

**Entramados de investigación, intervención y profesionalización:
apropiación de conocimiento en experiencias de inclusión e innovación
en el campo psicoeducativo**

Cristina Erasquin

erausquinc@gmail.com

Facultad de Psicología | Universidad Nacional de La Plata

Resumen

El trabajo enuncia lineamientos generales del proyecto de investigación “CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO PROFESIONAL Y APROPIACIÓN DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS Y ESTRATEGIAS INNOVADORAS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS” de la Facultad Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Despliega preguntas que delimitan problemas y orientan actividades y enuncia un marco epistémico y un objeto de indagación, promoviendo “encuentro de las mentes” (Bruner, 1997) en discusión de hallazgos del proyecto de investigación precedente, ambos dirigidos por la Magister Cristina Erasquin. Establece categorías e hipótesis, interroga instrumentos y estrategias, como aporte metodológico-conceptual a la formación de psicólogos en educación. Reconstruye un trabajo de equipo sistemático de investigadores, de colaboradores, de becarios y de auxiliares, enmarcado en enfoques socio-histórico-culturales, analizando/problematizando la construcción del conocimiento profesional de psicólogos y profesores de Psicología en formación en Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de Psicología Educacional y en Prácticas de Enseñanza de Psicología del Profesorado, en la Facultad de Psicología (UNLP), entre 2015 y 2016. A la vez, indaga la apropiación de herramientas y prácticas de intervención en estudiantes, en graduados y en docentes participantes, en *aprendizaje colaborativo* con agentes educativos -docentes, directores, orientadores, alumnos, supervisores -, en dispositivos de Extensión Universitaria en escuelas de diferentes niveles educativos de la región, con base en esta Facultad y contribución de otras unidades académicas.

Palabras Clave: modelos mentales situacionales; conocimiento profesional; entramados; Vivencia

Objetivos del Proyecto de investigación

Se plantean como objetivos generales:

- Caracterizar modelos mentales situacionales que construyen psicólogos y profesores de Psicología en formación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), para el análisis y la resolución de problemas de inclusión y calidad educativas en Prácticas Profesionales Supervisadas, Prácticas de Enseñanza de Psicología y proyectos de extensión.
- Analizar fortalezas y nudos críticos de su profesionalización, apropiación participativa de herramientas y cambio cognitivo y actitudinal que desarrollan a partir de la práctica pre-profesional formativa en escenarios educativos.
- Identificar intervenciones en aprendizaje y convivencia que psicólogos y profesores de Psicología construyen conjuntamente con actores educativos en escuelas y analizar condiciones para el desarrollo de comunidades de práctica.

Asimismo, como objetivos específicos, se propone:

- Caracterizar giros y reorganizaciones de modelos mentales situacionales de psicólogos y profesores de Psicología en formación.
- Analizar procesos de desarrollo y cambio en la apropiación del rol profesional de psicólogos y profesores de Psicología en formación y docentes tutores.
- Analizar sistemas de actividad escolares en que participan psicólogos y profesores de Psicología en formación y docentes, en proyectos de Extensión en Educación, interrelaciones entre actores, tensiones y conflictos entre concepciones y modos de intervenir, procesos de internalización y externalización (Cole & Engeström, 2001), cambios o círculos reproductivos y condiciones que favorecen o dificultan.

Introducción

En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), se administró -entre 2015 y 2016- a estudiantes avanzados de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología, el Cuestionario de Situaciones Problema de la Práctica Profesional, al cual fue aplicado al análisis de sus respuestas la *Matriz Multidimensional de Profesionalización Psicoeducativa* (Erausquin y otros, 2006) y la *Matriz Multidimensional*

de la *Práctica Docente* (Erausquin y otros, 2009), antes y después de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en Psicología Educacional y Prácticas de la Enseñanza de Psicología en el Profesorado. Ello se realizó con pruebas piloto en 2015 y con una muestra más amplia y nuevas preguntas en 2016, en el marco del Proyecto de investigación 2016-2017, ambos dirigidos por la Magister Cristina Erausquin. A su vez, se prevé realizar la misma exploración en 2017, con las PPS en Orientación Vocacional y Psicología Preventiva y profundizar la reflexión sobre las respuestas anteriores, de cohortes 2015 y 2016 ya analizadas, mediante entrevistas en profundidad a una muestra de “psicólogos en formación” y tutores.

