

# Aprendizaje expansivo y apropiación participativa entre Extensión, Investigación y Praxis Profesional.

Erausquin C., Iglesias I., Michele J., Giordano L., Centeleghe E., Miranda A. y Albertí F.

Cita:

Erausquin C., Iglesias I., Michele J., Giordano L., Centeleghe E., Miranda A. y Albertí F. (Septiembre, 2014). *Aprendizaje expansivo y apropiación participativa entre Extensión, Investigación y Praxis Profesional*. 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/71>

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



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, Michele Jesica, Giordano María Lucía, Centeleghe Eugenia, Miranda Agustina, Albertí Florencia. DNI: 6.413.722, 27.355.960, 31743519, 33850800, 33.208.869, 33.254.203, 31073467

**Eje Temático:** Procesos de curricularización de la función de extensión.

**Título:** **Aprendizaje expansivo y apropiación participativa entre Extensión, Investigación y Praxis Profesional.** **Institución/es de referencia:** Facultad de Psicología y de Trabajo Social. UNLP. E-mail de contacto: cristinaerausquin@yahoo.com.ar

**Resumen**

El trabajo presenta la elaboración reflexiva de una experiencia colectiva de "cruce de fronteras" entre diferentes sistemas de actividad para el *aprendizaje profesional*. Las "fronteras" se refieren al intercambio entre Universidad y Escuelas y también a la interacción y tensiones entre Investigación, Extensión y Formación Profesional. La re-contextualización de Saberes Psico-Socio-Educativos tiene como horizonte de la praxis: a) la inclusión, b) la transformación de formatos escolares para generar calidad y c) la co-construcción de sentidos de la experiencia educativa. El trabajo habilita la participación de diferentes agencias, voces y perspectivas: tutores, graduados y estudiantes extensionistas de Psicología y Trabajo Social y docentes, alumnos, directivos y orientadores de escuelas, conformando – incipientemente - comunidades de aprendizaje. El Proyecto de Extensión "*Prácticas innovadoras para generar experiencias educativas significativas con adolescentes y jóvenes*", acreditado y subsidiado por Universidad Nacional de La Plata para 2013, continuó el Proyecto 2012 "*Construyendo ayudas estratégicas para convivencia y aprendizajes escolares*"<sup>1</sup> en Facultad de Psicología. Por iniciativa de la Cátedra de Psicología Educativa, se realizaron acuerdos con tres Escuelas Secundarias Públicas: de Berisso, Gonnet, y La Plata, esta última vespertina y con alumnos mayores de 18 años. Se presentan, en un esfuerzo conjunto del Proyecto de Extensión UNLP y Proyecto de Investigación UBACYT "Construcción de conocimiento profesional", problematizaciones, visibilizaciones y análisis que realizan los actores, mediados por "Instrumentos de Reflexión sobre Práctica Educativa" administrados desde una *hibridación productiva* de indagación y trabajo colaborativo Universidad-Escuelas. Se identifica a la

---

<sup>1</sup> La Directora de ambos proyectos es la Prof. Mg. María Cristina Erausquin y la Co-Directora la Prof. y Lic. Adriana Denegri.

reflexión como herramienta de “aprendizaje por expansión” para la construcción de conocimiento, competencia e identidad profesionales. Trascender el encapsulamiento de las instituciones – escolar y académica -, requiere analizar dificultades y resistencias, abriendo caminos nuevos mediante *implicación dialógica*. Categorías conceptuales del enfoque socio-cultural inspirado en Vygotsky enriquecen análisis de problemas e intervenciones: “praxis”, “aprendizaje situado”, “experiencia y sentido”, “comunidad de práctica”, “apropiación participativa”, “escenarios”, y “aprendizaje por expansión”. La actividad se transforma creando redes de aprendizaje-trabajo que trascienden los límites institucionales de la escuela y la convierten en herramienta para que alumnos/as jóvenes y docentes adultos desplieguen trayectorias más satisfactorias, flexibles y creativas. Se presenta un análisis cualitativo de giros cognitivos y actitudinales de Estudiantes Extensionistas, entre respuestas al inicio, sobre expectativas e intereses, y al cierre, al Instrumento de Reflexión; respuestas de Docentes Escolares al Instrumento de Reflexión y elaboraciones vivenciales-conceptuales de Adolescentes Escolarizados, con actividades disparadoras en Taller. Se focalizan situaciones-problemas, historia, intervenciones, hipótesis, decisiones, herramientas y resultados. Profesionales en formación y formadores delimitan lo que aprendieron, qué cambiarían de la experiencia y qué funciones tienen como estudiantes extensionistas, tutores, profesores, directivos y orientadores, configurando una “memoria colectiva”. La articulación entre agencias diferentes posibilita “comunicación reflexiva”, reelaborando objetos y motivos de la actividad, interrelaciones entre actores, normas, instrumentos, comunidades, división del trabajo y revisando guiones para nuevas tramas que pueden dejar “marcas” en “sistemas abiertos”. Parfraseando a 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 pudieron asumirse como seres capaces de saber qué saben y de saber qué no saben. La conciencia del mundo y de mí me hacen ser no sólo en el mundo sino *con él y con otros*, capaz de intervenir y no sólo adaptarme a él. Cambiar el mundo es tan difícil como posible”.

### **Aprendizaje expansivo y apropiación participativa entre Extensión, Investigación y Praxis Profesional**

#### **Objetivos:**

- 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 problemáticas generadas en relación a la co-construcción entre Universidad y Escuelas de lo que los actores del Proyecto de Extensión concibieron como una oportunidad para la *expansión* y *profundización* de prácticas de aprendizaje y enseñanza en el Nivel Medio, dirigidas a mejorar la inclusión, la calidad y la construcción de sentidos de la experiencia escolar
- Analizar direcciones y obstáculos descubiertos en el entramado de diferentes sistemas de actividad, para construir *profesionalización psico-socio-educativas* en una comunidad de trabajo y aprendizaje, a través de la reflexión conjunta sobre problemas abordados e intervenciones desarrolladas.
- 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 participantes en el 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.
- Analizar las reflexiones de Estudiantes y Docentes Extensionistas participantes en el Proyecto de Extensión acerca de su propio proceso de *aprendizaje profesional*, la significatividad de la experiencia, y 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 de la palabra -, 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, destinados 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 que se percibe de aportarle saberes y experiencia, con un fuerte acento, en expertos y practicantes – como connota el concepto de *aprendizaje en servicio* –, en los valores morales o religiosos, como solidaridad, altruismo, don de sí. Finalmente, 3) Extensión como *construcción conjunta de saberes y experiencias* entre la Universidad y la comunidad social externa, con intercambio y apropiación recíproca, para el enriquecimiento de ambos sistemas de actividad, a través de la construcción de lazos sociales para la implicación en lo común. Sin

