

INSTRUMENTOS DE REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA Y LA EXPERIENCIA EXTENSIONISTA

*Cristina Erausquin, Soledad Arpone, Francisco Baldini,
Gerónimo Di Nella y Eugenia Alonso*

Resumen

El trabajo presenta una breve historia de transferencias y apropiaciones de un cuestionario, creado para indagar cambios e intercambios de psicólogos en formación, en zonas de construcción de conocimiento, competencia e identidad profesionales. Se articula la investigación científica en un "cruce de fronteras" entre disciplinas (Psicología y Educación), agencias (PPS, Extensión e Investigación), y unidades académicas de Psicología (red entre UBA, UNLu y UNLP). Elaborando fortalezas, desafíos y nudos críticos, personales y colectivos. El cuestionario "artefacto-herramienta" (Wertsch, 1999), devino en un instrumento de reflexión, a través de la apropiación participativa y la construcción de sentidos (Smolka, 2010) de participantes en experiencias de extensión universitaria, en la Facultad de Psicología (UNLP). El objetivo es poner en escena los instrumentos de reflexión que produjeron una estudiante y un graduado, antes y después de su experiencia extensionista en el proyecto de investigación 2017: "Convivencia, lazo social y legalidades en escuelas secundarias", y su resignificación analítica, como parte del entrenamiento de investigadores noveles en el proyecto de investigación 2018-2019: "Aprendizaje expansivo y construcción de sentidos de con-vivencia en entramados de Extensión Universitaria en escuelas". Se utilizan dos matrices de análisis, una producida en UBA (Erausquin y otros, 2006), para enfocar cambio cognitivo y actitudinal en la "resolución de problemas de intervención" y otra producida en UNLP (Marder y otros, 2016), para focalizar "aprendizaje expansivo, construcción de sentidos y cambios en intervenciones".

Palabras clave: apropiación, mediación, experiencia, entramados.

Cruce de fronteras, inter-disciplina, inter-agencia

¿Por qué cruce de fronteras entre diferentes actores sociales y sistemas sociales de actividad? Para visibilizar lo invisibilizado, que no se percibe habitualmente, por el olvido de la historia y por el guión prescripto para el rol que cada uno ocupa, que no posibilita visibilizar el conjunto, ni el objeto-motivo de la actividad del sistema en su complejidad, en su vitalidad, dinámica y situacional. Para abordar problemas complejos con herramientas, competencias y saberes de cada uno de los sistemas, pero en interacción, entrelazando experiencias, potencias, pasiones. Es el *giro relacional* en la concepción de la *experticia* (Edwards, 2010), y la inter-sectorialidad que requiere la inclusión social, cuando se trata de defender derechos de todos a tener, y tomar su parte, en la herencia cultural y material de la sociedad. Convoca a la participación, no como víctimas sino como co-constructores de caminos y fuerzas, a las poblaciones “vulnerabilizadas” (Terigi, 2014: 217-234) y a la vez, habilita tramas de acciones y sentidos entre agentes de salud, educación, desarrollo social y justicia.

Cuestionario de Situación Problema devenido Instrumento de Reflexión

El *objetivo estratégico* de la red de agencias investigativas involucradas es identificar fortalezas, desafíos y nudos críticos –personales y colectivos, comunitarios e institucionales - en la *profesionalización psico-socio-educativa*, desde el inicio de la *práctica en territorio*. El cuestionario de situación-problema de intervención de un agente educativo fue un “artefacto/herramienta” (Wertsch, 1999) de mediación explícita e implícita, devenido en instrumento de reflexión, mediante la apropiación participativa y la elaboración de nuevos sentidos -más allá de su pertinencia o impertinencia para el investigador científico-, que caracteriza a la apropiación genuina (Smolka, 2010) por un destinatario/usuario/participante en la construcción de conciencia colectiva. Experiencias formativas de posgrado, como cursos sobre violencias en escuelas en el Colegio de Psicólogos Distrito XI (2009-2011), o en Maestría en Psicología Educativa (UBA), posibilitaron la apropiación recíproca de perspectivas de “reflexión desde, en y sobre la acción” (Schön, 1998). Hoy se despliegan nuevos “pensares dialógicos de implicación”, con participantes en experiencias de extensión universitaria, en la Facultad de Psicología (UNLP). Son procesos de de-construcción, re-construcción y co-configuración (Engeström, 2001) para tornar al conocimiento científico, capaz de brindar herramientas de análisis para los problemas de la vida de la gente, con la gente y en situación.

