimismo en el entrelazamiento de Investigación, Extensión y Desarrollo Profesional. Se articulan actores y agencias entre escenarios diversos y en el marco de políticas públicas, configurándose *unidades de análisis* nuevas en el contexto conceptual de los Enfoques Socio-Culturales inspirados en el pensamiento de Lev Vygotsky. Se desarrolla la apropiación de herramientas y estrategias innovativas en el campo de la inclusión, capaces de dejar “marca” en la expansión y transformación de los sistemas de actividad – Universidad y Escuelas -, a través de la participación de diferentes voces, acciones y miradas en la elaboración emocional-cognitiva de *vivencias* de los actores, como sujetos situados en contextos que son capaces también de transformarlos y tornarse así dueños de su destino.

Aprendizaje profesional como *praxis*: trabajo, reflexión, transformación

Analizamos el *aprendizaje profesional* de los “psicólogos en formación” – estudiantes de la Carrera de Grado -, de los graduados noveles y de los expertos tutores, *tomando parte* y *siendo parte* de un Proyecto de Extensión en un escenario escolar. El análisis de ese recorrido, como el de otros Proyectos de Extensión de la Facultad de Psicología y la Facultad de Trabajo Social en escuelas, es actualmente objeto de exploración e indagación en un Proyecto de Investigación Acreditado por la Universidad Nacional de La Plata, que co-participa con el Proyecto de Extensión en la elaboración de esta escritura. Focalizamos los cambios en el conocimiento, la competencia y la identidad profesionales de los Agentes, durante su implicación en *zonas de construcción social* con maestros, alumnos, directivos, equipos de orientación escolar, padres y familiares de los alumnos. Analizamos su *praxis* – entendida como práctica reflexiva y potencialmente transformadora– a través del *cruce de fronteras* entre Universidad y Escuelas y entre Psicología y Educación. La diversidad y la externalidad del “otro” sistema, agencia o disciplina, se convierte en un impulso para visibilizar las dimensiones invisibles y las interacciones y tensiones al interior de “nuestro” sistema, y generan “aire fresco” para la reflexión comunicativa entre uno y otro, abriendo posibilidad de construir colectivamente, en las instituciones educativas, culturas para el análisis y resolución de problemas de la inclusión y la diversidad. Las contradicciones que atraviesan cada sistema promueven en los agentes *aprendizaje por la experiencia* y puede producirse un *ciclo expansivo de cambio*, facilitado por la estructura inter-agencial de “comunicación reflexiva” entre los dos sistemas de actividad. La mirada de los “otros” des-cubre las cosas que han sido naturalizadas por/para nosotros, sin que lo advirtiéramos, y hace posible el proceso de ruptura y apertura necesario (“breaking away” y “opening up”, Engeström, 2001). Los Modelos Mentales Situacionales de la Práctica Profesional de los Agentes (Rodrigo, 1999), construidos en ese “entramado” (Cazden, 2010), se nutren de propósitos, representaciones y sentimientos de los sujetos, y también de los lazos y sentidos que construyen con los docentes, alumnos, directivos y padres de las escuelas y otros escenarios sociales, en la Actividad de Extensión.

La escuela y sus problemas

En el inicio del desarrollo de la actividad de Extensión – que duró dos años, 2012-2013, en dos sucesivos Proyectos - en esta escuela de la zona norte del Gran La Plata, se identificaban los siguientes problemas:

- ✓ Escuela de baja matrícula, caracterizada al comienzo de la intervención como “escuela fantasma” o de “mala fama”, lo que se hallaba vinculado a la percepción social de las características de la población: familias que viven en asentamientos, padres sin trabajo y con escasa escolarización y alfabetización, algunos con antecedentes policiales.

- ✓ Dificultad para conformar un equipo de trabajo al interior de la escuela. Directora fuertemente comprometida con la inclusión desde el inicio, pero con distancia en relación a los docentes y la valoración de su tarea en el aula.
- ✓ Conflicto entre la escuela primaria y la secundaria que funcionan en el mismo edificio. El conflicto tenía consecuencias negativas en relación a la posible inserción de los alumnos de la primaria – con los que trabajamos - en dicha escuela secundaria.
- ✓ Poca participación de la familia en la escuela. Padres muy jóvenes, con bajo nivel de responsabilidad en relación al proceso de escolarización de sus hijos.
- ✓ Alumnos con NBI y derechos vulnerados. Escuela con comedor – almuerzo y merienda -, pero que no pudo pasar a ser de doble escolaridad – proyecto de la directora -. Violencia familiar, abandono y negligencia en el cuidado de los niños, en la enseñanza de higiene, costumbres, hábitos, etc.
- ✓ Dificultades de aprendizaje en un porcentaje importante de los alumnos. Alumnos incluidos y promovidos sin completar su proceso de alfabetización. Al inicio, ausentismo reiterado, continuo o alternado, con la lluvia. Atención dispersa.
- ✓ Dificultad en los procesos de integración. Docentes de grado sin apropiación de herramientas necesarias para un trabajo consistente en el área de integración, por ejemplo, con niños con Autismo, Trastornos del Desarrollo, etc.
- ✓ Problemas de convivencia entre niños, entre adultos y entre adultos y niños. En ocasiones, violencia física, maltrato, - entre docente y directora, entre padres y madres, entre familias, entre alumnos -, en otras, pasaje al acto sin mediación de palabras, humillación, denigración, acoso. Ruptura de lazo entre los padres y madres, y entre los padres y madres y la escuela. Vandalismo en la escuela con pérdida de bienes materiales, utilizados en el desarrollo de la tarea escolar cotidiana.