dejar de abarcar algunos aspectos y dimensiones importantes de los dos primeros sentidos, nuestra opción se ha inclinado fuertemente por el último. Por otra parte, la reflexión y el intercambio con otros recorridos de Extensión Universitaria, posibilitará también *hibridaciones* significativas entre tramas construídas con acento 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 extensión como espacio de formación pre-profesional en el campo psico-educativo destinado a “psicólogos en formación”.

### **Enfoque metodológico de la intervención.**

El enfoque metodológico de la intervención 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”, y en nuestra intención colectiva de recorrer un camino hacia intervenciones capaces de *interrumpir desigualdades sociales y educativas* desde la *inteligencia territorial*. Se recuperan especialmente conceptualizaciones e instrumentos mediadores de la Tercera Generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström, 1991-2001) acerca del “**cruce de fronteras**” para la apertura de acciones y significados entre dos sistemas de actividad diferentes en sus tradiciones y sus lógicas y epistemologías de construcción de conocimientos y experiencias: la Universidad y las Escuelas (“breaking away” y “opening up”, Engeström, 2001), en este caso, Escuelas de Nivel Medio. Se atraviesan y despliegan contradicciones, escisiones, intersecciones y tensiones de esas dos lógicas, y a la vez, las propias del entrelazamiento Investigación, Extensión y Desarrollo Profesional. También los desfases y articulaciones reales y posibles entre políticas públicas, prácticas escolares y sentidos que construyen los actores individual y colectivamente. La articulación entre actores y agencias en escenarios diversos, exige conformar *unidades de análisis* nuevas para la construcción de problemas e intervenciones. Ello lo realizamos en el contexto conceptual de los Enfoques Socio-Culturales inspirados en el pensamiento de Lev Vygotsky (1988:1934). Se trabajó en la construcción de herramientas y estrategias innovativas, con la intención de dejar “marca” en la expansión y transformación de los sistemas de actividad – Universidad y escuelas -. Si bien la apropiación de estas herramientas y estrategias por parte

de los actores escolares – especialmente, de directivos, agentes psico-socio-educativos y docentes de las escuelas medias - resultó escasa, sí se logró habilitar la expresión y reflexión de diferentes voces, acciones y miradas, la elaboración emocional-cognitiva de sus vivencias, especialmente de los jóvenes alumnos, lo que entendemos aporta a su desarrollo como sujetos situados en contextos, que son capaces también de transformar dichos contextos, tornándose así más dueños de su destino.

### **Aprendizaje profesional como *praxis*: trabajo, reflexión, cambios**

Analizamos el *aprendizaje profesional* de los “psicólogos y trabajadores sociales en formación” – estudiantes avanzados de las Carreras de Grado -, de los graduados noveles y de los expertos tutores – también de ambas Facultades de la Universidad Nacional de La Plata -, *tomando parte y siendo parte* de un Proyecto de Extensión en un escenario escolar: el de tres escuelas secundarias de La Plata, Berisso y Gonnet.

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, como ha participado en la construcción y validación de instrumentos el Proyecto de Investigación de Grupos Consolidados de Investigación Empírica 2012-2015 con sede en la Facultad de Psicología, Acreditado por la Universidad de Buenos Aires. La investigación ofrece evidencia, para que las prácticas, posibilitadas por políticas públicas y académicas, se funden en principios científicos, y también ofrece metodologías basadas en dichos principios, para analizar y evaluar las prácticas, así como los impactos que han – o no – generado. La práctica de extensión requiere, a su vez, validez ecológica, re-contextualización y re-conceptualización del saber, a través de la creación de nuevos sentidos que introduzcan quienes no son destinatarios, sino *co-autores de la construcción*: los actores escolares. Focalizamos los cambios en el conocimiento, la competencia y la identidad profesionales de los Agentes, durante su implicación en *zonas de construcción social* con profesores, alumnos, directivos, equipos de orientación escolar, padres y familiares. Analizamos su *praxis* – entendida como práctica reflexiva y potencialmente transformadora– a través del *cruce de fronteras* entre Universidad y Escuelas y entre las disciplinas Psicología y Educación. La diversidad y la externalidad del “otro” – sea el otro un sistema de actividad, una agencia o una disciplina -, se convierte en un impulso para la visibilización de las dimensiones invisibilizadas, y de las interacciones y tensiones al interior de “nuestro” sistema – agencia o disciplina -, generando – si se superan obstáculos y atraviesan barreras - “aire fresco” para la *reflexión comunicativa*

entre uno y otro. Ello abre la posibilidad de construir colectivamente, *en y entre* ambas instituciones, *culturas para el análisis y resolución de problemas de inclusión, calidad y construcción de sentido de las experiencias educativas*. 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 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 criterios que abonan la hipótesis de fecundidad en la unidad, no como identidad, sino en la diferencia y convergencia, se fundan en *unidades de análisis* de los Enfoques Socio-Culturales, como construcciones que amplían perspectivas, situándonos más allá de las *escisiones* del pensamiento moderno, entre cuerpo y mente, individuo y sociedad, emoción y cognición (Castorina, Baquero, 2005). Los Modelos Mentales Situacionales de la Práctica Profesional de los Agentes (Rodrigo, 1999), construidos en el seno de dichos “entramados”: escuela-universidad, políticas-prácticas-sentidos, formación profesional-extensión-investigación (Cazden, 2010), se nutren de propósitos, representaciones y sentimientos de los sujetos implicados, articulados con lazos y sentidos que ellos construyen con docentes, alumnos, directivos y padres, mientras trabajan en escuelas y otros escenarios educativos, en el trayecto de la Actividad de Extensión.

