



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

TRABAJO FINAL INTEGRADOR

Título: “Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de estudiantes de Psicología de la UNLP en el ámbito educativo: una experiencia de entramado con extensión universitaria”.

Alumna: Lic. y Prof. Irina Iglesias (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y Facultad de Psicología)

Directora: Dra. Verónica Zabaleta

Modalidad de TFI elegida: Sistematización de experiencias educativas

Año: 2018

Índice de contenidos

Resumen	2
Introducción	4
Capítulo 1 Prácticas Profesionales Supervisadas y extensión universitaria en Psicología	7
Capítulo 2. La práctica en la formación profesional de los psicólogos: aportes teóricos	15
Capítulo 3. En foque metodológico	28
Capítulo 4. Sistematización de experiencias de articulación entre Prácticas Profesionales Supervisadas y propuestas de extensión universitaria	33
Capítulo 5. Discusión y conclusiones	78
Referencias bibliográficas	95
Anexos	102
Anexo 1. Legajo pedagógico virtual	103
Anexo 2. Diagnóstico áulico	104
Anexo 3. Entrevistas pedagógicas a estudiantes secundarios	105
Anexo 4. Instrumento para la planificación de talleres:	
A. Para cursos regulares de 1° año	107
B. Para los “cursos de repetidores”	114
Anexo 5. Instrumento de reflexión para estudiantes secundarios de 1° año	121
Anexo 6. Instrumento de reflexión para estudiantes secundarios de 1° y 2° año	122
Anexo 7. Poster elaborado para la jornada “Psicología y educación: construcción de tramas y actividades entre la universidad y las escuelas”	124

En el marco del proceso de acreditación de la carrera de Psicología resulta relevante reflexionar respecto a cómo promover y sostener espacios de profundización de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) en el ámbito educativo que entramen docencia, extensión e investigación.

Se considera que dentro de los dispositivos de formación del nivel superior, las instancias de extensión universitaria generan un proceso de construcción del conocimiento y enriquecimiento mutuo, entre la universidad y la comunidad, y habilitan una práctica pedagógica donde la participación de docentes, graduados y estudiantes contribuye singularmente a la construcción del conocimiento profesional de los psicólogos. Asimismo, se destaca la importancia de la escritura y la sistematización de estas experiencias extensionistas en pos de la reflexión sobre la práctica. Esto enriquece las distintas propuestas de formación académica y el acervo pedagógico, documentando los saberes construidos.

Este TFI tuvo como objetivo fortalecer los procesos de innovación metodológica de las PPS en el ámbito educativo de los estudiantes de Psicología de la UNLP, considerados como *psicólogos en formación*, a través de la sistematización de saberes construidos sobre su formación profesional de grado.

Se sistematizaron dos experiencias de articulación de las PPS en el ámbito educativo de la cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la UNLP con instancias de extensión universitaria realizadas entre los años 2015 y 2017. Mediante dichas experiencias se buscó propiciar un espacio de segundo nivel de práctica en el marco de proyectos de extensión, en pos de una mayor especificidad y profundización en el campo, para los alumnos que aprobaron la asignatura. También se potenciaron y expandieron las prácticas docentes de la cátedra Psicología Educacional y cátedras afines, propiciando el establecimiento de vínculos intercátedras e interinstitucionales. Para llevar adelante esta sistematización se analizaron documentos curriculares; informes

de las PPS; crónicas, registros, informes de los equipos extensionistas; producciones científicas de la cátedra y los equipos de extensión intervinientes.

En segunda instancia, este TFI podrá ser insumo para pensar las PPS en diferentes ámbitos de inserción laboral de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UNLP en el marco de próximas reformas curriculares, ser un aporte a la coordinación intrainstitucional y a la gestión educativa.

En la Argentina la carrera de Psicología fue declarada de interés público en el año 2004. Es decir, que se la incorporó en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior. El mencionado artículo establece que los planes de estudio de carreras correspondientes a profesiones reguladas por el estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, deben ser evaluados periódicamente y acreditados. Se establecieron ciertos estándares para la acreditación que fueron consensuados por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Universidades Públicas (AUAPsi) y la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Universidades Privadas (UVAPsi). En la preparación de este documento se contó también con la participación de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPRA). En el texto se propusieron los parámetros formativos para la carrera de Psicología referidos a contenidos, carga horaria mínima, intensidad de la formación práctica y actividades reservadas al título, que se plasman en la Resolución del Ministerio de Educación de la Nación N° 343/09.

En el año 2012 se inició el proceso de acreditación de las carreras de Psicología de nuestro país a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En el caso de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante UNLP) logró su acreditación a fines del año 2013 con un plan de mejoras por tres años, según la Resolución 1101/13. Posteriormente, en mayo de 2017, a partir del Informe de Evaluación producido por los pares evaluadores y profesionales técnicos de CONEAU se resolvió extender la acreditación de la carrera por un período de tres años.

En esta trama, se revisan los dispositivos de formación y se define el tipo de prácticas que se ofrece a los estudiantes¹ de Psicología, considerados como *psicólogos en formación*.

Dentro de los dispositivos de formación del nivel superior, las instancias de extensión universitaria generan un proceso de construcción del conocimiento y enriquecimiento mutuo, entre la universidad y la comunidad, y habilitan una

¹ En el presente escrito se hará uso del masculino plural, para hacer referencia a sujetos tanto del sexo masculino como del femenino, aplicando la ley lingüística de la economía expresiva.

práctica pedagógica donde la participación de docentes, graduados y estudiantes contribuye singularmente a la construcción del conocimiento profesional de los psicólogos.

Específicamente en el trabajo que lleva adelante la cátedra Psicología Educacional la preocupación gira en torno a cómo enriquecer los espacios de Prácticas Profesionales Supervisadas (en adelante PPS), de articulación entre teoría y práctica, que promuevan una genuina integración entre la docencia, la extensión y la investigación universitaria.

Desde este lugar se valora la riqueza formativa que brindan las propuestas de articulación entre PPS y extensión universitaria para la experiencia y formación profesional de los estudiantes, docentes y graduados.

Por lo tanto, se planteó como objetivo del presente trabajo fortalecer los procesos de innovación metodológica de las PPS en el ámbito educativo de los estudiantes de psicología de la UNLP a través de la sistematización de saberes sobre su formación profesional de grado.

La presente sistematización de experiencias se realizó en el marco del actual desempeño de la autora en tareas docentes, de investigación y de extensión². Se seleccionaron dos experiencias de articulación de las PPS en el ámbito educativo de la cátedra de Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la UNLP con instancias de extensión universitaria realizadas entre los años 2015 y 2017. Mediante dichas experiencias se buscó propiciar un espacio de segundo nivel de práctica en el marco de proyectos de extensión, en pos de una mayor especificidad y profundización en el campo, para los alumnos que aprobaron la asignatura. También se potenciaron y expandieron las prácticas docentes de la cátedra Psicología Educacional y cátedras afines, propiciando el establecimiento de vínculos intercátedras e interinstitucionales.

² Actualmente cumplo funciones como Jefa de Trabajos Prácticos académica de la cátedra de Psicología Educacional (Facultad de Psicología, UNLP). Asimismo me desempeño como co-directora en proyectos de extensión universitaria que lleva adelante la cátedra – incluidos los que se sistematizarán en el presente trabajo-, como co –directora de una Beca de Estímulo a las Vocaciones Científicas otorgada por el Consejo Interuniversitario Nacional e integro en carácter de investigadora el proyecto de investigación: “Aprendizaje Expansivo y Construcción de Sentidos de Con-vivencia en Entramados de Extensión Universitaria en Escuelas” (I+D, SECyT-UNLP 2018-2019) , dirigido por la Mg. C. Erasquin.

En segunda instancia, este escrito podrá ser insumo para pensar las PPS en diferentes ámbitos de inserción laboral de los estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la UNLP en el marco de próximas reformas curriculares, ser un aporte a la coordinación intrainstitucional y en relación a la gestión educativa.

La organización del presente trabajo está planteada en cinco capítulos: 1. Prácticas Profesionales Supervisadas y extensión universitaria en Psicología, 2. La práctica en la formación profesional de los psicólogos: aportes teóricos, 3. Enfoque metodológico, 4. Sistematización de experiencias de articulación entre Prácticas Profesionales Supervisadas y propuestas de extensión universitaria y 5. Discusión y conclusiones.

Los anexos adicionan las herramientas construidas en el trabajo entramado entre de las instituciones universidad y escuela.

CAPÍTULO 1

Prácticas Profesionales Supervisadas y extensión universitaria en Psicología

Algunas consideraciones acerca de las carreras de Psicología en Argentina

La Ley de Educación Superior establece en su artículo 43° que aquellas carreras correspondientes a profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiere comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad y los bienes de los habitantes, requieren para su reglamentación, la explicitación de sus contenidos curriculares básicos, la especificación de una carga horaria mínima, el establecimiento de criterios de intensidad de la formación práctica, la creación de estándares para la acreditación de la carrera y la determinación de las actividades reservadas al título.

En correspondencia con esta normativa, y como resultado de un proceso de trabajo conjunto entre decanos y directivos de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Universidades Públicas (AUAPsi) y la Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada (UVAPsi) se presentó un documento que llevó por título *Documentos para la Acreditación de la Carrera de Psicología*. Sobre la base de estos documentos, en septiembre de 2009, se aprobó la Resolución N° 343 del Ministerio de Educación que fijó el plazo de un año para la acreditación de las carreras de grado en Psicología.

La Resolución Ministerial N° 800 del año 2011 reemplaza el Anexo 2 de la Resolución Ministerial N° 343 del año 2009, referido a carga horaria mínima. Se define una carga horaria total mínima de 3200 horas, de las cuales 500 están destinadas a la formación práctica. Se diferencian dos tipos de horas prácticas: a) horas prácticas que forman parte de las asignaturas y que dan lugar a productos tangibles como monografías, informes, observaciones, entrevistas, entre otros; b) horas prácticas profesionales supervisadas (PPS) con una carga horaria mínima de 250 horas. Los objetivos y características principales de

estas prácticas son la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo, a través de la integración de los conocimientos teórico- prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales (“saber hacer”) y de las reglas de funcionamiento profesional. Deben implementarse en el último tramo del trayecto formativo, cuando el alumno esté en condiciones de contar con los conocimientos que las posibilitan. Los estudiantes se deben incorporar en proyectos o programas de la propia unidad académica o de instituciones u organizaciones en las que se desempeñan profesionales de la disciplina en posiciones laborales específicas (incluida la investigación).

Dichos contenidos definen lo imprescindible en términos conceptuales y teóricos como así también competencias que se desean formar. Asimismo especifican que la formación académico-profesional del Licenciado en Psicología comprende dos instancias graduales y secuenciales: la primera orientada a la adquisición de conocimientos y capacidades básicas e instrumentales de la disciplina; la segunda tiene por objetivo la integración de conocimientos, su profundización académica y la aplicación a las distintas áreas de práctica profesional. Labarrere Sarduy (1998, 2003) denomina “profesionalización tardía” a este esquema curricular.

En el año 2012 se inició el proceso de acreditación de las carreras de Psicología de nuestro país a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). A continuación, se presenta el proceso de acreditación transitado al interior de la Facultad de Psicología de la UNLP y se focaliza en las prácticas de la cátedra Psicología Educacional para revisar sus propuestas de formación profesional en articulación con espacios de extensión universitaria.

La Carrera de Psicología en la Universidad Nacional de La Plata

La carrera de Licenciatura en Psicología de la UNLP logró su primer acreditación a fines del año 2013 con un plan de mejoras por tres años, según la Resolución 1101/13. Desde entonces la revisión de la formación de grado se encuentra entre los temas de mayor relevancia de la agenda actual de los psicólogos argentinos. Sin embargo, como señala Benito (2009), es necesario diferenciar los objetivos administrativos y de gestión, de la consideración de los

problemas propios de la formación del psicólogo, en especial en cuanto a la reflexión sobre la función científica y social de la disciplina.

En lo que respecta al currículum prescripto, la carrera de Licenciatura en Psicología cuenta con un Plan de estudio vigente desde el año 1984, al que se han introducido modificaciones que entraron en vigencia en el año 2012. Ofrece una formación polivalente que habilita al graduado para insertarse en diferentes ámbitos profesionales.

El Plan de estudios de 1984 comprende en su conjunto 36 actividades curriculares que incluyen 32 asignaturas, 1 seminario obligatorio y 3 seminarios optativos. A su vez, posee el requisito curricular de aprobar exámenes de capacitación en dos idiomas (uno germano y otro latino).

Dentro las modificaciones que entraron en vigencia en el año 2012, se ha incorporado la elaboración de un Trabajo final integrador para la culminación de los estudios de grado y el reemplazo de los seminarios electivos por un Taller de producción textual, que tiene como objetivo facilitar la elaboración de ese trabajo final.

La normativa que regula el Plan de estudio y sus modificaciones, aparece en el Reglamento de enseñanza y promoción, aprobado en el año 2011. Este reglamento establece en su quinto artículo las actividades de grado que la integran. En dicho apartado se plasman las modificaciones para los alumnos ingresantes a la carrera a partir del año 2012 entre las que se encuentra la realización de PPS en diferentes ámbitos de aplicación de la Psicología, tanto los ámbitos tradicionales como los emergentes en los que puede intervenir la Psicología. Al interior del Plan de estudios estas reformas involucran la concreción de las PPS dentro de la cursada de ocho asignaturas específicas correspondientes al quinto y sexto año de la carrera: Psicodiagnóstico, Psicología Clínica de Niños y Adolescentes, Psicología Clínica de Adultos y Gerontes, Psicología Preventiva, Psicología Forense, Psicología Laboral, Psicología Educacional y Orientación Vocacional Ocupacional.

La formación práctica constituye un eje que atraviesa troncalmente la propuesta de formación que articula el Plan de estudios vigente, promoviendo un proceso de construcción de conocimiento profesional en los estudiantes que

favorece la gradual complejidad, integralidad y profundidad de las herramientas de comprensión e intervención. Ello requiere una creciente participación del alumno en diferentes modalidades y en distintos ámbitos de aplicación de la Psicología.

En el Reglamento de enseñanza y promoción se encuentra, del artículo doce al dieciséis, la presentación de las características de las PPS, su modalidad, su supervisión, su organización y su evaluación.

A diferencia de lo que definen las Resoluciones Ministeriales 343/09 y 800/11, en la Facultad de Psicología de la UNLP, las PPS se encuentran incluidas en asignaturas de los dos últimos años de la Licenciatura. Estas asignaturas debieron por esto modificar progresivamente sus dispositivos de enseñanza para albergar las horas prácticas que está previsto desarrollar en proyectos, programas de la unidad académica o externos. Cabe destacar que la UNLP es la única Universidad Nacional que implementa esta modalidad de cursada.

En este contexto se crea en el año 2014 la Unidad de Gestión de las Prácticas Profesionales Supervisadas de la Facultad de Psicología de la UNLP. Este espacio funciona como una *unidad operativa para la gestión y coordinación de las PPS*, promoviendo un espacio de intercambio y construcción colaborativa entre las diferentes cátedras que cuentan con PPS dentro de sus asignaturas. Estas prácticas profesionalizantes extra-áulicas se definen como una actividad desarrollada en forma individual por cada estudiante que permite la aplicación integrada de los conocimientos adquiridos a través de la formación académica, siendo, a su vez, un espacio de aprendizaje que posibilita su capacitación intensiva y articulada en las diversas responsabilidades de la profesión psicológica. Están destinadas a la capacitación en el quehacer profesional, se realizan en instituciones u organizaciones que incluyen o permiten incluir a profesionales de la disciplina que se desempeñan o pueden desempeñarse en posiciones laborales específicas, incluida la de investigación (Plan de mejoras, Informe de autoevaluación, 2012).

Dado que las PPS constituyen un proceso formativo e integrador de la formación general específica de la carrera, transversal en el currículo, refieren específicamente a una actividad de articulación teórico - práctica, de carácter académico-vinculatorio. En razón de ello requieren que sean controladas y

supervisadas, con el fin de consolidar conocimientos, valores, habilidades, y destrezas, para obtener como resultado una experiencia de práctica pre profesional debidamente asesorada.

Teniendo en cuenta la variedad de prácticas profesionales y las normativas del Reglamento de enseñanza y promoción, esta unidad operativa, se plantea como estrategia básica la articulación transversal de criterios pedagógico–didácticos de implementación, resolución, supervisión y evaluación de las prácticas profesionales que se desarrollan en las distintas áreas de especialidad.

En mayo de 2017, a partir del Informe de evaluación producido por los pares evaluadores y profesionales técnicos de CONEAU que visitaron la unidad académica se resuelve extender la acreditación de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP por un período de tres años computados a partir del mes de diciembre del año 2016. En esta trama, se revisan los dispositivos de formación y se define el tipo de prácticas que se ofrece a los estudiantes de Psicología.

Creación del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad de esta unidad académica

Desde el año 2011, funciona en la Facultad de Psicología de la UNLP el Centro de Extensión de Atención a la Comunidad. La inclusión de las carreras de Psicología en el régimen del artículo 43 de la Ley de Educación Superior permitió que en ese mismo año la Facultad participe por primera vez en la asignación presupuestaria procedente del Ministerio de Salud, partida tradicionalmente destinada a las Facultades de Ciencias Médicas y Odontología. Esta asignación contribuyó sustantivamente a la implementación del conjunto de actividades de extensión con las que inicia su funcionamiento el Centro, en las que más allá de las prestaciones que benefician a la comunidad a la que están dirigidas, posibilitan incrementar las prácticas de alumnos y graduados en los distintos ámbitos de aplicación de la Psicología (Informe de autoevaluación, 2012: 37)

En este contexto, la creación del Centro apareció como un ámbito privilegiado para la organización de espacios de práctica donde sea posible articular

demandas auténticas y actividades ligadas a la formación de futuros psicólogos. El documento de su creación establece como uno de sus principales objetivos, generar un espacio centralizado de servicios psicológicos de atención a la comunidad de La Plata y Gran La Plata, contemplando diferentes áreas de aplicación de la disciplina. Se diferencian seis grandes áreas: Clínica, Organizacional-Laboral, Educacional, Jurídico-Forense, Social-comunitaria, Evaluación y Diagnóstico. Asimismo, se propone como un espacio propicio para favorecer la formación pre-profesional de estudiantes avanzados de la carrera, dar respuesta a demandas sociales aportando a mejorar la calidad de vida de los pobladores de la zona, fortalecer los vínculos inter-institucionales y promover investigación a partir de la extensión.

Cabe aclarar que ésta no es la única vía a través de la cual se puede hacer extensión. Existen convocatorias ordinarias y específicas en la UNLP, voluntariados y convocatorias de la Secretaria de políticas universitarias. En el Centro, si bien en sus comienzos se realizaron convocatorias que replicaban en parte las de la Universidad, progresivamente se fue tendiendo a la organización de proyectos en el territorio, con estabilidad en el tiempo, como los de atención clínica de niños y adolescentes situados en los Centros comunitarios de extensión universitaria y, a partir de este año, en el ex Sanatorio de la carne de Berisso. Ese último proyecto incluye un área de atención de dificultades de aprendizaje que articula con la cátedra Psicología Educacional.

Se entiende a la extensión universitaria como la presencia e interacción académica mediante la cual la universidad aporta a la sociedad -en forma crítica y creadora- los resultados y logros de su investigación y docencia, y por medio de la cual, al conocer la realidad nacional, enriquece y redimensiona toda su actividad académica conjunta. La extensión, en una universidad democrática, autónoma, crítica y creativa, parte del concepto de la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad.

Por lo tanto, se considera que está entre los objetivos de extensión construir vínculos, pero sin perder de vista que la universidad tiene un objetivo social que la justifica y es la construcción de conocimiento. En este sentido, se considera

imprescindible sistematizar los aprendizajes producidos en dichas experiencias, generando la participación comunitaria en esta construcción.

Articulación entre las Prácticas Profesionales Supervisadas y los espacios de extensión universitaria: antecedentes de la cátedra Psicología Educativa

La asignatura Psicología Educativa corresponde al quinto año de la carrera y es obligatoria tanto para la Licenciatura como para el Profesorado en Psicología. Por su especificidad debe implementar este tipo de prácticas destinadas a la vinculación del mundo académico con el mundo del trabajo, a través de la integración de los conocimientos teórico - prácticos, que garanticen el aprendizaje de los contenidos procedimentales y de las reglas de funcionamiento profesional. El Reglamento de enseñanza y promoción contempla la incorporación de los estudiantes a proyectos o programas de las asignaturas que se desarrollan en la propia unidad académica o en instituciones u organizaciones en las que se desempeñan profesionales de la disciplina en posiciones laborales específicas (incluidas la de investigación y extensión).

Esta asignatura cuenta con un programa vigente del año 2018 que a partir de la caracterización de los documentos curriculares realizada por Barco (1998), se considera que organiza, secuencia y distribuye los contenidos dispuestos por el plan de estudios, proporcionando los fundamentos adecuados a la selección propuesta, planteando propósitos a la adquisición de los mismos; estipulando las formas de evaluación y acreditación dispuestas para el cursado de la asignatura y la bibliografía apropiada al desarrollo temático. El documento se acompaña con una guía para la realización de PPS en escenarios educativos, un plan de clases con cronograma de actividades y fechas de exámenes.

Cabe destacar que desde mediados del siglo pasado, el programa es considerado un instrumento tanto para docentes como para alumnos. Para el docente se convierte en la guía que lo orienta en su actividad de enseñanza, mientras que para el alumno debería ser un instrumento para ayudarlo a organizar su aprendizaje. Sin embargo, para cumplimentar dicho propósito este

documento curricular debe contemplar la lógica del campo disciplinar al que pertenecen sus contenidos y los modos de aprender de los estudiantes.

Desde el trabajo de la cátedra surge como primera preocupación el enriquecer las prácticas destinadas a todos los estudiantes cursantes de la asignatura que se vienen desarrollando desde el año 2007 hasta la actualidad. Esto se ha ido realizando a partir de las siguientes acciones: la gestión del ingreso a las instituciones a partir del contacto con autoridades educativas, la inclusión del dispositivo de observación de clases, la inclusión del nivel inicial como ámbito de práctica, la reducción del número de instituciones visitadas para posibilitar una mejora en la supervisión por parte de los tutores académicos y favorecer la profundización de las indagaciones realizadas, la incorporación de posibles intervenciones realizadas por los estudiantes bajo la supervisión de los tutores y la realización de una devolución a los referentes de la institución educativa en la que se realiza la práctica, concibiéndola como un intercambio reflexivo sobre la experiencia. De esta manera se fue gestando el primer nivel de PPS para los estudiantes de la asignatura.

En la actualidad, la preocupación gira en torno a cómo promover y sostener espacios de profundización de PPS en el ámbito educativo, de genuina articulación entre teoría y práctica, que promuevan el entramado entre docencia, extensión e investigación universitaria.

CAPÍTULO 2

La práctica en la formación profesional de los psicólogos: aportes teóricos

La formación profesional en el marco de propuestas de articulación entre la extensión universitaria y las PPS

Siguiendo a Edelstein & Coria (1993) se considera que las experiencias propiciadas por las actividades y/o proyectos de extensión universitaria pensadas en articulación con las PPS realizan un aporte específico al ejercicio profesional, en diferentes ámbitos de inserción, tanto de los psicólogos que actúan como tutores académicos como de los estudiantes avanzados de las carreras de Psicología, considerados psicólogos en formación.

Por un lado, a los docentes universitarios les brinda la capacidad de analizar la realidad en la que les cabe actuar y de elaborar propuestas alternativas ante las diversas y cambiantes situaciones que tienen que enfrentar. Les posibilita romper la tradicional dicotomía entre teorías y prácticas en las propuestas de formación, cuestión que reclama capitalizar el recorrido formativo como una fuente reveladora de problemáticas constitutivas de las prácticas.

Por otro lado, a los alumnos les brinda un aporte singular en su *formación profesional*, recorrido que remite al conjunto de procesos sociales de preparación y conformación de un sujeto, relacionado con fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral/profesional. Este proceso educativo se lleva a cabo en instituciones de educación superior y orienta a que los estudiantes obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos (Fernández Pérez, 2001).

La temática de la construcción del *conocimiento profesional* fue explorada por Shön (1998), que se centra en la relación entre los tipos de conocimiento respetados académicamente y los tipos de competencias valorados en la práctica profesional. Este autor sostiene que se hace evidente la escisión entre las universidades y las profesiones, entre la investigación y la práctica, entre el pensamiento y la acción. Propone el planteo de interrogantes en torno a la

epistemología de la práctica: ¿en qué consiste el modo de saber empleado por los profesionales competentes?, ¿en qué se parece y en qué se diferencia el saber profesional y el conocimiento puesto de manifiesto en publicaciones científicas?, entre otros. Los espacios y dispositivos de extensión universitaria constituyen ámbitos propicios para que este tipo de interrogantes se pongan en juego.

Según Philippe Perrenoud (2004) la *competencia* es la capacidad estratégica de acción eficaz para identificar y resolver problemas que tiene un sujeto. El profesional reúne las competencias del creador y del ejecutor: aísla el problema, lo plantea, concibe, elabora una solución y asegura su aplicación. Ello sin contar con un conocimiento previo de la solución del problema pero valiéndose de la plataforma de conocimientos científicos y profesionales construidos en su desarrollo profesional.

Para Schön (1992) la *competencia profesional*, desde la perspectiva de la racionalidad técnica es “la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática, preferiblemente científica a la solución de los problemas instrumentales de la práctica” (p.42). El profesional competente sigue determinadas reglas que le permiten conectar las situaciones concretas con el cuerpo de conocimientos de referencia. Desde la perspectiva de la epistemología de la práctica, la competencia profesional supone la *reflexión desde, en y sobre la acción*, como “arte y ciencia profesional”. Ésta remite a los tipos de competencia que los profesionales despliegan en aquellas situaciones de la práctica de carácter singular, incierto y conflictivo.

Por lo tanto, el aprendizaje de una práctica profesional está atravesado por los desafíos teóricos y, fundamentalmente, por los desafíos empíricos que implican, con carácter de necesidad, la articulación de estos saberes de naturaleza diferente.

En este sentido, se intenta con estas experiencias educativas específicas acercar al estudiante universitario a elementos que le sean pertinentes para desarrollar una mejor comprensión del mundo actual (Díaz Barriga, 1994).

Según Tapia (2010) una propuesta pedagógica basada en el *aprendizaje en servicio* genera un espacio de articulación y encuentro de dos intencionalidades

y culturas institucionales que a menudo se encuentran confrontadas en la vida de la universidad: por un lado, la que tiene que ver prioritariamente con la calidad académica y, por otro, la que privilegia la responsabilidad social.

En los últimos años el concepto tradicional de “extensión universitaria” se ha visto enriquecido o reemplazado por el concepto de “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU) y se han multiplicado las iniciativas en este sentido.