Propuestas de Extensión

Como el análisis de las propuestas será objeto de otro trabajo, que se presentará en este Congreso, sólo aclararemos que, en el segundo año de la actividad, en el Proyecto de Extensión que se realizó durante 2013, en el marco del Centro de Extensión y Asistencia a la Comunidad de la Facultad de Psicología de la UNLP, denominado: “Prácticas innovadoras y trayectorias escolares enriquecidas de aprendizaje-convivencia”, se trabajó con la articulación de cuatro Sub-Proyectos en simultáneo:

- a) Andamiaje de los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito;
- b) Abordaje de la convivencia y violencia en la escuela;
- c) Integración de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y

d) Construcción conjunta de legajos colectivos de trayectorias escolares a través de la elaboración de un libro-álbum.

Los estudiantes extensionistas llevaron adelante su actividad bajo la tutoría de los docentes extensionistas, incorporándose al trabajo de los sub equipos conformados por temática, de acuerdo con sus intereses, habilidades y expectativas. Excepto los estudiantes que participaron del proyecto de alfabetización, el resto se incorporó a las aulas, realizando observaciones, acompañando al docente de sala y colaborando con su actividad con los alumnos. El programa de intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito se llevó a cabo en el espacio físico de la biblioteca de la escuela, con grupos pequeños de niños dos veces por semana. Se realizaron reuniones de trabajo y supervisión en la Facultad de Psicología con frecuencia quincenal, de todo el proyecto y de los diversos sub-proyectos. El conjunto de las actividades fueron registradas en *crónicas*, lo que permitió que todo el grupo estuviese al tanto del trabajo del resto, semanal o quincenalmente. Daremos cuenta de algunas categorías conceptuales que fundamentan la función del cuarto sub-proyecto. Denominado *Construcción de Legajo Colectivo*, involucró registro, elaboración y reflexión co-construida, que culminó en el producto Libro Album – cuyo prólogo, por ejemplo, se escribió “a dos voces”, entre la directora de la escuela y la del Proyecto de Extensión –, que recoge y reconstruye la memoria de lo realizado en el año 2013 en los otros tres sub-proyectos, articula con actividades de los docentes de la escuela por grado y por ciclo, el desarrollo de fiestas escolares y otros componentes seleccionados por las dos comunidades educativas.

A propósito de la historia y la memoria colectiva, para construir futuro.

⊙ Retomamos el interrogante que se ha planteado especialmente en la *investigación sobre la perspectiva de los agentes psico y socio-educativos acerca de las violencias en las escuelas*, sobre los riesgos de la demanda de inmediatez de las intervenciones, que ejerce presión sobre los agentes para “actuar ya”, en ese caso, para prevenir, disminuir o evitar el daño de las víctimas, pero obturando la indagación, la historización del problema y la construcción conjunta, a través de la reflexión sobre causas, antecedentes de problemas e intervenciones en el sistema. Estos interrogantes dieron lugar a pensar intervenciones con *sentido estratégico*, *historizando* acciones que el *sistema de actividad* haya desarrollado en relación al problema, para *expandirlas*, a partir de las fortalezas identificadas y la significatividad de lo logrado para enriquecerlo, ampliándolo, profundizándolo.

⊙ Un *desarrollo estratégico de la intervención psicoeducativa* es el que *puede dejar marcas en el dispositivo escolar*, que, a partir de la desnaturalización y problematización

de prácticas habituales en las aulas, recupera fortalezas pedagógicas y vinculares, construyendo alternativas entre todos los actores involucrados.

⊙ En las instituciones educativas, como también en las de salud, se constata el *olvido de la base colectiva del desarrollo de una acción individual* (Engeström et al., 1992). En este enfoque, se distinguen las “acciones”, que son individuales o grupales y tienen metas, de la “actividad”, que es esencialmente social y tiene motivos, no siempre reconocidos – y mucho menos apropiados - por los actores. Las acciones son individuales, tienen principio y fin y pueden describirse en pasos. La actividad no acaba cuando se alcanza una meta, porque hay otra esperando. El tiempo de la actividad es recurrente y cíclico. La actividad es sistemática y autoorganizada, tiene principio y fin, pero la escala temporal es lo bastante amplia como para hacer difícil para los individuos aislados rastrear su principio y anticipar su terminación. Necesitan de los relatos orales de Informantes Claves o Testimonios de Historia Narrativa Escrita (Enfoque histórico-cultural: Vygotsky, Leontiev y Luria. *Análisis del recuerdo y del olvido institucional*: Engestrom, Brown, Engestrom y Koistinen, 1992)

⊙ En las instituciones educativas, el tiempo se convierte en una cadena de acciones y logros individuales desconectados de su significado colectivo, que se fractura y desaparece. Resulta necesario *re-mediatizar memoria secundaria*, para recuperar el recuerdo organizacional a partir del contacto con informantes clave y memorias escritas. Ese fue el fundamento del Libro-Album, apoyado en la experiencia de Legajos Colectivos, desarrollada en un Programa del Ministerio de Educación de Fortalecimiento de los Equipos de Orientación Escolar, para la articulación entre niveles y escuelas, evitando el fenómeno de “la culpa de lo que no puedo hacer la tienen los otros y lo que no hicieron antes”, y transformarlo en “aquí está lo que pudimos hacer – los alumnos y la docente, por ejemplo, o diferentes docentes en un proyecto común -, con su significatividad y valor, queda registrado para que los que continúan el proceso de escolarización puedan partir de allí para profundizarlo”.