### **Análisis Cualitativo de Respuestas al Instrumento de Reflexión sobre la Práctica Psicoeducativa. A cargo del equipo del Proyecto de Investigación.**

#### ***Primer tiempo: fundamentación de la administración de Instrumentos y aplicación de la Matriz de Análisis de Profesionalización Psico-educativa*** (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 y trabajadores sociales en formación, psicólogos egresados noveles y tutores psicólogos y trabajadores sociales 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 uno de los ejes 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 trabajadores sociales en escenarios educativos. 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, en tanto herramienta de recolección de datos, ha venido siendo administrado, durante diez años, a una importante población de psicólogos en formación, graduados y tutores expertos, especialmente los que trabajan en el área educativa, así como, en una versión diferente, a docentes tutores, profesores y maestros de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. Ello ha sido a lo largo del recorrido de cuatro Proyectos de Investigación, Acreditados y Subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, para su desarrollo en la Facultad de Psicología, cuya Directora es uno de los autores del presente trabajo – UBACYT 2004-2007, 2008-2010, 2011, 2012-2015, en curso -. Se aplicó a diferentes cohortes de Estudiantes de Psicología en su Formación de Grado, que realizaron Prácticas Profesionales y de Investigación – en Área Educación, pero también en Área Justicia, Área Clínica, Área Trabajo y Área Comunitaria -, durante el último año del Ciclo Profesional. Se aplicó también a los 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 – en áreas de Integración e Inclusión, Violencias en Escuelas, Niños con “problemas de conducta”, Alfabetización en Niveles Escolares -. La versión que trabajó “modelos mentales situacionales de la práctica docente” se aplicó a tres cohortes de Profesores de Psicología en formación – psicólogos -, a Profesores de Psicología en ejercicio en instituciones de Nivel Secundario y Terciario, y a docentes de otras disciplinas que trabajan con psicólogos orientadores en las escuelas sobre problemas e intervenciones vinculados a las áreas mencionadas -. Esta experiencia, que hemos registrado y 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 indagación-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 actores/agentes del equipo de extensión.

Los *Instrumentos de Reflexión* fueron respondidos, en esta ocasión al cierre de la experiencia, por nueve (9) Estudiantes Extensionistas, siete (7) de ellos “Psicólogos en formación” – en sus dos últimos años de la Carrera de Grado, Licenciatura en Psicología – y dos (2) de ellos “Trabajadores Sociales en formación” – también en sus últimos años de Carrera de Grado, Licenciatura en Trabajo Social -, participantes en el Proyecto de Extensión 2013 que es objeto de exploración/indagación en el presente trabajo. Dos de los Estudiantes Extensionistas respondientes – de Psicología - han participado simultáneamente en otro Proyecto de Extensión, en el marco del Centro de Extensión y Atención Comunitaria de Facultad de Psicología, durante 2013, desarrollando prácticas de alfabetización y convivencia para la inclusión en una escuela primaria con fuerte vulnerabilidad social y de derechos. Y de los 9 respondientes, que son los que continuaron participando del Proyecto durante 2013 y en la elaboración del cierre en 2014, 4 trabajaron en el Proyecto de Extensión desarrollado en 2012, sin subsidio, pero también acreditado por la Universidad Nacional de La Plata.

Por otra parte, respondieron a los *Instrumentos de Reflexión*, asimismo, al cierre de la experiencia, cuatro (4) Tutores de la Práctica Profesional en Extensión: la Directora, la Co-Directora, y las dos Coordinadoras de Campo de la Facultad de Trabajo Social – todos con significativa formación de posgrado en las Áreas Psico-Socio-Educativas -. Las cuatro Tutoras participaron en calidad de tales durante el recorrido del Proyecto de Extensión 2012 anterior,

Acreditado por UNLP, y la Directora, asimismo, en 2013, participó, también como Directora del Proyecto de Extensión mencionado, en el marco del Centro de Extensión y Atención Comunitaria de Facultad de Psicología, desarrollando prácticas de alfabetización y convivencia para la inclusión en una escuela primaria con fuerte vulnerabilidad social y de derechos.

En un trabajo posterior, presentaremos el análisis de los *giros* entre inicio y cierre de la experiencia, en relación a “*las funciones de un estudiante/docente extensionista*”, lo mismo que las fortalezas e intereses relevados al inicio, en la exploración de expectativas, y su posible incidencia en el desarrollo de lo relevado en la exploración del cierre. Asimismo, presentaremos también las *voces de los actores escolares* involucrados, a través de algunos *Instrumentos de Reflexión* que se pudieron administrar, y el análisis de registros de Encuentros, Jornadas Taller, Entrevistas y Encuentros Informales, con Estudiantes, Docentes, Directivos y Agentes Psico-Socio-Educativos de los Equipos de Orientación Escolar.

***Segundo Tiempo: Análisis de las Fortalezas y Nudos Críticos en las cuatro Dimensiones de la Matriz de Análisis de Profesionalización Psico-Socio-Educativa:***

- 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.