Análisis cualitativo: “giros” pretest/ postest en estudiante extensionista

Enfocamos cambios a partir del análisis y comparación de dos instrumentos de reflexión administrados a una estudiante extensionista (EE) en el marco del proyecto de investigación mencionado. Se han aplicado: uno anterior a la práctica en territorio -institución escuela-, y otro luego de atravesada la experiencia. Las prácticas extensionistas se sitúan en una escuela pública secundaria, enmarcadas en el proyecto de extensión universitaria. Al cabo de la aplicación exhaustiva de la matriz de análisis de la profesionalización (Erausquin, 2006), emergen indicadores de movimientos de progreso, en todas las dimensiones que componen la matriz, hacia el “giro contextualista y relacional” (Erausquin, 2017) en el aprendizaje profesional. Se alcanzaron puntajes significativamente superiores en el postest que en el pretest. Hubo cambios en la conceptualización de la situación-problema, desarrollo del análisis micro social (contextualizando interacciones de factores, actores, fuerzas en la institución), pero a su vez re-contextualizándolo en lo macro-social, articulando diversas tensiones de la situación en relación al contexto que rodea a la institución –y la habita-. También se observan indicadores de progreso en la especificidad de la psicología y su sentido dentro del ámbito educativo, lo que en el pretest aparecía de forma vaga e inespecífica.

La EE plantea la importancia del Equipo de Orientación Escolar y su función, justificándolo con material teórico que sustenta las prácticas del psicólogo en el ámbito. Hubo un cambio en su forma de concebir la práctica en relación a la situación, hay un pensar en el campo, con metodologías y herramientas técnicas y conceptuales para llevar a cabo la intervención. Ha atravesado una experiencia pensándose como psicóloga en el ámbito educativo. La totalidad del análisis descubre en la participante un cambio en la manera de reflexionar y pensar la situación. Superando una mirada encapsulada en la institución o en los estudiantes, o en ambos, hacia un análisis supraindividual e integral para incluir a la población circundante. No reduce el problema o la situación conflictiva a los estudiantes, sino que reflexiona en la manera que todo el entramado de actores y factores genera conflictos, contradicciones, resistencias. La destinataria de la intervención es la institución total y su relación con la comunidad. Realiza una historización clave, dando importancia a la dimensión socio-histórico-política en el ámbito educativo y destaca situaciones de vulnerabilidad social que afectan lo escolar y los procesos de simbolización. Importantes objetivos plantea, en el postest, en relación a metabolizar la violencia escolar. La elaboración de la historización es estratégica, al remarcar la importancia de la continuidad de las intervenciones en la institución, para propiciar cambios profundos y duraderos, en el postest, lo que no aparecía mencionado en el pretest. Hay expansión de la cognición situacional.

Para continuar con los giros entre pretest y postest, relevados con la matriz de análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo (Marder & Erausquin, 2016), las funciones en el área psicoeducativa son elaboradas de diferente manera en el postest que en pretest, estableciendo la importancia del equipo extensionista y su rol. Puede pensarse la EE, en el postest, como actor social, no sólo en el ámbito educativo, sino como intermediaria entre dos sistemas de actividad, la facultad y la escuela, articulando interacciones. No sólo elabora su historia personal y trayecto formativo; se proyecta a pensar articuladamente con otros y a partir de los otros, para una mejor calidad de situaciones comunitarias. Puede, a diferencia del primer momento, identificar múltiples voces existentes en la escuela, con el análisis de las diferentes perspectivas, tomando obstáculos o contradicciones, no como algo negativo sino como potenciador del cambio, mientras las contradicciones en el pretest eran invisibles o eran un obstáculo. Puede pensarse en la intervención paso a paso, en conjunto con el otro, analizando lo que surge de la experiencia, modificando formas de actuar en su proyección de lo que puede cambiarse en la intervención. Pensar con el otro, lazo social profundo, según conceptos y autores que retoma (confianza, legalidad, semejante, metabolización).

Con la experiencia y con los otros, se genera conocimiento, y no tanto con los modelos preformados que se aplican de manera homogénea a cualquiera. El análisis resalta la importancia de habitar también el afuera de las instituciones tradicionales formativas (universidad), para que se ponga en juego la creatividad en el contacto con el otro. La síntesis del material muestra la relevancia que cobra, en nuestra formación, el contacto con la comunidad, por ejemplo, en los proyectos de extensión. La posibilidad de indagar, reflexionar lo social, en beneficio de un enriquecimiento mutuo (de nosotros y del otro) en la co-participación, puede establecer movimientos instituyentes en la sociedad, para que sea más equitativa e igualitaria. Con el aprendizaje profesional de la EE, también nosotros aprendemos: es una experiencia de desarrollo de potencias en unos y otros.