⊙ La historización y recuperación de la memoria organizacional resulta crucial para que el sistema *aprenda* de la experiencia sedimentada, que se habiliten “ciclos expansivos” de transformación y resulte interpelado el dispositivo en la necesidad de problematizarse y rediseñarse para incrementar la educabilidad de los sujetos, en una articulación sólida entre inclusión, calidad y construcción de sentidos de la experiencia educativa. La “re-mediatización de la memoria secundaria” (Engeström et al., 1992) de los sistemas de actividad es central en el desarrollo de *inteligencia territorial* en instituciones formativas de ciudadanía.

Análisis Cualitativo de Respuestas al Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Psicoeducativa. Primer tiempo: Matriz de Análisis de Profesionalización Psicoeducativa
(Erausquin, Basualdo, 2005)

La investigación involucrada en este trabajo forma parte de una tradición científica que considera que una unidad de *análisis*, en línea con las concepciones contextualistas (Wertsch, 1999; Engeström, 2001; Lave, 1991), se define como “un producto del análisis que, a diferencia de los elementos, contiene todas las propiedades básicas del conjunto” (Vygotsky, 1934: 9). La unidad de análisis que delimita esta indagación es: *modelos mentales situacionales que construyen psicólogos en formación, psicólogos egresados noveles y tutores expertos, a través de la experiencia de su práctica profesional sobre problemas e intervenciones en escenarios educativos*. Se ha definido como una *unidad sistémica, dialéctica y genética*, que articula cuatro **dimensiones**: a) la situación problema que se enfrenta y analiza, b) la intervención profesional que se desarrolla, desde el rol específico, c) las herramientas utilizadas en la intervención, d) los resultados de la intervención y la atribución de causas a los resultados. En cada una de las dimensiones, se despliegan **ejes**, que configuran líneas o vectores de recorridos y tensiones, identificados por la comunidad científica en el proceso de profesionalización psico-educativa en nuestro contexto socio-histórico (Erausquin et al., 2013). María José Rodrigo (1999), en su análisis del cambio cognitivo de los *modelos mentales situacionales* en el desarrollo educativo, distinguió tres dimensiones del cambio cognitivo-actitudinal que el mismo involucra: “de la simplicidad a la complejidad”, “del realismo al perspectivismo” y “de lo implícito a lo explícito”, complejizando el constructo de *modelos mentales en el cambio cognitivo*, en una nueva versión, a través de su articulación con el *modelo de redescrición representacional* de Karmiloff-Smith (1994). La delimitación realizada en este estudio se fundamentó en una resignificación contextualizada de las teorías del cambio conceptual (Rodrigo, 1993, 1999) aplicadas al ámbito educativo, articulada con los trabajos realizados en el análisis de sistemas de apropiación y andamiaje de competencias entre expertos y novatos y versiones contemporáneas de lo que se denomina *giro relacional en la experticia* (Edwards, 2010). En cada eje de las cuatro dimensiones de la unidad de análisis, se distinguen cinco **indicadores**, que implican diferencias cualitativas de los “modelos mentales situacionales”, ordenadas en dirección a un enriquecimiento y mejora de la profesionalización de psicólogos y docentes. Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una “jerarquía representacional genética” en el sentido fuerte del término (Wertsch, 1991).

Iniciando el **análisis cualitativo** de la lectura de los **Instrumentos de Reflexión**, es necesario señalar que el mismo instrumento de recolección de datos, fue administrado, durante diez años, a una importante población de psicólogos en formación, graduados y tutores expertos, especialmente en el área educativa. En el desarrollo de cuatro Proyectos de Investigación consecutivos, Acreditados y Subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, en la Facultad de Psicología, y cuya Directora es uno de los autores del presente trabajo – UBACYT 2004-2007, 2008-2010, 2011 y 2012-2015, en curso -. Se aplicó a diferentes cohortes de Estudiantes de Psicología en su Formación de Grado, que realizaban Prácticas Profesionales y de Investigación – en Área Educación, Área Justicia, Área Clínica, Área Trabajo y Área Comunitaria -, durante el último año del Ciclo Profesional. Se aplicó también a Tutores Docentes de dichas Prácticas – psicólogos especialistas y especializados en enseñar en dispositivos tutoriales de la profesionalización -, y a Egresados Psicólogos que trabajan en Educación – Integración e Inclusión, Violencias en Escuelas, Niños con “problemas de conducta”, Alfabetización en Escenarios Escolares, Profesores de Psicología en Nivel Secundario y Terciario -. Esta vasta experiencia, de la cual dimos cuenta en este tiempo los equipos actuantes, configura la *superficie de contraste* necesaria para analizar cualitativamente las respuestas halladas en los Agentes Extensionistas del Proyecto de Extensión 2013 que es objeto aquí de exploración-reflexión. En otro trabajo, en el futuro próximo, completaremos el análisis cualitativo y cuantitativo de los datos. Sólo identificaremos aquí, por razones de espacio, las dimensiones situación-problema e intervención-profesional, y en dichas dimensiones, los ejes y vectores de profesionalización psicoeducativa más destacados de estos once (11) agentes del equipo de extensión. Los *Instrumentos de Reflexión* fueron administrados y respondidos, en esta ocasión, por ocho (8) Estudiantes Extensionistas “Psicólogos en formación” – en sus dos últimos años de la Carrera de Grado, Licenciatura en Psicología -, participantes en el Proyecto de Extensión 2013, 3 de ellos incluidos en Sub-proyecto Convivencia, 3 de ellos en Sub-proyecto Alfabetización, y 2 de ellos en Sub-proyecto Inclusión/Integración -. El cuarto Sub-proyecto, Libro-Álbum, es el trabajo de articulación y elaboración de la memoria colectiva en el que participaron todos. Además, respondieron a los Instrumentos de Reflexión, dos (2) Graduados – con formación de Posgrado en el Área -, Tutores de la Práctica Profesional en el Proyecto de Extensión, uno del Sub-proyecto Convivencia y otro del Sub-proyecto Integración.