La reflexión de los estudiantes sobre su propia práctica, y su participación en las instancias de planeamiento y evaluación, son otras tantas instancias de aprendizaje que deberán ser elaboradas colectiva e intencionadamente, de modo sistemático. Un proyecto de aprendizaje en servicio permite ejercitar el discernimiento y posicionamiento ético, la argumentación, así como las valoraciones, normas y costumbres de diversas comunidades, diversas agencias, diversos actores.

Los programas de aprendizaje servicio de la educación superior son expresiones de un nuevo paradigma donde se propicia una genuina articulación entre docencia, investigación y extensión. Experiencias en las que confluyen aprendizaje y compromiso social comienzan a plasmar un modelo institucional que integra eficientemente las tres misiones de la educación superior.

Los aportes de los enfoques socio-culturales para pensar el proceso formativo de los psicólogos en el ámbito educativo

Para pensar el proceso formativo de los psicólogos de la UNLP se considera la idea de *profesionalización temprana*. Ésta plantea que la persona puede conceptualizar y vivir conscientemente su condición de profesional desde el comienzo de su formación de grado, en todos los espacios de enseñanza y aprendizaje. Ello implica reconocer y hacer uso de los instrumentos cognitivos, metacognitivos y motivacionales, de los recursos personales y la posibilidad de movilizarlos de modo estratégico y oportuno, de reconocer la ética y responsabilidad en la disciplina y reconocerse a sí mismo como miembro de la comunidad disciplinar (Erausquin, & Basualdo, 2005; Labarrere Sarduy, 1998;

Perrenoud, 1994, 2003; Sánchez & Rodríguez Sánchez, 2011; Quintanilla, Labarrere, Araya 2000).

Mediante su participación en prácticas culturales, los estudiantes pueden no sólo adquirir y desarrollar competencias específicas, sino también desarrollarse dentro de la propia cultura profesional, experimentando de manera directa las complejas relaciones y tensiones que atraviesan la disciplina, el quehacer profesional y los sujetos involucrados. Labarrere Sarduy plantea al respecto el concepto de la Profesionalidad Temprana (1998, 2003), que involucra un cambio de los significados, representaciones, interacciones, responsabilidades y atribuciones de todos los participantes en el proceso formativo. Para el autor atender al aprendiz y a los contextos de aprendizaje a la vez, implica reconocer tempranamente la subjetividad de aquel a quien se educa – psicólogo en formación –, así como al tipo de profesional que se perfila, de modo tal de diseñar contextos de formación flexibles, en los que de manera creciente el alumno adquiera autonomía y capacidad de auto-gestión. Postula como principios básicos en los que debe sustentarse la acción desde la Profesionalidad Temprana: a) El tratamiento de la cosmovisión, la óptica y la concepción del profesional como elementos sustanciales para el desarrollo de la identidad profesional; b) La construcción de un contexto formativo donde la profesionalidad sea un valor explícito y actuante, y en el que el estudiante asuma la posición de profesional en formación, desempeñándose a tono con ella en el proceso formativo; c) Instaurar como unidad descriptiva, explicativa y funcional la relación entre colegas; d) La construcción de significados para el aprendizaje, centrados en el desarrollo profesional y e) La intervención o participación de los estudiantes en su propio proceso formativo desde su profesionalidad creciente, generando situaciones de conocimiento y acción altamente metacognitivas.

Desde esta concepción la relación profesional - participante puede dejar de ser un vínculo asimétrico entre un experto y alguien que deposita confianza en él, para constituir una experiencia compartida de participantes en el análisis de problemas y una puesta a prueba de tentativas de solución co-construidas.

Desde el *paradigma de la cognición situada* se intenta superar las dicotomías mente - cuerpo, o la idea de que los procesos de aprendizaje son básicamente

individuales, mentales, sólo cognitivos en sentido estricto, y que consisten en la incorporación de saberes preconstituidos. Lave (2001) explica desde la perspectiva de la práctica situada que el aprendizaje es situacional, los procesos cognitivos resultarían distribuidos socialmente y no localizados sólo en una mente individual y es un componente de muchas actividades culturales y no sólo el destilado de prácticas culturales especializadas. Uno de los aspectos más importantes que se plantean es que el aprendizaje debe constituir una *experiencia*, esto es, involucrar a los sujetos implicados como colectivo en una actividad, así como estar abierto a la aparición de lo incierto, ya que los puntos de llegada del proceso no son conocidos en detalle con anticipación.

Los estudiantes cuando observan a un profesional o participan junto con él en alguna tarea, acceden a comportamientos que implican, además de saber los conocimientos necesarios para ejercer la profesión, saber aplicar los recursos necesarios para resolver los problemas con los que se enfrenta el psicólogo en su profesión y también, de forma muy relevante, implica saber comportarse como un profesional de la psicología.

Es decir, estas actividades mediadas tienen lugar como un entramado que se teje entre las circunstancias culturalmente definidas, la intencionalidad de los sujetos que intervienen en el contexto donde tienen lugar dicha mediación y la conciencia con que emprenden o construyen sus interacciones.

Tal como plantea Vygotsky (1934), el ambiente no puede ser considerado como una entidad estática y periférica en relación al desarrollo. Es la diferencia entre el “contexto que rodea”, el contexto como incidente, exterior, y “el contexto que entrelaza diferentes significados” *en* y *del* desarrollo situacional-subjetivo y subjetivo-situacional (Cole, 1999).

Asimismo, siguiendo a Rogoff (2003) se considera que el desarrollo depende de la participación de las personas en las prácticas culturales de sus comunidades y tradiciones y que es necesario entender al desarrollo de las personas a la luz de las diferencias y similitudes en las prácticas y tradiciones de las comunidades.

Entender la propia herencia cultural, tanto como a otra cultura, requiere adoptar la perspectiva de personas que tienen historias diferentes. Las comunidades cambian como los individuos. Resulta imprescindible suscitar y sostener la conformación de nuevos canales que promuevan el encuentro, la comunicación y el desarrollo de posibilidades de apropiación participativa entre la universidad y la sociedad (Rogoff, 1997).

Por otra parte, se concibe a la Teoría histórico-cultural de la actividad como artefacto mediador para construir intervenciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. La tercera generación de la teoría de la actividad formulada por Engeström (2001b) permite desarrollar herramientas para el diálogo, la múltiple perspectiva de voces y las redes de sistemas de actividad interactuantes. Dicha teoría toma como unidad mínima de análisis a dos sistemas de actividad, para estudiar los procesos de aprendizaje inter-organizacional, pudiendo capturar tensiones y contradicciones que se producen intra e inter- sistemas de actividad. Asimismo, es la base del análisis del aprendizaje expansivo innovador. Cole y Engeström (2001) plantean que el “ciclo expansivo” representa una relación cíclica entre la *interiorización* y la *exteriorización* en un sistema de actividad en constante cambio. Su pensamiento refleja una teoría cultural de la mente, en la cual la cognición se distribuye entre formas de actividad conjunta próximas y a distancia y el pensamiento se da tanto entre individuos como dentro de ellos. Este ciclo comienza con un cuestionamiento por parte de individuos o grupos de la práctica consagrada, expandiéndose gradualmente hasta formar un movimiento colectivo o nuevo sistema. Permitiendo también avanzar hacia el “cruce de fronteras” para la apertura de acciones y significados entre dos sistemas de actividad diferentes: la universidad y las escuelas, desplegando intersecciones y tensiones asimismo en el entrelazamiento de investigación, extensión y desarrollo profesional. Políticas públicas, prácticas en la escuela y sentidos que se construyen, articulan actores y agencias entre escenarios diversos. Es por ello que se intenta en las interacciones entre los sistemas universidad – escuelas, PPS – proyectos de extensión que las prácticas no queden centradas en lo burocrático y lo normativo sino que los agentes de la comunidad intenten implicarse en un proyecto común expansivo.

Enfatizar en este aspecto resulta un modo de intervención que creemos posibilita aumentar las posibilidades de logro de posteriores objetivos. En tanto se trabaja en la comprensión y abordaje de la complejidad de la situación real a ser resuelta, de manera interagencial e interdisciplinar (Daniels, 2003), buscando evitar el aplicacionismo de recetas, considerando la situación-problema multidimensionalmente, con la singularidad que le es propia.

Si los problemas son complejos, borrosos, de múltiples relaciones y de carácter singular, es necesario seguir trabajando en la co-construcción de una nueva episteme, el conocimiento profesional, que no es mera aplicación del conocimiento. Posibilitando la apertura a un cambio en la formación de profesionales y a un cambio en la relación del profesional con la sociedad.

Por otra parte, Vygotsky (1934) ha postulado a la *vivencia* como la última de sus “unidades de análisis”, la más vinculada a su perspectiva sobre el desarrollo subjetivo, la vivencia articula el desarrollo de la subjetividad en construcción, con la situación social, cultural, ambiental que promueve, facilita y restringe sus reproducciones, estancamientos, creaciones y transformaciones (Vigotsky, 1993). La vivencia, como síntesis de emoción y cognición, posibilita completar en profundidad la articulación sujeto - contexto en relaciones no unidireccionales. Erausquin (2013) vincula a esta unidad con la categoría de *entramado* propuesta por Cazden (2010). Cazden plantea que educar es construir desde lo “familiar” para “desbloquear” lo extraño, en entramados, entretejidos híbridos de lo cotidiano y lo científico, lo particular y lo universal, lo nuevo y lo viejo, lo cercano y lo distante, la familia, el grupo de pares y la escuela, el significado y el sentido. Sin ese entramado, no hay genuino aprendizaje ni desarrollo subjetivo. La dirección ascendente, hacia la abstracción y lo universal del concepto científico necesita combinarse con la dirección descendente, hacia lo singular de la experiencia vivida, para no quedar atrapado en el formalismo vacío que no encarna en una vivencia singular, cargada de emociones y motivaciones.

Cabe destacar en este punto el concepto de internalización que el propio Vigotsky define como un proceso de reconstrucción interna de una operación externa, reconstrucción que implica mutaciones tan drásticas que hasta resulta

abusivo seguir hablando de la misma operación psicológica internalizada (Vigotsky, 1988).

Por su parte, Wertsch propone distinguir el uso de la noción de interiorización como *dominio* y del uso como *apropiación*. La distinción descansa en la noción de apropiación de Bajtin (Wertsch, 1993, 1998) y supone “tomar algo que pertenece a otro y hacerlo propio” (Wertsch, 1998: 93). Afirma Bajtín: “La palabra en el lenguaje es mitad ajena. Se vuelve ‘propia’ sólo cuando el hablante la puebla con su propia intención, con su propio acento, cuando la adapta a su propia intención semántica y expresiva” (citado en Wertsch, 1998:93). Este proceso de apropiación es activo y tenso teniendo un impacto más profundo que la idea de dominio. En el caso de este último, se trata de un “saber cómo” utilizar un medio de mediación con habilidad. Es decir, la interiorización como dominio puede implicar básicamente logros en relación con la utilización de los medios mediacionales sin implicar un compromiso mayor del agente, mientras que la idea de interiorización como apropiación parece suponer una implicación mayor con la identidad o el posicionamiento del agente. Wertsch señala cómo dominio y apropiación pueden ser distinguidas analítica y empíricamente.

Para el desarrollo de conocimiento, competencia e identidad profesionales se valoriza la reflexión como herramienta de “aprendizaje por expansión”. Puede construirse un nuevo contrato profesional - usuario, con la participación de ambos en una experiencia de construcción de sentidos sobre los problemas que la vida hace enfrentar en un espacio de reflexión conjunta que se sistematice en el tiempo (Schon, 1998) La reflexión sobre la experiencia modifica la misma y los valores que en ella se viven porque esta deviene la aceptación de la responsabilidad de las consecuencias que se desprenden de la acción.

Ésto lleva a pensar en el componente ético que se pone en juego desde nuestra implicación en la construcción conjunta de intervenciones y saberes sobre los problemas y modos de resolverlo para que todos los actores intervinientes puedan aprender con inclusión, calidad y construcción de sentidos. Siguiendo a Benasayag y Schmit (2010), se interpelan las etiquetas que se ponen de manifiesto en la experiencia educativa, descubriendo

potencias en las personas más que deficiencias, y descubriéndolas tanto en los que fracasan como en los que tienen éxito. Se trata de des-estimar éticamente la clasificación en categorías, moldes o prismas preestablecidos que han dominado en educación, vulnerando derechos. Para los autores diagnosticar es construir con los involucrados la posibilidad y la potencia de transformar tanto a las condiciones de desarrollo de la subjetividad como la sus contextos. Es por ello, que se necesita como agentes psicológicos suspender el juicio categorizador y el prisma desde el cual se ve o pretende ver la esencia del otro en su déficit. Ésto será condición necesaria para ayudar a los sujetos “etiquetados” y sus familias a despegarse de las etiquetas que conformaron sus identidades – por el peso social de las representaciones sociales cristalizadas – y lanzarse a nuevas apuestas por su potencialidad y libertad, por su emancipación, mientras se ayuda a crear condiciones para construir conjuntamente con otros, nuevas posibilidades de desarrollo y aprendizaje.

En síntesis, el estudiante universitario que vive intensamente una experiencia como las propuestas en espacios y dispositivos de extensión universitaria en la que ve, vive y actúa en la realidad, en su complejidad y sus problemas, no vuelve a mirar sus estudios ni su profesión de la misma manera. Se le ofrece la oportunidad, además, de crecer como persona, de ampliar su mirada social y profesional, de dar significado a conocimientos académicos, de vivir valores como la solidaridad, el respeto y el compromiso.

La sistematización de experiencias del presente escrito focaliza en la articulación entre la universidad y las escuelas que posibilita trascender el encapsulamiento de las instituciones, analizando dificultades y resistencias y abriendo caminos innovadores incipientes con apropiación/implicación. La actividad se transforma creando redes de aprendizaje que trascienden límites institucionales de la escuela y la convierten en un artefacto mediador para que estudiantes y docentes adultos desplieguen trayectorias más satisfactorias, flexibles y creativas.

Se desarrolla la apropiación de herramientas y estrategias innovadoras en el campo de la inclusión, capaces de dejar “marca” en la expansión y transformación de los sistemas de actividad – universidad y escuelas -, a través de la participación de diferentes voces, acciones y miradas en la elaboración

emocional-cognitiva de vivencias de los actores, como sujetos situados en contextos que son capaces también de transformarlos y tornarse así dueños de su destino.

La inclusión educativa como desafío en prácticas profesionales y extensionistas

Las prácticas profesionales supervisadas y los proyectos de extensión que se sistematizan en este trabajo se han llevado a cabo en escuelas secundarias, en el marco de las profundas demandas de inclusión educativa que caracterizan el contexto actual. Estas demandas se concretizan en el desafío de garantizar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes de los grupos más vulnerabilizados trayectorias escolares continuas, completas y en proyectos educativos que los preparen para vivir en sociedades cada vez más complejas y plurales (Terigi, 2014).

El sistema escolar está diseñado previendo itinerarios según una progresión lineal y periodización estándar que estipula niveles y años: una trayectoria escolar teórica (Terigi, 2007). En la práctica, sin embargo, es posible encontrar que los recorridos escolares de muchos niños y adolescentes se encuentran “desacoplados” de lo esperado por el sistema. La repitencia, la sobreedad, que muchas veces culminan en el abandono de la escolaridad, aparecen tradicionalmente ligados al fenómeno del fracaso escolar masivo. Tal vez la novedad de los últimos años reside en dejar de concebir este fenómeno como un problema individual de un sujeto que porta un “déficit” para empezar a abordarlo como un problema que debe ser atendido sistémicamente (Terigi, 2009; Baquero, 2001, 2002).

Se propone considerar el diseño y elaboración de los legajos pedagógicos como herramienta que permita construir y reconstruir la historia educativa de los estudiantes que está generalmente caracterizada por la excesiva fragmentación. Los legajos pueden ser utilizados para favorecer la planificación de la enseñanza y la toma de decisiones sobre las trayectorias de los alumnos pudiendo visualizar el proceso formativo a lo largo de los años, pudiendo destacar los recorridos singulares y colectivos – del grupo de clase -. Esto se diferencia del modo en que clásicamente se han concebido los legajos

escolares. Éstos aparecen como documentos que contienen información confidencial sobre el alumno bajo la forma de un conjunto heterogéneo de registros e informes. Su apertura generalmente se vincula a algún problema que el alumno presenta y su objetivo es recoger el conjunto de procedimientos que la escuela pone en marcha frente a “sus” dificultades (Toscano, 2007).

Se invita a pensar y repensar, en palabras de Terigi (2007), las nuevas trayectorias escolares reales, en la medida que dan cuenta de trayectorias no encausadas. Las trayectorias reales están orientadas por tránsitos heterogéneos, variables y contingentes (en completa oposición con la linealidad y homogeneidad del tiempo monocrónico de las trayectorias teóricas). Este tiempo monocrónico es el correlato de lo que Baquero sostiene como “matriz evolutiva de curso único”, donde todos aprenden de la misma forma y en los mismos tiempos. Cualquier desacoplamiento de estas trayectorias estimadas – teóricas -, serán percibidas como problemáticas, en pos de uno de los efectos impensados de los discursos y las prácticas psicoeducativas (Baquero, 2002) por el cual las diferencias son vistas como deficiencias.

En esta misma línea, las problemáticas mencionadas se presentan como desafíos a enfrentar por parte de las trayectorias reales, en estrecha articulación con las relaciones de baja intensidad con la escuela, donde predomina un desenganche de las actividades escolares. Se presenta como interrogante qué estrategias se llevan a cabo en las instituciones educativas para trabajar con los estudiantes y si se promueven las condiciones adecuadas para que se genere la educabilidad, ya que considerando los aportes de Baquero, Tenti Fanfani y Terigi (2004), se sostiene que si dichas condiciones están dadas todos los sujetos serían capaces de aprender. Es imposible definir la educabilidad de un alumno por fuera de la situación educativa ofrecida. Otro interrogante que surge es si realmente dichas incorporaciones se constituyen como prácticas inclusivas, o son meras integraciones que apuntan a “mantener al chico dentro de la escuela” independientemente de si se instauran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así también, se pregunta si dichos alumnos pueden forjar un sentimiento de pertenencia a la propia institución, con el fin de que “ir a la escuela” sea enriquecedor y no se constituya únicamente como una obligación. Ante ésto se sostiene que no es lo mismo

“escolarizar” que permitir el desarrollo de saberes que empoderen a las personas, “formar para la vida”, “desarrollar competencias para aprender”, posibilitando la constitución de subjetividades. (Baquero, Tenti Fanfani & Terigi. 2004)

Por otra parte, se considera que la escuela constituye un espacio en el que los actores de la comunidad despliegan el trabajo de acordar con otros, generando intercambios a partir de los cuales se construye la convivencia escolar. Dichas interrelaciones suceden en una trama social compleja, que excede lo desplegado en las escuelas, pero lo incluye y lo involucra. Se destaca, a su vez, la importancia de no responder a estos temas a partir de la urgencia, con acciones fragmentadas, escindidas del proceso de enseñanza y aprendizaje, con el riesgo del etiquetamiento de los jóvenes en tanto “violentos” y de las escuelas como “inseguras” o “sin solución”.

Se propone co-construir ayudas estratégicas, promoviendo la calidad e inclusión educativa; participación de jóvenes en prácticas culturales relevantes, apropiación de sentidos en experiencias y que la comunidad educativa construya colectivamente una cultura de análisis y resolución de problemas de la escuela, dejando *huellas estratégicas* en subjetividades y en sistemas sociales, para contribuir a reconstruir una ética del semejante.

Es por ello que se considera fundamental la co-responsabilidad de los actores sociales y la educación para “hacer” democracia, la institución de la confianza y la consideración de la escuela como un espacio público con finalidad pedagógica donde, a su vez, se constituyen y desarrollan subjetividades. Un aporte relevante a la construcción de legalidades y la ética a construir (Bleichmar, 2008) es el paradigma de derechos acaecido en los últimos años. También se trabaja la convivencia en las escuelas tomando en consideración el aporte de Merieu (2008) quien propone la metabolización pedagógica de conflictos. A su vez, se utilizan como documentos de trabajo la Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el Escenario Escolar (2012) y la Resolución 1709/09 de la Dirección General de Cultura y Educación sobre la implementación de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC).

La Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas en el escenario escolar toma un enfoque integral de la intervención buscando restituir los derechos vulnerados a través de políticas de cuidado para los sujetos, como así también las funciones de sostén de la institución. Se propone dar una respuesta clara, pertinente y sustentada en argumentos sólidos que recojan las intervenciones previas, los estudios que trabajan sobre esas temáticas y la normativa que sustente las decisiones que se lleven a cabo.

Asimismo, se asume una mirada desde la corresponsabilidad, entendiendo la intervención como forma de generar decisiones responsables, donde quienes intervienen se hacen cargo de las consecuencias y de las respuestas dentro de un marco de razones convincentes, habilitando el diálogo con la teoría y los marcos conceptuales que ésta aporta. La intervención plantea entonces desnaturalizar algunos hechos o sucesos, pensar juntos, pensar situados, re-estableciendo la relación pedagógica.

Por su parte, la Resolución 1709/09 sobre la implementación de Acuerdos Institucionales de Convivencia regula la convivencia en las instituciones de nivel secundario y adultos. Remarca el principio del respeto al otro, al mobiliario institucional, a los Derechos humanos como aspectos centrales a tener en cuenta a la hora de elaborar los AIC. Abre el juego a buscar criterios novedosos para el abordaje y tratamiento de las diversas y complejas situaciones que emergen en los nuevos escenarios escolares. Y prioritariamente reconfigura un marco común de convivencia, de una norma construida colectivamente, orientada con sentido pedagógico que posibilite la reflexión, la conformación de sujetos críticos, en pos de conformar un sistema educativo justo e igualitario.

La convivencia se piensa como un proceso de reconocimiento y aceptación del otro, en tanto también la escuela secundaria es un espacio para estar con otros diferentes.

CAPITULO 3

Enfoque metodológico

En el marco del proceso de acreditación de la carrera de Psicología resulta relevante reflexionar respecto a cómo promover y sostener espacios de profundización de PPS en el ámbito educativo que entramen docencia, extensión e investigación.

Puede considerarse que dentro de los dispositivos de formación del nivel superior, las instancias de extensión universitaria generan un proceso de construcción del conocimiento y enriquecimiento mutuo, entre la universidad y la comunidad, y habilitan una práctica pedagógica donde la participación de docentes, graduados y estudiantes contribuye singularmente a la construcción del conocimiento profesional de los psicólogos. Asimismo, se destaca la importancia de la escritura y la sistematización de estas experiencias pedagógicas en pos de la reflexión sobre la práctica, ya que aporta a la revisión de las distintas propuestas de formación académica y al acervo pedagógico, documentando los saberes construidos.

Ésto lleva a plantear un conjunto de interrogantes: ¿Cómo recopilar y jerarquizar todo lo que verdaderamente se trabaja y construye colectivamente en las actividades y proyectos de extensión cuando su registro muchas veces no es tan sistematizado como en las prácticas de investigación?, ¿Qué fortalezas y debilidades presentan las experiencias que articulan espacios de extensión universitaria con los de PPS en escenarios educativos?, ¿Cómo fortalecer los vínculos interinstitucionales - entre universidad y escuelas - a fin de promover genuinos entramados de trabajo que logren sostenerse en el tiempo?

Este recorrido llevó a plantear como objetivo general del presente trabajo el fortalecer los procesos de innovación metodológica de las PPS en el ámbito educativo de los psicólogos en formación de la UNLP, a través de la sistematización de saberes sobre su formación profesional de grado. Los objetivos específicos propuestos son: a) Sistematizar la experiencia innovadora de articulación de las PPS en el ámbito educativo, implementada por la cátedra

de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNLP con instancias de extensión universitaria entre los años 2014 y 2017; b) Propiciar un dispositivo de segundo nivel de práctica en extensión universitaria, en pos de una profundización y sistematización de lo apreendido en las PPS, para los alumnos de la Licenciatura y el Profesorado en Psicología de la UNLP que ya han aprobado la asignatura Psicología Educativa; c) Favorecer la construcción de conocimiento y competencia profesionales en el área educativa de psicólogos en formación en aprendizajes situados en comunidades de práctica; d) Promover instancias de articulación interinstitucional que enriquezcan la producción de conocimiento y los formatos de intervención; e) Enriquecer el acervo pedagógico, documentando los saberes educativos del cuerpo docente que se vienen generando en el entramado de experiencias de docencia, extensión e investigación y f) Promover la reflexión, potenciación y expansión de las prácticas docentes de los integrantes de la cátedra Psicología Educativa y cátedras afines, posibilitando el establecimiento de vínculos intercátedras e interinstitucionales en pos de una mejora en la formación de los psicólogos de la UNLP.

El corpus de sistematización educativa lo constituyen experiencias de articulación entre PPS, docencia, extensión e investigación realizadas por la cátedra Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UNLP entre los años 2015 y 2017. La sistematización se propone describir dichas experiencias y analizarlas crítica y reflexivamente, promoviendo la construcción de conocimiento sobre y a partir de la práctica. Nos focalizamos en dos proyectos de extensión llevados adelante por la cátedra en este periodo de tiempo en los que se delineó la articulación con las PPS en escenarios educativos de manera más sistemática. Ciertos datos de las instituciones escolares con las que se trabajó no serán especificados a fin de resguardarlas.

La primer experiencia seleccionada corresponde al proyecto denominado “Co-construcción de estrategias de intervención para el mejoramiento de las trayectorias educativas de estudiantes de educación secundaria técnica” dirigido por la Dra Verónica Zabaleta. Fue llevado adelante durante los años 2014 - 2016 en una escuela secundaria de educación técnica de la Región I de la provincia de Buenos Aires. Estuvo acreditado y subsidiado, en el periodo

2014-2015, por el Centro de Extensión de Atención a la Comunidad de la Facultad de Psicología y, en el año 2016, fue acreditado sin subsidio por la Secretaría de extensión universitaria de UNLP. La autora del presente trabajo participó en calidad de codirectora del proyecto de extensión. Durante los años 2015 y 2016 se realizaron articulaciones con las PPS de la cátedra Psicología Educacional.

La segunda experiencia seleccionada es la del Proyecto denominado “Convivencia, lazo social y construcción de legalidades. Expandiendo trayectorias y aprendizajes significativos en escuelas secundarias”, dirigido por la Lic. y Prof. Adriana Denegri y supervisado por la Mg. Cristina Erausquin. El proyecto fue implementado durante el año 2017 en ocho escuelas de educación secundaria de La Plata, Berisso y Ensenada. Estuvo acreditado por la Secretaría de extensión de UNLP y la autora del presente trabajo participó en carácter de codirectora del mismo. Para la sistematización se focalizará en una de estas ocho escuelas, específicamente en la que la autora estuvo a cargo de la coordinación del subgrupo extensionista y la articulación con los alumnos de PPS en escenarios educativos.

Para la realización del presente trabajo se tomaron como fuentes de información las bases normativas brindadas por la CONEAU, documentos curriculares, reglamentos, resoluciones, programas de la Licenciatura en Psicología de la UNLP, atendiendo particularmente al proceso de acreditación que se está transitando como unidad académica.