Análisis cualitativo de “giros” pretest/postest en extensionista graduado

Se evidencian cambios en la delimitación del problema. En el postest el problema se complejiza, se identifica un antecedente, le da un enfoque específico en vinculación al rol extensionista, y avanza un poco más allá del sentido común, en lo que sigue siendo una única perspectiva en el enfoque del problema. Las relaciones causa-efecto continúan siendo unidireccionales. En relación a la intervención profesional, formar parte de un equipo implica tomar decisiones construidas en conjunto con otros agentes, aparece una temporalidad de desarrollo y un intento de seguir manteniendo el hilo sin frustrarse, que no se encontraba en el pretest. Lugar del equipo como sostén en el tiempo y en el trabajo sobre sí mismo y el vínculo con los demás. De todas maneras, se le dificultó más que en el pretest la delimitación

de objetivos y de destinatarios de las acciones. Se mantiene, casi sin modificaciones, lo relativo a las herramientas y resultados de la intervención. En el trabajo con la matriz de análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo, lo significativo es que el GE pasa de referir la necesidad de un cambio: “brindar alternativas en las intervenciones”, en el pretest a “reducir las expectativas en la receptividad de los alumnos”, en el postest, como estrategia para tolerar la frustración. Pero no aparece la posibilidad, en lo inmediato, de pensar modificaciones de diseño, objetivos o temporalidad en la intervención.

Volviendo a lo metodológico o la “cocina” de una investigación

Cuestiones que aparecen: hay modificaciones en las respuestas al instrumento, a partir de formar parte de un equipo de investigación. El análisis del postest, con las dos matrices, requirió un trabajo interactivo de comunicación e intercambio entre dos investigadores, por lo menos, y comprometió al equipo en su totalidad, en cuanto a lo que se pone en juego en cada respuesta, incluyendo la revisión de perspectivas posibles del graduado extensionista y la estudiante extensionista, como también fallas, debilidades o posibles mejoramientos futuros del *instrumento de indagación*. Lo que en una primera lectura tenía características similares, en un análisis más detallado y profundo -de apropiación recíproca entre investigadores de sus diversas perspectivas- encuentra, “a través de ese pensar en conversación”, que se desarrollaron algunos giros significativos en el graduado extensionista.

Haciendo memoria, construyendo futuro, nuevos interrogantes

Teniendo en cuenta que la comparación es metodológicamente inviable, ya que se trata de dos únicos casos, la EE y el GE, lo relevado provocó en el equipo una pregunta, que insistirá, en torno a la expectativa de resultados más expandidos de diferentes EEs y GEs a analizar: ¿Por qué la estudiante extensionista EE desarrolla cambios más impactantes entre el pretest y postest que el graduado extensionista, GE? Por ahora, la pregunta, es seguida de más preguntas: ¿Será el impacto de la primera experiencia de la práctica en territorio, que genera esa expansión que aparece en la EE? ¿Será la exigencia en el GE, en quien la “carrera” tiene más peso, con la responsabilidad que involucra demostrar el saber que se tiene en su utilidad, y mostrar/se que se sabe algo que sirve? El GE evidencia más despliegue en el pretest y la EE mucho más en el postest. ¿Es la cuestión generacional? ¿El sentirse más cerca o más lejos del estudiante de secundaria de hoy? ¿Es cuestión de autoridad? ¿Es el sentido del futuro que hubo que tener para hacer una carrera académica, frente al sin-sentido aparente de los “que se nos resisten” y no quieren aprender “nada”? ¿Es la confianza en lo que se despliega hacia adelante, en la EE? ¿Es que el graduado GE nos representa, a los de más recorrido, cuando se nos acaba la tolerancia? Pero lo que comparten los postests de

ambos, en relación a sus pretests, es que el equipo extensionista sostiene: a) porque permite apreciar perspectivas de otros, contradicciones y conflictos, visibles o invisibles, como perturbación o motor de cambio y b) porque aloja en el trabajo de tolerar la frustración y reducir la exigencia que, en un profesional "habilitado para el ejercicio" emerge, ante tan precarios destellos de logros empoderantes de la propia acción, en la escasa aceptación y reconocimiento de los jóvenes.