Dimensión del cambio: de lo Simple a lo Complejo. Análisis de la Situación-Problema.

Preguntas de investigación: 1) Psicólogos en formación y formados, trabajando juntos en la

escuela: ¿recortan problemas simples o complejos? ¿articulan la complejidad en tramas intersubjetivas y psicosociales, dentro y fuera de la escuela, para analizarlos en contextos de intervención? ¿configuran “entramados” de causas y problemas entre lo escolar y lo extra-escolar? 2) Psicólogos en formación y formados, trabajando juntos en la escuela: ¿analizan problemas subjetivos e intersubjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos, dilemas éticos y entrelazamientos institucionales, o bien sitúan los problemas en individuos descontextualizados o dispositivos institucionales sin tramas subjetivas? 1) Una fortaleza significativa de la producción es que la totalidad de los “psicólogos en formación”, y también todos los tutores, recortan los problemas en su complejidad, articulando interrelaciones entre actores, factores y dimensiones, y ocho de los estudiantes y los dos tutores, enfocando asimismo entramados intersubjetivos y psicosociales, entre contexto escolar y extra-escolar, para analizarlos en el campo de la intervención. 2) Otra fortaleza descubierta es que seis “psicólogos en formación” y los dos tutores analizan problemas subjetivos e intersubjetivos en contexto, articulando lo singular y lo estructural en su diversidad, desplegando la dinámica de conflictos real o potencial, con entrelazamientos inter-institucionales y dilemas éticos. **Análisis de la Intervención. Preguntas de investigación:** 1) Psicólogos en formación y formados trabajando juntos en la escuela: ¿desarrollan actividades complejas, con objetivos múltiples y destinatarios diversos, o acciones simples o des-articuladas, con objetivos y destinatarios únicos? Es una fortaleza de esta muestra que, al reflexionar sobre la intervención realizada, seis de los “psicólogos en formación” extensionistas sistematizan las acciones desarrolladas en un “proceso de intervención” con inicio, desarrollo y cierre articulados, mientras los otros dos estudiantes y los dos tutores extensionistas delimitan acciones multidimensionales y articuladas significativamente entre sí. Lo mismo ocurre con la complejidad y contextualización de los objetivos, y con la posibilidad de abarcar en la intervención diferentes planos en materia de destinatarios - individuo, trama vincular, trama institucional -, esto último citado fuertemente en las investigaciones previas como uno de los *nudos críticos* en la formación tradicional de los psicólogos para el trabajo en educación – aun en psicólogos con indicios de “giro contextualista” en el análisis del problema, cuando relataban la intervención, el destinatario de la misma solía reducirse al alumno o alumna en relación al cual se le demandaba intervención -.

Dimensión del cambio: de lo implícito a lo explícito. Análisis de la Situación-Problema. Preguntas de Investigación: 1) Psicólogos en formación y tutores, trabajando juntos en la escuela: ¿describen o explican, mencionan inferencias o construyen hipótesis sobre los

problemas?, ¿atribuyen causas o razones únicas, o bien razones múltiples a los problemas? Los psicólogos en formación – siete de ocho - y los tutores, en su totalidad, sitúan causas y antecedentes históricos del problema en un “entramado” de factores que van de lo intra-escolar, a lo familiar y social, incluyendo el entrelazamiento entre instituciones que el propio Proyecto involucra. Siete de los ocho “psicólogos en formación” formulan hipótesis explicativas; mientras uno de ellos, - el que participó sólo medio año en el Proyecto – sólo menciona inferencias al explicar el problema; y los dos tutores formulan hipótesis explicativas complejas – con diversas interrelaciones entre factores y actores, en tramas vinculares con tensiones y contradicciones complejas -, lo cual constituye una *fortaleza* destacable, teniendo en cuenta el “nudo crítico” o desafío que la construcción de hipótesis explicativas de los problemas de intervención mostró en cohortes indagadas previamente de “psicólogos en formación” y psicólogos graduados trabajando en educación (Erausquin et al., 2004, 2005, 2013) -.

Dimensión del cambio: del realismo al perspectivismo. Análisis de la Situación-Problema. Preguntas de Investigación: 1) Psicólogos en formación y tutores, trabajando juntos en la escuela: ¿logran descentrarse de un pensamiento único, delimitando y considerando diferentes perspectivas en el análisis del problema? Siete de ocho psicólogos en formación delimitan diferentes perspectivas en el análisis del problema, considerándolas significativas para afrontar la intervención, aun cuando puedan involucrar tensiones y conflictos entre sí – y uno de los estudiantes extensionistas sólo enuncia una perspectiva, la profesional -, mientras de los dos tutores, uno desarrolla perspectivismo en el análisis y el otro desarrolla un análisis evaluativo y de confrontación entre perspectivas diferentes para la co-construcción de problemas e intervenciones por el equipo, con una importante autocrítica del trabajo realizado, en cuanto a la insuficiente creación de condiciones para la apropiación de sentidos de la intervención por parte de la comunidad escolar. ***Análisis de la Intervención. Preguntas de Investigación:*** Psicólogos en formación y tutores trabajando juntos en la escuela: ¿Deciden y actúan solos o conjuntamente con otros actores? *Fortaleza* del conjunto: seis de ocho psicólogos en formación y los dos tutores dan cuenta de decisiones y acciones elaboradas, desarrolladas y evaluadas en conjunto, a través del trabajo en equipo – uno de los estudiantes extensionistas sitúa la decisión fuera de él mismo y otro la sitúa en cierta articulación entre dos actores pero no una construcción conjunta -. *Fortaleza* destacable porque la investigación realizada previamente de “psicólogos trabajando en educación” (Erausquin, Bur, 2013) identificaba intervenciones aisladas, con “alumnos con problemas”, escaso trabajo en equipo, reactivas, y en temas de salud o desarrollo subjetivo sin atravesar la trama educativa, lo que