Esta indagación de perspectivas y posicionamientos de estudiantes posibilita, por un lado, identificar *sistemas representacionales* que construyen “psicólogos en formación”, antes y después de realizar sus primeras experiencias de intervención en escuelas (Erausquin y otros, 2006). Por otro, permite explorar el desarrollo de conocimiento, la competencia y la identidad de los profesionales por medio de su inmersión en la cultura para el trabajo en educación, guiados por tutores que también aprenden y experimentan cambios mediante la ayuda, el acompañamiento y el *pensar juntos* con alumnos y con actores escolares.

En este trabajo, se considera a las PPS en un primer tiempo y a las prácticas de Extensión Universitaria sistemáticas en un segundo tiempo, en esa construcción e inmersión potencial en comunidades de práctica (Wenger, 2001).

Diferentes trabajos analizan respuestas al Cuestionario de Situaciones Problema (Erausquin y otros, 2006), al inicio y al cierre de una experiencia en PPS o proyectos de Extensión, con las matrices mencionadas que han sido puestas a prueba durante quince años de investigación como directora de proyectos UBACYT y de proyectos (I+D) de la UNLP, en un espectro amplio de poblaciones:

- a) Psicólogos en formación y tutores, en Prácticas Profesionales Supervisadas y Prácticas de Investigación de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), de 2004 a 2016, en áreas de salud pública, justicia y educación (UBACYT).
- b) Profesores de Psicología en Formación y Formadores, en Prácticas de Enseñanza de Psicología, del Profesorado en Psicología de la UBA, de 2006 hasta 2016 (UBACYT).
- c) Docentes, directivos y agentes de orientación escolar en convivencia y violencias, inclusión e integración escolar con necesidades educativas especiales y problemas de conducta, Profesores de Psicología en escuelas de nivel medio, programas de educación sexual integral en nivel inicial y superior, entre 2006 y 2016 (UBACYT).
- d) Tutores de primer ciclo en Medicina, en Ingeniería y en Educación de universidades de

México y Argentina, entre 2007 y 2015 (UBACYT Psicología, Tesis Doct. Capelari).

e) Psicopedagogos, pedagogos y psicólogos orientadores escolares en formación de la Universidad Nacional de Luján y de Morón y referentes, 2016 (UBACYT Psicología).

f) Residentes y referentes en salud mental y pública en hospitales de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de la provincia de Buenos Aires en 2016 (UBACYT, Psicología).

g) Psicólogos y Trabajadores Sociales en formación y docentes, directivos y orientadores escolares en Berisso, Ensenada y La Plata en Extensión Universitaria, Proyectos (I+D), Psicología UNLP, del 2011 al 2014.

h) Profesores de Psicología en Formación, Prácticas de Enseñanza Psicología, 2015-2016, Proyecto (I+D), de la Facultad de Psicología (UNLP).

i) Psicólogos en formación, PPS Psicología Educacional, 2015-2016 Proyecto (I+D), de la Facultad de Psicología (UNLP).

Marco Epistémico

-Enfoque socio-histórico-cultural, Lev Vygotsky (1988).

-Debate sobre *sentido y vivencia*, entramados con *situación social del desarrollo*, como *unidad de análisis de la conciencia*, nuevas lecturas y re-significaciones de teoría de Vygotsky, en la búsqueda de claves para la Psicología del Desarrollo (Erausquin y otros, 2016).

-Teoría Histórico-Cultural de la Actividad: Yrjö Engeström, segunda y “tercera generación” (2001-2009). Re-mediatización de memoria secundaria, de exteriorización, de multivocalidad, de historización, de contradicciones y de cambio, de doble estimulación, de cruce de fronteras, de intervenciones formativas, de instrumentalidades, de estructuras de inter-agencialidad, de aprendizaje expansivo (Engeström, 2001, Erausquin, 2014).

-Mediación explícita e implícita, y visible e invisible: James Wertsch (1999-2007), Harry Daniels (2015). Instrumentos de Mediación, Artefactos.

-Giro contextualista en concepciones de aprendizaje: Paul Pintrich (1994), Ricardo Baquero (2002).

-Crítica a la epistemología positivista moderna y teoría de escisión: dialécticas del desarrollo. Antonio Castorina y Baquero (2005)

-Paulo Freire (1971) y categoría de problematización.