***(I) Dimensión De lo Simple a lo Complejo. Análisis de la Situación-Problema. Preguntas de investigación:*** 1) Psicólogos y Trabajadores Sociales 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? Una fortaleza significativa de la producción es que la totalidad de los “psicólogos y trabajadores sociales en formación”, y también de los tutores, recortan los problemas en su complejidad, abarcando tramas intersubjetivas y psicosociales –entre lo escolar y lo extra-escolar familiar o vital de los jóvenes alumnos - para analizarlos en contextos de intervención. 2) Psicólogos y Trabajadores Sociales 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? La totalidad de los Estudiantes y de los Tutores Extensionistas analizan problemas subjetivos e intersubjetivos en contexto, articulando lo singular y lo estructural en su diversidad, y desplegando una nutrida dinámica de conflictos – entre alumnos y docentes y entre directivos y agentes orientadores y agentes del proyecto -, lo cual constituye una fortaleza; en los Tutores aparecen consignados también dilemas éticos – una fortaleza aun mayor -, pero sólo dos – de nueve - de los Estudiantes Extensionistas, y ninguno de los Tutores, dan cuenta de entrelazamientos y articulaciones inter-institucionales genuinas, lo cual configura un indudable nudo crítico. *Análisis de la Intervención. Preguntas de investigación:* 1) Psicólogos y Trabajadores Sociales 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? La muestra presenta una importante heterogeneidad en la intervención realizada. Con respecto a las acciones, cinco de los nueve estudiantes y tres de los cuatro tutores dan cuenta de acciones diversas y articuladas en diferentes dimensiones, uno – de nueve estudiantes – da cuenta de una sistematización de acciones en un “proceso de intervención” bien delimitado, y los otros dos estudiantes extensionistas y un tutor dan cuenta de acciones escasamente articuladas y poco diversas. Lo mismo ocurre con la complejidad y contextualización de los objetivos, ocho estudiantes y cuatro tutores dan cuenta de objetivos complejos y multidimensionales articulados, pero un estudiante extensionista da cuenta de un objetivo único, escasamente articulado con otras dimensiones. En lo que respecta a “destinatarios de la intervención”, claramente se presenta fuerte heterogeneidad: sólo dos tutores y dos estudiantes extensionistas dan cuenta de una intervención multidimensional, que abarca planos diversos – los individuos, los vínculos intersubjetivos, el dispositivo institucional – en forma articulada; mientras dos estudiantes extensionistas no sólo dan cuenta de ello, sino que además, lo hacen con especial ponderación del contexto – algunas de las estudiantes extensionistas que recorren la escuela en el segundo año del Proyecto de Extensión -; y en cambio, dos tutores y dos estudiantes extensionistas plantean diferentes planos en los destinatarios de la intervención, pero claramente desarticulados: y por último, dos estudiantes extensionistas dan cuenta de un solo destinatario de la intervención, el grupo de jóvenes en el taller, sin ninguna articulación ni mención de otros focos de la intervención. Este último Eje de Profesionalización es citado fuertemente como uno de los nudos críticos en la formación tradicional de los psicólogos – pero también de docentes - para el trabajo en educación. Aun en psicólogos y docentes con indicios de “giro contextualista” (Pintrich, 1994, Baquero, 2002) en el análisis del problema, cuando relatan la intervención, el destinatario de la misma suele reducirse al alumno o alumna en

relación al cual se le demanda intervención y la ausencia de intervenciones indirectas, a través de docentes, directivos y agentes psico- socio-educativos es relevante en el Área de Trabajo Profesional.

(II) **Dimensión De lo implícito a lo explícito.** *Análisis de la Situación-Problema. Preguntas de Investigación:* Psicólogos y trabajadores sociales en formación y tutores, trabajando juntos en la escuela: ¿describen o explican, mencionan inferencias o construyen hipótesis sobre los problemas?, ¿dan cuenta de una variedad de antecedentes históricos o no? ¿atribuyen causas o razones únicas, múltiples, o un encadenamiento de causas de los problemas? Nuevamente, heterogeneidad con algunos nudos críticos en las respuestas. Cinco estudiantes y los cuatro tutores extensionistas *formulan hipótesis explicativas de los problemas* que abordan en contexto de intervención; mientras cuatro estudiantes extensionistas sólo *mencionan inferencias* en relación a los problemas. En cuanto a la historización, tres – de los cuatro – tutores y siete – de los nueve – estudiantes extensionistas, desarrollan múltiples antecedentes históricos del problema, articulados en diferentes dimensiones; mientras un tutor y dos estudiantes desarrollan antecedentes históricos diferentes sin articulación entre sí. En cuanto a la causalidad, hay fuerte *heterogeneidad*, dos tutores y tres estudiantes extensionistas sitúan causas del problema en un “encadenamiento” de factores que van de lo intra-escolar a lo familiar y social, incluyendo el entrelazamiento entre instituciones del Proyecto; mientras dos tutores y cinco estudiantes extensionistas sólo mencionan multiplicidad de determinantes, e incluso un estudiante extensionista señala un único factor causal en relación al problema. Es importante tener en cuenta el “nudo crítico” o desafío que la construcción de hipótesis explicativas de los problemas de intervención ha mostrado en cohortes indagadas previamente de “psicólogos y docentes en formación” y psicólogos y docentes profesionales trabajando en educación (Erausquin et al., 2004, 2005, 2013) -.

(III) **Dimensión Del realismo al perspectivismo.** *Análisis de la Situación-Problema. Preguntas de Investigación:* Psicólogos y Trabajadores Sociales en formación y tutores, trabajando juntos en la escuela: ¿logran descentrarse del pensamiento único, delimitando y considerando diferentes perspectivas en el análisis del problema? Una indudable fortaleza: todos los psicólogos y trabajadores sociales en formación, y por cierto, todos los tutores, se descentran del pensamiento único, del sentido común o de la “mono-ciencia”, delimitando diferentes perspectivas en el análisis del problema como significativas para afrontar la intervención, aun cuando puedan involucrar tensiones y conflictos entre sí, y tres tutores, claramente, denotan indicadores del desarrollo de una posible confrontación entre perspectivas diferentes en la co-

construcción de problemas e intervenciones por parte del conjunto Universidad-Escuela, con 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.* 1) *Pregunta de Investigación:* Psicólogos y trabajadores sociales en formación y tutores trabajando juntos en la escuela: ¿Deciden y actúan solos o conjuntamente con otros actores? *Heterogeneidad y nudos críticos:* En cuanto a la decisión sobre la intervención: cinco – de nueve – estudiantes y dos – de cuatro – tutores extensionistas dan cuenta de decisiones y acciones elaboradas, desarrolladas y evaluadas en conjunto, a través del trabajo en equipo; mientras dos estudiantes y dos tutores extensionistas dan cuenta de decisiones tomadas por ellos mismos con la consulta a otros agentes, pero sin construcción conjunta; un estudiante extensionista manifiesta haber tomado la decisión aisladamente y otro, finalmente manifiesta no haber participado en la decisión tomada. Y en cuanto a la unicidad o multiplicidad de agencias/agentes: cinco estudiantes – de nueve – y tres tutores – de cuatro – extensionistas desarrollan acciones ejecutadas por ellos con la participación de otros agentes, pero sin construcción conjunta ni del problema ni de la intervención; mientras tres estudiantes y un tutor extensionista da cuenta de una articulación de agencias/agentes en la construcción del problema y de la intervención y su implementación; y sólo un estudiante extensionista da cuenta de una actividad en la que no participó activamente. El *nudo crítico* adquiere mayor singularidad, porque se trata de una fortaleza destacada recientemente por el análisis histórico realizado de “psicólogos trabajando en educación” (Erausquin, Bur, 2013), ya que el mismo había identificado originariamente, en nuestro contexto, el predominio de las intervenciones aisladas, individuales, con “alumnos con problemas”, con escaso trabajo en equipo, reactivas, y en temas de salud o desarrollo subjetivo sin atravesar la trama educativa.