Asimismo, se analizaron planificaciones docentes y diferentes instancias de evaluación de proceso de las PPS de estudiantes de Psicología Educacional de las cohortes 2015, 2016 y 2017, que articularon con los proyectos de extensión antes señalados, así como también, los planes de trabajo, registros de observaciones áulicas e institucionales, crónicas de reuniones y actividades realizadas, planificaciones, mails, informes presentados en las instituciones, guías de observación áulica, legajos, posters, fotos y producciones científicas de los equipos extensionistas intervinientes.

Resulta relevante, como tercera fuente de información, recopilar las producciones del equipo docente realizadas en el marco de proyectos de investigación que se han propuesto, precisamente, el estudio de la

construcción de conocimiento profesional de psicólogos en formación, a partir de la participación en espacios de práctica y de extensión universitaria.³

Se toman como categorías de sistematización y análisis: a) Contacto inicial con la institución; b) Objetivos; c) Conformación del equipo extensionista; d) Caracterización de la institución educativa; e) Destinatarios; f) Fuente de acreditación /financiamiento; g) Estrategias metodológicas; h) Formación y capacitación del equipo extensionista e i) Articulación entre el proyecto de extensión y las PPS en escenarios educativos.

Al analizar las diferentes actividades de extensión se puede visibilizar que en lo metodológico de estos espacios de formación profesional se expresa la síntesis de opciones didácticas, donde el aprendizaje relevante supone la reconstrucción del pensamiento y de la acción, superando la disociación entre teoría y práctica. (Gimeno Sacristán: 1986). Por otra parte, resulta interesante y original el aspecto en el que se ha detenido Gloria Edelstein (1996), haciendo referencia al despliegue del deseo en la construcción metodológica. Esta autora dimensiona la subjetividad del docente y resalta el aspecto señalado a partir de una cita de Barthes, a saber: "un espacio de dispersión del deseo, que deje de lado la ley, integrando las voces del plural" (Barthes 1974, citado por Edelstein, G. 1996: 86). Presenta las coordenadas de una construcción metodológica signada por el cambio, la novedad, la sorpresa en desmedro de la estereotipia y la repetición. Los escenarios actuales de ejercicio profesional de los psicólogos convocan a los docentes universitarios a implicarse e integrarse con las voces de la comunidad para construir propuestas pedagógicas innovadoras y situadas. El análisis de los aprendizajes logrados, tanto por los equipos de extensión e investigación, los estudiantes en el marco de sus PPS, así como por los actores de la comunidad educativa, posibilita reflexionar sobre la práctica profesional. Esto permite colaborar con el enriquecimiento de distintas propuestas de formación académica y,

³ Proyecto I+D (SECyT – UNLP) “Construcción del conocimiento profesional y apropiación de prácticas inclusivas y estrategias innovadoras en escenarios educativos” (2016-2017). Directora: Mg. Cristina Erausquin.

Proyecto I+D (SECyT – UNLP) “Construcción y apropiación de psicólogos y trabajadores en formación para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos” (2014-2015). Directora: Mg. Cristina Erausquin.

consecuentemente, con la construcción del conocimiento profesional y competencias profesionales de los psicólogos de la región.

CAPÍTULO 4

Sistematización de experiencias de articulación entre Prácticas Profesionales Supervisadas y propuestas de extensión universitaria

Tal como se planteó en el capítulo anterior, el objeto de sistematización educativa lo constituyen experiencias de articulación entre Prácticas Profesionales Supervisadas (en adelante PPS) y propuestas de extensión universitaria, realizadas por la cátedra Psicología Educacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (en adelante UNLP), entre los años 2014 y 2017.

En primer lugar, se presentan los lineamientos generales de la PPS en la mencionada asignatura. En segundo lugar, se caracterizan dos experiencias que supusieron la articulación entre la práctica y proyectos de extensión. Se trata, por un lado, del proyecto “Co-construcción de estrategias de intervención para el mejoramiento de las trayectorias educativas de estudiantes de educación secundaria técnica”, dirigido por la Dra. Verónica Zabaleta y, por otro, del proyecto “Convivencia, lazo social y construcción de legalidades. Expandiendo trayectorias y aprendizajes significativos en escuelas secundarias”, dirigido por la Lic. y Prof. Adriana Denegri y supervisado por la Mg. Cristina Erausquin.

La Práctica Profesional Supervisada en escenarios educativos

La cátedra Psicología Educacional, asignatura del quinto año de las carreras de Psicología, presenta en su Programa general y en la Guía para la realización de la PPS en escenarios educativos, las características que asume la PPS como instancia de formación obligatoria para todos los alumnos cursantes. Ésta se realiza en instituciones o espacios educativos formales o no formales en los que se insertan o podrían insertarse profesionales psicólogos.

Objetivos

La PPS se propone como objetivos que los estudiantes, concebidos como “psicólogos en formación”:

- Conozcan, observen, registren y analicen situaciones que permitan delimitar problemas propios de los contextos educativos actuales.
- Problematicen aspectos y situaciones “naturalizadas” del contexto educativo y escolar a fin de reconocer condiciones que producen problemas de análisis e intervención para el psicólogo educacional.
- Articulen aspectos teórico-conceptuales presentes en la bibliografía con el fin de comprender y profundizar problemáticas psicoeducativas.
- Reflexionen críticamente acerca de los diferentes modelos de intervención de los psicólogos escolares.
- Generen un espacio de intercambio, reflexión y análisis colectivo de los problemas psicoeducativos recortados, de modo tal que cada subgrupo de la comisión posibilite y aporte otras miradas a las producciones de los otros, además de enriquecer las propias.

La PPS propone también promover y alcanzar una producción colectiva y cooperativa al modo de una “comunidad de práctica y aprendizaje” (Lave & Wenger, 1991)

La PPS se organiza alrededor de un eje temático general: *“Inclusión educativa y fracaso escolar. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”*. Asimismo, se recortan en la asignatura *tres núcleos problemáticos del campo psicoeducativo*, en función de los cuáles se organizan las prácticas y se seleccionan las instituciones: 1) Infancia, educación inicial y primaria, 2) Adolescencia, escuela secundaria y educación de adultos; 3) Atención a la diversidad y educación especial.

Actividades a realizar en el marco de la PPS

La PPS consiste en una indagación exploratoria a realizar en una institución educativa, centrada en el eje temático general enunciado, los fenómenos a él vinculados, las características de la labor psicoeducativa que se desarrolla, y la

respuesta que la misma ofrece a los problemas detectados por sus diferentes actores.

En el marco de la mencionada indagación, los alumnos en grupos de cuatro, realizan cuatro actividades. Cada estudiante participa de al menos dos de las actividades que incluye la PPS, a saber:

- Entrevistas semi-dirigidas a agentes educativos (directivos, docentes, integrantes de equipos de orientación escolar, preceptores, etc.).
- Observaciones áulicas.
- Actividades de extensión en curso, a cargo de los equipos que operen como receptores de los estudiantes en el campo.
- Actividades, proyectos educativos o sociales en curso en la institución receptora.
- Análisis de documentos, normativas e informes relevantes para la tarea en el campo educativo.
- Devoluciones tutoradas a las instituciones.

La labor incluye en todos los casos la elaboración de reseñas escritas de cada una de las actividades realizadas y un posterior análisis de los datos obtenidos, a la luz del recorrido por la materia (clases teóricas, prácticos áulicos, espacios de preparación y supervisión de la PPS y bibliografía específica de la asignatura) y del intercambio con otros grupos. Dicho análisis debe incluir una propuesta de expansión de las intervenciones relevadas y una propuesta de devolución a la institución con la que se ha articulado.

El contacto con las instituciones educativas está a cargo de los estudiantes bajo la guía, orientación y monitoreo de los tutores académicos.

Se garantiza la confidencialidad de los datos y se toman los recaudos necesarios para no afectar las normales actividades académicas de las instituciones involucradas.

Espacios de la preparación y supervisión de la PPS

La asignatura cuenta con Espacios de Preparación y Supervisión de la PPS (en adelante EPS) que están a cargo de aquellos ayudantes de trabajos prácticos

con semi-dedicación, jefes de trabajos prácticos y las profesoras titular y adjunta. A lo largo de la cursada se realizan tres EPS diferentes, debiendo cada estudiante concurrir al 85% de los mismos para acreditar la regularidad de la asignatura.

Evaluación de la PPS

- Evaluación previa al ingreso a la PPS: Se trata de un trabajo de carácter escrito, domiciliario que debe ser resuelto por cada grupo de la PPS. Es obligatorio para la aprobación de la misma y recibe una nota numérica. La nota obtenida en esta evaluación constituye el 25% de la nota final de la PPS.
- Evaluación en proceso de la PPS: Se considera, por un lado, el cumplimiento de las actividades previstas en el plan de la PPS que se organiza para cada grupo, el desempeño del grupo en la institución y la participación en los EPS. Esta evaluación de carácter cualitativo y conceptual es considerada en el resultado final.
- Evaluación del informe final de la PPS: El informe final de la PPS es un producto escrito que incluye las reseñas escritas de todas las actividades realizadas en la institución y su posterior análisis en base a categorías, hipótesis y conceptualizaciones discutidas en los diferentes espacios e instancias de la asignatura y cuya base teórica se fundamenta en los textos de la bibliografía obligatoria. Esta evaluación recibe una nota numérica que constituirá el 50% de la nota final de la PPS. Asimismo, el alumno debe presentarse a rendir el examen final de la asignatura con el informe de la PPS, que incluya los comentarios y/o correcciones que el tutor académico le haya realizado, para ser utilizado como insumo en dicha instancia evaluatoria.
- Evaluación del coloquio final integrador y de la devolución a las instituciones educativas receptoras: El coloquio es un espacio obligatorio de intercambio entre los grupos que comparten una comisión de trabajos prácticos. Cada grupo debe realizar una presentación oral de su experiencia en un tiempo estipulado y responder a las preguntas que el tutor académico y sus compañeros le hagan. La devolución a las

instituciones constituye una instancia obligatoria de encuentro entre los agentes educativos con los que se haya trabajado en la PPS y los estudiantes y los tutores académicos, con el fin de analizar conjuntamente la experiencia y los saberes en juego, incluyendo lo que se ha aprendido y las perspectivas futuras de trabajo conjunto en otras instancias de práctica. Se otorga una nota numérica englobando el desempeño del grupo en ambas instancias. Dicha nota constituye el 25% de la nota final de la PPS.

La PPS recibe, entonces, una nota final que es el resultado de las evaluaciones mencionadas, de acuerdo a las proporciones asignadas a cada una.

Experiencia 1

1. Denominación

“Co-construcción de estrategias de intervención para el mejoramiento de las trayectorias educativas de estudiantes de educación secundaria técnica”

2. Resumen

El presente proyecto de extensión, realizado entre fines del año 2014 y el año 2016, se llevó a cabo en una escuela de educación secundaria técnica de gestión pública de la Región Educativa N° 1. Se propuso promover acciones para favorecer la trayectoria educativa de estudiantes del ciclo básico. En los años 2014-2015, se planteó como principal objetivo diseñar y elaborar legajos pedagógicos como una herramienta para construir y reconstruir la historia educativa de los estudiantes, favoreciendo la planificación de la enseñanza y la toma de decisiones. En el año 2016, se realizó el seguimiento y acompañamiento de docentes y estudiantes de cuatro cursos, denominados por la institución como “cursos de repetidores”. Se utilizaron diversidad de herramientas tales como entrevistas, observaciones áulicas e institucionales, talleres, diagnósticos áulicos, cuestionarios, entre otros. El proyecto fue llevado a cabo por un equipo extensionista conformado por docentes, graduados puros y estudiantes avanzados de las carreras de Psicología de la Facultad de Psicología de la UNLP. Asimismo, participaron estudiantes en el marco de sus PPS de la asignatura Psicología Educativa. El principal agente articulador

institucional fue el regente de la escuela. La sistematización y análisis de la experiencia permite vislumbrar los alcances y límites del proyecto de extensión, y de su articulación con prácticas profesionales en dispositivos de formación.

3. Contacto inicial con la institución

En el mes de setiembre de 2014, la coordinadora del área educacional del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad de la Facultad de Psicología (UNLP) se entrevistó con la Orientadora Educacional (OE), y con el regente de la escuela técnica, con el objetivo de especificar la demanda de intervención que estaban realizando a la mencionada unidad académica. Se planteó allí la necesidad de un trabajo conjunto tendiente a favorecer las trayectorias educativas de los alumnos del primer ciclo, donde se registraban los índices más altos de repitencia y abandono de la escolaridad. En la entrevista pudo saberse que había sido el regente el que le había solicitado a la OE, psicóloga de profesión, que se ponga en contacto con “su facultad”. En el encuentro ella se mantuvo callada, sonriendo en algunos momentos, asintiendo en otros, mientras el regente, en el marco de un importante despliegue gestual, hablaba de la institución, de lo diferente e innovadora que ésta era respecto al resto y de su vocación de articulación con la universidad.

En el mes de octubre, se conformó, con expectativas vinculadas a las posibilidades futuras de construcción conjunta, un equipo extensionista para iniciar el trabajo en la escuela que, en esa primera fase (octubre - diciembre de 2014) tenía un propósito diagnóstico y de planificación, a mediano y largo plazo.

4. Objetivos

Se presentan, en primer lugar, los objetivos generales y, en segundo lugar, los objetivos específicos, diferenciados para el primer periodo (2014-2015) y para el segundo (2016).

Objetivos generales

- Promover acciones estratégicas tendientes a mejorar las trayectorias educativas de estudiantes secundarios.

- Generar condiciones que posibiliten la inclusión con calidad en la educación secundaria.
- Favorecer en los agentes educativos la conciencia sobre la co-responsabilidad en la construcción de las trayectorias de los estudiantes.
- Ofrecer un espacio de formación pre-profesional en el campo psico-educativo destinado a estudiantes avanzados de las carreras Licenciatura y Profesorado en Psicología.

Objetivos específicos para el periodo 2014-2015

- Favorecer en los agentes educativos (directivos, docentes, integrantes del Equipo de Orientación Escolar (EOE), estudiantes, preceptores, familias) de la institución la conciencia sobre la co-responsabilidad en la construcción de las trayectorias de los estudiantes.
- Favorecer el trabajo conjunto y la comunicación entre los agentes educativos de la institución.
- Promover la apropiación, por parte de los agentes educativos, de los legajos pedagógicos como herramientas para la toma de decisiones sobre la trayectoria escolar.
- Favorecer la organización de prácticas que posibiliten en los estudiantes el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Objetivos específicos para el periodo 2016

- Generar un espacio de trabajo conjunto entre agentes educativos y equipo extensionista para la construcción de estrategias que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes repitentes del primer ciclo.
- Favorecer en los estudiantes un posicionamiento reflexivo, estratégico y activo respecto de los factores favorecedores y obstaculizadores de la propia trayectoria escolar
- Generar acciones de acompañamiento, orientación y tutoría (escolar y familiar) de los mencionados estudiantes.

- Promover la apropiación por parte de los agentes educativos de los legajos pedagógicos como herramientas para la toma de decisiones sobre la trayectoria escolar.
- Favorecer la generación de espacios que habiliten la comunicación reflexiva en la institución.

5. Conformación del equipo extensionista

En el periodo 2014-2015 el equipo extensionista estuvo conformado por tres docentes ordinarias con dedicación simple de las carreras de Psicología (una jefa de trabajos prácticos y una ayudante diplomada de la cátedra Psicología Educacional, y una ayudante diplomada de la cátedra Prácticas de la Enseñanza y Planificación Didáctica en Psicología), dos adscriptos a la cátedra Psicología Educacional (una adscripta alumna y un adscripto graduado) y tres estudiantes que habían cursado la mencionada asignatura en ciclos lectivos previos.

En el periodo 2016, el equipo extensionista estuvo conformado por las dos docentes ordinarias de la cátedra Psicología Educacional participantes en el periodo anterior, pero con nuevo cargo y dedicación (una profesora adjunta y una jefa de trabajos prácticos, ambas con dedicación semi-exclusiva), y un ayudante diplomado Interino que se desempeñaba en el periodo anterior como adscripto graduado⁴. Asimismo, participaron tres graduadas puras de las carreras de Psicología (dos se incorporaron luego de realizar sus prácticas docentes en el marco del Profesorado en Psicología), una adscripta alumna a la cátedra Psicología Educacional y cinco estudiantes que habían cursado la mencionada asignatura en ciclos lectivos previos (tres de los cuales integraron el equipo extensionista del periodo anterior y uno realizó sus PPS en esta escuela el año 2015). Si bien al momento de presentar el proyecto a la convocatoria se inscribieron para participar 10 estudiantes más, no efectivizaron finalmente su inclusión.

⁴ La creación de los cargos de profesor adjunto, jefe de trabajos prácticos y de ayudante diplomado Interino así como los aumentos de dedicates corresponden al Plan de mejoras en Psicología destinado a las carreras que atravesaron el proceso de acreditación ante la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU, Ministerio de Educación de la Nación).

6. Caracterización de la institución educativa

Esta escuela de educación secundaria técnica, de gestión estatal pertenece a la Región Educativa I de la provincia de Buenos Aires. Cuenta con una matrícula de 1100 alumnos, distribuidos en tres turnos. En los turnos mañana y tarde funcionan 18 cursos en cada uno (siete 1°, seis 2°, seis 3°, cinco 4°, cinco 5°, cuatro 6° y tres 7°) y en el turno vespertino con un 1°, dos 2°, un 3°, un 4°. El 40% de los cursantes son mujeres y el porcentaje va en aumento.

La institución cuenta con un equipo directivo compuesto por directora, vicedirectora y regente. De la regencia dependen los 8 departamentos: Talleres, Electromecánica, Informática, Inglés, Exactas y Naturales, Educación Física, Sociales y Lengua, con un total de 380 docentes. Cada departamento tiene su jefe y un aula propia. Los alumnos, de acuerdo a la asignatura que cursan, se desplazan al aula correspondiente.

La escuela otorga títulos de técnico electromecánico e informático. Las carreras tienen una duración de 7 años. Los tres primeros años corresponden al ciclo básico común, los cuatro restantes conforman el ciclo superior y es en el que los alumnos deben elegir su orientación. En el turno vespertino se dicta la carrera de técnico electromecánico en el marco del sistema de adultos y la carrera dura 4 años. Del ciclo básico al superior pasan únicamente el 40%, el 60% restante abandona los estudios.

Cabe aclarar que el equipo directivo de la escuela ha implementado una estrategia como respuesta a la repitencia: todos los estudiantes que repiten un determinado año al siguiente se agrupan conformando un “curso de repetidores”, argumentando que de no hacerlo, estos alumnos *“se quedan perdidos en el fondo del aula y vuelven a repetir”*. Han conformado 5 de estos cursos: 2 en 1° año, dos en 2° y uno en 3°.

7. Destinatarios

Periodo 2014-2015

Los destinatarios fueron: por un lado, directivos, docentes, preceptores e integrantes del EOE de la escuela y, por el otro, estudiantes de primer año de la institución educativa y los que integraban los denominados “cursos de repetidores” de 1°, 2° y 3° año.

Periodo 2016

Los destinatarios del proyecto de extensión fueron: por un lado, directivos, docentes, fundamentalmente jefes de departamento, preceptores e integrantes del EOE de la escuela y, por el otro, estudiantes de primer año y los que integran los denominados “cursos de repetidores” de 1° 1°, 1° 4°, 2° 1° y 3° 1° y sus familias.

8. Fuente de acreditación/financiamiento

Durante los años 2014-2015 el proyecto fue acreditado y subsidiado por el Centro de Extensión de Atención a la Comunidad (Facultad de Psicología, UNLP). El mencionado subsidio permitía cubrir gastos de movilidad, materiales e incluía contratos y becas para estudiantes y/o graduados con menos de dos años de haberse recibido.

Hacia fines del año 2015, el proyecto fue presentado para su evaluación en la convocatoria ordinaria que realiza anualmente la Secretaría de extensión de la UNLP, resultando acreditado sin subsidio, para su implementación a partir del año 2016. Ese año la Facultad de Psicología decidió asignar un monto de dinero a los proyectos que no fueron subsidiados a fin de cubrir parte de los gastos de movilidad y materiales.

9. Estrategias metodológicas - Actividades y Herramientas

Periodo 2014-2015

El trabajo conjunto entre el equipo extensionista y los actores educativos de la institución, siendo el regente el principal agente articulador, permitió definir como objetivo general de la actividad, el diseño y elaboración de legajos pedagógicos. Éstos fueron considerados como una herramienta para construir y reconstruir la historia educativa de los estudiantes, favoreciendo la planificación de la enseñanza y la toma de decisiones.

Las **actividades realizadas** por el equipo extensionista durante este periodo fueron:

- 1. Diseño de los legajos pedagógicos (virtuales):** Se diseñó esta herramienta junto con un pasante de la Facultad de Ingeniería de la UNLP, ex alumno de la escuela, utilizando como insumo el conjunto de

información recabada en las entrevistas realizadas a diferentes agentes educativos –directivos, EOE, docentes y preceptores- y talleres realizados con alumnos de primer año. El trabajo en el diseño de los legajos comenzó a fines de octubre del año 2014 y finalizó en junio de 2015. El legajo diseñado contempla no sólo la trayectoria individual del alumno, sino también la grupal vinculada a los cursos en los que ha sido incluido (ver Anexo 1). En lo referente a su formato, se pensó que una parte del mismo debería ser digital y otra material, para poder incluir producciones de los estudiantes, fotos, documentación exigida por la escuela, entre otros. A su vez, su diseño preveía incluir aspectos de la trayectoria en niveles educativos previos de los estudiantes.

El propósito del legajo era posibilitar un seguimiento de la trayectoria de los estudiantes, que no esté centrado solo en el relevamiento de problemáticas, sino que habilite la realización de una lectura más contextualista de las situaciones -tanto individuales como grupales-. Asimismo, fue pensado como una herramienta puesta al servicio de mejorar las prácticas pedagógicas, contribuyendo a la memoria colectiva, y permitiendo guiar y fundamentar la toma de decisiones por parte de los agentes educativos. Fue considerado un artefacto mediador de la historia escolar, tanto para los agentes educativos escolares como para los propios estudiantes y sus familias.

Por otro lado, si bien su objetivo principal era pedagógico, resultó de importancia atender a cuestiones administrativas necesarias para un eficiente manejo de información en la escuela, ya que los legajos estarían a disposición de distintos actores institucionales (restringiendo la información a distintos niveles de acceso para cada uno de ellos, en pos de salvaguardar la privacidad de los estudiantes).

Los legajos pedagógicos construidos requerían, por un lado, un proceso de carga de datos que iban a realizar estudiantes avanzados de la escuela, coordinados por profesores de talleres y, por otro lado, que los diferentes agentes educativos de la institución puedan progresivamente apropiárselos como herramientas. Si bien el diseño se concluyó, no

resultó posible avanzar en la carga de datos debido a la imposibilidad de hacer funcionar en la institución la plataforma que los alojaría.

- 2. Talleres:** En octubre de 2014, se planificaron y realizaron talleres con estudiantes de primer año. El propósito de los mismos fue permitirles expresar sus intereses y también aquello vivido como obstáculo o dificultad, dentro y fuera de la institución. Asimismo, se buscó indagar la distancia entre las ideas previas portadas al momento de la inscripción en la escuela y la realidad vivenciada, recabando información relativa al sentido que para ellos tenía la experiencia educativa en una escuela técnica. Y en relación con ello, también se intentó promover la realización de un balance del tránsito por este primer año como alumnos de la escuela, identificando las dificultades halladas (por ejemplo, que debieron adaptarse a estar muchas más horas en la escuela, a despertarse temprano, a tener muchos profesores distintos, preceptora, etc.), los “desafíos” superados y las estrategias adoptadas.

Puede considerarse que los talleres cumplieron con los objetivos propuestos. En ellos surgieron interesantes temáticas que se retomaron al año siguiente, como técnicas de estudio para evitar la memorización, o la identificación de motivaciones para el estudio. Asimismo, se consideró valioso continuar trabajando para propiciar esa toma de conciencia en los estudiantes en torno a sus propias fortalezas y debilidades en lo referente al estudio, y compartir estas reflexiones grupalmente, de modo tal que cada estudiante note que otros pueden tener sus mismas dificultades y de que conozca qué alternativas han encontrado esos otros para sortearlas. Con este fin se pensó la articulación con los alumnos de las carreras de psicología que realizarían sus PPS en educación en esta escuela durante el 2015.

- 3. Observaciones áulicas:** A comienzos del año 2015 se iniciaron observaciones de clases de los cursos de primer año y de los denominados “cursos de repetidores” (dos en 1°, dos en 2° y uno en 3° año). Se consideró fundamental conocer la dinámica áulica, las modalidades de intercambio, la forma en que se llevaban a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Cabe aclarar que se percibió que entre los actores escolares circulaban significaciones diferentes respecto a este dispositivo, diseñado por el equipo directivo como estrategia frente a la repitencia, que no siempre entrañaban un sentido positivo.

4. Encuentro interdisciplinario de reflexión con directivos (directora y regente), jefes de departamento y profesores: Se trabajó principalmente en relación con dos ejes. Uno relacionado a la propia práctica docente y al tipo de comunicación que era posible establecer entre los diferentes agentes y, el otro, al tipo de experiencias con los estudiantes en el aula y las observaciones procedentes de dicho contexto.

Respecto al primer eje, los docentes señalaron las dificultades de comunicación y de coordinación de acciones entre los integrantes de un mismo departamento. En ocasiones muchos no se conocían entre sí e incluso algunos alegaban falta de compromiso por parte de sus colegas. Las dificultades mencionadas fueron referidas asimismo al modo de circulación de la información en la institución, lo que implicaba no solo a los docentes sino también a otros agentes institucionales, principalmente al equipo directivo.

Respecto a las reflexiones referidas a la práctica docente, los profesores señalaron la dificultad de enseñar todos los contenidos que el diseño curricular propone y, al mismo tiempo, garantizar aprendizajes significativos que contemplen los conocimientos previos de los estudiantes. Por su parte, el regente refirió a la resistencia o reticencia de algunos docentes a las capacitaciones llevadas a cabo en la escuela.

Respecto al segundo eje vinculado a las experiencias áulicas, algunos docentes plantearon que los alumnos no tenían motivación para el estudio. Otros destacaron la apatía de los estudiantes en las clases, las dificultades de atención y la dispersión y charla continua. Otra cuestión relevante que señalaron se vincula a la escasez de conocimientos previos relativos a la matemática y a la lectura y escritura. Atribuyeron las dificultades a la formación de los estudiantes en el nivel primario. Sin

embargo, mencionaron que esta problemática persistía hasta los últimos años. Frente a estas dificultades la única estrategia que se mencionó fue la elaboración de guías de lectura, lo que igualmente consideraron que no les ha dado el resultado esperado en tanto los alumnos estudian a último momento y de manera superficial. Dicen además que éstos no usan la carpeta como un ordenador, o que no vuelven a las carpetas de los años anteriores para retomar conceptos.