hace poco más de una década predominaba en los hallazgos de las indagaciones en nuestro contexto. 2) *Pregunta de Investigación*: Psicólogos en formación y tutores trabajando juntos en la escuela: ¿Cómo atraviesan la tensión entre Implicación y Distancia/Objetividad? ¿Hay sobre-implicación o des-implicación en su relato de las intervenciones? ¿Hay pensamiento crítico, autocrítica y apertura a la construcción de alternativas? Importante *fortaleza* del conjunto: todos los Estudiantes Extensionistas logran una reflexión sobre el problema y la intervención que, fuertemente apoyada en el equipo de trabajo, en los conocimientos previos, en sus propios deseos e intereses, logra la re-contextualización del saber, desde la auto-implicación comprometida, sin perder la posibilidad del distanciamiento, con la diversidad de lógicas y la externalidad de lo escolar, favoreciendo la objetivación – no hay sobre-implicación ni des-implicación, tan frecuente en la indagación previa de psicólogos actuando solos en las instituciones escolares -. Los dos tutores y tres estudiantes extensionistas, además de ello, desarrollan una crítica y autocrítica pertinente a lo realizado, que abre puertas a cambios en el enfoque estratégico de las intervenciones en el Área de Extensión, o en su propio Desarrollo como Profesionales, mirando al futuro.

Analizan su aprendizaje los agentes/actores del Proyecto de Extensión. Preguntas:

a) ¿Qué es lo que Ud. ha aprendido a través de la experiencia?, b) ¿Por qué esa experiencia fue significativa para Ud.?

1) **AZ, Sub-Proyecto Convivencia.** a) Aprendí a estar en una clase, ver el comportamiento del grupo, acercarme cuando lo necesitaban, no para de cubrir faltas sino para *acompañarlos* - desde cómo hacer un dibujo hasta manejar las emociones cuando éstas se exacerbaban -. También, y desde *más acá*, pude *habitar la Facultad desde otro lugar*, verme en acción y pensando, *re-pensando el trabajo in situ*. Pensar con profesores y compañeros, *no desde la perspectiva de “correcto-incorrecto”*, sino desde pensar juntos y debatir *diferentes opiniones*. b) No es una experiencia que queda por fuera de los ámbitos educativos actuales. *Todos los días* y en diferentes instituciones, surgen situaciones en las que, como profesionales, *debemos intervenir* y menguar la continuidad de los hechos violentos. 2) **LG, de Convivencia.** a) En esta experiencia aprendí a *manejar la frustración entre mis expectativas de logro y la realidad*. A advertir la *complejidad, flexibilizar las expectativas*, poner en marcha creatividad para realizar giros y ajustes en relación a los *cambios que se van suscitando*. A *trabajar en equipo* y generar *espacios de intercambios* de experiencias y saberes, reflexión conjunta y construcción con el otro, con el enriquecimiento mutuo que esto genera. Aprendo a revisar los pasos andados, la *autoevaluación para tomar decisiones* y potenciar habilidades. Todos esos aprendizajes me generan confianza en mi propio accionar en el campo psicoeducativo. b) Permitió

problematizar situaciones de agresión, muchas veces naturalizadas, y encarar su abordaje. Dando entidad a una problemática que atraviesa el cotidiano, y visibilizándola. Co-construir estrategias junto con la docente a cargo del curso y participar conjuntamente en su implementación. Intercambio con actores institucionales respecto a las estrategias frente a situaciones de conflicto, en una perspectiva superadora de la intervención individualizada. 3) **MF, de Convivencia.** a) *Aprendí a* trabajar en equipo, pensar con otros para de a poco y entre todos, ir enriqueciendo una idea inicial frente a una problemática. Pensar estrategias de intervención originales en las que se fomente la reflexión y enriquezca la creatividad y autoestima de los niños, y se les permita acceder a la palabra, a decir lo que sienten y piensan. Contando con un tiempo acotado (debido a que se terminaba el año escolar) y un contexto de escasos recursos económicos. Lo que implicaba crear en lo inmediato y con “lo que hay”.

4) **RC, Sub-Proyecto Integración.** a) A pensar en las dificultades de la integración escolar y la necesidad de generar espacios de co-construcción del problema y las herramientas de intervención en el ámbito educativo. Las escuelas cuentan con recursos para generar prácticas de educación inclusiva, pero las dificultades se advierten en la ruptura de los canales de comunicación entre los agentes y en pensar cuál es *el objeto de intervención* y cómo abordarlo. b) Fue significativa la totalidad de mi experiencia en la escuela, y es importante la Extensión como propuesta de la Facultad a profesionales en formación. Más allá de cuestiones teóricas, *aprender en la experiencia*. Ver cómo circulan los distintos discursos en juego y los factores que intervienen en el aprendizaje y convivencia de los niños. Participando en el sub-equipo de integración escolar, se me presentaron interrogantes. *Los agentes hacen foco en distintos objetos a la hora de intervenir, y el equipo extensionista tiene un rol importante intentando consolidar canales de comunicación.* 5) **JA, Integración.** Experiencia cargada fuertemente de sentido, me permitió pensar en intervenir de alguna manera, en cómo algo de lo que estaba sucediendo allí pudiera cambiar. Ante situaciones que se generaban en el trabajo con los chicos, y conjuntamente con la orientación de la tutora, visibilizando cada vez más el problema y pensando modalidades de intervención adecuadas. Intervenir para resaltar las posibilidades de J, que así como algunos chicos tienen ciertas posibilidades, otros tienen otras. Muchas veces hay “naturalización” de ciertas cuestiones, se toma como habitual que se excluya a niños que tienen potencialidades diferentes a lo que se toma como “normal”, y eso es resultado de una construcción de sentidos y significados, de categorías y etiquetamiento. Es importantísimo que J, en estos pocos meses, haya podido posicionarse en muchas situaciones desde otro lugar, no como el niño que acepta los insultos o agacha la cabeza, sino dando

cuenta de las cosas que puede hacer, enseñándoles juegos a compañeros, siendo parte de la obra con que representaron el cuento.