**(IV) Dimensión De la implicación y la objetivación en relación al problema y la intervención.** *Pregunta de Investigación:* Psicólogos y trabajadores sociales en formación y tutores trabajando juntos en la escuela: ¿Cómo atraviesan la tensión entre Implicación y Distancia/Objetividad? ¿Hay sobre-implicación o des-implicación? ¿Hay re-contextualización, re-conceptualización pensamiento crítico, autocrítica y apertura a la construcción de alternativas? Importante *fortaleza:* cuatro estudiantes – de nueve – y dos tutores – de cuatro - 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, posibilita re-contextualización del saber, desde la auto-implicación comprometida, sin perder la posibilidad del distanciamiento, favoreciendo la objetivación. Los otros dos tutores y otros cuatro estudiantes extensionistas, además de ello, desarrollan una crítica y autocrítica pertinente en

relación 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. Un estudiante extensionista, sin embargo, mantiene una des-implicación significativa, enfocando el problema y la intervención desde una posición distante y que no intersecciona lo personal con lo colectivo, lo subjetivo con lo que es pasible de objetivación.

**(V) Herramientas utilizadas en la intervención.** *Unicidad o variedad y multidimensionalidad de herramientas. Pregunta de Investigación:* Psicólogos y trabajadores sociales en formación y tutores trabajando juntos en la escuela: ¿dan cuenta de utilizar herramientas variadas, multidimensionales y articuladas? Una fortaleza de la muestra. Los cuatro tutores y seis estudiantes extensionistas dan cuenta del uso de una diversidad de herramientas, que se articulan con diferentes dimensiones del problema y de la intervención; una de las estudiantes, además de eso, lo hace con especial ponderación relativa al contexto de intervención. Por otra parte dos estudiantes extensionistas dan cuenta de herramientas diferentes pero articuladas con una sola dimensión de la intervención, la “escucha” y el “alojar al otro”, por ejemplo. *Consistencia, pertinencia y especificidad de las herramientas. Pregunta de Investigación:* Psicólogos y trabajadores sociales en formación y tutores trabajando juntos en la escuela: dan cuenta de herramientas de intervención utilizadas, que son pertinentes en relación al problema y consistentes y específicas en relación al rol profesional, el campo de actividad y el marco teórico? Tres tutores y tres estudiantes extensionistas dan cuenta de utilizar herramientas pertinentes, consistentes y específicas, incluyendo alusiones al marco teórico de sustento. Un tutor y cinco estudiantes extensionistas dan cuenta de herramientas pertinentes y específicas, sin indicadores de sustento de marco teórico. Y un estudiante extensionista, además del marco teórico, articula herramientas con competencias específicas requeridas al rol psico-educativo.

**(VI) Resultados de la intervención y atribución.** *a) Atribución múltiple o unívoca al éxito o fracaso de la intervención. b) Consistencia, pertinencia de resultados en relación a objetivos de la intervención, sentido de realidad, y ponderación relativa al contexto. Pregunta de Investigación:* Psicólogos y trabajadores sociales en formación y tutores trabajando juntos en la escuela: ¿analizan y evalúan resultados, con atribución a una sola condición o a múltiples condiciones – intervención, contexto, condiciones de los actores involucrados, intersubjetividad –? ¿ las evaluaciones de resultados tienen consistencia en relación al problema y a los objetivos de la intervención, sentido de realidad, ponderación del contexto? Una fortaleza de la muestra en ambos Ejes de Análisis de Resultados . Cinco estudiantes – de nueve – y uno de los tutores analizan resultados con atribución a múltiples condiciones de producción de los mismos. Un estudiante y otros dos tutores analizan resultados con atribución a múltiples condiciones de

producción, con especial ponderación relativa al contexto. Tres estudiantes extensionistas analizan resultados con atribución unívoca a una sola condición de su producción – sólo la intervención o sólo las condiciones de los alumnos -. Una tutora sólo da cuenta de resultados sin analizar su atribución. Por otra parte, siete estudiantes y un tutor extensionistas dan cuenta de resultados pertinentes con atribución múltiples, con sentido de realidad en relación a los objetivos y condiciones de la intervención. Dos tutores, lo hacen, agregando una especial ponderación relativa a la contextualización de la intervención. Y dos estudiantes y un tutor extensionista, sólo analizan el resultado y su atribución.

### **Los agentes/actores del Proyecto de Extensión re-describen su *aprendizaje profesional*.**

**Preguntas:** a) *¿Qué es lo que Ud. ha aprendido a través de la experiencia?, b) A partir de la experiencia, ¿considera Ud. que sería oportuno modificar algún aspecto de la intervención o de su participación en ella? ¿Cuál? ¿Por qué?*

**CE, TPPs.** a) Aprendí que la cosa es *muy difícil*, en las instituciones escolares y fuera de ellas, entre los adultos y los jóvenes, y entre los jóvenes y el mundo – la crisis del sentido de futuro, la crisis de autoridad, pero más allá, la crisis del lazo social y del sentido de las experiencias -. Que el trabajo por construir estos espacios *puede ser frustrante y doloroso a veces, gratificante en otros*, pero que *siempre se puede aprender, si uno no está solo sino en equipo, si hay espacios para reflexionar*, pensar, contener, acompañar y acompañarse, descubrir cosas, y *si no nos obturamos ni nos dejamos obturar nuestra posibilidad de descubrir y profundizar*. b) *Trabajar más y más a fondo la demanda de la institución, la confianza, la posibilidad de armar genuina co-construcción, aunque sea más humilde, menos ambicioso*. Especialmente, el trabajo con directivos y orientadores, que son los que más se escondieron, y sin embargo, eran lo que más sabían. Trabajar más con ellos *el desarrollo de una responsabilidad compartida de lo que se haga*.