En lo referido a las metodologías de estudio, los docentes comentaron que “es evidente que los alumnos estudian de memoria y que por lo tanto cuando empiezan un nuevo año parece como si estuviesen en blanco respecto a ciertos temas”. Una docente de matemática relata “los chicos pueden tener carencias en ciertos aspectos, pero saben hacer muy bien los ‘machetes’ en los exámenes, por lo que al parecer sus habilidades para resumir contenidos no son tan limitadas”.

5. **Entrevistas a agentes educativos de la escuela:** A lo largo del proyecto y en virtud de sus objetivos, se fueron realizando distintas entrevistas con directivos (directora, vicedirectora, regente), preceptores, profesores, alumnos, EOE y encargada de la oficina de legajos pedagógicos.
6. **Participación de la Feria de Ciencias con las escuelas de la zona y de la exposición “La escuela se muestra”:** Fue realizada el 21 y 22 de octubre de 2015 en las instalaciones de la escuela, en dichos espacios se realizaron intercambios con estudiantes y docentes de diferentes años.
7. El equipo de extensión asistió de manera semanal a la escuela para la realización de las diferentes acciones.

Si bien se había propuesto en el diseño del proyecto realizar entrevistas tanto con directivos de escuelas primarias de la zona para favorecer la articulación entre niveles, así como con autoridades educativas (inspectores distritales y regionales), no se avanzó en este punto.

Periodo 2016

El proyecto se propuso durante este período utilizar **estrategias metodológicas** diversas para el logro de sus objetivos, a saber:

1. **Entrevistas:** Se entrevistó al equipo directivo, directores de departamento, profesores, preceptores y EOE. A partir de la lectura y el análisis de las entrevistas realizadas el año anterior se profundizaron las mismas y se buscaron otros referentes claves no entrevistados hasta el momento.
2. **Diagnóstico áulico:** El equipo extensionista junto al regente de la escuela diseñaron unas planillas de registro señalando cuales eran los indicadores prioritarios a relevar en cada alumno, tales como: Manejo de los conceptos y habilidades básicas de la asignatura, Resolución de situaciones problemáticas, Capacidad argumentativa, Interpretación de consignas, Participación, Lectura y comprensión, Calidad de las producciones, Cumplimiento de acuerdos y pautas de convivencia, Relaciones inter-personales (ver Anexo 2). Posteriormente se realizó una reunión con los docentes de los cursos de repetidores para acordar el modo en que ellos realizarían el diagnóstico áulico. Se discutió que se entendía por cada indicador y se compartieron experiencias que algunos docentes habían tenido realizando diagnósticos áulicos en otros cursos y/o otros años. Al cierre de la reunión se les entregó a los participantes las planillas y se estableció la fecha de entrega de las mismas. No fueron muchos los docentes que se implicaron con la tarea, pocos cumplieron con el proceso. En estos casos fue posible avanzar en la reflexión de lo detectado en cada alumno y en el curso en general.
3. **Talleres de reflexión con estudiantes:** Se indagó sobre su “ser y estar en la institución”. El trabajo estuvo orientado sobre dos ejes, uno de ellos fue el aspecto vincular –entre ellos y con docentes-, y otro el aspecto pedagógico, reflexionando sobre cuestiones tales como, su forma de organizarse para estudiar, técnicas que empleaban para abordar los contenidos, métodos de estudio que conocían e implementaban, entre otras.

4. **Diseño y administración de entrevistas pedagógicas individuales y grupales con alumnos:** Este dispositivo (ver Anexo 3) permitió que los estudiantes relataran sus experiencias respecto a su trayectoria escolar, lo que nos acercó a ellos en primera persona. Son representados por muchos adultos como “un desastre”, “los que se llevan materias”, “los repetidores”. Los alumnos manifestaron su malestar respecto de algunos docentes y/o del contenido de sus clases o de su forma de transmitirlos. Mencionaron que los adultos no saben cómo tratarlos y contenerlos, y que son percibidos como una amenaza constante. Sin embargo, la mayoría de los alumnos rescató su relación con la preceptora, referente central en su estar y habitar la escuela. También destacaron la relación construida con algunos docentes. Respecto a las asignaturas mencionaron su preferencia por los talleres y cierta falta de interés y aburrimiento por el resto de las materias. Mencionaron la dificultad para concentrarse, problemas familiares, falta de tiempo para estudiar, agobio por el tiempo dentro de la escuela, cuestionen que para ellos afectaban su desempeño. En relación con las herramientas de estudio hicieron referencia a la utilización de libros e internet. Una dificultad que fue posible derivar de las respuestas de los estudiantes se vincula con su falta de organización en los estudios: entregas de trabajos prácticos, registro de fechas de exámenes, adquisición de materiales didácticos para su uso durante las clases, planificación de los tiempos de estudio. Al indagarse las causas por las cuales repitieron el año anterior, los estudiantes mencionaron cuestiones de conducta, inasistencias por diferentes motivos y falta de interés, además de alguna confrontación con algún docente. Solo en un mínimo porcentaje de casos hicieron referencia a problemas en el aprendizaje. La mayoría dijo que no le interesaba nada de lo que la escuela le brindaba. Respecto a la elección de la escuela se mencionaron diferentes motivos: el interés en alguna de las orientaciones de la escuela, la cercanía a su domicilio, familiares egresados de escuela técnica. En síntesis, algunos aspectos clave que se derivan de las entrevistas son:

- Carpetas, en general, incompletas y poco organizadas.

- Poca conciencia de la necesidad de esforzarse y de dedicar tiempo para el estudio.
 - Diversidad en los niveles de alfabetización alcanzados. En términos generales fue posible observar dificultades en la lectura y escritura de textos.
 - Manifestación de cierto aburrimiento derivado de estar trabajando los mismos contenidos que el año anterior bajo las mismas modalidades y propuestas.
 - Respecto a las trayectorias escolares previas, focalizaron en Matemática, Inglés y Lengua como las materias que le son más difíciles.
 - Manifestaron agrado por participar de proyectos institucionales. Destacaron que es una buena posibilidad de trabajar con los compañeros, pese a las dificultades que tenían para expresarse oralmente.
 - Con respecto al tiempo libre, algunos hacían deportes, se juntaban con amigos, mientras que otros pasaban mucho tiempo en sus casas.
 - Manifestaron cierta dificultad para proyectarse a futuro, muy pocos pudieron situar o mencionar qué les gustaría hacer cuando terminen la escuela.
 - Refirieron cierta mejora en su desempeño respecto al del ciclo lectivo previo. Ésto se apoyaba, en parte, en las notas que los docentes habían volcado en los boletines.
 - Por último la mayoría coincidió que faltaba diálogo y compañerismo en el aula.
5. **Observaciones institucionales y de clase:** Se identificó en la institución la circulación de significaciones negativas respecto a los “cursos de repetidores”. Algunos docentes manifestaron que estos grupos les fueron impuestos por lo que los consideraban una especie de “castigo”: *“no sé para qué los formaron”, “son mucho más revoltosos y difíciles para trabajar”*.

En las observaciones realizadas por el equipo extensionista se puso de manifiesto la diversidad de los cursos, más allá del rasgo común de estar compuestos por alumnos que habían repetido el año. En algunos cursos fue posible detectar problemas en la convivencia entre pares y entre los alumnos y los adultos, mientras que en otros, los cursos podían ser calificados de “tranquilos”, tal como los caracterizaban algunos profesores. Los docentes, de modo individual, decidían como definir y sostener en cada una de sus clases las pautas de convivencia, habiendo diferencias entre unos y otros. Es decir, que el Acuerdo institucional de convivencia no funcionaba como una herramienta mediadora de las relaciones interpersonales en el cotidiano institucional. De hecho, los estudiantes manifestaron desconocerlo al igual que dijeron no saber cuáles son las funciones del Centro de estudiantes y las de su propio delegado.

En lo relativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje, las propuestas docentes no parecían resultar convocantes para los estudiantes, quienes se mostraban desinteresados, conversando entre sí. En muchas oportunidades no contaban con los materiales que se les habían solicitado ni con la carpeta. La dinámica grupal era más armoniosa cuando los docentes utilizaban estrategias de enseñanza estructuradas, consignas claras y escritas y los roles estaban bien definidos. En estos casos las interacciones y la participación aumentaban. Cuando se utilizaban consignas orales o las propuestas eran poco convocantes o confusas, los estudiantes preguntaban de modo reiterado cuál era la tarea, se dispersaban y se perturbaba el clima de trabajo. A veces, parecía que la dinámica no fluía; a veces, que se trataba de un monólogo del docente. La participación de los alumnos era limitada y restringida solo a unos pocos. También las interacciones entre ellos y los docentes eran escasas, no se generaban diálogos ni discusiones respecto a las temáticas a tratar. El uso de los celulares era constante, apareciendo como un distractor. Los docentes resaltaban dicho uso como un factor obstaculizador, pero no se observó ninguna propuesta que tenga la intención de hacer algo con eso.

Cabe destacar que solo en uno de los cursos -1° 4°-, la mayoría de las propuestas de los docentes eran bien recibidas por los estudiantes, quienes participaban activamente. Los docentes motivaban y convocaban a quienes no lo hacían. La interacción entre ellos y los docentes era buena, se generaban diálogos y discusiones respecto a las temáticas a tratar y se habilitaban charlas respecto a otros temas, no necesariamente relacionados con las asignaturas.

Varios estudiantes se sentían cómodos con la realización de trabajos prácticos con la apoyatura de manuales. Les gustaba la realización de trabajos en pequeños grupos donde tenían la posibilidad de discutir y analizar los temas con sus compañeros.

6. **Realización de un taller a partir de la obra de teatro “Mujeres jubilosas”:** Se trabajó con los cursos 1° 1° y 2° 1°. La obra se llevó a cabo en el salón de actos de la escuela y presentaba a dos abuelas jubiladas y temerosas que conversaban sobre la actualidad y sobre los jóvenes. Los adolescentes representados en la obra de teatro se caracterizaban por el desgano, el aburrimiento, la resolución de conflictos a través de la violencia, la comunicación a través de la virtualidad, el desinterés por el otro que no piensa igual, etc. Las protagonistas de la misma son actrices que hacen teatro independiente, una de las cuáles era estudiante de Psicología y realizó sus prácticas profesionales en la institución.

Luego de la obra de teatro, en los respectivos cursos y en pequeños grupos, los estudiantes junto con los extensionistas trabajaron en las siguientes consignas: “Elaborar el guion de una escena de teatro en la que dos jóvenes se refieran a los adultos (padres, docentes, directivos, preceptores, tíos, abuelos, vecinos, etc.): a) Imaginen los dos personajes que llevan adelante la escena. Descríbanlos teniendo en cuenta las siguientes características: nombre, edad, vestimenta, personalidad, aspecto físico, etc.; b) Imaginen el escenario donde transcurre la escena: lugar (plaza, parque, escuela, hogar, parada de colectivo, etc.) y tiempo (es de noche o de día, estación del año, etc.); c) Construyan el diálogo que sucede entre los dos personajes. Debe incluir algún pasaje

que resulte cómico o gracioso”. La actividad principal era poder pensar cómo ven los adultos a los adolescentes y como ven ellos a los adultos, a través de la elaboración de un pequeño guion teatral que invirtiera lo propuesto por la obra.

En 1°1° la docente de Artes Plásticas participó del taller, colaborando con los grupos. Se elaboraron los guiones que se volcaron en afiches los que fueron compartidos en un plenario. Este espacio permitió trabajar, a partir de situaciones de ficción creadas por los alumnos, los prejuicios que se ponen en juego en las relaciones intergeneracionales. El resultado del taller fue muy positivo, a pesar de las dificultades para pensar conjuntamente y plasmar sus ideas en un papel a través de la escritura.

Por su parte, en 2°1° cabe destacar que los personajes adultos que aparecen en los guiones que construyeron los alumnos aparecieron caracterizados como estrictos, llenos de reglas, muy hostiles, criticando a los jóvenes sin la mínima intención de comprender el mundo en el que viven, carentes de confianza en la nueva generación, apurados, sin tiempo ni interés para detenerse a comprenderlos.

- 7. Taller realizado a partir de del episodio “Emilia” de la serie “Presentes” de Canal Encuentro:** La actividad se realizó en la biblioteca de la escuela, con los estudiantes de los cursos 1°1° y 2°1°. El episodio plantea como tema central los conflictos entre pares en la escuela y el rol de los adultos. Luego de reproducir el episodio, se trabajó en pequeños grupos con una guía de preguntas que intentaba abordar los sentimientos de los personajes y, a su vez, los sentimientos de ellos mismos frente a situaciones de violencia verbal o física con sus compañeros. La consigna utilizada en el taller fue: “Teniendo en cuenta a Emilia, el personaje principal de la serie Presentes: a) ¿Cómo la describirías?; b) Seleccionen una escena donde crean que Emilia se sintió bien con otros, ¿por qué creen que se sintió de esa manera?; c) Seleccionen una escena donde crean que Emilia se sintió discriminada por otro, ¿por qué creen que se sintió de esa manera; d) En las escenas

elegidas: ¿Intervino algún adulto? ¿cómo? y e) En la escuela, ¿alguna vez a ustedes les pasó algo similar a lo que muestra el video?”.

Los estudiantes de 1°1° trabajaron muy entusiasmados, produciendo respuestas que visibilizaron ciertas situaciones que ocurren en lo cotidiano del aula, por ejemplo, los apodos, algo que parece chistoso, termina hiriéndolos, sin embargo, apareció la imposibilidad de dejar de hacerlo. También se discutió sobre el rol del adulto, que muchas veces interviene desde la censura y casi nunca desde el lugar de poder pensar por qué se dan esas situaciones. Circularon el mate y las galletitas durante todo el taller. El clima fue distendido. En comparación con el primer taller se los notó mucho más comprometidos con la tarea y con una mayor capacidad de construir colaborativamente.

En 2° 1° la actividad tuvo buena recepción por parte de los alumnos que se mantuvieron muy comprometidos con la proyección y trabajaron bien a la hora de plasmar las reflexiones que se les solicitaban. Se generó un clima de debate que enriqueció los puntos de vista de cada uno. Es interesante remarcar que de los 6 grupos conformados solo uno pudo afirmar, en el escrito, que había sufrido situaciones de discriminación similares; sin embargo a la hora del debate, muchos relataron algunas de las situaciones en las cuales se habrían sentido discriminados, ya sea por algún compañero o por algún adulto. La actividad finalizó dejando la idea de poder pensar en el otro, en cómo se sentiría. Aunque con algunas resistencias se logró parte del objetivo planteado.

8. **Taller de Identidad grupal y vínculos:** Fue planificado y llevado a cabo por el equipo extensionista con el apoyo del EOE. Se diseñó esta actividad específicamente para 2°1, atendiendo a las dificultades convivenciales que presentaban sus integrantes.

En su desarrollo pudo observarse cierta dificultad por parte de los alumnos para trabajar en grupo y para sentirse parte de él. Se detectaron pequeños grupos por afinidades con cierta resistencia a conocer a los otros y trabajar de manera conjunta.

El modo de relacionarse entre compañeros a veces era a través del insulto, la cargada, pero otras veces mantienen relaciones de cooperación.

Los estudiantes manifestaron cierto descontento con el trato recibido por parte de algunos profesores. También manifestaron su disgusto con el equipo directivo debido a la decisión de agruparlos en un curso de repetidores. Expresaron que sienten que para los directivos, ellos son unos “negros cabeza” y que los profesores no quieren ir a dar clases a estos cursos porque piensan lo mismo y los tratan como tal.

Acompañaron la actividad la preceptora y una docente como observadoras no participantes.

- 9. Realización de la actividad “Tendiendo puentes entre la escuela y la universidad: el cuidado del semejante y del medio ambiente”:** Fue llevada a cabo en la Facultad de Psicología en la semana de promoción de la extensión con los alumnos de 1° 1°. Se organizó junto a la profesora de Ciencias Naturales una visita a la Facultad de Psicología. Participaron también la preceptora y el profesor de Construcción de la Ciudadanía. En esa actividad se logró articular el trabajo de tres instituciones: la Facultad de Psicología, la Facultad de Informática y la escuela en la que se llevaba a cabo el proyecto. Los alumnos mostraron entusiasmo, capacidad de organización, compañerismo y capacidad de trabajar colaborativamente con pares y con adultos, muchos desconocidos para ellos, cualidades muy positivas para que desarrollen los adolescentes.

Se realizó una presentación de la actividad y de los presentes, luego la gente de Informática hizo una encuesta sobre residuos electrónicos, después se conformaron grupos mixtos (de las tres instituciones) y se hizo una producción a partir de reflexionar sobre el cuidado del ambiente y del semejante, se expuso la producción para que todos la vean, y se proyectó un video que hizo el canal Encuentro en la escuela. Se les entregó a los chicos un diploma por su participación. Por último, los chicos conversaron con un integrante del Centro de estudiantes de la Facultad que les contó qué es un centro, qué hace, cómo se organiza ya

que ellos tuvieron que elegir delegados en la escuela y no estaban informados sobre el tema.

10. Administración de una encuesta sobre basura electrónica realizada por la Facultad de Informática, a diferentes cursos de la escuela:

La administración estuvo a cargo de los estudiantes de 1°1°. Los alumnos, acompañados por las extensionistas, explicaron en cada curso el porqué de la encuesta y cuál era el objetivo de relevar los datos. Si bien el objetivo posterior era que trabajasen su procesamiento en la clase de matemática, esto no fue posible debido a dificultades para articular con el docente a cargo.

11. Participación en la Exposición anual de la escuela:

En el mes de octubre junto la Profesora de Ciencias Naturales se acompañó desde el equipo extensionista a los alumnos de 1°1 en la preparación del stand. Esta última consistió en la presentación de un power point y un poster, en los que se plasmó el trabajo realizado durante todo el año, incluyendo lo realizado con la Facultad de Informática. Ambos materiales servían de soporte para que los estudiantes explicaran a los visitantes en qué consistía el proyecto llevado a cabo. También se expusieron fotos de los distintos espacios de taller. Los alumnos administraron a los visitantes, la encuesta sobre basura electrónica, perteneciente a la Facultad de Informática. Los mismos eran depositados en una caja, material que posteriormente se llevó a los encargados de dicho proyecto.

En función de lo observado y relevado de las opiniones de los estudiantes, consideramos que fue un espacio productivo para ellos, ya que a medida que avanzaba la Exposición anual, fueron sintiéndose más confiados a la hora de expresarse. Sin embargo, los estudiantes manifestaron dificultades para reconstruir narrativamente las experiencias vinculadas al proyecto.

12. Colaboración como veedores de las Olimpiadas de Electromecánica:

Los integrantes del equipo extensionista acompañaron la participación de estudiantes de la escuela en esta competencia.

Si bien en el plan de trabajo original se habrían propuesto, no fue posible avanzar en la realización de mesas de participación con padres y el armado de espacios de tutoría con alumnos, coordinados por el equipo extensionista y jefes de departamento.

10. Formación y capacitación del equipo extensionista

Periodo 2014-2015

Se realizaron reuniones del equipo extensionista de manera periódica para la planificación y supervisión de las diferentes acciones. Se discutieron materiales bibliográficos, criterios de acción y recursos didácticos. Asimismo se mantuvo una fluida comunicación por mails y por el grupo de Facebook generado como espacio de intercambio.

Periodo 2016

Durante el año se trabajó en contacto directo con los agentes educativos escolares y en forma directa e indirecta con los alumnos. Asimismo, se incluyeron actividades relativas al equipo extensionista, tales como, reuniones de planificación, capacitación y seguimiento del proceso de trabajo que acompañaron la toma conjunta de decisiones y la elaboración de trabajos presentados en congresos de extensión e investigación.

Con los agentes educativos escolares se realizaron reuniones con el equipo directivo, jefes de departamento y EOE para el diseño conjunto de estrategias, la división de trabajo y las responsabilidades. Se continuó el intercambio mediante reuniones periódicas con el regente de la escuela.

Se avanzó en este período en la producción y escritura conjunta de escritos académicos, generándose los siguientes trabajos presentados en eventos científicos publicados:

Erausquin, C., Iglesias, I., Barloqui, D., Pouler C., & Michele J. (octubre, 2016)

“Extensión entre universidad y escuelas. Construyendo convivencia, legalidad, lazo, inclusión, ¿qué es lo que hace la diferencia?”. Trabajo presentado y publicado en las actas del 1er Congreso internacional de Victimología. Facultad de Psicología, UNLP. La Plata, Buenos Aires, Argentina. ISBN 978-950-34-1359-3

Erausquin, C., Zabaleta, V., Denegri, A., & Iglesias, I. (noviembre, 2016), coordinadoras del taller: *“Apropiación de herramientas psicoeducativas e intervenciones estratégicas entramando convivencias y aprendizajes escolares. Desafíos de la inclusión y la inter-agencialidad”*. Trabajo presentado y publicado en las actas del VIII Congreso internacional de investigación y práctica profesional en Psicología, XXIII Jornadas de investigación, XII Encuentro de investigadores en Psicología del Mercosur. “Subjetividad contemporánea: elección, inclusión, segregación”. Facultad de Psicología, UBA. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. ISSN 1667-6750.

Erausquin, C., Iglesias, I., Pouler, C., Scabuzzo, A., & Barloqui, D. (diciembre, 2016) *“Inter-agencialidad e inclusión educativa: entramado de prácticas profesionales supervisadas en grado, proyectos de investigación y extensión con estudiantes, docentes y graduados universitarios y actores educativos escolares”*. Trabajo presentado y publicado en las actas del VII Congreso internacional marplatense de Psicología, Facultad de Psicología, UNMP. Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina. ISBN 978-987-544-739-4.

Zabaleta, V., Iglesias, I., Pouler, C., & Barloqui, D. (octubre, 2016) *“Las trayectorias educativas en la escolaridad secundaria: intervenciones y desafíos desde la extensión”*. Trabajo presentado y publicado en las Actas del VII Congreso nacional de extensión universitaria “Nuevos desafíos para la transformación académica y social”. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Erausquin, C.; Zabaleta, V.; Iglesias, I., & Denegri, A. (octubre, 2016). *“Desafíos y dilemas de la co-construcción de saberes y experiencias en prácticas de extensión: ¿qué es lo que hace la diferencia en la apropiación de sentido por parte de agentes educativos escolares?”* Trabajo presentado y publicado en las Actas del VII Congreso nacional de extensión universitaria “Nuevos desafíos para la transformación académica y social”. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Erausquin, C., Iglesias, I., Pouler, C., & Scabuzzo, A. (octubre, 2016) *“Potencialidades y sentido estratégico entre prácticas profesionales supervisadas y tramas de estudiantes, docentes y graduados extensionistas en escuelas: resignificando la devolución”*. Trabajo

presentado y publicado en las Actas del VII Congreso nacional de extensión universitaria “Nuevos desafíos para la transformación académica y social”. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

11. Articulación entre el proyecto de extensión y las PPS

Periodo 2014- 2015

A fines del año 2014 se gestionaron con el regente, las PPS que los psicólogos en formación realizarían al año siguiente en el marco de la actividad de Extensión en curso en la institución.

En el marco de sus PPS en escenarios educativos y durante el primer cuatrimestre de 2015, alumnos de 5° año de la carrera de Psicología, realizaron entrevistas a directivos, EOE, preceptores y docentes y llevaron adelante talleres en 8 cursos: en cuatro cursos correspondientes a primer año y en los cuatro “cursos de repetidores”. Con los estudiantes de primer año se trabajaron temáticas tales como el porqué de la elección de una escuela técnica, las continuidades y discontinuidades entre la primaria y la secundaria y el proceso de adaptación a las peculiaridades del nivel. En los denominados “cursos de repetidores” se trabajaron cuestiones relativas al éxito y al fracaso escolar, las herramientas disponibles que permiten andamiar el aprendizaje y la construcción de la corresponsabilidad en el proceso educativo. La planificación y la realización de los talleres, así como las demás instancias de las PPS fueron supervisadas por la coordinadora de campo⁵ con colaboración de otros integrantes del equipo extensionista. En el Anexo 4 se presenta un documento que incluye la estructura de los talleres que los estudiantes de Psicología Educacional debían realizar en los cursos seleccionados. Este documento, elaborado en el marco del proyecto de extensión, constituyó una herramienta para la planificación e implementación de los talleres.

Durante la segunda mitad del año se analizaron en profundidad todos los registros e informes realizados por los alumnos en el marco de sus PPS. Se elaboró una síntesis y se concretó un *espacio de intercambio reflexivo con los directivos de la institución como devolución de las PPS* realizadas por los alumnos en el cuatrimestre anterior. En ese espacio se presentaron las

⁵ Autora del presente trabajo

fortalezas y debilidades de sus conceptualizaciones, intervenciones e intenciones, y se continuó pensando con ellos cómo expandirlas, imaginarlas, efectivizarlas, concretarlas. Es por ello que se acordó revisar con los directivos cuáles eran los profesores disponibles por curso para ver cuáles serían los más adecuados para dar clases en estos grupos y se resolvió conjuntamente nombrarlos “cursos piloto” atendiendo a la significación negativa de su antigua denominación y a la idea de que sean espacios en los que sea posible explorar alternativas de intervención para que “repetir de año no sea literalmente repetir el año” (Valdez, 2009). Las observaciones áulicas e institucionales, las entrevistas y los talleres realizados en los “cursos de repetidores” permitieron plantear algunos desafíos como el de generar un buen ambiente de trabajo en el aula evitando el “dejar hacer” o el autoritarismo; el desafío de promover la construcción de sujetos autónomos a partir de repensar las prácticas de enseñanza y el lugar del adulto en ese proceso y el de pensar propuestas diferenciales en los “cursos de repetidores” para que adquiriera pleno sentido -si es que puede adquirirlo- la estrategia de la institución de conformar dichos agrupamientos. Es decir, que pudo observarse la circulación de significaciones diferentes respecto a los mismos y pareciera que el objetivo del equipo directivo es significado y vivenciado de manera diferente por distintos actores y, no siempre, en un sentido positivo y de aprovechamiento de la experiencia. Coexisten una multiplicidad de voces y perspectivas que pueden situarse esquemáticamente entre dos polos: aquellos que consideran que nada puede hacerse con alumnos “deficitarios” destinados al fracaso, y aquellos que consideran que ciertas prácticas innovadoras pueden introducir mejoras y cambio.