6) **AL, Sub-Proyecto Alfabetización.** a) Aprendí mucho de los niños y de la experiencia. Crear climas colaborativos, escuchar la palabra de cada uno de ellos, instalar pautas que pongan cierto límite cuando el clima grupal lo hace necesario. Aprendí y disfruté mucho de esta escuela, en tanto experiencia vivencial, que involucraba el contacto con el nivel escolar primario. También aprendí muchas cuestiones teóricas ligadas al aprendizaje de la lectura y la escritura y cómo estos conceptos se hacían presentes en el hacer cotidiano con estos chicos. b) Fue significativa para valorar que todas las voces de los niños fueran escuchadas, en este espacio que no se proponía remarcar lo que uno no podía y otro sí, sino lo que todos podían lograr juntos. También la valoración que los chicos hacían de ese espacio: se acercaban en momentos en los que no trabajábamos con ellos a la biblioteca, para ver qué hacíamos o compartir comentarios. En el sub-proyecto de andamiaje de la lectura y la escritura, nos formamos también en herramientas conceptuales y operativas que desconocíamos anteriormente. Pensar los impensables, y los límites que cualquier intervención tiene sobre el ámbito que se propone. Esto es muy importante como vivencia, ya que uno cuando es estudiante, a veces sostiene cierta imagen idealizada de aquello que puede hacer o no, y reconocer estos límites puede ser decepcionante, pero luego se puede operativizar en términos de sobre qué cosas sí puede haber un cambio. 7) **EC, de Alfabetización.** a) Desnaturalizar la mirada sobre la alfabetización: todos podemos aprender y todos podemos fomentar que se desarrolle. Hoy lo pienso como un Derecho con mayúsculas, que abre puertas en todos los sentidos, desde poder leer un librito de cuentos y que los traslade a lugares inimaginables, como la posibilidad de utilizar este recurso para poder expresarse. b) La experiencia fue significativa porque pude aplicar en la práctica contenidos teóricos. Destaco el trabajo en equipo de quienes intervenimos y el contacto con los chicos. Considero la alfabetización no como un contenido a enseñar, sino una herramienta fundamental para favorecer el desarrollo tanto intelectual como simbólico de los niños. 8) **AS, de Alfabetización.** Fue una experiencia significativa para mí, ya que fue mi primera en Extensión. Me permitió acercarme a las realidades de una escuela con muchas dificultades y conocer mejor el trabajo de un psicólogo en educación. Me permitió aportar algo, aunque haya sido poco, en esa aula, ayudando a docentes y niños.

9) **MD, Tutora de Integración.** Me encontré con los efectos contrarios de lo proyectado, al intentar aplicar/ "replicar" un sistema a modo de receta, desconociendo algunos aspectos del

contexto que hacían, por definición, difícil su aplicación misma. ¿Qué modificaría? Generar mayores espacios de reflexión/ construcción entre los agentes, antes de precipitarme a construir una intervención con sólo algunos de los agentes -en este caso con alumnos extensionistas-. Por más exitosa que la misma se presente en su potencialidad, no produce efectos si todos los agentes no se "apropian" de ella. 10) **GC, Adscripto Graduado, Tutor de Convivencia**. Constituyó una experiencia de trabajo en contexto escolar, pasible de ser transferida en algunas de sus características (de hecho trasferí en ella características de otras experiencias), o en su lógica de construcción, a futuros desafíos. ¿Qué modificaría? Fue una intervención “secundaria”, ligada a una problemática emergente que resultaba urgente para el subequipo y la escuela. Eso le otorgó un carácter más informal respecto a las intervenciones que se organizaron luego. El diagnóstico, los objetivos, el diseño, la participación del equipo tomó una dinámica en muchos momentos confusa, forzada, alejada de “la calma del escritorio o las academias”. Lo que modificaría: mayor tiempo, mayor disponibilidad, imprescindible escritura, seguimiento de resultados, evaluación – más recursos o administrarlos con objetivos menos amplios -, a considerar en otros proyectos

En síntesis, las reflexiones resaltan el trabajo en equipo, el pensamiento conjunto de problemas e intervenciones, como uno de los aprendizajes fundamentales. Parece destacarse asimismo, sobre todo en Convivencia e Integración, pero también en Alfabetización, la importancia de participar activamente en la problematización, desnaturalización de “lo dado”, como por ejemplo, en el área de Convivencia, interpelar el continuo desviar la mirada frente a comportamientos y vínculos que son destructivos, o las discriminaciones y los etiquetamientos que responsabilizan a algunos – en riesgo de convertirse en “niños problema” o “maléficos” - de lo que subtiende más habitualmente la realidad de los vínculos, en el cotidiano escolar, sin generar “ruido”.

Por otra parte, se destaca la importancia vivencial de descubrir el “se puede”, aun en condiciones adversas, trabajando colectivamente, el re-descubrir fortalezas y potencialidades, in-visualizadas cotidianamente, y disfrutar del intervenir, hacer algo para que algo cambie. Se destaca la importancia de decidir, de participar en la toma de decisiones y en la gestión de acciones, con una cuota de inseguridad e incertidumbre previas, pero también, al atravesar el riesgo, apoyados en el equipo, experimentando la riqueza de lograrlo.