Trayecto entre estudiantes extensionistas y colaboradores en investigación

Dos Voces. En primer lugar, sobre los *instrumentos de reflexión*. En nuestra experiencia encontramos más dificultades en la realización del pretest, o por no comprender el sentido o por retomar experiencias en las cuales no tuvimos participación activa o protagónica, a diferencia del postest, en el que tomamos una situación-problema recortada por nosotros, extensionistas del Proyecto, para narrar nuestra experiencia. Las intervenciones, objetivos y herramientas utilizadas fueron pensadas por nosotros, planificadas de manera estratégica, y eso permitió darle un uso más profundo y complejo al instrumento, logrando así una reflexión real sobre lo acontecido. Dar sentido a dicho *instrumento de reflexión* fue posible a partir de la experiencia de intercambio y reflexión, tanto de perspectivas como de saberes, entre docentes, estudiantes y graduados, en el proyecto de extensión. En segundo lugar, en lo que respecta al análisis *cualitativo y cuantitativo* de los instrumentos de reflexión, ya como colaboradores estudiantes, utilizando las dos matrices de análisis, cuando comenzamos a participar en un proyecto de investigación sobre la Extensión Universitaria y otras Prácticas, resultó difícil, porque requiere tiempo y concentración, y es novedoso. Fue importante la ayuda y supervisión de la directora, que posibilitó ir encontrándole la lógica. Es esencial *aprender haciendo*, una actividad tanto personal como compartida con otro, con quien interactuamos y enriquecemos. Eso posibilitó "apropiarnos" de un modo más "apropiado" de los instrumentos, en este proyecto de *extensión-investigación*.

Construir aprendizaje expansivo en ciclos de interiorización- exteriorización

La novedad surge en un proceso formativo de trasmisión, pero también de ruptura y cambio, implica *interiorización* para conformar y transformar la subjetividad, y *exteriorización* para transformar el mundo que la rodea y habita. Como afirma Engeström (2001), los ciclos de *interiorización-exteriorización* del "aprendizaje expansivo", -aprender entre todos y cruzando fronteras, lo que aun no está y aprendemos mientras lo construimos-, posibilitan renovar la energía del mundo para su supervivencia creativa y conformar nuevas subjetividades. El estudio y desarrollo de estos ciclos de expansión es "asignatura pendiente" de la psicología

contemporánea, habida cuenta de una psicología moderna, de cuño cartesiano, que concentró su estudio en la *interiorización* como proceso de creación de *individualidad* (Engeström, 2001). En el *aprendizaje profesional*, los *entramados* (Cazden, 2010) de actores, espacios, tiempos, propician “aprendizaje *inter-agencial* e *inter-sectorial*”, competencia colectiva y experticia relacional, con la reorquestación de voces y la negociación de posicionamientos (Edwards, 2010). Es la teoría de “tres cuartos” (Chaiklin, 2010), el experto sólo puede serlo si tiene conciencia de su incompletud – cuarto faltante -, busca a quien tiene la llave del saber que a él le falta, y trabaja con él para abrir descubrimiento, práctica y crítica.

Referencias bibliográficas

- Cazden, C. (2010). "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes". En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Chaiklin, S. & Hedegaard, M. (2010). "Supporting Child and School: a Development and Practice-Centered Approach for Professional Practice and Research". En H. Daniels, M. Hedegaard & Contributors (eds.).
- Edwards, A. (2010). "Being an Expert Professional Practitioner". *The relational turn in expertise III*. London: Springer.
- Engeström, Y. (2001). "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization". En *Journal of Education and Work*, 14 (1).
- Erausquin, C. & Basualdo, M.E. ([2006] 2017). "El giro contextualista". En C. Erausquin y R. Bur *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial. Segunda edición: PsiDispa.
- Erausquin C., Iglesias I. & Szychowski, A. (2017). "¿Ética de implicación y/o Ética dialógica?". En *Memorias del IX Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en Psicología*. Facultad de
- Marder, S. & Erausquin, C. (2016). "El uso de un instrumento de indagación multidimensional para analizar el aprendizaje expansivo". En *5as Jornadas de Investigación*, Facultad de Psicología, UNLP. ISBN 978-950-34-1498-9. Psicología, UBA. ISSN: 1667-6750
- Smolka, A.B. (2010). "Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales". En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*, pp.41-60. Buenos Aires: Manantial.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2014). "La inclusión como problema de las políticas educativas". En M. Feijoo & Poggi, *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión*, pp. 217-234. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Wertsch, J. (1999). "Propiedades de la acción mediada". En *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.