Periodo 2016

Durante el primer semestre de 2016, se incluyó nuevamente en este proceso la participación de alumnos de Psicología Educativa, en el marco de sus PPS en el ámbito educativo. Cuatro subgrupos realizaron entrevistas a preceptores de los “cursos piloto” (1° 1°, 1° 4°, 2° 1° y 3° 1°), a los docentes de Ciencias Sociales (1° 1°), de Inglés (1° 4° y 2° 1°) y de Geografía (3° 1°) y a las integrantes del EOE. Asimismo, efectuaron observaciones áulicas en dichos cursos y participaron en actividades específicas del proyecto de extensión –

acompañando en la administración de entrevistas a los alumnos de la escuela y la realización de talleres-. Otro subgrupo diseñó y administró a 24 estudiantes de primer año de dicha escuela, un instrumento de reflexión creado para potenciar la comprensión de los actores educativos respecto del “por qué y para qué elegí esta escuela y cómo me siento en ella” (ver Anexo 5). El trabajo con este instrumento, se desarrolló como un recorrido o mapa de vivencias de los alumnos del primer año, abarcando temas como: aprendizaje, convivencia, profesores, condiciones que favorecen o dificultan la adaptación a la escuela. Su análisis se resignificó como herramienta estratégica de co-construcción entre ambas comunidades educativas. Pretendió ser un aporte a la habilitación de las voces de los estudiantes de escuelas secundarias, desde su inicio, para articularlas con el modo en como los perciben y tratan los docentes de asignaturas escolares.

En junio se llevó adelante la devolución en la que participaron tutores académicos y estudiantes de las PPS en Psicología Educacional y docentes tutores y estudiantes extensionistas, junto con los directivos – directora y coordinadora de área – y la OE – psicóloga del EOE – de la escuela.

Se observó a los miembros del equipo directivo con predisposición para recepcionar los aportes derivados del proyecto de extensión y de las prácticas de los psicólogos en formación. En el caso de la OE, se la pudo observar expectante pero poco participativa.

Se presentaron los resultados derivados de la administración de los instrumentos de reflexión a los alumnos de primer año. La directora se mostró interesada y confiada en el potencial de los alumnos de aprender y desarrollarse, creyendo en la posibilidad de mejorar siempre un poco más, como institución educativa.

Luego se comentaron las experiencias que se fueron suscitando en los cursos pilotos, destacándose algunos aspectos de lo trabajado, sin desconocer las dificultades que implica el tipo de agrupamiento que la escuela propone.

Los agentes escolares registraron como una dificultad la poca comunicación entre ellos. Se propuso generar una jornada reflexiva sobre el sentido de ser docente en una escuela secundaria técnica.

Se destacó como fortaleza el conocimiento previo de las diferentes agencias profesionales (universidad y escuela) por trabajar articuladamente desde el año 2014 en diversos proyectos y actividades de extensión universitaria. Asimismo, se contó con la apertura de los directivos para trabajar en la institución escolar así como para administrar los cuestionarios a sus estudiantes de primer año. Y se enfatizó el compromiso de los tutores, graduados y estudiantes extensionistas y de los psicólogos en formación que realizaron sus PPS en educación.

En síntesis, como principal nudo controversial puede señalarse la dificultad de construcción de lazos auténticos de colaboración e implicación recíproca que favorezcan una lectura compartida de los problemas y de las posibles intervenciones para abordarlos. Si bien fueron numerosas las actividades conjuntas realizadas no se logró promover un clima de trabajo entre los agentes escolares y el equipo extensionista que posibilite diseñar e implementar acciones pedagógicas que resulten innovadoras (en relación con las habituales) y que impacten de modo significativo en la dinámica escolar.

Experiencia 2

1. Denominación

“Convivencia, lazo social y construcción de legalidades. Expandiendo trayectorias y aprendizajes significativos en escuelas secundarias”.

2. Resumen

El presente proyecto de extensión, llevado adelante durante el 2017, desarrolló un trabajo conjunto con ocho escuelas de educación secundaria de gestión estatal de la Región Educativa N° 1. Su objetivo fue favorecer el acceso pleno a la educación de adolescentes y jóvenes, co-construyendo tramas de acciones para mejorar los aprendizajes de la convivencia, en el marco de la construcción de legalidades y metabolización pedagógica de conflictos. El mencionado proyecto tomó como base demandas de ayuda, transferencia de saberes e intercambio de herramientas, que en relación a problemáticas vinculares en las escuelas, hicieron agentes educativos –docentes, directivos y orientadores- en una jornada realizada en la Facultad de Psicología de la UNLP en 2016.

Recuperó también indagaciones que realizan anualmente estudiantes de la asignatura Psicología Educacional en el marco de sus PPS en escenarios educativos. El equipo extensionista estuvo conformado por docentes, graduados puros de las carreras de Psicología y Educación Física y estudiantes avanzados de las carreras de Psicología (Facultad de Psicología, UNLP). Asimismo, participaron estudiantes en el marco de sus PPS de la asignatura Psicología Educacional. En este trabajo se analizó la experiencia realizada en una de las ocho escuelas en las que se desarrolló el proyecto. Lo interesante de dicha experiencia es que el principal agente articulador institucional fue la directora de la escuela, quién a su vez es docente de la cátedra Psicología Educacional. Se utilizaron diversidad de herramientas tales como entrevistas, observaciones áulicas e institucionales, talleres, diagnósticos áulicos, cuestionarios, entre otros. La sistematización y análisis de la experiencia permite vislumbrar los alcances y límites del proyecto de extensión, y de su articulación con prácticas profesionales en dispositivos de formación.

3. Contacto inicial con la institución

La directora de la institución, al ser docente de la cátedra Psicología Educacional, puso a disposición su escuela para la realización de las prácticas profesionales. En el año 2016 se concretan allí las primeras PPS. En el marco de las mismas, los estudiantes realizaron observaciones institucionales y áulicas y entrevistas al equipo de conducción, al EOE y a docentes de los cursos observados. Luego, se llevó adelante una devolución en la que participaron la tutora académica y estudiantes de las PPS en Psicología Educacional junto con el equipo de conducción y EOE de la Escuela.

En estos intercambios entre la universidad y la escuela se fue gestando la posibilidad de incorporar a esta institución entre las escuelas destinatarias del Proyecto de Extensión “Convivencia, lazo social y construcción de legalidades. Expandiendo trayectorias y aprendizajes significativos en escuelas secundarias”, ya que esta temática fue recortada como altamente significativa por diferentes actores institucionales y por los estudiantes que realizaron las prácticas profesionalizantes.

4. Objetivos

Se presentan, en primer lugar, los objetivos generales del proyecto de extensión y, en segundo lugar, los objetivos específicos, considerando la institución objeto de análisis en el presente trabajo.

Objetivos generales

- Generar un trabajo conjunto, de reflexión y planificación con directivos, EOE y docentes de las escuelas secundarias, para desarrollar conjuntamente acuerdos, proyectos pedagógicos y tramas/trayectos que habiliten convivencias y aprendizajes inclusivos.
- Enriquecer las trayectorias educativas de y con los y las adolescentes y jóvenes, favoreciendo la creatividad y la libertad, la circulación de la palabra, la recreación del lazo social y la construcción de legalidades.

Objetivos Específicos

- Mejorar la convivencia y el clima escolar, a partir de promover la participación en tramas de aprendizaje colaborativo y la construcción de acuerdos y consensos entre pares y entre adultos y jóvenes.
- Trabajar la implicación de los adolescentes en la reflexión sobre sus vínculos y sentidos de la experiencia educativa.
- Trabajar con agentes escolares y adolescentes/ jóvenes escolarizados, para generar espacios inter-agenciales e interdisciplinarios de reflexión sobre las prácticas, con la participación del equipo extensionista, de modo de enriquecer el análisis y la resolución de problemas de aprendizaje y convivencia.
- Articular las PPS de la asignatura Psicología Educativa con el proyecto de extensión, en tanto experiencia de aprendizaje profesional y servicio social, de modo de contribuir al sostenimiento conjunto y recíproco de la labor.

5. Conformación del equipo extensionista

El equipo extensionista estuvo conformado por cuatro docentes ordinarias de la cátedra Psicología Educativa (una profesora titular, dos jefas de trabajos

prácticos y una ayudante diplomada, las tres primeras con dedicación semi-exclusiva y la restante con dedicación simple) y una ayudante diplomada interina, con dedicación simple, de la misma cátedra. Asimismo, participaron seis graduados puros (cinco de las carreras de Psicología y uno de Educación Física), cuatro adscriptos graduados (dos de la cátedra Psicología Educacional y dos de Planificación Didáctica y Practicas de la Enseñanza en Psicología), tres adscriptos alumnos de la cátedra Psicología Educacional y diecinueve estudiantes que habían cursado la mencionada asignatura en ciclos lectivos previos. Si bien al momento de presentar el proyecto a la convocatoria se inscribieron para participar catorce estudiantes más, no efectivizaron finalmente su inclusión.

Específicamente en la escuela que forma parte de esta sistematización, trabajó un subgrupo extensionista conformado por una docente ordinaria, una graduada pura, una adscripta alumna de la cátedra Psicología Educacional y dos estudiantes de la carrera de Psicología. Este subgrupo de trabajo también formó parte del equipo extensionista del proyecto presentado en la experiencia 1. Cuentan con una labor continua en propuestas de extensión desde hace varios años y a su vez se conocen muy bien entre ellos por venir trabajando conjuntamente.

6. Caracterización de la institución educativa

Esta escuela de educación secundaria, de gestión estatal, pertenece a la Región Educativa N° 1 de la provincia de Buenos Aires. Se encuentra emplazada en un barrio periférico y ubicada en un sector en el que se encuentran una comisaría, una unidad sanitaria, una guardería, un jardín de infantes, una escuela especial, el Servicio de atención temprana del desarrollo infantil y la Secretaría de promoción social. El edificio que ocupa es compartido con la escuela primaria más grande del distrito, una secundaria de adultos en el turno vespertino y una primaria para adultos. A pesar de que la escuela articula con este conjunto de instituciones, las que integran la mesa intersectorial, resulta complejo poder dar respuesta a las demandas del barrio. Ésto se debe, en parte, a su densidad poblacional como a las condiciones de precariedad laboral en que se encuentran muchos de sus habitantes.

De la historia reciente de esta escuela secundaria cabe destacar que ha tenido un cambio de equipo de conducción hace poco más de dos años y ha pasado de ser Secundaria Básica (ESB) a Escuela de Educación Secundaria (EES) a principios del año 2017. A su vez, 2018 es el primer ciclo lectivo en que cuentan con cursos desde primero hasta sexto año, pudiendo ofrecer a los estudiantes completar sus estudios secundarios en la misma institución, cuestión que no ocurría cuando era ESB. A partir de su constitución en escuela secundaria de 6 años ha seleccionado mediante un proceso democrático de votación de los estudiantes la orientación de Arte, especialidad Teatro.

La contracara de ello es que para que esta escuela - de 12 secciones y aproximadamente 300 alumnos - pueda funcionar de esa manera y poseer cursos de cuarto, quinto y sexto año, ha debido cerrar secciones del ciclo básico, lo que implica no poder ofrecer vacante a todos aquellos estudiantes que repiten de curso ni a todos los egresados de la escuela primaria con la cual articula por compartir el mismo edificio. Esta imposibilidad de alojar a todos por las limitaciones edilicias ha derivado en la utilización del sorteo como forma de selección de los alumnos a matricular efectivamente de entre todos aquellos que aspiran a formar parte del ciclo lectivo.

7. Destinatarios

Los destinatarios del proyecto de extensión fueron directivos, docentes, preceptores e integrantes del EOE y estudiantes de dos cursos, uno de primer año y otro de segundo.

8. Fuente de acreditación/financiamiento

El proyecto fue acreditado y subsidiado por la Secretaría de Extensión de la UNLP. Fueron asignados \$20.000 para cubrir viáticos, becas internas y gastos operativos. Sin embargo, sólo se efectivizó el pago del 50% del monto total, hacia fines de 2017.

9. Estrategias metodológicas - Actividades y Herramientas

Los objetivos del proyecto fueron repensados en función de las particularidades de la institución, delimitándose objetivos específicos para el trabajo en la misma. Resultó fundamental el desarrollo de propuestas tendientes a mejorar

la convivencia y el clima escolar, buscando propiciar la disminución de situaciones de violencia interpersonal e institucional en la escuela.

Desde el proyecto de extensión y en articulación con los estudiantes que estaban realizando sus P.P.S. en la institución se realizaron diferentes actividades a lo largo de 2017, a saber:

1. **Entrevistas:** Se entrevistaron a los integrantes del equipo de conducción – directora y secretario - y del EOE, docentes de diferentes asignaturas y preceptores de 1° y 2° año. Con el equipo de conducción se establecieron los acuerdos iniciales de trabajo. Los diferentes agentes institucionales, desde la especificidad de su rol, permitieron conocer sobre el funcionamiento institucional y sobre sus propias concepciones y representaciones, construidas respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, las principales problemáticas que suceden en lo escolar, las intervenciones diseñadas para resolver dichas problemáticas y los alcances y límites de su accionar. Se indagó también los modos en que estos agentes se vinculan con los estudiantes y trabajan con ellos dentro y fuera del aula. Se evidenció en el discurso de varios actores un proceso de reflexión y toma de conciencia de las prácticas educativas promovidas por la gestión anterior y las consecuencias que estas generaban en los procesos de enseñanza aprendizaje. Parte de los agentes entrevistados reconoció un cambio significativo a partir de la asunción del equipo de conducción, que se vincula con la promoción de experiencias educativas de carácter más intersubjetivo, singular, situacional y contextualizado. Un ejemplo destacado que mencionaron se relaciona con el proceso de creación del Centro de estudiantes y la elección de los delegados por parte de los alumnos. Ésto habilitó sus voces y promovió su implicación con la institución educativa. En términos generales, se destaca un nuevo modo de afrontar las dificultades, contextuales e individuales, de los estudiantes. Se enfatizó la importancia del acceso a aprendizajes significativos aunque éstos impliquen un tiempo mayor al “esperable” o “deseable”. Las preceptoras problematizaron el lugar de los docentes en torno al proceso de alfabetización, sosteniendo que estos últimos no se

encuentran capacitados para poder abordar las problemáticas vinculadas a este proceso. Si bien la orientadora educacional mencionó la importancia de que estén dadas las condiciones de posibilidad para que se pueda producir la alfabetización, sostiene que: *“Nosotros trabajamos hoy en día, a veces en contextos donde eso no está. Eso también influye. Entonces va a ser con otro ritmo. Entonces, todo eso lo tenemos que brindar acá, en la escuela. Pero todavía está esto, que se culpabiliza al chico, que es el que tiene problema de aprendizaje, se culpabiliza la familia, por su condición social, referencias como: ‘Y qué querés, con los padres que tiene’. Un proyecto de la Institución es de qué manera vamos introduciendo este proceso de enseñanza y aprendizaje, un concepto de qué es enseñar, de cómo evaluar y para qué. Se tiene que trabajar desde esos lugares. Sin ponerle la culpa a un profesor o a un chico”*. Tanto el equipo de conducción como el EOE pusieron el foco en la *“formación didáctica y actualización de los docentes”*. Definieron su posicionamiento y el de la época, en el paradigma de la diversidad y la inclusión, lo que implica que el docente tiene que adaptar el contenido a las características del contexto, del estudiante. De esta forma, no desligaron a la escuela de la responsabilidad que tiene en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, posicionándose en interacción con el alumnado y no cayendo en perspectivas reduccionistas. Sin embargo, se deriva de las entrevistas realizadas a los docentes, que muchos de ellos continúan realizando prácticas homogeneizadoras o descontextualizadas que adhieren al paradigma tradicional. Planifican sus clases para “ese alumno ideal” que no encontramos en las aulas. Muchos refirieron también carecer de formación para el trabajo áulico con estos “nuevos alumnos” de las escuelas secundarias.

- 2. Observaciones institucionales y áulicas en los cursos seleccionados:** El edificio era pequeño, algo deteriorado y compartido con una escuela primaria. Sin embargo, en los últimos años se fueron realizando ciertas mejoras. Construyeron un aula propia para los profesores, un espacio para el EOE, otro para los directivos y para los

preceptores, diferenciado de los agentes de primaria. Fue un hecho muy importante que propició mejores condiciones de trabajo ya que se generaban roces, incomodidad y enfrentamientos; había una gran necesidad de tener un espacio propio para no sentirse invadidos y ganar intimidad.

Las observaciones áulicas permitieron conocer la dinámica y el clima grupal, así como las modalidades de interacción entre los docentes y los alumnos.

Algunos docentes utilizaban como herramienta de mediación el pizarrón, escribiendo y realizando dibujos o gráficos que explicaban los temas trabajados. Durante el transcurso de las clases, generaban intercambios discursivos con aquellos alumnos que participaban de forma voluntaria y propiciaban la participación de aquellos que se mantenían en silencio. Una vez planteadas las actividades, éstas se corregían de forma conjunta. Se visibilizaba confianza y complicidad mutua, lo cual beneficiaba el intercambio verbal en la clase; en ningún momento hubo un discurso cerrado, que obturara la palabra de los alumnos.

También se les solicitaba que hablasen de a uno, o levantasen la mano para participar, y cuando algunos alumnos tenían dificultades para responder, el docente intentaba orientarlos con otros ejemplos prácticos.

Otras clases no presentaban una propuesta pedagógica convocante, reduciéndose a exposiciones teóricas descontextualizadas, uso de terminología poco comprensiva para los alumnos y copia del pizarrón. Las clases de idioma observadas respondían a esta modalidad de trabajo, sin promoción del intercambio discursivo, muchas dificultades de comprensión por parte de los estudiantes y un vínculo docente – alumno poco propicio para el aprendizaje. Varios docentes interactuaban únicamente con los alumnos más participativos, y los que respondían a todas sus preguntas, no incluyendo al resto en la situación de enseñanza propuesta. Algunos alumnos interactuaban entre si y trabajaban colaborativamente. Sin embargo, también se observaron “cargadas”, “burlas”, relativas a la sexualidad, origen étnico o

características físicas, generándose malestar en quién resultaba agredido.

3. **Administración de un instrumento de reflexión a los estudiantes de 1° y 2° año:** El instrumento elaborado en el marco de las PPS realizadas en la institución educativa de la experiencia 1, fue revisado y rediseñado para su administración en el contexto del presente proyecto de extensión (ver anexo 6). Su objetivo fue potenciar la comprensión por parte de los adolescentes de los motivos implicados en la elección de la escuela y los sentimientos relacionados con los modos posibles de habitarla. Durante la administración del cuestionario, en todos los cursos, pero principalmente en los de primer año, varios alumnos no pudieron resolverlo de manera completa, mientras que otros no querían realizarlo por sus dificultades para leer de modo comprensivo y escribir. Se generó con ellos un andamiaje para que pudieran lograr la escritura del instrumento y, en los casos en que no sabían escribir, se transcribieron sus respuestas al papel para tomar registro de sus voces. En este proceso, fueron animándose a pensar y expresar conjuntamente sus representaciones y vivencias de lo escolar.
4. **Talleres sobre la convivencia escolar:** La directora de la institución, seleccionó dos grupos destinatarios (uno de primer año y otro de segundo) atendiendo a las conflictivas vinculares que presentaban. Los talleres fueron coordinados por extensionistas y en el primero de ellos participaron como co-coordinadores estudiantes de la asignatura Psicología Educativa, en el marco de sus PPS.

Los talleres promovieron una participación activa con producciones de los estudiantes y posibilitaron el trabajo sobre diferentes ejes: reflexión sobre la escuela secundaria y la participación en ella; conformación y funciones del Centro de estudiantes; análisis conjunto de problemáticas escolares, considerando la implicación y la corresponsabilidad en la búsqueda de posibles vías de resolución de los conflictos.

En el primer encuentro se propuso un enfoque lúdico-reflexivo de trabajo para intentar desestructurar algunas de las dinámicas y determinantes característicos de la escuela. Se fomentó una revisión crítica e implicada

de los estudiantes acerca de los modos de vincularse con sus pares y otros actores educativos y se indagaron las representaciones respecto a su estar en la institución educativa. También se propició la apertura a imaginar cambios y construir alternativas futuras respecto a aquellas representaciones que fueron mencionadas en el punto anterior, así como también a la posibilidad de imaginar vías posibles para lograr cambios en su experiencia educativa.

Los alumnos expresaron que les gustaría estar autorizados a tomar mate durante las clases. Consideran que la prohibición constituye “una injusticia”, en tanto que el acuerdo de convivencia no les permite a los cursos de 1° y 2° año realizar esta actividad mientras que sí habilita a los alumnos de años superiores, respetando ciertas reglas (llevar una bolsa para la yerba y el equipo de mate). Propusieron revisar este punto del Acuerdo Institucional de Convivencia (AIC). Más allá del carácter anecdótico de lo relatado resulta significativo que los estudiantes hayan podido pensarse como agentes activos capaces de transformar aspectos del cotidiano escolar, a través de su incidencia en el AIC.

Otra cuestión que apareció en los intercambios y en el trabajo en los grupos fue la discriminación entre pares referida al aspecto físico, la vestimenta, la música, entre otras cosas. De hecho una de las alumnas expresó: *“Acá hay mucha discriminación, ayer yo perdí la lapicera y la había dejado en la mesa de ella y la acusaron de chorra porque vive en el barrio X. Después a él lo discriminan porque escucha música medio oscura, pesada, y también te miran cómo venís vestida, si tenés plata o no”*. En este espacio también se expresó el malestar en la convivencia con una de las preceptoras.

Respecto a cómo ven la escuela surgieron diversos comentarios en relación con los docentes, las aulas, la convivencia, los exámenes y el estudio. Recurrentemente aparecieron comentarios negativos sobre las modalidades de organización de las clases por parte de algunos profesores, lo que se reflejó no sólo en sus dichos sino también en las producciones que realizaron. Mencionaron a docentes (sin decir sus nombres o materias) que, según ellos, gritan y no los escuchan. Por otro

lado, aparecieron palabras y frases sobre la convivencia, de manera negativa, como por ejemplo: “no hay mucha convivencia”, “que los compañeros cambien de actitud” o que “no hagan maldades”.

Asimismo, se notó que en los todos afiches realizados apareció la idea de una escuela “ideal” en donde se realizaran talleres artísticos (teatro, danza, música, pintura) en espacios adecuados para este tipo de actividades. Se mencionó reiteradamente el pedido de computadoras y salones nuevos pintados de diversos colores. Por otro lado, surgió el pedido de la habilitación del uso del celular con fines pedagógicos como buscar información sin reducir esta actividad a la utilización de libros. Uno de los grupos escribió en su afiche el deseo de una biblioteca exclusiva para la secundaria, temática que se amplió durante el plenario. Asimismo, incluyeron ideas tales como: “que haya fotocopiadora dentro del colegio”, “lugar más grande en la escuela”, “que las clases sean más cortas”, “que haya más horas de educación física o construcción de la ciudadana”. Por último, en dos grupos apareció la idea de trabajar con más frecuencia en equipo.

Una vez que todos los grupos concluyeron su producción en relación con las consignas propuestas, se les solicitó que le asignen un nombre a sus respectivos grupos. Las co-coordinadoras pegaron los afiches en el pizarrón y pidieron que un representante de cada grupo pasara al frente a comentar las producciones realizadas y aquellas cuestiones relevantes surgidas durante el proceso.

En la puesta en común surgieron intercambios interesantes acerca de las problemáticas con las que se encontraban los estudiantes en el día a día y en momentos considerados importantes en su trayectoria escolar. Por ejemplo, varios de ellos hicieron referencia a una situación en la que se habían sentido menospreciados por las autoridades de la escuela primaria, quiénes habían hecho diferencias entre dos cursos del mismo año en el viaje de egresados y en el acto de fin de curso.

Durante el transcurso del plenario, surgieron cuestiones referidas al Centro de estudiantes y al AIC, observándose diferentes niveles de conocimiento e implicación de ambos dispositivos. Los delegados se

presentaron como tales y comentaron cómo venían trabajando hasta el momento.

Por otro lado, surgió la temática de la convivencia entre ellos, y sobre todo mencionaron su mala relación con un curso de la mañana con los que comparten el aula. Mencionaron problemas tales como la rotura de afiches colgados en las paredes e inscripciones ofensivas aludiéndolos. Algunos alumnos preguntaron si era posible ir en ese momento a hablar con dicho curso para resolver el problema; frente a lo cual se les aclaró que no era lo más adecuado tomar una decisión apresurada y que, en todo caso, sería preferible escribir algo y que sean los delegados los que avancen en la gestión de la resolución.

Para el armado del segundo taller se pasó por las aulas unos días previos al encuentro para recolectar, con un buzón anónimo, las sugerencias de los alumnos sobre temáticas o problemáticas escolares de las que les interesaba trabajar en el taller. Posteriormente el equipo extensionista relevó qué había surgido de dicho buzón. Las propuestas que emergieron con mayor frecuencia fueron “que se vaya la profesora de...” y “que limpien los baños”, cuestiones en las que difícilmente podrían incidir directamente ellos como alumnos. Sin embargo, se consideró pertinente retomarlas, teniendo en cuenta que lo que precisamente se había buscado con el buzón era hacer lugar a la multiplicidad de voces, en lugar de presuponer o imponer temáticas en el taller.

Se planteó entonces el desafío al interior del equipo extensionista respecto al modo más adecuado de canalizar lo que había surgido como demanda en los estudiantes. Surgió como prioritario “pasar de la queja al pensamiento crítico sobre los problemas”, la co-responsabilidad y el trabajo colectivo para que estas cuestiones de difícil resolución pudiesen ser abordadas.

Las sugerencias se agruparon en categorías, tales como “relaciones entre alumnos y profesores” o “mantenimiento e higiene de la escuela”. A partir de una votación que realizaron los estudiantes al comienzo del taller se definió la categoría que se abordaría en ese espacio. El tema

elegido fue “relaciones entre alumnos y profesores”. Se retomó el tema de las dificultades que los alumnos encontraban con una docente en particular, pero también sobre cuestiones ligadas a otros docentes, incluyendo buenos y malos tratos, así como buenas y malas actitudes que ellos mismos sostenían en clase. En el marco de interesantes intercambios, fue posible que el “que se vaya la profesora de...” se transformase en pensamientos y argumentos que visibilizaban vías alternativas de acción, implicaciones propias en el problema y responsabilidades.

Es decir, que lo que en principio había sido considerado problemático fue lo que sirvió de motor para el taller y permitió construir de modo más complejo el problema, promoviendo el interés de los alumnos en su abordaje. Esto tuvo también un impacto positivo en los extensionistas quienes se sintieron gratificados con su propia labor en tanto pudieron legitimar el reclamo estudiantil, aportando herramientas para que los estudiantes pudiesen ir más allá de la queja, habilitándolos a pensar y pensarse como agentes activos en la resolución de conflictos vinculares. Puede considerarse que este tipo de actividades sostenidas en el tiempo y articuladas con otros dispositivos escolares pueden resultar centrales para promover aprendizajes significativos relativos a la construcción ciudadana y la vida democrática.

En síntesis, este trabajo de análisis y resolución de problemas propuesto configura aprendizajes genuinos, cuando se experimentan discrepancias entre lo que se desea o necesita y las posibilidades de conseguirlo. Entonces, se genera un trabajo cognitivo y relacional – sujeto-objeto-otros– para re-pensar entre todos la situación, a la vez que vivenciar la resonancia emocional y motivacional que impulsa la voluntad de organizarse, junto a otros, para construir un plan de acción a fin de resolver problemas.