Reconstruir el valor de lo teórico en la práctica, y también de lo afectivo, en el manejo de frustraciones, ansiedades, y en el poder alojar al otro, escucharlo en sus voces, tanto a

alumnos como a docentes, contribuir a su potenciación y a la protección y defensa de sus derechos. Reconocer los límites, superar la omnipotencia de la idealización de lo imposible, para gozar de lo que sí se puede cambiar.

En palabras de AZ, EE, preparando este trabajo: “se puso a circular en el imaginario algo del “*se puede*”; desde la Escuela *se puede* mostrar todo lo realizado y producido durante el año escolar –como también lo no alcanzado-; desde los cursos *se puede* hacer algo lindo y en grupo a la vez que se aprende (recordemos aquí la dificultad de varios chicos en lo que a lecto-escritura respecta); desde el Proyecto de Extensión *se pueden* acercar los objetivos pretenciosos de un principio al trabajo territorial; desde el alumno extensionista *se puede* hacer, crear e integrar saberes en la práctica misma. La función del alumno extensionista en este tipo de Proyectos es **extenderse** desde lo personal, desde lo académico, lo profesional y el rol ciudadano; todas áreas que confluyen en un proyecto, en un trabajo conjunto. Esto desde el *más acá* de la función, pero desde el *más allá*, el alumno extensionista es un eslabón necesario para la unión entre la universidad y la comunidad”. GC, graduado, adscripto a la Cátedra en el Proyecto de Extensión – ahora docente – afirma, en este segundo tiempo de reflexión: “En cuanto al *aprendizaje profesional*, una de las fortalezas de estos dispositivos es la participación de tutores y alumnos, en una actividad profesional. Es decir, el aprendizaje no es sólo de los alumnos. Es aprendizaje contextualizado, en el ámbito de aplicación del saber y, en cierta forma, de producción del conocimiento, cuando estas experiencias dan pie a elaboraciones conceptuales acerca de la singularidad de los procesos educativos en una escuela determinada, como sobre la particularidad de esos procesos en un universo más vasto. Esto último enriquecido cuando la calidad de las participaciones supone entramar extensión, docencia e investigación. El aprendizaje contextualizado incluye apropiación de sentidos, recontextualización de saberes, reposicionamientos de los sujetos en lo que respecta a la relación saber-práctica y además, corrimientos en la implicación emocional en la tarea. La inmersión de los alumnos universitarios en estos proyectos propone discontinuidades en una trayectoria académica aún fuertemente descontextualizada”. II, tutora, recuerda que autores como Schon (1998), Perrenoud (2004) hace tiempo nos invitan a poner en cuestión modelos de transmisión que parecen reducir lo epistemológico a la lógica de producción de saberes científicos, desconociendo todo lo que es necesario construir en situaciones particulares en las que hay que estar inmersos en tiempos prolongados para hacerlo. Todos fuimos protagonistas. Me enriquecí con los intercambios, sorprendiéndome todo lo que los estudiantes extensionistas aportaban: interrogantes, compromiso, criterios, en el trabajo conjunto. Nuestra función fue

acompañar, habilitar la reflexión sobre problema y el espacio para diseñar intervenciones, construir herramientas apropiadas al contexto escolar, junto con estudiantes extensionistas y actores escolares. MF, EE, señala que al analizar dificultades y des-encuentros para concebir junto con los actores escolares las intervenciones, pensando las tensiones entre diferentes modos de entender la intervención escolar, haciendo una revisión crítica y autocrítica de lo que hicimos, nos damos cuenta de que eso es aprendizaje, ya que permite anticiparnos a cómo esas diferencias pueden producir obstáculo, y enriquecer nuestra “caja de herramientas” con novedades creativas. LG, EE, refiere que todos tenemos que seguir aprendiendo en contextos en los que lo único constante es el cambio, y de esta experiencia salimos fortalecidos, porque en cada experiencia – más o menos difícil – se crea algo nuevo, apropiado a esa situación y se desarrollan competencias generales y específicas para la profesión. JA, EE. afirma que esta modalidad de puesta en común – virtual -, leyendo los materiales de todos y lanzando la propuesta de nuevas reflexiones, nos acerca y permite mayor implicación, más global, de lo realizado a lo largo del proyecto, nos solicita a un pensar entre todos, de forma colectiva, una reconstrucción de significados. También importa reconocer, identificar el valor de las herramientas que usamos, que todas nuestras acciones están mediadas por ellas y que podemos revisarlas, transformarlas, porque también están mediadas por nosotros, nuestro pensar juntos y nuestro hacer con efecto de sentidos.

Conclusiones, o más bien reflexiones y apertura de líneas de extensión e investigación.

La indagación-reflexión reelaborativa lograda colectivamente en este trabajo – como en otros que comenzamos a desarrollar tanto en el área de Extensión como en el área de Investigación – nos re-lanza en relación a nuevas apuestas, con la confianza de seguir generando alguna diferencia, algún cambio, en los sistemas de actividad escolares, que posibilite la transformación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Nos interesa participar en la construcción de condiciones para el desarrollo de *experiencias educativas*, no sólo para los alumnos de las escuelas, sino también para docentes, directivos, agentes profesionales, padres y familiares. Y también para todos nosotros que, en nuevos Proyectos de Extensión - que esperamos tengan cada vez más una perspectiva de co-construcción inter-agencial y contextualizada de saberes y experiencias entre Universidad y Comunidades Sociales heterogéneas- , podamos, a través de intercambios y apropiación recíproca, aprender, expandiendo, extendiendo y profundizando lo que pensamos, sentimos y hacemos, mientras contribuimos a que los actores escolares también aprendan, expanden, extiendan y profundicen lo que piensan, sienten y hacen en las escuelas. Los tutores y los estudiantes