- Phillipe Meirieu (2008). Metabolización pedagógica de conflictos, violencias en escuelas, oposición de Pedagogías: Frankenstein educador/Revolución Copernicana.
- Silvia Bleichmar (2008). Sujeto ético. Construcción de legalidades y sentidos. Ética del semejante.
- Comunidades de práctica y aprendizaje (Wenger, 2001; Rogoff, 1997).
- Reflexión en, desde y sobre la práctica (Schon, 1998).

Tres sentidos del término “Extensión”

- a) Sistemas de actividad contruidos para transferir conocimientos, productos, habilidades, de Universidad a comunidades;
- b) Sistemas que pretenden brindar servicio involucrando a estudiantes a “ir más allá” de la Universidad, como devolución del esfuerzo colectivo de la comunidad social que posibilita su profesionalización;
- c) Construir conjuntamente, universidad y comunidad, saberes y experiencias mediante encuentro, negociación, apropiación recíproca, enriquecimiento, expansión e intercambio en la diversidad.

Tres tipos de aprendizaje profesional

- 1) Aprendizaje por expansión y cruce de fronteras de un sistema de actividad a otro/s, más allá del encapsulamiento.
- 2) Aprendizaje por medio de *la experiencia*, por apropiación participativa, desarrollando cognición situada y distribuida.
- 3) Aprendizaje en servicio, apoyado en la educación en valores de solidaridad y dimensiones éticas de la profesión.

¿Cuáles de estos *aprendizajes* predominan en “psicólogos en formación” y en tutores que participan en PPS y proyectos de Extensión? ¿Cómo se articulan esos tres tipos de aprendizaje con los tres significados de la palabra Extensión? ¿Se excluyen o se entrelazan recíprocamente?

¿La negociación de significados (Rodrigo & Correa, 1999) entre actores distintos, puede construir un objeto y un motivo “compartido” de actividad, hallando nuevos sentidos del problema e intervención en su complejidad, nuevas perspectivas en la intervención, herramientas que posibiliten revisar “guiones” preestablecidos?

¿Puede haber apropiación recíproca expansiva de modelos y teorías implícitas, construyendo hibridaciones y puentes entre “lo familiar y lo extraño” entre agencias profesionales distintas, que incluyan intereses y experiencias heterogéneas, atravesadas por contradicciones? ¿De qué depende?

Características del estudio

-Unidad de análisis: modelos mentales de psicólogos y profesores de psicología en formación y formadores y de otros agentes educativos para la intervención profesional en problemas situados.

-Dimensiones: a) situación-problema, b) intervención profesional, c) herramientas y d) resultados y atribución.

-Hipótesis: la participación en Prácticas de Formación en escenarios socioculturales con compromisos en inclusión y calidad educativas, produce en los estudiantes de Psicología y en los docentes tutores giros y modificaciones en la apropiación del rol profesional, compatibles con lo que se ha denominado “giro contextualista, inter-agencial y relacional” (Baquero, 2002; Edwards, 2010; Engeström, 1991; Daniels, 2015) que podrán resignificarse y expandirse como estrategias en el inicio de su trabajo como psicólogos profesionales, los estudiantes y en la re-configuración de dicho trabajo, los tutores.

Preguntas para el Plan de formación

-¿Los *modelos mentales situacionales* se construyen con los otros, en un escenario y/o son representaciones de la mente individual? ¿Por qué es importante analizar los MMS y sus cambios, cuando nuestro objeto de indagación es *el aprendizaje profesional*? ¿Qué aporta el constructivismo episódico, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje profesional inter-agencial? Teorías implícitas, esquemas cognitivos, MMS (Rodrigo, 1993,1999).

-¿Qué diferencia hay entre mediación explícita e implícita, visible e invisible, en la intervención? (Wertsch, 2007) ¿Qué relaciones de poder hay en juego y cómo descubrirlas?

-¿Cómo se articulan políticas públicas, evidencias científicas y apropiación de sentidos y herramientas? ¿Cómo se entrelazan con los vectores deseables de una intervención psico-educativa: inclusión, calidad y sentido?

-¿Cómo se indagan los “sistemas de actividad” y los “inter-sistemas”?

-¿Qué aporta la relación entre intervención e investigación en el desarrollo y cambio de sujetos y de sistemas de actividad en organizaciones en las que trabajan distintos actores?
¿Se puede investigar el desarrollo de los sistemas o sólo el desarrollo de sujetos en los sistemas, desde la Psicología?