5. **Participación junto a integrantes de la escuela en la jornada “Psicología y educación: construcción de tramas y actividades entre la universidad y las escuelas”:** Encuentro organizado por la cátedra Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la

UNLP, en octubre de 2017. Para dicho espacio se preparó, entre el equipo extensionista, alumnos que realizaron las PPS en dicha institución el cuatrimestre anterior, la directora y el EOE, un poster que sintetizaba lo trabajado entramadamente durante el año en la institución (ver Anexo 7). La jornada permitió el intercambio y el conocimiento de las experiencias que se vienen construyendo a partir del trabajo conjunto entre la cátedra y las escuelas. Se realizaron ponencias a cargo de los diferentes equipos de trabajo –docentes universitarios, estudiantes y agentes escolares- con espacios para preguntas. También se destinó un tiempo para circular por los 12 posters elaborados que eran presentados por sus autores.

6. **Jornada de trabajo interdisciplinaria de reflexión sobre las prácticas:** De este espacio de trabajo participaron profesores, equipo de conducción, EOE, preceptores y equipo extensionista, en diciembre de 2017. En este espacio se comenzaron a delinear desafíos y co-construir posibles acciones y estrategias de intervención de cara al ciclo lectivo 2018. Se analizaron las fortalezas y debilidades encontradas en el desempeño diario, se valoraron las herramientas adquiridas y se delinearón las perspectivas a futuro. Allí entonces, se renovó el compromiso para avanzar en cuestiones de los acuerdos de convivencia, elección del nombre de la escuela, estrategias alfabetizadoras, acompañamiento de los estudiantes avanzados en su elección vocacional/ocupacional. Estas temáticas serán abordadas desde el proyecto de extensión en curso, desde las PPS en escenarios educativos y desde nuevas articulaciones con otras cátedras de la Facultad de Psicología.

10. Formación y capacitación del equipo extensionista

Se realizaron reuniones del equipo extensionista de manera periódica para la planificación y supervisión de las diferentes acciones. Mensualmente se realizaron las reuniones del equipo general y, quincenalmente, las de los subgrupos que trabajaron en cada una de las escuelas destinatarias.

Se discutieron materiales bibliográficos, criterios de acción y recursos didácticos. Asimismo se mantuvo una fluida comunicación vía mail y por el

grupo de Facebook generado como espacio de intercambio entre todos los integrantes. El seguimiento del proceso de trabajo acompañó la toma conjunta de decisiones.

Se trabajó en la elaboración y escritura conjunta de escritos académicos, generándose los siguientes trabajos presentados en eventos científicos de extensión e investigación, publicados en actas:

Iglesias, I., Arpone, S., & Pouler, C. (abril, 2018) *“El desafío de aprender y convivir en la diversidad: Experiencia en una escuela secundaria de la región I de la Provincia de Buenos Aires.”* Trabajo presentado y publicado en las Memorias de las VI Jornadas de extensión del Mercosur (JEM). Tandil, Buenos Aires. Argentina.

Erausquin, C., Denegri, A., Iglesias, I., & Llanos, S. (abril, 2018) *“Visicitudes del trabajo interagencial en la construcción de entramados entre la universidad y las escuelas”.* Trabajo presentado y publicado en las Memorias de las VI Jornadas de extensión del Mercosur (JEM). Tandil, Buenos Aires. Argentina.

Iglesias, I. (noviembre, 2017). *“Entramados entre docencia, extensión e investigación: una reflexión a partir de la experiencia de PPS de estudiantes de Psicología de la UNLP en el ámbito educativo”.* Trabajo presentado y publicado en las Memorias del 6° Congreso internacional de investigación en Psicología. Facultad de Psicología de la UNLP. La Plata, Buenos Aires, Argentina.

11. Articulación entre el proyecto de extensión y las PPS

En el marco de sus PPS y durante el primer cuatrimestre del 2017, alumnos de 5° año de la carrera de Psicología, realizaron diversas actividades, a saber: a) Entrevistas al secretario, EOE, docentes de Matemática (1° A), Ciencias Naturales y Matemática (1° B), Ciencias Naturales y Preceptora (1° E), Inglés y Físico–Química y Preceptora (2°A), Matemática y Prácticas del Lenguaje (2° B), Biología y Físico–Química y Preceptora (2° D); b) Observaciones de recreos y de clases en 1° A, B y E y 2° A, B y D; c) Administración de instrumentos de reflexión a todos los estudiantes de los cursos observados; d) Taller sobre

convivencia escolar en todos los cursos, con seguimiento y realización de un segundo taller en 1° E y 2° A, desde el proyecto de extensión universitaria.

Previo a su ingreso a la escuela y para dar comienzo a sus PPS, los alumnos se reunieron con el subgrupo del equipo extensionista para conocer la dinámica de dicha institución. Se sostuvieron tres reuniones durante el período de articulación entre PPS y proyecto de extensión –mayo y junio de 2017-. En dicho espacio se trabajó sobre materiales previos administrados y analizados por estudiantes que realizaron sus PPS en esta escuela durante el año 2016. Se presentaron y discutieron las actividades llevadas adelante por el equipo extensionista hasta ese momento. Los extensionistas alumnos andamiaron el proceso de prácticas de esta cohorte, apelando también a su propia experiencia en el marco de prácticas profesionales y en extensión. Las reuniones sirvieron para planificar conjuntamente, coordinar las acciones, supervisar y analizar la administración de los instrumentos de reflexión y los espacios de taller. Los talleres estuvieron co-coordinados por extensionistas y practicantes.

En junio se llevó adelante la devolución en la que participaron tutores académicos y estudiantes de las PPS en Psicología Educacional y docentes tutores y estudiantes extensionistas, junto con el equipo de conducción y el EOE de la escuela.

Cada estudiante de PPS presentó lo más significativo de lo trabajado en el curso en el que le tocó participar. Todos los actores intervinientes aportaron activamente en esta instancia.

Se destacaron como fortalezas, el conocimiento previo y lo logrado hasta el momento por la nueva gestión del equipo de conducción de la escuela en articulación con la UNLP, ONGs y otras organizaciones barriales. Se planteó como desafío a futuro seguir mejorando la articulación y comunicación, por un lado, entre integrantes de la escuela – muchos docentes desconocen lo que se viene trabajando- y, por otro lado, entre la universidad y la escuela. Se propuso trabajar situaciones de discriminación, avanzar en la discusión y revisión del acuerdo institucional de convivencia, colaborar en el reposicionamiento pedagógico de la escuela en articulación con el EOE. Surgió la posibilidad de articular con una escuela de adultos para abordar las dificultades de

alfabetización de los padres. Se reconocieron las dificultades de articulación interinstitucional con la escuela primaria, Centros Educativos de Nivel Secundario (Cens)⁶ y Plan Fines, proponiéndose nuevas estrategias de abordaje.

Este entramado intersistemas e interagencial construido durante el año 2017 generó vivencias en todos los participantes, se escucharon diversas voces y fueron tenidas en cuenta para la toma de decisiones. Las siguientes citas de algunos de los actores intervinientes nos permiten visibilizar el impacto de estos espacios en este aprendizaje y enriquecimiento mutuo entre universidad y escuelas:

"Fue un intercambio enriquecedor y ameno, desde las PPS sentimos comodidad con las chicas y chicos del curso, pudimos escuchar sus necesidades sentidas así como sus inquietudes, una muy buena experiencia desde nuestro lugar" (alumna de PPS, 2017).

"Sostenemos desde la escuela que la apertura al trabajo con otros siempre es enriquecedora. Sus aportes, sus miradas, nos ayudan a no encapsularnos en las problemáticas diarias pudiendo trabajar con lo importante y no solo con lo urgente" (directora de la escuela, 2017).

"Esta experiencia nos permitió una práctica donde la participación de docentes, graduados y estudiantes junto a las escuelas contribuyó singularmente a la construcción de nuestro conocimiento profesional como psicólogos" (Integrantes del equipo extensionista, 2017).

⁶ Son la institución principal de Secundaria de adultos.

CAPÍTULO 5

Discusión y conclusiones

En el presente capítulo se desarrolla el análisis y discusión de la sistematización de las dos experiencias presentada en el capítulo 4. Resulta relevante la articulación de la mencionada sistematización con el marco normativo y el desarrollo teórico propuesto en el presente trabajo. Asimismo, se realiza un recorrido comparativo entre las dos experiencias seleccionadas.

Contacto inicial con la institución

En lo relativo al contacto inicial con las instituciones es posible destacar ciertas diferencias entre ambas experiencias. Por un lado, con los agentes de la escuela correspondiente a la experiencia 1 (en adelante, E1) –orientadora educacional y regente- se realizó una reunión inaugural conjunta con el objetivo de especificar la demanda de intervención que los mismos estaban realizando a la Facultad. La escuela se acercó a la Facultad de Psicología y, a partir de allí, comenzó a constituirse el intercambio. Sin embargo, a partir de ese momento, el regente se constituyó en el principal agente articulador y los contactos con el EOE resultaron esporádicos y puntuales. El regente se convirtió en el portavoz casi exclusivo de la institución, reduciendo las posibilidades reales de implicar a otros agentes y articular con ellos de modo genuino.

Por otra parte, en la escuela correspondiente a la experiencia 2 (en adelante, E2) se inició la articulación debido a que la directora es docente de la cátedra de Psicología Educacional e integraba el equipo de extensión universitaria. Por eso, desde el año 2016 se comenzaron a realizar en la institución PPS. En estos intercambios entre la cátedra y la escuela se fue gestando la posibilidad de incorporar a esta institución entre las instituciones destinatarias del proyecto de extensión sobre convivencia escolar. La construcción de la demanda fue cimentada con más tiempo y con la paulatina incorporación de diferentes agentes institucionales. La articulación entre el proyecto de extensión y las PPS se planificó y revisó periódicamente entre los diversos actores intervinientes. Si

bien la principal agente articuladora institucional sigue siendo la directora, en virtud si su doble inserción y compromiso, fue posible incluir la participación del secretario, los integrantes del EOE, algunos docentes y preceptores. Ésto propició avances en la revisión y enriquecimiento de las prácticas institucionales.

Objetivos

El objetivo general de la E1 que proponía generar condiciones que posibiliten la inclusión con calidad en la educación secundaria, se constituyó en el horizonte que permitió definir acciones estratégicas durante el tiempo de trabajo conjunto con la institución. Si se consideran, los objetivos específicos, pueden realizarse un conjunto de señalamientos. Respecto a la propuesta de favorecer en los agentes educativos, la conciencia sobre la co-responsabilidad en la construcción de las trayectorias de los estudiantes, el proyecto posibilitó que algunos agentes reflexionen de modo individual sobre su papel en la promoción de estas trayectorias. Sin embargo, no se logró generar una conciencia colectiva, institucional, que propicie acciones organizadas tendientes a alcanzar a mediano y largo plazo este objetivo. Algunas características del dispositivo escolar (organización por asignaturas, ausencia de horas institucionales, baja concentración de la carga horaria de los docentes en un misma institución) y de la institución en particular (cantidad elevada de docentes, matrícula numerosa, falta de comunicación entre áreas institucionales, la división de funciones sin suficiente articulación entre los integrantes del equipo directivo) dificultaron que desde la propuesta extensionista se generen cambios en la dinámica institucional de un modo más integral. Asimismo, no resultó posible avanzar en el trabajo con las familias, salvo casos puntuales.

Si bien se han realizado reuniones con docentes y jefes de departamentos promoviendo, por un lado, el trabajo conjunto entre agentes educativos y equipo extensionista para la construcción de estrategias que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por el otro, la comunicación entre los agentes educativos, se han suscitado muchas resistencias y falta de implicación de diversos agentes en la propuesta. Asimismo, resultó dificultosa la generación de espacios que habiliten la comunicación reflexiva en la institución.

Se lograron ciertos avances respecto al mejoramiento de la organización de prácticas que posibiliten en los estudiantes el desarrollo de cierta autonomía en el aprendizaje. Se trabajó con muchos estudiantes de la escuela en el posicionamiento reflexivo, estratégico y activo respecto de los factores favorecedores y obstaculizadores de su propia trayectoria escolar. Se sostuvieron acciones de acompañamiento y orientación.

Se consiguió ofrecer un espacio de formación pre-profesional en el campo psico-educativo destinado a estudiantes avanzados de las carreras Licenciatura y Profesorado en Psicología, siendo ésta la primera experiencia de articulación entre un proyecto de extensión y las PPS de la cátedra Psicología Educacional.

El objetivo vinculado a la apropiación, por parte de los agentes educativos, de los legajos pedagógicos virtuales, como herramientas para la toma de decisiones sobre la trayectoria escolar, no se pudo alcanzar debido a que no se logró poner en funcionamiento la plataforma virtual.

Por su parte, en la E2 se generó un trabajo conjunto, de reflexión y planificación con directivos, EOE y algunos docentes de la escuela para desarrollar acuerdos, proyectos pedagógicos y tramas vinculados a la convivencia y a los aprendizajes. También se avanzó en el enriquecimiento de las trayectorias educativas de y con los adolescentes, la circulación de la palabra, la recreación del lazo social y la construcción de legalidades.

Se promovieron vínculos pedagógicos más saludables y potenciadores del desarrollo y el aprendizaje de y entre estudiantes, y de y entre ellos y los agentes escolares, a partir de la co-construcción de estrategias para recrear sentidos de la experiencia educativa. Al igual que en la primer experiencia, los adolescentes se implicaron en mayor medida con el proyecto, interrogándose y participando activamente de las diferentes actividades.

Pudo trabajarse con los agentes de la escuela -directivos, docentes, EOE y estudiantes-, para generar espacios inter-agenciales e interdisciplinarios de reflexión sobre las prácticas, con la participación de docentes y estudiantes extensionistas, de modo de enriquecer el análisis y la resolución de problemas de aprendizaje y convivencia. En esta experiencia, al igual que en la anterior

nos encontramos con la resistencia y falta de implicación de varios docentes para con la propuesta.

Se profundizó la articulación de las PPS de la asignatura Psicología Educacional con el proyecto de extensión, en tanto experiencias de aprendizaje profesional y servicio social, de menor y mayor duración, de modo de contribuir al sostenimiento conjunto y recíproco de la labor.

En ambas experiencias podemos señalar cierta distancia relativa entre los objetivos propuestos formalmente en las presentaciones a las convocatorias – realizadas en el mes de septiembre del año anterior- y lo que verdaderamente se logra alcanzar con la implementación de los proyectos. Resulta imprescindible construir objetivos al conocer los sistemas de actividad con los que se está trabajando, ya que en este proceso algunos se van transformando.

Conformación del equipo extensionista

Ambos equipos extensionistas estuvieron conformados por docentes, adscriptos a la docencia universitaria, graduados puros y estudiantes avanzados de las carreras de Psicología. Asimismo, se incorporaron alumnos que realizaron en años previos sus PPS, en estas escuelas o en otras, y que estaban interesados en seguir profundizando su formación profesional en este ámbito específico. En ambos proyectos la autora de este escrito estuvo a cargo de la coordinación de subgrupos extensionistas y de la articulación con los alumnos de PPS.

Los equipos extensionistas mantuvieron su participación a lo largo del tiempo en que duraron los proyectos. Sin embargo, muchos integrantes no lograron sostener un compromiso regular, debido razones tales como la sobrecarga horaria que tienen los estudiantes avanzados al cursar asignaturas con PPS o la falta de incentivo económico contemplado para los adscriptos y graduados puros, quienes suelen optar por trabajos rentados y comenzar a insertarse profesionalmente a partir de ellos. Un aporte valioso para la continuidad de los proyectos fue el aumento de dedicación que obtuvieron algunos docentes de la cátedra Psicología Educacional. Sin embargo, muchos docentes cuentan con dedicaciones simples y aquellos con mayor dedicación distribuyen sus horas no solo entre actividades docentes y de extensión sino también de investigación.

Una característica común a ambas experiencias es la gran diferencia entre la cantidad de postulantes inscriptos para formar parte de los equipos extensionistas al momento de la presentación en las convocatorias y los participantes reales que terminan cumplimentando el proyecto. En la E1 fueron 10 los estudiantes que se anotaron y finalmente no efectivizaron su inclusión y en la E2 fueron 14 los estudiantes en esta situación. A la hora de indagar las razones de su abandono, la respuesta mayoritaria obtenida fue la superposición con las cursadas del último año de la carrera y, en menor medida, razones personales o laborales.

Cabe destacar en la E2 que el subgrupo de trabajo también había formado parte del equipo extensionista de la E1. Esta característica de la conformación del equipo resultó ser un facilitador de la práctica, ya que contaban con experiencia previa en espacios de extensión y trabajaron de modo comprometido en el andamiaje de los estudiantes que realizaron sus PPS al interior del proyecto de la E2. Otro facilitador fue contar dentro del equipo extensionista con la directora de la escuela en la que se estaba interviniendo. Esto permite destacar el valor adicional que tiene la doble inserción de los agentes en ámbitos institucionales no universitarios y en cátedras universitarias.

Caracterización de la institución educativa

Por un lado, la escuela de la E1 es una institución de matrícula numerosa, organizada en tres turnos con gran cantidad de docentes. La lógica de la escuela técnica requiere de un manejo autónomo por parte de los estudiantes desde sus primeros años. La institución cuenta con un equipo directivo compuesto por directora, vicedirectora y regente, principal interlocutor del equipo extensionista. Tiene un EOE compuesto por una psicóloga, en el rol de OE, y una trabajadora social, como OS.

La estrategia implementada por el equipo directivo de la escuela como respuesta a la repitencia, consistente en la conformación de agrupamientos denominados “cursos de repetidores”, resultó interpelada a lo largo de los años de trabajo conjunto.

Por otro lado, la escuela de la E2 es una institución pequeña que comparte edificio con la escuela primaria más grande del Distrito, una secundaria de adultos en el turno vespertino y una primaria para adultos. Cuenta con 12 secciones y aproximadamente 300 alumnos.

Resulta interesante destacar entre sus características el cambio de equipo de conducción producido hace poco más de dos años y el pasaje de ser secundaria básica a escuela de educación secundaria a principios del año 2017. A partir de su constitución en escuela secundaria de 6 años ha definido mediante un proceso democrático de votación de los estudiantes, la orientación de Arte, especialidad Teatro. Actualmente se encuentran en proceso de elección del nombre de la escuela. Estos cambios propiciaron la revisión de las prácticas institucionales y la apertura de la escuela a la articulación con otras instituciones, fortaleciéndose mediante este trabajo inter-agencial e inter-sistémico.

Al ser dos instituciones públicas de gestión estatal, se han adherido a diferentes paros docentes o de auxiliares a lo largo de los años, debiendo reprogramarse diversas actividades planificadas desde los proyectos de extensión.

En síntesis, se trata de dos instituciones pertenecientes al mismo distrito escolar, que comparten el nivel de enseñanza pero que tienen entre sí diferencias significativas por lo que es importante considerar en este tipo de experiencias el carácter singular de cada institución.

Destinatarios

Tanto en la E1 como en la E2 fue posible trabajar con los destinatarios propuestos en los planes de trabajo, es decir, con directivos, docentes, preceptores, integrantes de los EOE y estudiantes del primer ciclo de las escuelas secundarias.

Los adolescentes y jóvenes de ambas experiencias recibieron las propuestas de trabajo con entusiasmo e interés. Participaron de las diferentes actividades, pudiendo comprometerse, en general, en la reflexión metacognitiva sobre sus procesos de aprendizaje y sus vínculos escolares con pares y adultos.

Sin embargo, se encontró una mayor dificultad de articulación y coordinación de tareas con los agentes institucionales. Respecto al equipo de dirección de la E1 puede plantearse que trabajaba de manera más desarticulada, tomando siempre un rol protagónico el regente para la toma de decisiones, se intentó pensar junto a otros pero para las definiciones no fueron priorizadas y/o valorizadas las voces de otros agentes escolares. En la E2 el equipo de conducción puso de manifiesto un mayor trabajo conjunto entre ellos, así como con los integrantes del EOE. Por su parte, el EOE de la E1 se mantuvo más al margen de las labores propuestas, interviniendo únicamente en situaciones puntuales. Los preceptores de ambas experiencias actuaron como mediadores entre el equipo extensionista y los docentes, mostrando diferente grado de implicación y compromiso con el proyecto. Cabe destacar que es una particularidad del nivel secundario el hecho de que los docentes trabajen simultáneamente en diferentes instituciones, teniendo que movilizarse de una escuela a otra, careciendo muchas veces de horas institucionales para el abordaje de cuestiones que hacen a la planificación y reflexión con otros sobre las prácticas docentes. Si bien fue un rasgo común a ambas experiencias el hecho de que a muchos adultos les costó implicarse con las tareas o con el trabajo metacognitivo propuestos, puede señalarse que en la E2 se logró avanzar más gracias a la mayor articulación lograda con el equipo de conducción. Sin embargo, continua siendo un desafío el sostenimiento y profundización del trabajo con los adultos en espacios de reflexión conjunta.

En la E1 se habían definido como destinatarias las familias de los estudiantes de los “cursos de repetidores”. Sin embargo, no fue posible avanzar en el trabajo con ellas, debido a la baja convocatoria que tenía la escuela respecto a los padres, el poco acompañamiento por parte de los agentes institucionales en esta labor y la falta de tiempo y recursos humanos por parte del equipo de extensión para sostener dicho espacio.

Fuente de acreditación /financiamiento

El primer proyecto de extensión fue acreditado y subsidiado, en su primer periodo, por el Centro de Extensión de Atención a la Comunidad (Facultad de Psicología, UNLP), contando con contrato de locación para los docentes y graduados. Para el segundo periodo que fue presentado en la convocatoria

ordinaria de la Secretaría de Extensión de la UNLP, resultó acreditado sin subsidio para su implementación a partir del año 2016. Ese año la Facultad de Psicología decidió asignar un monto de dinero a los proyectos que no fueron subsidiados a fin de cubrir parte de los gastos de movilidad y materiales. Esta ayuda posibilitó el sostenimiento a lo largo del ciclo lectivo de los espacios de trabajo por parte del equipo extensionista. Sin una ayuda económica que cubra los gastos básicos de las intervenciones resulta muy difícil plantear estas instancias de articulación a largo plazo. De por sí, su planificación, implementación y evaluación de proceso demandan mucho tiempo y disponibilidad a los equipos extensionistas.

El segundo proyecto de extensión fue acreditado y subsidiado por la Secretaría de extensión de la UNLP. Pero el subsidio recién comenzó a ser depositado a partir del segundo semestre del 2017, habiéndose cobrado hasta el momento la mitad del monto asignado. En este caso el equipo extensionista es muy grande y la asignación económica es poca atendiendo a la magnitud del proyecto. Se trabajaron con ocho escuelas mientras que en el primer proyecto se trabajó solo con una sola institución. Esto impacta en la cantidad y calidad de intervenciones logradas.

Por otra parte, en la E2 se contó con el otorgamiento de una beca rentada de formación para alumnos extensionistas, en el marco de las convocatorias a subsidios de programas y proyectos de extensión realizada por la Secretaría de extensión de la UNLP. La beca tuvo por objetivo la formación de estudiantes en tareas de extensión, fomentando esta actividad dentro del claustro estudiantil. Este fue un aporte importante para el sostenimiento de lo planificado y para la formación profesional del becario. En la E1 no se contó con esta figura. Las becas de extensión, a diferencia de las de investigación no se articulan en un sistema de becas donde puede haber continuidad entre la beca recibida como estudiante y la beca recibida como graduado. Además no se percibe un monto mensual, que en el caso de los graduados fundamentalmente pueda permitirle al becario subsistir con la beca. Por lo tanto, muchas veces migran hacia la inserción en investigación o se insertan laboralmente, lo que hace que la participación tenga poca continuidad y que se vayan perdiendo los recursos humanos en los que se invierte tiempo para su formación. Sería interesante

crear una figura de formación rentada en extensión para graduados recientes atendiendo al recorrido de formación profesional de los mismos.

Una cuestión común en los proyectos de extensión analizados es la desarticulación que se presenta entre la lógica administrativa y la de implementación de los proyectos, el desfase que se produce entre los tiempos de implementación y de depósito de los recursos económicos disponibles. Muchas veces el recurso económico llega cuando las actividades están concluyendo. Resultaría beneficioso diseñar estrategias para agilizar y efectivizar las asignaciones económicas y las rendiciones correspondientes, tramites que demandan mucho tiempo que podría invertirse en la realización de acciones de extensión de calidad.

Estrategias metodológicas

Las experiencias extensionistas sistematizadas ponen de manifiesto la necesidad de una construcción de la demanda conjunta entre las instituciones intervinientes. Poder tener un anclaje como punto de partida, a partir del cual se puedan pensar y repensar las prácticas educativas, las estrategias puestas en juego, en el entrelazamiento de acciones, percepciones y perspectivas de los diferentes actores intervinientes. Donde los sujetos estén dispuestos a cruzar las fronteras de sí mismos y de la propia institución (Engeström, 2001), y se animen al encuentro con otros diferentes, con otras lógicas de trabajo, con otras perspectivas y visiones del mundo y de la profesión docente, para desatar juntos nudos y volver a armar lazos, construyendo intervenciones expansivas. Y ese anclaje al que se hace referencia es el tiempo de trabajo, de planeamiento, de configuración conjunta entre la universidad y las escuelas en la planificación, la acción y la evaluación, de modo de hallar el núcleo de lo que los referentes institucionales pugnan por plasmar en el mejoramiento de su ambiente de trabajo y en la creación de nuevas posibilidades. Y es también el tiempo destinado para proponerles desarrollarlo juntos, tal como pudo lograrse en la E2, después de re-descubrirlo y re-visibilizarlo a partir del proceso inaugurado con las primeras PPS del año 2016. En la E1 no se logró esta configuración conjunta a pesar del año y medio de trabajo en la escuela.

En ambas experiencias se consiguió, mediante las diferentes actividades realizadas, la promoción de un clima de trabajo entre algunos agentes

escolares y el equipo extensionista, lo que permitió diseñar y/o implementar de acciones pedagógicas innovadoras y motivantes para los actores implicados. Se favoreció en los estudiantes de la E1 una actitud reflexiva respecto a su propia trayectoria (previa y actual), a los factores facilitadores y obstaculizadores de la misma promoviendo imaginar cursos de acción diferentes en su tránsito por la escolaridad secundaria. Con los alumnos de la E2 se trabajó en el análisis y resolución de problemas, configurando aprendizajes genuinos, cuando se experimentan discrepancias entre lo que se desea o necesita y las posibilidades de conseguirlo. Se avanzó en la promoción de la co-responsabilidad de los agentes educativos en la trayectoria educativa de los estudiantes adolescentes.

En estos procesos resultó imprescindible poner a andar un entrelazamiento entre un año y otro, de planeamiento estratégico, de escritura de una memoria, re-mediatizando (Engeström, 1992) lo hecho para que el sistema tenga este legajo colectivo de lo transitado, ya que sólo con historia se hace futuro. En este recorrido se construyeron diferentes herramientas (ver anexos) que dan cuenta de este trabajo conjunto entre ambos sistemas de actividad (universidad y escuela).