extensionistas, han señalado claramente la importancia de la variable tiempo y de la continuidad; tener objetivos menos ambiciosos pero más consistentes – capaces de dejar huellas más duraderas –, y sostener espacios de reflexión sistemáticos. La necesidad de crear condiciones, desde el inicio, para el trabajo previo, durante y después de la intervención, de co-construcción con los agentes escolares, especialmente los docentes y los profesionales psico y socio-educativos – los primeros participaron, aunque de un modo no uniforme, en este proyecto y los segundos estuvieron prácticamente ausentes -, del problema en su relación con el objeto de la intervención, reflexionando sobre su propio interés en participar en la intervención y de qué modo y sobre su propia evaluación de la intervención y sus resultados. Un hecho significativo es que aun no hemos podido realizar la Jornada Institucional de Cierre, conjuntamente, para analizar resultados e impactos del proyecto, en la Escuela en la que todos trabajamos juntos durante dos años. Los paros docentes, los feriados imprevisibles, los cambios del personal, el ausentismo, y tantos otros factores, operan incesantemente. Pero también operan sobre las condiciones de aprendizaje, convivencia y construcción de sentido de los alumnos y alumnas en las escuelas. Contemplando esa contingencia podremos imaginar coartadas para atravesarla, en futuras experiencias. Pero esta experiencia nos ha dado confianza, en los alumnos y docentes, en los directivos, de las escuelas, y en la Universidad, que ha apoyado esta audaz interrelación entre Formación Académico-Profesional, Extensión e Investigación. Un *impacto indirecto* sobre las escuelas, pero no por ello menos sólido, sino más estratégico para construir futuro, es el de los cambios y aprendizajes de *agentes profesionales psico-educativos* que se están formando de esta manera, y las “marcas” que ha dejado en ellos la experiencia. De ahí también la importancia asignada a la *re-mediatización constructiva de la memoria social* a través del Libro Album, para aprender de la experiencia colectiva y propiciar modificaciones y no sólo reproducciones del sistema, en dirección a intercambiar con otros los dilemas surgidos en su trayectoria. Es también un placer para nosotros tener una nueva oportunidad, en este Congreso, de continuar el intercambio sobre la Extensión Universitaria en el país y en el mundo, sus desafíos y obstáculos, así como fortalezas, en la construcción social y académica, en nuestro contexto socio-histórico y en interacción con otros contextos.

Referencias Bibliográficas.

- Baquero R. (2002) “Del experimento escolar a la experiencia educativa. La ‘transmisión’ educativa desde una perspectiva situacional”, en *Perfiles Educativos*. Vol XXIV, pp 57-75. México.
- Cazden C. (2010) “Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes”. En Elichiry N. (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires. Manantial.
- Cole M. y Engestrom Y. (2001) “Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida”, Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu

- Coll C. (1988) "La Psicología de la Educación como disciplina educativa y psicológica de naturaleza aplicada" y "La intervención psicopedagógica", en *Conocimiento psicológico y práctica educativa. Introducción a las relaciones entre psicología y educación*, Barcelona: Barcanova
- Daniels, H. (2003) "Tendencias actuales en la teoría sociocultural y de la actividad" y "El nivel institucional de regulación y análisis", *Vigotsky y la pedagogía*. Barcelona, Buenos Aires: Paidós.
- Edwards A. (2010) *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. Vol. III. London: Springer. 2010
- Engeström, Y. (1991) "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*, Vol. I, 243-259.
- 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.
- 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.
- Engeström, Y. (2001b) "Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization". *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Erausquin C., Btsh E., Bur R., Cameán S., Sulle A., Ródenas A. (2001a) "Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas" *IX Anuario de Investigaciones* Facultad de Psicología.
- Erausquin C., - Basualdo M.E., González D., García Coni A. y Ferreiro E. (2005) "Modelos mentales de intervención profesional sobre problemas situados en distintos agentes educativos: conquistas y desafíos en el siglo XXI" *30° Congreso Interamericano de Psicología*. Buenos Aires. Actas CD.
- Erausquin C., Basualdo M.E., González D. (2006) "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de "psicólogos en formación" sobre la intervención profesional en problemas situados. Hacia una dialéctica de la diversidad". *Anuario XIII de Investigaciones Año 2005*, ISSN 0329-5885.
- Erausquin C. (2007) "Modelos de intervención psicoeducativa: sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en instituciones educativas". Ficha de Curso Posgrado UBA. Publicación interna Facultad de Psicología UBA.
- Erausquin C., Zabaleta V. (2012) "Intercambios de perspectivas y experiencias para generar cambio: construcción y apropiación recíproca de sentidos entre Universidad y Escuelas". *5° Congreso Nacional de Extensión UNC*, Resumen Vol 1 N° 2 Revista Ext, Universidad Nacional de Córdoba SEU, ISSN 2250-7272.
- Erausquin C. y Bur R. (comps.) (2013) *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial. Mayo 2013.
- Karmiloff-Smith, A. (1994) *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.1994.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud, Ph. (2004) *Construir competencias desde la escuela*. Chile: Sáez Editor.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*.
- Rodrigo Maria José (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999) "Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo". En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI
- Rogoff Barbara (2003) *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Schön, D. (1998) *El Profesional Reflexivo*, Buenos Aires: Paidós.
- *Vygotsky (1986) Pensamiento y lenguaje*, Cambridge: MIT Press. 1934
- *Vigotsky, L. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, México: Grijalbo. 1931.
- Wertsch James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.