**SC, TPTs.** a) Aprendí a *revisarnos en las acciones que realizamos, desnaturalizando* aquellas situaciones obvias, como la de creer y considerar que habiendo socializado el proyecto con el director de la escuela (como responsable), eso *asegura la apropiación* de una propuesta de trabajo conjunto con la UNLP. Aprendí que es importante realizar *registros de las acciones*, porque no es posible recuperar solamente apelando a la memoria. b) Considero oportuno modificar varios aspectos. Alguno de ellos vinculados *al modo de entrada en la escuela*. Trabajo en educación desde hace 24 años, por lo cual tengo naturalizadas prácticas que requiero volver a mirarlas, a trabajarlas y a *no minimizarlas*. La necesidad de revisarnos/ debe ser una condición necesaria para poder tener resultados, al menos, más cercanos a los esperados.

**AD, TPPs.** a) La *complejidad del trabajo* en las escuelas hace que sea muy difícil intervenir y producir efectos positivos. Valoro el trabajo del grupo extensionista en su conjunto, continuar a pesar de las adversidades y sostenernos en el tiempo. b) *Por nuestra parte, trabajar a lo largo de un año con tres escuelas en forma simultánea fue muy complejo, y tal vez por ello no se*

*pudo profundizar en las intervenciones. Ante otro Proyecto en el que se pretenda trabajar con alumnos/as y especialmente con plantel docente de escuela secundaria, sería importante tomar una sola institución educativa para poder realizar un trabajo más profundo y focalizado.*

**CA, TPTrS.** a) En un proyecto de extensión con profesionales idóneos en el tema de educación, *la responsabilidad a lo largo del proceso de trabajo, el compromiso, la humildad, el trabajo en equipo* realizado para sostener los momentos más difíciles permitió aprender y repetir en varias oportunidades: *¡en este espacio se produce conocimiento!* (entre teorías, prácticas y realidades institucionales). Comprobar *que las prácticas educativas y sus intervenciones se crean y re crean en todo momento.* Todos los sujetos con sus distintos roles somos importantes para lograr los resultados esperados. b) *Re-trabajaría las expectativas del conjunto del equipo de extensión y en forma individual.* Las posibilidades reales que cada uno tiene de ser parte activa del proyecto y cumplir con las responsabilidades del rol. *Indagaría en profundidad expectativas y demandas de las escuelas* donde se implementan los proyectos de extensión, para generar otras respuestas e intervenciones que eviten o disminuyan las frustraciones del equipo.

**LG. EEPs.** a) En esta experiencia aprendí y sigo aprendiendo principalmente a *manejar la frustración entre mis expectativas de logro y la realidad.* A advertir la complejidad, *flexibilizar* las expectativas, poner en marcha la creatividad para poder realizar giros y ajustes en relación a los cambios que se van suscitando. Aprendo a *trabajar en equipo*, de manera interdisciplinar. A generar espacios de intercambios de experiencias y saberes, de reflexión conjunta y construcción con el otro junto, con el enriquecimiento mutuo que esto nos genera. Aprendo *la revisión sobre los pasos andados*, la autoevaluación, para tomar decisiones y potenciar habilidades. Todos aprendizajes que me motivan y generan confianza en mi propio accionar en el campo psicoeducativo. b) Para obtener intervenciones expansivas y enriquecedoras a nivel comunitario, se debe trabajar en la *consolidación de la demanda y/o en proyectos con mayor sostenimiento en el tiempo*, y aumentar las posibilidades de implicación subjetiva de los actores institucionales. Objetivo que considero alcanzable pero en periodos superiores de tiempo.

**EC. EEPs.** a) He aprendido más de lo que esperaba: *Nos reunimos a hablar con el Equipo*, destaco la importancia de esto, ya que si en un futuro trabajara en Educación esto es esencial. *El contacto con los adolescentes que pone en jaque todos nuestros prejuicios* y en lo personal me ayudó a desnaturalizar situaciones. *El diálogo y trabajo interdisciplinario* que se daba constantemente en las reuniones con el Equipo Extensionista. *La reunión con el CPA y la posibilidad de concretar una red.* Aprendí a *trabajar la paciencia y no tomar como personal manejos que son puramente institucionales.* *Tener una práctica supervisada*, en la cual cada vez me fui desarrollando, de a poco, más independiente. b) Es de suma importancia *modificar al momento de hacer el contacto con la Escuela*, asegurarnos de ser recibidos lo mejor posible, ver si hay demanda y cuál. Porque al no estar claro esto, se hace dificultoso el trabajo. Por otro lado, *el trabajo en dúo* es de relevancia, habría que buscar la forma de garantizarlo, para que perdure en el tiempo.

**MG. EEPs.** a) Pude aprender y conocer más en detalle las situaciones que se presentan en las escuelas, y cómo son vividas por los alumnos. También conocer *lo que a ellos les preocupa, y qué es lo que esperan de la escuela y cómo ésta “les responde”* a través de los docentes,



directivos o auxiliares. Desprenderme de la concepción de los “adolescentes rebeldes” que predomina en muchas ocasiones, y poder ver y escucharlos realmente, ya que tienen mucho para decir y de lo cual podemos aprender. b) Sería interesante *poder darle continuidad*, para ver realmente cuál fue el impacto que tuvo en ellos.

**ED. EETrS.** a) Problematizar cuestiones respecto a la asunción de responsabilidades por parte de los propios adultos que desempeñan diferentes roles en la escuela; pareciera ser que la responsabilidad a la hora de intervenir siempre es de un “otro” (los profesores, los preceptores, los directivos, la familia, etc.). La *falta de comunicación* entre los distintos actores institucionales se hace visible en la palabra de cada actor entrevistado. Esta experiencia permitió conocer el *punto de vista de los diferentes actores* involucrados, ya que del análisis de la palabra de los mismos surgen elementos que merecen ser analizados, no sólo como problemas a nivel individual o grupal, sino desde el *aspecto institucional*, lo que implica analizar las relaciones entre estos sujetos, la manera en que visualizan al otro, y la forma en que estas relaciones se hacen manifiestas al momento de llevar a cabo una intervención. b) En una situación similar, sería muy importante continuar con el vínculo que se abre en una entrevista. A partir de la experiencia que tuvimos, al menos con las integrantes del EOE, hubiese sido oportuno invitarlas a alguna actividad concreta que nos permita no perder el contacto.