Preguntas en 2016 sobre hallazgos del Proyecto 2014-2015

-¿Por qué es difícil trabajar con actores educativos adultos en la escuela? ¿Por qué es escasa la construcción compartida y conjunta, los acuerdos lábiles y ello no ocurre con niños y jóvenes escolarizados?

-¿Cuáles son las condiciones que obstaculizan y favorecen la co-construcción, entre adultos formadores, de inclusión e innovación entre universidad-escuelas y con instituciones de salud y desarrollo?

¿La insistencia en la inter-agencialidad es para imponerles la “necesidad” de que cambien a quienes no quieren? ¿O se trata de algo en lo que estamos todos implicados, no un imperativo moral ni afán de dominio? ¿No es que para que el mundo del mañana resulte habitable, nos necesitamos unos a otros? ¿No será ayudarlos/ayudarnos a descubrir que necesitan/necesitamos cambiar, porque lo que había en las escuelas así como está, ya no sirve ni convoca?

-¿Cuáles son las ventajas y las desventajas de nuestros “entramados” entre extensión e investigación y entre extensión y PPS?

Resultados de Investigación presentados en 2016

-Se releva en futuros profesionales, al cabo de PPS y proyectos de Extensión, el *desarrollo* de habilidades metacognitivas y responsabilidad social e implicación, con relación a la educación inclusiva y de calidad.

-Se transforma su apropiación y participación en estructuras de inter-agencialidad de colaboración y comunicación reflexiva, ética profesional contextualizada y dialógica: “pensar con otros no es incompatible con pensar al otro” (Nicastro & Greco, 2009: 31).

-Surgen contradicciones entre diferentes sistemas de actividad -Universidad y escuelas, escuelas y familias, sistema “institucional” y “áulico”-, entre discursos y prácticas o entre agentes profesionales:

- a) resistencias de un sector de destinatarios y obstáculos para implementar prácticas innovadoras o inclusivas, por desconfianza, por fragmentación, por desgano o por retirada;
- b) repensar destinatarios, elegir mediadores indirectos por su potencia multiplicadora y expandir tiempos de construcción conjunta antes, durante y después de intervenir;
- c) conflictos inherentes a la dinámica de cambio colectivo, que es necesario atravesar para crecimiento de los sistemas, *apropiación recíproca de la diferencia*

Conclusiones con relación a la Extensión

-En la mayoría de las experiencias *se entraman* los tres significados históricos mencionados, en cada situación, siendo el *mayor desafío* la co-construcción “entre” dos agencias adultas y el *giro relacional en el aprendizaje y la experticia* (Edwards, 2010).

-Condiciones que favorecen la potencia en esa dirección: compromiso y tiempo destinado al *entramado* (Cazden, 2010); equilibrio entre resultados a corto/mediano plazo y foco en aprendizajes estratégicos, con resultados inciertos en lo inmediato, pero abiertos a *expansión* a largo plazo.

Conclusiones en aprendizaje profesional

- a) Se identifican procesos de *apropiación participativa*, con desarrollo de confianza e implicación y equilibrio entre compromiso y distancia.
- b) Se construyen *unidades de análisis* para problemas e intervenciones compatibles con enfoques socio-histórico-culturales.
- c) Se releva *trabajo reflexivo compartido* y *escritura narrativa* de experiencias y situaciones-problema de la práctica; re-mediatización en “legajos colectivos” que construyen historia para abrir futuro.
- d) “Cruce de fronteras” de actores educativos escolares, alojando y apropiando diferencias, visibiliza contradicciones que median intenciones, palabras y acciones cotidianas, expandiendo conciencia.

Apropiación del paradigma: niños y adolescentes como sujetos de derechos

-Se releva en niños, niñas, adolescentes y jóvenes escolarizados un cambio histórico y cultural significativo respecto a los/las de generaciones anteriores. Como las mujeres con

“ni una menos”, surge evidencia de que niños, niñas y adolescentes se asumen frente a adultos como *sujetos de derecho*, se fortalecen en su relación con el mundo cuando cuidan y defienden que sus derechos no se atropellen. Y ello lo logran mejor cuando encuentran puntos de apoyo en adultos abiertos a descubrir la novedad y confiar en lo que ellos representan para el futuro.