Por otra parte, estas actividades necesitaron tiempo, para des-armar desconfianzas, construir lazos, armar la co-responsabilidad. La participación de los agentes escolares adultos y los desafíos involucrados en su apropiación de sentidos y en su implicación en las prácticas extensionistas impactaron en las acciones de gestión y negociación. En estos escenarios complejos y multidimensionales, puede ponerse en juego el saber acumulado – no sin tensiones y contradicciones - en la historia de la práctica educativa y psico-socio-educativa. Ellas son necesarias para conformar una estructura inter-agencial de colaboración o de comunicación reflexiva (Engeström, 1997, en Erausquin, 2013), en tanto posibilitan el desarrollo de intervenciones con dimensión estratégica, capaces de construir novedad y futuro.

Sin embargo se ha encontrado a lo largo de estos años ciertas dificultades para la construcción de lazos auténticos de colaboración e implicación recíproca con algunos agentes institucionales y las resistencias que muchas veces se presentaron frente a la problematización y propuesta de cambio sobre

cuestiones escolares, tal como se pusieron de manifiesto en mayor medida en la E1.

Puede considerarse que la intervención desde la extensión universitaria, cuando pretende constituirse en factor de cambio en un nivel no local sino más bien sistémico, se encuentra inevitablemente con obstáculos que pueden o no transformarse en desafíos y abrir perspectivas a futuro. Con intenciones de esto último es que se trabajó con la escuela de la E2, revisando de modo permanente las propias herramientas mediadoras a la luz de un objetivo que se transformaba y tomaba forma, al tiempo que el proceso de trabajo conjunto avanzaba.

Estos años de trabajo extensionista, puestos de manifiesto mediante la sistematización de estas dos experiencias, plantea el desafío de generar un buen ambiente de trabajo áulico con los adolescentes evitando el “dejar hacer” de los alumnos o el autoritarismo para con ellos; el desafío de promover la construcción de sujetos autónomos a partir de repensar las prácticas de enseñanza y el lugar del adulto en ese proceso. El trabajo sobre trayectorias escolares “difíciles” de estudiantes de escuelas secundaria desafía a pensar: ¿Cómo aprender lo que hay que construir, lo que todavía no está allí delante nuestro, para alojar lo nuevo, transformar lo que hay? ¿Cómo hacer la diferencia en la participación de la comunidad educativa en su conjunto? ¿Cómo implicar a los adultos que trabajan cotidianamente con estos estudiantes que los visibilizan como “casos perdidos”? ¿Cómo evitar que los sigan violentando con sus prácticas pedagógicas? ¿Cómo amortiguar el impacto de violencia simbólica de los adultos hacia estos adolescentes escolarizados y abrir nuevos espacios que posibiliten generar sentidos distintos? ¿Cuáles son las condiciones que favorecen o dificultan la apropiación de sentidos para tejer acuerdos de convivencia y legalidad consensuada, metabolizar pedagógicamente conflictos, armar lazos, entrelazar fuerzas y empoderar voluntades en lo común ¿Cómo hacer jugar a la vivencia en la implicación en un saber que no es de nadie y es de todos, el de la competencia colectiva, el de la experticia distribuida, multi-agencial, relacional?

Formación y capacitación del equipo extensionista

Ambos equipos extensionistas sostuvieron de manera periódica reuniones de planificación y supervisión de las diferentes acciones. Mantuvieron una fluida comunicación e intercambio virtual –por mails y grupos de Facebook-. El seguimiento del proceso de trabajo posibilitó la toma conjunta de decisiones.

Si bien se generaron espacios para la discusión de materiales bibliográficos tanto en la E1 como en la E2, es posible señalar que es necesario enriquecer la formación teórica y la reflexión sobre la práctica de los equipos. Sucede con frecuencia que la necesidad de resolver cuestiones operativas que hacen a la actividad en las instituciones, reduce el tiempo y la dedicación a tareas como las mencionadas.

El diseño de herramientas que organicen el proceso de trabajo, tales como organigramas, planes de trabajo, agendas de reuniones, favorecen el accionar extensionista y la evaluación en proceso de las tareas.

La producción y escritura conjunta de escritos académicos, presentados en eventos científicos de extensión e investigación, ha sido un aporte significativo a la formación profesional de los participantes.

El desarrollo en el tiempo de las dos experiencias presentadas, permite vislumbrar el progreso en la calidad de la articulación entre los equipos extensionistas y los estudiantes de PPS, aprovechando el recorrido que los primeros habían realizado en las escuelas años anteriores. Los estudiantes y graduados recientes extensionistas, al estar más cerca generacionalmente de los alumnos que los tutores académicos pudieron acompañar desde otro lugar el proceso de profesionalización, al mismo tiempo que ellos mismos se enriquecieron del intercambio, afianzándose en su rol profesional. Su continuidad en las experiencias de extensión universitaria, incorporándose a las mismas al concluir sus PPS, les posibilitó una formación en un segundo nivel de práctica en este ámbito de inserción profesional específico que en este caso es el educativo. Esta práctica habilitó una interiorización como apropiación que supone una implicación mayor con la identidad o el posicionamiento del agente (Wertsch. 1998).

Resulta imperante jerarquizar los recorridos extensionistas de los estudiantes avanzados y los graduados recientes de las carreras de Psicología, la adopción del formato colaborativo como el de las comunidades de práctica, pondera no solo las instancias de formación, sino también a sus destinatarios, al dar valor a los conocimientos que estos pueden aportar al proyecto, en lugar de considerarlos meros receptores pasivos.

Articulación entre el proyecto de extensión y las PPS en escenarios educativos.

Cabe destacar en esta articulación las acciones de gestión y negociación necesarias para desarrollar intervenciones con dimensión estratégica, capaces de co-construir entre universidad y escuelas prácticas generadoras de condiciones efectivas para la innovación y la inter-agencialidad, desde el aprendizaje profesional expansivo de los psicólogos. Resultó para ello imprescindible la participación de los agentes escolares adultos y la posibilidad de re-apropiación y conmoción de sentidos por parte de los actores intervinientes.

Se enfrentó el desafío de trabajar la articulación entre el aprendizaje de los estudiantes realizado conjuntamente, con los tutores académicos, en el marco de las PPS y el aprendizaje de los estudiantes avanzados acompañando el de graduados y tutores en el marco de un proyecto de extensión. En general, se halló que se enriquecieron mutuamente, y varias veces, estudiantes que comenzaron realizando PPS y luego continuaron participando de los proyectos de extensión propuestos por la cátedra Psicología Educativa. Estos dos subsistemas de actividad responden a distintas lógicas. Las PPS movilizan mucha más gente de la universidad a las escuelas en periodos más cortos de tiempo, con menor compromiso a largo plazo y conocimiento de la historia y de las características del territorio en cuestión. Si está bien planificada la presencia de estudiantes en el marco de sus PPS, cuestión que resulta de un relevamiento extenso y en profundidad -analizando demandas, necesidades, recursos, posibilidades- ofrece flexibilidad táctica acompañada de un conocimiento capaz de realizar acciones de intervención efectivas y sólidas.

Por su parte, los extensionistas se entran mucho más, con más compromiso a largo plazo, tanto con los actores escolares, como con el sistema y sus

lógicas. No realizan esta formación desde la práctica de manera obligatoria, para aprobar una asignatura, sino que hay algo con lo educativo que los interpela y los hace participar activamente. Se implican y sobre-implican, pero sostienen el vínculo, tienen proximidad, noción de lo estratégico, de lo continuo, de lo entretelado, de la trama. La cantidad de extensionistas es mucho menos que la de estudiantes de PPS, y si son estudiantes unos pocos continúan más de un año en su participación en proyectos de extensión dada la sobrecarga horaria que tienen en los últimos años de cursada de la carrera.

Cabe destacar en este punto el reto de la devolución, hecho efectivo en los últimos años, que refleja un trabajo intensivo de intercambio entre actores escolares –directivos, docentes y integrantes de EOE– y actores universitarios –tutores académicos, graduados y estudiantes-. Se enuncia como una operación de intercambio de experiencias y herramientas, no exenta de interrogación expansiva y reconstructiva, que busca la emergencia de alternativas creativas a partir del diálogo colectivo, trabajando en estructuras de inter-agencialidad (Engeström, 1997, Daniels, 2004) de cooperación y de comunicación reflexiva. Habilita el entrecruzamiento de perspectivas convergentes, en la polifonía, para el análisis y resolución de problemas educativos, en trayectorias de profesionalización.

Año a año se consolidó su importancia para el aprendizaje profesional de los estudiantes, graduados, tutores-académicos, tanto para los que recorrieron el trayecto de PPS, como de los que participaron en proyectos de extensión. No se trató de “devolver” a la escuela la captura de ninguna esencia, estructura, sustancia, ni mucho menos de un déficit, carencia o patología, sino transitar una ética de suspensión de “lo dado”, para no obturar la pregunta por lo existente, por lo posible, por las potencias de los sujetos, que se podrían transformar en “acto”, si las condiciones de los contextos giran, varían, se corren, se descentran del lugar en el que estaban.

Por eso resulta imprescindible lograr una precisa articulación en el trabajo común entre ambos sub-sistemas atendiendo a esas diferentes lógicas, temporalidades, compromisos e intereses. Este proceso exige poner el cuerpo, trabajar artesanalmente, entrelazar, entramar, desatar nudos y atar lazos, transformar contradicciones y escisiones en francos conflictos, y tramitar dichos

conflictos encontrando lo común en lo diverso, en la singularidad de un tejido único, que se va armando.

Puede señalarse un mejor aprovechamiento de esta articulación en la E2, donde se destinó más tiempo a la construcción de los entramados (Cazden, 2010), y donde se planificó con mayor precisión las actividades conjuntas y los espacios de andamiaje y supervisión de los estudiantes de las PPS, considerados psicólogos en formación.

Este aprendizaje situacional (Lave, 2001) se ve reflejado en las palabras de los protagonistas, cuando reflexionaron metacognitivamente sobre sus vivencias dentro de este proceso profesionalizante. En dicha instancia destacaron el valor del trabajo entramado con otras agencias, para pensar y pensarse en los escenarios educativos actuales.

Conclusiones

Los resultados alcanzados por las experiencias sistematizadas permiten señalar la importancia de las intervenciones desde proyectos de extensión sobre problemáticas del aprendizaje y de la convivencia escolar en el contexto educativo actual. Enfocaron en los dilemas de la inter-agencialidad y co-construcción en y entre sistemas de actividad diferentes (Chaiklin, 2001) en escenarios con demandas de inclusión e innovación. El trabajo permitió profundizar la reflexión sobre la co-construcción entre universidad y escuelas, de prácticas generadoras de condiciones efectivas para la innovación y la inter-agencialidad, desde el aprendizaje profesional de los psicólogos conjuntamente con diversos actores y entramados transdisciplinarios. Se dió cuenta de cómo el entrecruzamiento polifónico de perspectivas, promovió el fortalecimiento de las trayectorias de profesionalización psico-educativa a la vez que trayectorias de escolarización de los adolescentes de la región. Asimismo puso de relieve las dificultades que implicó el trabajo inter-agencial entre sistemas de actividad diversos y la necesidad de analizar críticamente y problematizar la tarea extensionista.

Se sostuvo que intervenir es hacer pero también es sentir, es ser parte, requiriendo reconstruir la historia personal y colectiva. Se destacó la

importancia de anclar en una situación y un escenario, posicionarse y a la vez abrirse a diferentes perspectivas y significados, para desentrañar su potencia.

En este proceso de formación de profesional se propuso re-significar la tendencia a ubicar a la ética como un conjunto de principios descontextualizados y pre-determinados y apuntar a la co-construcción del “sujeto ético y el sentido de sus legalidades” (Bleichmar, 2008), generar acuerdos dialógicamente contruidos, enmarcar normas éticas en el contexto, en sus transformaciones y en sus heterogeneidades.

En este proceso se puso en juego la co-implicación de diferentes voces y acciones en el tejido de tramas de inclusión social y educativa, y en el fortalecimiento y defensa de los derechos de niños y adolescentes a la salud, a la educación y al desarrollo vital. Se afrontó a la vez la necesidad y la dificultad para generar acciones inter-sectoriales entre diferentes sistemas sociales de actividad, sin las cuales la inclusión educativa es declamativa pero no genuina. Como Engeström (2001) plantea la psicología contemporánea tiene como asignatura pendiente completar y complejizar la interiorización con la exteriorización – mecanismo por el cual los sujetos construyen artefactos y modifican su entorno, lo transforman.

Desde las propuestas de articulación entre PPS en el ámbito educativo e instancias de extensión universitaria como las analizadas, donde se construyó el conocimiento profesional de manera situacional y se promovió el intercambio de saberes, emerge un fuerte reconocimiento del valor de la colaboración en la competencia profesional de todos, al entender que las situaciones complejas requieren del enriquecimiento que aporta la diversidad de puntos de vista. Aparece la valoración del trabajo en conjunto, para llegar a la construcción de co-responsabilidad en la tarea colectiva, esperando que pueda llevar a un cuestionamiento y una ponderación, por parte de todos los actores, de sus propias prácticas y las de los otros agentes educativos, que posibiliten el desarrollo de una serie de ciclos expansivos de transformación de los sistemas de actividad (Engeström, 2001). En el planteo de relaciones posibles con instituciones ajenas a la escuela, y en el trabajo conjunto con los docentes, surge una oportunidad provechosa para el enriquecimiento de la intervención, sin dejar de lado el enriquecimiento personal.

Para finalizar, se considera que desde la propuesta pedagógica de PPS de la cátedra Psicología Educativa se promueve la participación de los estudiantes en prácticas culturales, pudiendo no sólo adquirir y desarrollar competencias específicas, sino también desarrollarse dentro de la propia cultura profesional, experimentando de manera directa las complejas relaciones y tensiones que atraviesan la disciplina, el quehacer profesional y los sujetos involucrados. A su vez, habilita el recorrido por los proyectos de extensión con posterioridad de la realización de sus PPS como un espacio que funciona como un segundo nivel de prácticas donde continúan interpelándose junto a otros agentes sobre las problemáticas de este ámbito profesional específico. Sin embargo, resulta necesario proponer un avance hacia la realización de PPS por ámbitos de inserción y no por asignatura, en pos de poder pensar procesos de prácticas más articuladas entre las cátedras y donde puedan aprovecharse y valorarse los diferentes recorridos que los estudiantes van construyendo al interior de diferentes proyectos de extensión y/o investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardila, R. (1978). *La Profesión de Psicólogo*. México: Trillas.
- AUAPSI-UVAPSI (2008). *Documento elaborado para la Acreditación de la carrera de grado de Psicología. Elevado al MECyt en febrero de 2008*.
- Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. En *Cuadernos de Pedagogía*, IV, 9, 71-85.
- Baquero, R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En *Perfiles educativos, Tercera Época*, XXIV, 57-75.
- Baquero, R. Tenti Fanfani, E., & Terigi, F. (2004). Educabilidad en tiempos de crisis. Condiciones sociales y pedagógicas para el aprendizaje escolar. En *Novedades Educativas*, 168, 18-31.
- Barco, S. (1998) Armado de un programa. Documento de cátedra. FACE UNCo. pp 1-2. Mimeo
- Basualdo, M. E., Erausquin, C., & 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 de Investigaciones*, XIII, 105-123.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2010) Ética y etiqueta En *Las pasiones tristes. Sufrimiento psíquico y crisis social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bleichmar, S. (2008). La construcción de legalidades como principio educativo. En *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades* (pp.23-69). Buenos Aires: Noveduc.
- Cazden, C. (2010) Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En Elichiry (comp) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos Aires: Manantial.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Cole, M., & Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1986). Elaboración de programas de estudio: bases para una propuesta de acuerdo con su estructura. En *Didáctica y Curriculum. Convergencia en los programas de estudio* (pp. 37-84) México: Paidós.
- Díaz Barriga, A. (1994). El contenido. En *Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico* (pp. 73-88). Buenos Aires: Aique.
- Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2).1-13. Recuperado de: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Documento de creación Centro del Centro de Extensión de Atención a la Comunidad. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Edelstein, G., & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (1996). Lo metodológico. Un capítulo pendiente en el debate didáctico. En *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise* (Vol. III). London: Springer.
- Engeström, Y. (1991). Non scolaesed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning. En *Learning and Instruction*, Vol. I, pp. 243-259).
- Engeström, Y. (2001) 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 S. Chaiklin, & J. Lave (Eds.) *Estudiar las prácticas*.

Perspectivas sobre actividad y contexto (pp. 78-118). Buenos Aires: Amorrortu.

Engeström, Y., Brown, K., Christopher, C., & Gregory, J. (1997). Coordination, cooperation and communication in courts: Expansive transitions in legal work. En Cole, M., Y. Engeström, Y., & Vasquez O. (Eds.), *Mind, culture and activity: Seminal Papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition* (pp. 369-387). Cambridge: Cambridge University Press.

Erausquin, C. (2013) La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir intervenciones e indagaciones sobre el trabajo de psicólogos en escenarios educativos. *Revista de Psicología Segunda Época*, 13, 173-197. La Plata: EDULP.

Erausquin, C. (2016). *Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento*. Manuscrito presentado para su publicación.

Erausquin, C., & Bur, R. (2013). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Buenos Aires: Proyecto Editorial.

Erausquin, C., & Basualdo, M. E. (2005). La profesionalización del psicólogo: apropiación participativa y construcción de “modelos mentales” para el análisis e intervención en problemas situados. *Perspectivas en Psicología*, 2(2), 1-22.

Erausquin, C., Denegri, A., & Michele, J. (2013). *Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas para el análisis y construcción de prácticas y discursos*. Manuscrito inédito.

Erausquin, C., & Zabaleta, V. (2014). Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad. *Revista EXT. Divulgación y discusión de experiencias, métodos, tecnologías y propuestas teóricas referidas a la Extensión Universitaria*, Secretaría de Extensión de Universidad de Córdoba, 5. Recuperado de <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/ext/article/view/7442>

Estatuto de la Universidad Nacional de La Plata (2008).

- Fernández Berdaguer, L. (2007) Segunda parte. La extensión universitaria en el marco de los procesos de evaluación institucional. Análisis de casos. En Krotsch, P., Camou, A., & Prati, M. (coord.) *Evaluando la evaluación: políticas universitarias, instituciones y actores en Argentina y América Latina* (pp. 185-209). Buenos Aires: Prometeo.
- Fernández Pérez, J. A. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15503202>
- Gimeno Sacristán, J. (1989). Un esquema para el diseño de la práctica. En *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Guía para la realización de la práctica profesional supervisada en escenarios educativos (2018) Cátedra Psicología Educativa, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Manuscrito inédito.
- Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en Escenario Escolar (2012). Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación.
- Informe de autoevaluación (2012) Dimensión 1: Contexto Institucional y Dimensión 2: Planes de estudio y formación. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Labarrere Sarduy, A., Ilizastigui, L., & Vargas Alfaro, A. (2003). La formación del psicólogo: contribuciones desde una concepción tridimensional del proceso formativo. En J. Villegas, P. Marassi, & J. P. Toro (comps.) *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. 3. Santiago de Chile: Universidad Central de Chile.
- Labarrere A. (1998) Profesionalidad temprana y formación del maestro. *Siglo XXI: Perspectivas de la Educación desde América Latina*, 11, (4), 6-14.

- Labarrere, A., Illizástegui, L., & Vargas, T. (2003). Formar psicólogos: un enfoque desde la integración de tres concepciones. *Summa Psicológica*, 1(1), 49-60.
- Larripa, M., & Erausquin, C. (2009) Teoría de la actividad y modelos mentales: Instrumentos para la reflexión sobre la práctica profesional: "aprendizaje expansivo", intercambio cognitivo y transformación de intervenciones de psicólogos y otros agentes en escenarios educativos. *Anuario de Investigaciones*, 15, 1851-1686.
- Lave, J. (2001) La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin, & J. Lave (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto* (pp.15-46) Buenos Aires: Amorrortu.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meirieu, P. (2008) Una pedagogía para prevenir la violencia en la enseñanza. En *Cátedra abierta: Aportes para pensar la violencia en las escuelas*. Ciclo videoconferencias. Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (pp. 93- 107). Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Perrenoud, P. (1994). *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Genève: Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- Perrenoud, P. (2003). Construire des compétences, tout un programme!. *Vie Pédagogique*, 112, 16-20.
- Perrenoud, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao.
- Programa de la asignatura Psicología Educativa (2018). Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Psicólogos del Mercosur (1998). Protocolo de Acuerdo Marco de los Principios para la Formación de Psicólogos en los Países del Mercosur y Países Asociados. En *Conselho Federal de Psicologia, A psicologia no Mercosul* (pp. 15-19). Brasília: Autor.

- Quintanilla, M., Labarrere, A., & Araya, S. (2000) Desarrollo de los procesos reflexivos en profesores de matemática en formación desde una actividad de laboratorio. *Pensamiento Educativo*, 27, 50-69.
- Reglamento de enseñanza y promoción (2011). Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata.
- Resolución 17/2009 relativa a la implementación de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en Escuelas de Educación Secundaria de Gestión Pública y Privada. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación.
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En del Rio. P., Wertsch, J., & Alvarez, A.(eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Sánchez, J.M., & Rodríguez, F. (2011) *Proyecto Andamios Curriculares: hacia una nueva cultura de la formación universitaria*, Proyecto PAPIME PE304907. México, D.F.: Facultad de Psicología UNAM.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Tapia, M. N. (2010). Calidad académica y responsabilidad social: el aprendizaje servicio como puente entre dos culturas universitarias. En *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades* (pp. 27-56). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.

- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoo, & M. Poggi, *Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión* (pp. 217-234). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE-Unesco.
- Torres Pernalet, M., & Trápaga Ortega, M. (2010) *Responsabilidad social de la universidad: retos y perspectivas*. Buenos Aires: Paidós.
- Toscano, A. (2007). *La construcción de Legajos Escolares: una decisión en torno al destino escolar de los niños*. Manuscrito inédito.
- Valdez, D. (2009). Educación inclusiva y comprensión de las diferencias. En *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas* (pp. 41-62). Buenos Aires: Paidós
- Vygotsky, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica. (Trabajo original de 1934).
- Vygotsky L. (1995) Cap. 1. Aproximación al problema y Cap. 7. Pensamiento y palabra. En Vygotsky, L. *Pensamiento y lenguaje* (pp.21-29, 159-197). Buenos Aires: Fausto. (Trabajo original de 1934).
- Wertsch, J. (1993). *Voces de la mente. Un enfoque socio-cultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.
- Wertsch, J. (1998) *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Zabaleta, V., Vidal, I. V., De Casas, C., & Delucca, N. (2013). La extensión en el campo de la Psicología: su articulación con la formación profesional y la investigación en el contexto de un Centro de Atención a la Comunidad. En D. Barrios; N. Marrero & G. Iglesias (coord.), *Memorias del Primer Congreso de Extensión de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo - AUGM - Extenso 2013*. Montevideo: Ed. Universidad de la República.

Anexos

Legajo pedagógico virtual

LEGAJO PEDAGOGICO

Apellido y Nombre: **Tipo DOC** **Fec Nacim:**

Dirección: **Ciudad** **CP:** **Nacionalidad**

Telefono: **Celular:** **Celular2:** **mail:** **Fecha Ingreso**

DATOS FAMILIARES | DATOS MEDICOS | TRAYECTORIA EDUCATIVA | 1º AÑO | 2º AÑO | 3º AÑO | 4º AÑO | 5º AÑO | 6º AÑO | 7º AÑO | FINAL DE TRAYECTORIA

Padre: <input type="text"/>	Sexo: <input type="text"/>	DNI: <input type="text"/>	Nacionalidad: <input type="text"/>	Trabajo <input type="text"/>
Madre: <input type="text"/>	Sexo: <input type="text"/>	DNI: <input type="text"/>	Nacionalidad <input type="text"/>	Trabajo: <input type="text"/>
Tutor: <input type="text"/>	Sexo: <input type="text"/>	DNI: <input type="text"/>	Nacionalidad <input type="text"/>	Trabajo: <input type="text"/>

Hermanos

Descripcion del grupo Familiar:

1 hermano: <input type="text"/>	Fecha Nacimiento <input type="text"/>	5 hermano: <input type="text"/>	Fecha Nacimiento <input type="text"/>
2 hermano: <input type="text"/>	Fecha Nacimiento <input type="text"/>	6 hermano: <input type="text"/>	Fecha Nacimiento <input type="text"/>
3 hermano: <input type="text"/>	Fecha Nacimiento <input type="text"/>	7 hermano: <input type="text"/>	Fecha Nacimiento <input type="text"/>
4 hermano: <input type="text"/>	Fecha Nacimiento <input type="text"/>	8 hermano: <input type="text"/>	Fecha Nacimiento <input type="text"/>

Registro: 1 de 1 | Sin filtro |

Diagnóstico áulico

ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA TÉCNICA	
ASIGNATURA:	CURSO:
DOCENTE:	

APELLIDO Y NOMBRE DEL ALUMNO	1. Manejo de los conceptos y habilidades básicas de la asignatura	2. Resolución de situaciones problemáticas	3. Capacidad argumentativa	4. Interpretación de consignas	5. Participación	6. Lectura y comprensión	7. Calidad de las producciones	8. Cumplimiento de acuerdos y pautas de convivencia	9. Relaciones interpersonales

Entrevistas pedagógicas a estudiantes secundarios

Entrevista a los alumnos de la escuela de educación secundaria técnica

1. Datos personales:

- a) Año de ingreso a la escuela:
- b) Nombre y apellido:
- c) Fecha de nacimiento:
- d) Edad:

2. Trayectoria escolar

2.1 Trayectoria escolar previa:

- a) ¿A qué primaria fuiste?
- b) ¿Qué era lo que más te gustaba?
- c) ¿Qué era lo que menos te gustaba?
- d) ¿Cuáles materias te resultaban más interesantes?
- e) ¿Cuáles eran las que más te costaban?

2.2 Trayectoria escolar actual:

- a) ¿Cómo fue el proceso de elección de esta escuela?
- b) ¿Qué te gustó de ella?
- c) ¿Cómo te está yendo en estos primeros meses de clases?
- d) ¿Qué es lo que te resulta más fácil?
- e) ¿En qué cosas sentís que tenés más dificultades?
- f) ¿Cambiarías algo en la escuela?
- g) ¿Cuál es la materia que te resulta más atractiva? ¿Por qué?
- h) ¿Cuál es la materia que menos te interesa? ¿Por qué?
- i) ¿Cuáles son las actividades que más te han gustado realizar? ¿Qué contenido o con qué elementos trabajaron?