**FA. EEPs.** a) La experiencia en los proyectos de extensión universitaria ha permitido el contacto directo con el campo elegido a abordar, dando lugar a que el trabajo en equipo fomente la responsabilidad de nuestra tarea como personas y profesionales. b) Considero importante que la configuración de los equipos de trabajo se base en el respeto por los compañeros, y sobre todo, por el proyecto y las personas a quien va dirigido. Suele suceder que por motivos personales (propios, ajenos, generales) las prioridades van tambaleando, y las acciones programadas no poseen la misma fuerza y continuidad si uno se encuentra sostenido en un equipo, o solo/a.

**AD. EEPs.** a) Lo que aprendí en esta experiencia y a lo largo del año transcurrido es que intervenir es un arte: *no hay una fórmula que nos garantice los resultados que esperamos*, sino que debemos probar, intentar, ver, repensar aquellos que no funcionó y *relanzar el proceso*. Considero que la escuela no da muchos espacios para que los alumnos manifiesten sus pensamientos, sentimientos más allá de lo que puedan manifestar a los actores educativos más cercanos (como preceptores) y nuestra propuesta fue esa: *habilitar sus voces y darle importancia a aquello que tenían para decir*. b) Eso se reverá a partir de ver el video: qué nos produce a nosotros como equipo y ojalá podamos verlos con los alumnos.

**JM. EEPs.** a) A pensar *intervenciones como procesos, re-posicionarse cuando aquello que se planifica idealmente, encuentra obstáculos reales*. Aprender de la experiencia, que puede suceder que lo que se piense no se concrete de igual modo y se requiera de movimientos en el camino. Construir con otros es probar, intentar, también fallar y volver a rearmar otra cosa, pero siempre es posible en este *entramado con otros*, en esta construcción conjunta, convocando al otro, habilitando al otro, aun cuando menos expectativa se tenga. En ese proceso seguro vamos a dejar alguna *marca*, y debemos saberlo, tenerlo presente y actuar en consecuencia. También he aprendido cuánto debemos reflexionar sobre nuestra labor como profesionales en el ámbito

educativo, con qué formación, compromiso, *ética* decidimos trabajar en una institución educativa, en qué medida logramos *dimensionar el espacio que ocupamos* y las posibilidades de intervención que tenemos. Sin dejar de lado la posibilidad de *pensar in situ la práctica misma desde la construcción teórica* que tenemos, que seguimos ampliando en este recorrido y que necesitamos seguir trabajando, en la articulación entre la construcción teórica y la práctica. b) No modificaría lo realizado, quizás algunos encuentros más y convocar a otros alumnos, planificar alguna actividad en que los alumnos del último año trabajaran con los que iniciaban este año su recorrido por el secundario, porque sería enriquecedor para ambos grupos desde sus lugares compartir experiencias, visiones, expectativas, recorridos, que involucraran a la institución misma. Y continuar trabajando con los otros actores institucionales, a pesar de ser la parte más difícil. Queda pendiente realizar una devolución a partir de ver entre todos la producción del video terminada.

**AM.EEPs.** a) La generosidad de los docentes que comparten sus conocimientos a la hora de participar en reuniones o intervenciones, me resultó ejemplar y me entusiasmó a pensar y resignificar muchas prácticas de mi carrera. Fue un aprendizaje para mí a partir del acercamiento a la realidad educativa, la disposición a pensar sus complejidades sin caer en la “patologización”, o “la búsqueda de fallas”, sino abrirme a una mirada creativa capaz de encontrar fortalezas e intentar potenciarlas. b) Modificaría mi participación, soy bastante insegura, me da miedo realizar alguna intervención negativa, y a veces quedo en un rol pasivo aprendiendo de aquellos a quienes les deposito “el saber”. Terminé reproduciendo aquello sobre lo que quiero intervenir, ahora pienso que desde mi autobiografía escolar se puede leer el sentido de mi participación en el Proyecto, que apunta a *innovar y habilitar nuevas voces, a legitimar diferentes voces!* A que seamos sujetos activos en el área educativa, sin llevarnos a nadie por delante, por supuesto.

**EF.EETrS.** a) Lo más valioso fue *trabajar con el otro* para poder lograr o alcanzar algo, ya sea un objetivo, una meta o un proyecto. Y también las implicancias que conlleva el hecho de *asumir un compromiso* discursivamente y luego la dificultad de concretarlo de la forma más práctica, como creo que ocurrió al menos en la escuela Media N° 1, entre lo pactado con los referentes institucionales, la predisposición que existía supuestamente a la hora de acordar el proyecto, y los percances y desencuentros que tuvimos a lo largo del año y que dificultaron el logro del objetivo del proyecto. b) Para superar cuestiones problemáticas como las que acontecen en la escuela a la que concurrí, es necesario un *trabajo intenso y en conjunto*, tanto de los referentes educativos como de los estudiantes, y específicamente trabajar sobre las cuestiones que parecen tan obvias y están tan naturalizadas, como lo son las *diversas concepciones sobre el otro* que se producen y reproducen en dicho ámbito escolar. Me hubiese gustado poder *introducir algún ejercicio* en donde se visualice “la representación inversa del docente como estudiante, y del estudiante como el docente”. Y que de este modo, pudieran captar las dos partes cómo está construido socialmente el otro en cada uno de ellos. Y a partir de reflexiones en conjunto, trabajar cuestiones que hagan a una relación distinta, donde la comunicación no sea un problema u obstáculo, sino una condición básica.