Aperturas finales

La *inter-agencialidad* (Engeström,1991), puede producir expansión del aprendizaje más allá del *encapsulamiento* de disciplinas académicas y de agencias profesionales operando en aislamiento: “Es una intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación mediante el desarrollo de una cultura de análisis y resolución de problemas en colaboración” y “mejorar la capacidad de la escuela para responder a diversas poblaciones de alumnos y potenciar el pensamiento colectivo” (Daniels, 2003: 198).

En un artículo que la autora de este trabajo escribió, en 2016, con Adriana Sulle y Livia García Labandal para el *Anuario de Investigaciones de Psicología*, se anuncia el inicio de una actividad investigativa inter-agencial entre proyectos de investigación en red de tres universidades nacionales -UBA, UNLP y UNLU- acerca de la significatividad y el sentido de las prácticas profesionales en las que participamos, cómo vivenciamos esa experiencia y cómo lo hacen quienes educamos-y-nos-educan, como decía Paulo Freire (1971), convocándonos a la indagación, articulando emoción-cognición, historia-contexto, cuerpo-mente, lenguaje-pensamiento, para analizar la práctica de psicólogos y docentes en escenarios educativos; re-significando la “vivencia” como unidad de análisis de Vygotsky para enfocar la construcción y producción de subjetividad *entramada* a la situación social de desarrollo, también en procesos de profesionalización. Tanto los Instrumentos de Reflexión como las Matrices desarrolladas, pueden resultar herramientas útiles en el despliegue e inter-relación de indagaciones sobre trayectorias de aprendizaje expansivo psico-socio-educativo en la región.

Referencias bibliográficas

- Baquero, R. (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa". En *Perfiles Educativos*, Vol XXIV, pp. 57-75.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bleichmar, S. (2008). "La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social-Violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- Castorina A. y Baquero, R. (2005). *Dialéctica y psicología del desarrollo: El pensamiento de Piaget y Vigotsky*. Bs. As.: Amorrortu.
- Cazden, C. (2010). "Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes". En Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Bs As.: Manantial.
- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001). "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida". En Salomon, G. (comp.). *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Daniels, H. (2015). "Professional Learning in Interagency Workplaces". En Selau y Fonseca de Castro (comp), *Enfoque histórico-cultural. Investigación educacional en diferentes contextos*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. Vol. III. Springer: London.
- Engeström, Y. (1991). "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning". En *Learning and Instruction*, Vol. I, pp.243-259
- _____ (2001) *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research: University of Helsinki, Finland.
- Erausquin, C. (2014). "La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos". *Revista Segunda Época*, 13, pp. 173-197.
- Erausquin, C.; Basualdo M. E. y González, D. (2006). "Heterogeneidad de giros y tensiones en los modelos mentales de 'psicólogos en formación' sobre la intervención profesional en problemas situados". *Anuario XIII de Investigaciones*. Facultad de Psicología: UBA.
- Erausquin, C.; Basualdo, M. E.; García Labandal, L.; González, D.; Ortega, G. y Meschman, C. (2009). "Modelos Mentales y Sistemas Representacionales en la Formación

de Profesores de Psicología a través de la Práctica de Enseñanza”. En *Anuario XVI de Investigaciones*. Facultad de Psicología: UBA.

Erausquin, C.; Sulle, A. y García Labandal, L. (2016). “La vivencia como unidad de análisis de la conciencia. Sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica”. En *Anuario de Investigaciones 2016*. Facultad de Psicología: UBA.

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Meirieu, P. (2008). “Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza”. *Observatorio Argentino de Violencia en Escuelas*. Buenos Aires: MinEduc.

Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.

Pintrich, P. (1994). “Continuities and discontinuities: future directions for research in Educational psychology”. En *Educational Psychology*, 29, pp. 137-148.

Rodrigo, M. J. (1993). “Representaciones y procesos en las teorías implícitas”. En Rodrigo y Rodríguez; Marrero (eds.). *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rodrigo, M. J.; Correa, N. (1999). “Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo”. En Pozo, I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana: Madrid.

Rogoff, B. (1997). “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”. En Wertsch y otros. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

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

Vygotsky, L. ([1934]1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (2007). “Mediation”. En Daniels, H.; Cole, M.; Wertsch, J. (eds.). *The Cambridge Companion to Vygotsky*, Cambridge: Cambridge University Press.