3. Técnicas de estudio

- a) ¿Tenés en la carpeta algún esquema en donde anotar los días y el horario de las asignaturas, las fechas de los exámenes, los materiales que necesitás?
- b) ¿Cómo organizas tu tiempo para estudiar? ¿Con cuánto tiempo contás? ¿Con cuanta anticipación empezás? ¿Crees que necesitas dedicarle más tiempo? ¿Cómo podrías hacer para aprovecharlo mejor?
- c) ¿Usas alguna técnica de estudio en especial? ¿Te ayudas de algún recurso didáctico como los libros de textos, los medios informáticos, los recursos audiovisuales?
- d) ¿Estudias solo? ¿Recibís el apoyo de alguien? ¿Haces las tareas con algún compañero?
- e) ¿Trabajan en grupo durante la clase? ¿Qué materiales utilizan?
- f) ¿Qué haces si no entendés lo que el profesor está explicando?

4. Relaciones Interpersonales

- a) ¿Cómo es el vínculo con tus compañeros?
- b) ¿Qué es lo que más te gusta hacer con ellos?
- c) ¿Cómo es la relación con tus profesores y con la preceptora?

5. Actividades extracurriculares

- a) ¿Qué haces en tu tiempo libre?
- b) ¿Hacés alguna actividad? ¿En Dónde?
- c) ¿Cómo fue el proceso de elección?

6. Proyecto a futuro

- a) ¿Cómo te imaginas en el futuro?
- b) ¿Qué te gustaría hacer?

Instrumento para la planificación de talleres: A. Para cursos regulares de 1° año y B. Para los “cursos de repetidores”

A.



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Psicología

Asignatura: ***Psicología Educativa***

Prácticas Profesionales Supervisadas

TALLERES A REALIZARSE EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE EDUCACIÓN
TÉCNICA

Destinado a divisiones de 1^{er} año, grupos no repetidores.

Integrantes: *(Nombres, Legajos, Regulares/Promoción)*

Año de cursada:

Ayudante de Trabajos Prácticos:

Curso en que realizan los talleres:

CRONOGRAMA TALLERES

CURSO: 1° ___	1 ^{ER} TALLER	2 ^{DO} TALLER
Fecha y hora		
Preceptora del curso		
Profesor a cargo		
Coordinador(es)		
Actividades a realizar	<ul style="list-style-type: none"> - Encuadre - Presentación/Caldeamiento - - - Cierre 	<ul style="list-style-type: none"> - Caldeamiento - Reconstrucción de lo trabajado en el encuentro anterior. - - - Plenario de cierre

CARACTERÍSTICAS DE LOS DESTINATARIOS:

Cantidad de alumnos:

Cantidad de alumnos presentes: - ___ mujeres - ___ varones

Edades:

Otras características relevantes:

OBJETIVOS GENERALES (REFIEREN A AMBOS TALLERES):

> Propiciar en los estudiantes el conocimiento del grupo áulico y la institución educativa.

> Indagar acerca de los motivos que incidieron en la elección de la escuela técnica y los intereses que la misma genera en los estudiantes.

> Promover la reflexión crítica de los estudiantes sobre lo recorrido hasta el momento en este primer año, focalizando en cómo consideran culminarán el mismo, y basándose para ello en aquellos aspectos que puedan surgir como obstaculizantes o favorecedores de su trayectoria escolar.

> Favorecer en los participantes del taller (estudiantes, profesor y preceptor) la conciencia sobre la co-responsabilidad (entendida como compromiso compartido) en la construcción de las trayectorias de los estudiantes.

PLANIFICACIÓN DEL PRIMER TALLER: ___/Junio/2015

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- > Conocer el grupo de trabajo, relevar intereses y expectativas, presentación.
- > Indagar acerca del momento de la elección de la escuela técnica: principalmente quién o qué tuvo mayor peso, si contaban con información acerca de la escuela, si había interés por parte del estudiante.
- > Indagar la distancia entre las ideas previas portadas al momento de la inscripción en la escuela técnica y la realidad vivenciada.
- > Indagar expectativas respecto a saberes que esperan obtener en su paso por la secundaria.

RECURSOS:

ESTRUCTURA, ORGANIZACIÓN DEL TALLER Y TIEMPOS ESTIMADOS:

Primer momento (inicio)

ENCUADRE -- TIEMPO: 5'

Se presentará al grupo de trabajo, se explicitará la propuesta de los talleres a los estudiantes (indicando cantidad de encuentros, duración y fecha de los mismos), y se esbozará la intencionalidad de los mismos.

Por ejemplo: "Hola chicos, nosotros somos estudiantes avanzados del quinto año de Psicología y estamos realizando nuestras prácticas profesionales de una materia en su escuela.

Sus directivos se contactaron con nuestra facultad para trabajar juntos y es por ello que hoy estamos aquí para realizar unos talleres, así como otros compañeros nuestros se encuentran haciendo encuentros similares con otras divisiones.

Si es que ustedes están de acuerdo en participar, les proponemos trabajar sobre distintos aspectos del pasaje de la escuela primaria a la secundaria, ya que sabemos que muchas veces puede resultarles difícil, y quisiéramos conocer cómo es el recorrido que por el momento están haciendo en esta escuela técnica en particular. Esperamos les agrade este espacio que planeamos.”

Se podrá también indagar las expectativas respecto a la actividad: ¿estaban informados?, ¿qué creen que vamos a hacer?, ¿por qué consideran que la escuela convocó a la facultad?....

ACTIVIDAD DE CALDEAMIENTO + PRESENTACIÓN -- TIEMPO: __'

Nombre de la técnica (si tuviere):

Coordinador/es:

Desarrollo de la misma:

Materiales necesarios:

Segundo momento (desarrollo)

ACTIVIDAD 1- TIEMPO: __'

Nombre de la técnica (si tuviere):

Coordinador/es:

Desarrollo de la misma:

Materiales necesarios:

ACTIVIDAD 2 O “PLAN B” ----TIEMPO: __'

Nombre de la técnica (si tuviere):

Coordinador/es:

Desarrollo de la misma:

Materiales necesarios:

Tercer momento (cierre)

CIERRE -- TIEMPO: __'

Se realizará un cierre de las actividades del día, mediante un análisis que buscará focalizar el análisis en los aspectos significativos del encuentro (posibles resonancias, contradicciones, dudas o temores que puedan surgir de lo trabajado)

Se convocará la participación para el próximo encuentro, recordando fecha y hora, poniendo énfasis en la importancia de que todos puedan asistir para poder seguir trabajando de manera conjunta.

Se ofrecerá un espacio para posibles preguntas o comentarios que los participantes del taller quieran hacer.

PLANIFICACIÓN DEL SEGUNDO TALLER: __/Junio/2015

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

> Trabajar sobre el la continuidad - discontinuidad entre la escuela primaria y la secundaria, promover a que los estudiantes identifiquen diferencias y similitudes entre distintos aspectos de las mismas.

> Acompañar el proceso de socialización de los chicos como estudiantes de la EEST n°2, refiriendo con ello tanto al conocimiento del funcionamiento de la escuela técnica como al conocimiento de los propios compañeros y de los demás actores educativos de la escuela.

RECURSOS:

ESTRUCTURA, ORGANIZACIÓN DEL TALLER Y TIEMPOS ESTIMADOS:

Primer momento

ACTIVIDAD DE CALDEAMIENTO -- TIEMPO: __'

Nombre de la técnica (si tuviere):

Coordinador/es:

Desarrollo de la misma:

Materiales necesarios:

RECONSTRUCCIÓN DE LO TRABAJADO EN EL ENCUENTRO ANTERIOR -- TIEMPO: __'

En este momento del taller se retomará lo trabajado en el primer taller, a modo de plenario en el cual todos puedan participar. Se podrán tomar como preguntas disparadoras las siguientes:

--¿Hay algún compañero que no estuvo presente el día del primer taller? Si lo hay, que se presente, y preguntarle si le contaron algo de lo que hicimos, ¿qué? Si no hay nadie nuevo, se podría preguntar: "¿les contaron a sus padres?, ¿o a conocidos de otras divisiones?, ¿qué les contaron? Cuéntenos a todos".

--¿Qué trabajamos el encuentro anterior?, ¿Qué les pareció? ¿Pudieron pensar algo más?

Segundo momento

ACTIVIDAD 1 -- TIEMPO: __'

Nombre de la técnica (si tuviere):

Coordinador/es:

Desarrollo de la misma:

Materiales necesarios:

ACTIVIDAD 2 O "PLAN B"-- TIEMPO: __'

Nombre de la técnica (si tuviere):

Coordinador/es:

Desarrollo de la misma:

Materiales necesarios:

Tercer momento

CIERRE -- TIEMPO: __'

Se realizará –sugerimos a modo de plenario- una síntesis de los dos encuentros, recordando conjuntamente las actividades realizadas, el propósito que se había anunciado se buscaba alcanzar con los talleres (ayudarlos en su paso de la primaria a la secundaria), y analizando los principales aspectos trabajados en relación a tal propósito.

Se brindará un espacio para comentarios de distinto tipo respecto del taller, que los participantes (estudiantes, profesor) quisieran expresar.

Se buscará propiciar que el cierre incentive a los participantes a trabajar -frente a las dificultades que pudieren ir surgiendo- en forma autónoma pero comunicada con el resto de la comunidad educativa, conociendo y haciéndose cada vez de más herramientas institucionales

B.



Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Psicología

Asignatura: ***Psicología Educativa***

Prácticas Profesionales Supervisadas

TALLERES A REALIZARSE EN LA ESCUELA SECUNDARIA DE EDUCACIÓN
TÉCNICA

Destinado a divisiones de 1^{er}, 2^{do} y 3^{er} año, que conforman “cursos de repetidores”

Integrantes: *(Nombres, Legajos, Regulares/Promoción)*

Año de cursada:

Ayudante de Trabajos Prácticos:

Curso en que realizan los talleres:

CRONOGRAMA TALLERES

CURSO: _____	1 ^{ER} TALLER	2 ^{DO} TALLER
Fecha y hora		
Preceptora del curso		
Profesor a cargo		
Coordinador(es)		
Actividades a realizar	-Encuadre -Presentación/Caldeamiento - - -Cierre	- Caldeamiento -Reconstrucción de lo trabajado en el encuentro anterior. - - -Plenario de cierre

CARACTERÍSTICAS DE LOS DESTINATARIOS:

Cantidad de alumnos:

Cantidad de alumnos presentes: - ___ mujeres- ___varones

Edades:

Otras características relevantes:

OBJETIVOS GENERALES (AMBOS TALLERES):

>Propiciar en los estudiantes el conocimiento del grupo áulico y la institución educativa.

>Indagar acerca de los motivos que incidieron en la elección de la escuela técnica y los intereses que la misma genera en los estudiantes.

>Favorecer en los participantes del taller (estudiantes, profesor y preceptor) la conciencia sobre la co-responsabilidad (entendida como compromiso compartido) en la construcción de las trayectorias de los estudiantes.

>Acompañar otras trayectorias educativas.

- > Indagar el sentido de la experiencia educativa para los alumnos.
- > Delimitar las principales causas y efectos de éxito y fracaso escolar.
- > Fomentar actividades de construcción conjunta que involucre a todos los presentes para luego poder focalizar el análisis en el compromiso compartido y su incidencia en el fracaso escolar.

PLANIFICACIÓN DEL PRIMER TALLER: ___/Junio/2015

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- > Conocer el grupo de trabajo, relevar intereses y expectativas, presentación.
- > Indagar acerca del momento de la elección de la escuela técnica: principalmente quién o qué tuvo mayor peso, si contaban con información acerca de la escuela, si había interés por parte del estudiante.
- > Indagar qué significación tiene para los estudiantes formar parte de un curso de repetidores, principalmente poder determinar si lo vivencian como un etiquetamiento o por lo contrario como una modalidad de trabajo que los beneficia, y por qué.
- > Determinar cuáles son las ventajas/desventajas, similitudes/diferencias que los alumnos encuentran respecto a la primera vez que cursaron la curricula de este año.
- > Detectar las representaciones sobre el éxito y el fracaso.
- > Otorgar un espacio de intercambio que les restituya mayor confianza para repensar sus posibilidades educativas.

RECURSOS:

ESTRUCTURA, ORGANIZACIÓN DEL TALLER Y TIEMPOS ESTIMADOS:

Primer momento (inicio)

ENCUADRE -- TIEMPO: 5'

Se presentará al grupo de trabajo, se explicitará la propuesta de los talleres a los estudiantes (indicando cantidad de encuentros, duración y fecha de los mismos), y se esbozará la intencionalidad de los mismos.

Por ejemplo: *"Hola chicos, nosotros somos estudiantes avanzados del quinto año de Psicología y estamos realizando nuestras prácticas profesionales de una materia en su escuela.*

Sus directivos se contactaron con nuestra facultad para trabajar juntos y es por ello que hoy estamos aquí para realizar unos talleres, así como otros compañeros nuestros se encuentran haciendo encuentros similares con otras divisiones.

Si es que ustedes están de acuerdo en participar, quisiéramos conocer cómo es el recorrido que por el momento están haciendo como estudiantes y les proponemos trabajar sobre distintos aspectos que el asistir a esta escuela secundaria técnica involucran, ya que sabemos que muchas veces puede resultarles difícil. Esperamos les agrade este espacio que planeamos."

Se podrá también indagar las expectativas respecto a la actividad: ¿estaban informados?, ¿qué creen que vamos a hacer?, ¿por qué consideran que la escuela convocó a la facultad?...

ACTIVIDAD DE CALDEAMIENTO + PRESENTACIÓN -- TIEMPO: __'

Nombre de la técnica (si tuviere):

Coordinador/es:

Desarrollo de la misma:

Materiales necesarios:

Segundo momento (desarrollo)

ACTIVIDAD 1-- TIEMPO: __'

Nombre de la técnica (si tuviere):

Coordinador/es:

Desarrollo de la misma:

Materiales necesarios:

ACTIVIDAD 2 O "PLAN B" --TIEMPO: __'

Nombre de la técnica (si tuviere):

Coordinador/es:

Desarrollo de la misma:

Materiales necesarios:

Tercer momento (cierre)

CIERRE --TIEMPO: __'

Se realizará un cierre de las actividades del día, mediante un análisis que buscará focalizar el análisis en los aspectos significativos del encuentro (posibles resonancias, contradicciones, dudas o temores que puedan surgir de lo trabajado)

Se convocará la participación para el próximo encuentro, recordando fecha y hora, poniendo énfasis en la importancia de que todos puedan asistir para poder seguir trabajando de manera conjunta.

Se ofrecerá un espacio para posibles preguntas o comentarios que los participantes del taller quieran hacer.

PLANIFICACIÓN DEL SEGUNDO TALLER: __/Junio/2015

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

>Trabajar sobre la continuidad - discontinuidad entre la escuela primaria y la secundaria, promover que los estudiantes identifiquen diferencias y similitudes entre distintos aspectos de las mismas.

>Detectar las principales dificultades que los alumnos manifiesten sobre este pasaje y reflexionar sobre las herramientas que utilizan para superarlas.

>Acompañar el proceso de socialización de los chicos como estudiantes de la EEST n°2, refiriéndonos con ello tanto al conocimiento del funcionamiento de la escuela técnica como al conocimiento de los propios compañeros y de los demás actores educativos de la escuela.

>Promover el desarrollo de actitudes y aptitudes necesarias para continuar habitando la escuela secundaria.

RECURSOS:

ESTRUCTURA, ORGANIZACIÓN DEL TALLER Y TIEMPOS ESTIMADOS:

Primer momento

ACTIVIDAD DE CALDEAMIENTO -- TIEMPO: __'

Nombre de la técnica (si tuviere):

Coordinador/es:

Desarrollo de la misma:

Materiales necesarios:

RECONSTRUCCIÓN DE LO TRABAJADO EN EL ENCUENTRO ANTERIOR -- TIEMPO: __'

En este momento del taller se retomará lo trabajado en el primer taller, a modo de plenario en el cual todos puedan participar. Se podrán tomar como preguntas disparadoras las siguientes:

--¿Hay algún compañero que no estuvo presente el día del primer taller? Si lo hay, que se presente, y preguntarle si le contaron algo de lo que hicimos, ¿qué? Si no hay nadie nuevo, se podría preguntar: "¿les contaron a sus padres?, ¿o a conocidos de otras divisiones?, ¿qué les contaron? Cuéntenos a todos".

--¿Qué trabajamos el encuentro anterior?, ¿Qué les pareció? ¿Pudieron pensar algo más?

Segundo momento

ACTIVIDAD 1 -- TIEMPO: __'

Nombre de la técnica (si tuviere):

Coordinador/es:

Desarrollo de la misma:

Materiales necesarios:

ACTIVIDAD 2 O “PLAN B”-- TIEMPO: __’

Nombre de la técnica (si tuviere):

Coordinador/es:

Desarrollo de la misma:

Materiales necesarios:

Tercer momento

CIERRE -- TIEMPO: __’

Se realizará –sugerimos a modo de plenario- una síntesis de los dos encuentros, recordando conjuntamente las actividades realizadas, el propósito que se había anunciado y que se buscaba alcanzar con los talleres (indagar sobre su trayectoria como estudiantes y reflexionar acerca de las herramientas que la secundaria técnica a la que asisten les ofrece), analizando los principales aspectos trabajados en relación a él.

Se brindará un espacio para comentarios de distinto tipo respecto del taller, que los participantes (estudiantes, profesor) quieran expresar.

Se buscará propiciar que el cierre incentive a los participantes a trabajar -frente a las dificultades que pudieren ir surgiendo- en forma autónoma pero comunicada con el resto de la comunidad educativa, conociendo y haciéndose cada vez de más herramientas institucionales

Instrumento de reflexión para estudiantes secundarios de 1° año

Facultad de Psicología



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Instrumento de reflexión para estudiantes de 1° año

Sexo: **Fecha de nacimiento:**

- 1) ¿Por qué elegiste esta escuela para hacer en ella la secundaria?
- 2) ¿Cómo te sentís en 1° año de esta escuela? ¿En qué se parece y en qué se diferencia de lo que esperabas?
- 3) ¿En qué te sirvió el curso de ingreso realizado en el verano, antes de comenzar 1° año? ¿Qué cosas descubriste o aprendiste en dicho curso y qué cosas creés que tendría que tener ese curso y que no tuvo, ahora que estás en 1° año?
- 4) ¿Qué es lo más importante en el cambio que estás viviendo, en esta escuela, en relación a la escuela primaria, el año pasado?
- 5) ¿Qué es lo más interesante, significativo, valioso de ese cambio? ¿Qué es lo que vivís como lo más negativo, o complicado, o difícil, en ese cambio? ¿Con quién/es hablás sobre esto?
- 6) ¿Cómo podrías describir a esta escuela, en una sola frase?
- 7) ¿Qué es lo que te interesaba aprender en esta escuela? ¿Qué otras cosas te interesan? ¿Qué cosas te gustan de tu estar en esta escuela y qué cosas te disgustan de tu estar en esta escuela?
- 8) ¿Qué es lo que te parece que favorece que aprendas? ¿Qué es lo que te parece que dificulta que aprendas?
- 9) ¿Cómo te das cuenta de que aprendés? ¿En qué te das cuenta y cuándo?
- 10) ¿Qué es para vos un buen profesor? ¿Qué es para vos un mal profesor?
- 11) ¿Cómo te llevás con tus compañeros de curso? ¿Qué cosas pueden hacer que te pelees con tus compañeros? ¿Qué cosas pueden hacer que disfrutes estar con tus compañeros? ¿Qué actividades compartís con ellos en la escuela? ¿Qué actividades compartís con ellos fuera de la escuela?

**Instrumentos de reflexión para estudiantes secundarios
de 1° y 2° año**

Facultad de Psicología



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

Instrumento de reflexión para estudiantes de 1° año

Sexo:

Fecha de nacimiento:

Escuela:

1. ¿Cómo fue la elección de esta escuela para cursar la secundaria?
.....
2. ¿Qué esperabas de esta escuela? ¿Cuáles son las diferencias, como lo ves hoy?
.....
3. ¿Cómo vivís el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria? ¿Cuáles te parecen que son los cambios? ¿Con quién hablas sobre esto?
.....
4. ¿Cómo te llevas con tus compañeros de curso? ¿Qué puede hacer que te pelees con ellos y qué puede hacer que disfrutes estar con ellos?
.....
5. ¿Qué actividades compartís con tus compañeros dentro y fuera de la escuela?
.....
6. ¿Qué te parece que hace que tengas una buena relación con un profesor? Y ¿qué hace que tengas una mala relación con un profesor?
.....
7. ¿Qué pensás que te ayuda a que aprendas? ¿Qué es lo que te parece que dificulta que aprendas?, ¿Cómo te das cuenta de que aprendés?
.....
8. ¿Qué te interesa aprender en la escuela?
.....

Si estás interesado en que sigamos en contacto, escribí:

Tu Nombre y Apellido:

Un Correo electrónico u otro medio que consideres.....

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!



Instrumento de reflexión para estudiantes de 2º año

Sexo:

Fecha de nacimiento:

Escuela:

1. ¿Cómo te sentís en la escuela? ¿En qué se parece y en qué se diferencia de lo que esperabas al comenzar el secundario?

.....
.....

2. ¿Qué es lo que vivís como más valioso e interesante en la escuela? ¿Qué es lo que vivís como más negativo o complicado? ¿Con quién hablas sobre esto?

.....
.....

3. ¿Cómo te llevas con tus compañeros de curso? ¿Qué puede hacer que te pelees con ellos y qué puede hacer que disfrutes estar con ellos?

.....
.....

4. ¿Qué actividades compartís con tus compañeros dentro y fuera de la escuela?

.....
.....

5. ¿Qué te parece hace que tengas una buena relación con un profesor? Y ¿qué hace que tengas una mala relación con un profesor?

.....
.....

6. ¿Qué pensás que te ayuda a que aprendas? ¿Qué es lo que te parece que dificulta que aprendas?, ¿Cómo te das cuenta de que aprendés?

.....
.....

7. ¿Qué te interesa aprender en la escuela?

.....

Si estás interesado en que sigamos en contacto, escribí:

Tu Nombre y Apellido:

Correo electrónico u otro medio que consideres.....

¡MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Poster elaborado para la jornada "Psicología y educación: construcción de tramas y actividades entre la universidad y las escuelas":

Facultad de Psicología



Desafío de aprender y convivir en la diversidad: Experiencia en una escuela secundaria de la región

PARTICIPANTES:

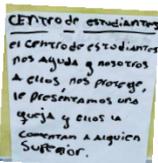
- Gastón Rava Mendiburu*, Carolina Poulter**, Guillermina Aracuy*, Ana Cristina Baez**, Karen Fibiger*, Irina Iglesias*** (Estudiantes*, graduada** y docente*** extensionistas de la Facultad de Psicología de la U.N.L.P.)
- Sandra Silva y Jessica Jacobo (integrantes del Equipo de Orientación Escolar EES N°13)
- Soledad Arpone (Directora EES N°13)
- Diez estudiantes que han desarrollado sus Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) de la asignatura Psicología Educativa de la Facultad de Psicología U.N.L.P.

OBJETIVOS

- Mejorar la convivencia y el clima escolar, la participación en tramas de aprendizaje colaborativo, el desarrollo de prácticas de ciudadanía democrática con construcción de acuerdos y consensos y la satisfacción personal de alumnos, docentes, directivos, padres, con las tareas, los vínculos y los espacios educativos.
- Implicación de adolescentes escolarizados en la reflexión sobre sus vínculos y sentidos de la experiencia educativa, favoreciendo la circulación de la palabra entre diferentes voces, la recreación del lazo social y la construcción de legalidades.
- Disminución de situaciones de violencia interpersonal, intrapsíquica e institucional en la escuela, y entre ellas, las familias y otras organizaciones.
- Articular las PPS de Psicología Educativa-Facultad de Psicología- con el Proyecto de Extensión, en tanto experiencias de aprendizaje profesional y servicio social, de modo de contribuir al sostenimiento conjunto y recíproco de la labor.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

En el marco de las PPS y en articulación con el proyecto de Extensión se han realizado:



- Entrevistas a directora, secretario, integrantes del E.O.E., docentes de diferentes asignaturas y preceptores de 1º y 2º año.
- Talleres sobre Convivencia escolar en 1º E y 2º A.
- Administración de cuestionarios sobre convivencia en los cursos observados.
- Observaciones institucionales y áulicas en 1º y 2º año.

TEMÁTICAS ABORDADAS

Ser parte – habitar – apropiarse de la escuela secundaria. Escuela actual – escuela ideal
Conformación del Centro de estudiantes, Delegados, AIC, reglamentaciones vigentes
Análisis conjunto de problemáticas y resolución de los conflictos.
Implicación y corresponsabilidad.



INSTITUCIÓN

Escuela de Educación Secundaria N° 13 (ex E.S.B. N°3)

Se encuentra ubicada en la calle 38 N° 608 y 127 del barrio El Carmen, Berisso.

Comparte edificio con la Escuela Primaria N°14, CENS 451 y EGBA N° 703.

Ha tenido un cambio de equipo directivo hace dos años, y ha pasado de ser E.S.B. a E.E.S. a principios del presente año, con lo cual se encuentran en proceso de elección del nombre que le asignarán a la institución, y actualmente cuentan con cursos desde primero hasta quinto año.

Podes acceder al blog de la escuela desde acá



<http://esb3bssso.blogspot.com.ar/>

PROYECTOS EN CURSO

- Proyecto de extensión "Convivencia, lazo social y construcción de legalidades. Expandiendo trayectorias y aprendizajes significativos en escuelas secundarias", Facultad de Psicología UNLP en articulación con las PPS de Psicología Educativa, Facultad de Psicología, UNLP
- Practicantes de Prácticas de la enseñanza en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP
- Proyecto de Extensión de Facultad de Cs. Naturales, U.N.L.P. y CEPAVE.
- Talleres de Derechos Humanos a cargo de la Subsecretaría de Derecho Humanos.
- Talleres de violencia a cargo de residentes de la Salita del Barrio.
- Articulación con Escuela de Arte de Berisso.
- Participación en Mesa intersectorial.
- Participación en el Parlamento Juvenil del Parlasur.
- Participación en torneos de Handball y Fútbol.
- Proyecto de Huerta.



VIVENCIAS DE LOS PARTICIPANTES

"Fue un intercambio enriquecedor y ameno, desde las PPS sentimos comodidad con las chicas y chicos del curso, pudimos escuchar sus necesidades sentidas así como sus inquietudes, una muy buena experiencia desde nuestro lugar." (alumna de PPS)

"Sostenemos desde la escuela que la apertura al trabajo con otros siempre es enriquecedora. Sus aportes, sus miradas, nos ayudan a no encapsularnos en las problemáticas diarias pudiendo trabajar con lo importante y no solo con lo urgente" (Directora de la escuela)

"Esta experiencia nos posibilita una práctica donde la participación de docentes, graduados y estudiantes junto a las escuelas contribuye singularmente a la construcción de nuestro conocimiento profesional como psicólogos" (Equipo extensionista)

PERSPECTIVAS A FUTURO

Talleres de reflexión con Agentes Educativos; evaluación conjunta entre los participantes de la articulación entre Universidad y escuela generada el presente año. Delinear entramados para avanzar también hacia problemáticas de alfabetización en el primer ciclo de la escuela