**En síntesis,** se aprende el trabajar con el otro, entramado con el otro, revisando nuestra concepción del otro, y revisarla con él, a lo largo de todas las vicisitudes del proceso de

intervención. La intervención es un “arte”, nada está preestablecido ni controlado como en un experimento, muchas cosas no salen como pensamos que saldrían, y hay que pensar, confiar y re-lanzar la apuesta, aprendiendo de lo que va ocurriendo. Revisar cómo somos, lo que hacemos y cómo lo hacemos, cómo nos las arreglamos con las frustraciones, las ansiedades, los enojos, las humillaciones, eso también forma parte de nuestra construcción de conocimiento, competencia e identidad profesionales. Trabajo intenso y en equipo en el que es crucial hallar el modo de ponernos en el lugar del otro y lograr que él también lo haga con nosotros. Lo difícil de asumir compromisos y luego no poder, ni saber, ni querer cumplirlos, y eso tanto entre nosotros, los extensionistas, como entre los actores escolares. Aprender de la generosidad y la humildad propia y ajena, convertirme en el sujeto activo que todavía no soy. Animarme a dejar marca con mis pasos. Confiar, fallar y volver a empezar. Si hay equipo, se puede. La ética del compromiso en la institución educativa, re-dimensionar nuestro lugar y nuestra potencia. Seguir habilitando las voces, de unos y de otros. Darnos el tiempo de escucharlos, sin pasarles por encima con nuestros planes. Descubrir a los jóvenes, sus intereses, su fuerza, que nos jaquea en nuestros prejuicios, que nos da vuelta, y re-descubrirnos a nosotros mismos en el intento. El trabajo con personas, vínculos, grupos, instituciones.....solapándose y articulándose, es nuestro trabajo en educación.

El estudiante no adquiere casi naturalmente el estatuto de profesional al recibirse sino que se debe pensar en un proceso, a partir del cual pueda ir construyendo su identidad profesional, apropiándose de todos los espacios posibles de aprendizaje, constituyéndose éticamente y asumiendo de manera proporcional mayor autonomía. La Extensión, en tanto instancia de formación, tiene un papel importante a la hora de pensar tal identidad profesional, valor que deja plasmado cada palabra de alumnos y tutores extensionista, en esa trabajosa búsqueda de articular el conocimiento acumulado, el capital humano disponible y las problemáticas y demandas de la sociedad misma. El interés de los alumnos para ser parte y su acercamiento a atravesar la experiencia considerándola relevante en su formación profesional, hace visible la necesidad de *trascender los devenires del aula*, propiciar un escenario capaz de producir nuevas competencias, construir herramientas complementarias al espacio áulico.

Por un lado, está la institución universitaria, formadora, y por el otro, las instituciones que nos alojarán – o no - como profesionales, las escuelas, es decir, dos sistemas bien diferenciados y regidos por lógicas diferentes, con distintas pautas de organización. Esto se transforma en una dificultad a la hora de pensarnos en situación, de pensarnos trabajando, y ello se refleja en innumerables obstáculos en la intersección real entre ambos sistemas, obstáculos complejos y reales, a los cuales fue necesario hacer frente, deteniéndose, para repensarse, elaborar nuevas estrategias, algunos fueron posibles de sortear, otros no tanto, y hubo que lidiar con cierto grado de frustración, pero no sin reflexión o crítica constructiva. Pero tanto lo viable como lo más trabajoso no puede dejar de pensarse necesariamente como parte del *proceso de formación*: es el escenario mismo de la inserción profesional del psicólogo en formación. Con lo bueno y lo no tanto, así se nos presenta la realidad, así son las condiciones posibles del sistema educativo actual, y para trabajar en ese contexto debemos contar con herramientas y competencias que muchas veces exceden la complejidad teórica y exigen la articulación práctica. En este entrelazamiento entre el campo y la teoría hay un interjuego que habilita el proceso de aprendizaje, que nos invita a hacer como si, a problematizar, a revisar

críticamente nuestro propio actuar con miras a mejorarlo. Y eso no se encuentra en uno o en el otro sino en el “*medio*”, es decir, en el encuentro, haciendo práctica la idea de andamiaje, porque el sujeto que aprende no lo hace solo, sino a través de su relación con los otros, y este relacionarse con otros es en el escenario de la práctica misma. Figurarnos el andamio nos hace pensar en ese puente extendido hacia el otro, facilitando, propiciando, generando, acompañando el desarrollo en este nuevo campo, pero dispuesto a ser quitado, para que una vez adquirido, se continúe el proceso.

En este recorrido, nadie está en el lugar del saber, todos “aprendemos” y entre todos. Los tutores ayudan, guían, contienen, pero descubren, cambian, se sorprenden... y aprenden. Se descubren fortalezas y se las potencia. A veces, los estudiantes extensionistas sostienen mejor la confianza y la tolerancia a la frustración que los tutores, porque éstos se sobre-exigen, por momentos, en su exceso de responsabilidad por el cuidado de aquellos, en su exceso de exigencia de hacer las cosas “bien”. También eso aprendemos, a soltar y a soltarlos, esos estudiantes extensionistas ya han hecho su experiencia con nosotros. Y son capaces de crítica y autocrítica. Ninguno de los cuatro tutores y ninguno de los nueve “psicólogos y trabajadores sociales en formación” dejó de transmitir lo que aprendió, disfrutó, y a veces sufrió un poco; ninguno dejó de proponer modificaciones, expansiones, crecimientos, para lo que ya todos pensamos como nuevas oportunidades de intervención en Extensión o, en general, en nuestro trabajo en educación. Para una próxima oportunidad, trabajar la demanda, el encuentro de perspectivas y puntos de vista diferentes, *trabajarlo en serio*, con tiempo, paciencia, humildad, y nuevamente con tiempo. Ganar la confianza, hacer la confianza.....con todos, sin exclusiones. Algo más humilde, menos ambicioso.....pero más verdadero, si es con y se hace entre todos. Con una escuela alcanza y sobra.....para trabajar en serio.....Parece que hemos aprendido algunas cosas..... y las que vendrán!

En la línea de indagación abierta, se articulará el análisis de las respuestas – entramado de narrativas situadas y conceptualizaciones - a las preguntas del Instrumento de Reflexión: En estas prácticas, ¿quiénes aprenden?, cómo?, dónde?, por qué?, para qué?, con los cinco principios de la Tercera Generación de la Teoría Histórico-cultural de la Actividad, comparando los resultados analizados por los agentes y los impactos hallados, en tres planos interdependientes y de constitución recíproca, de la “actividad o evento sociocultural” (Rogoff, 2003): las personas y su apropiación participativa de herramientas y estrategias de intervención, los vínculos interpersonales y la participación guiada y supervisada, y los dispositivos institucionales y pedagógicos construidos en y para el desarrollo de aprendizajes experienciales.

## 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.
- Castorina J. y Baquero, R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- 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", *Vygotsky 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. 1, 243-259.
- 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 Curso Posgrado 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.
- 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
- Wertsch James (1991) *Voces de la mente*. Madrid: Visor.
- Wertsch James (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: AIQUE.