

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2015.

ABRIENDO PUERTAS PARA CONSTRUIR SIGNIFICADOS: DESAFÍOS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE PSICÓLOGOS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS.

Erausquin, Cristina, Marder, Sandra, Centeleghe, Maria
Eugenia, Scabuzzo, Antonela, Barloqui, Daiana y
Pastrana, Gladys Edith.

Cita: Erausquin, Cristina, Marder, Sandra, Centeleghe, Maria Eugenia,
Scabuzzo, Antonela, Barloqui, Daiana y Pastrana, Gladys Edith (2015).
ABRIENDO PUERTAS PARA CONSTRUIR SIGNIFICADOS: DESAFÍOS EN
LA PROFESIONALIZACIÓN DE PSICÓLOGOS EN ESCENARIOS
EDUCATIVOS. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica
Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación Décimo
Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad
de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <http://www.aacademica.org/000-015/437>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso
abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su
producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite:
<http://www.aacademica.org>.*

ABRIENDO PUERTAS PARA CONSTRUIR SIGNIFICADOS: DESAFÍOS EN LA PROFESIONALIZACIÓN DE PSICÓLOGOS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS

Erausquin, Cristina; Marder, Sandra; Centeleghe, Maria Eugenia; Scabuzzo, Antonela; Barloqui, Daiana; Pastrana, Gladys Edith
Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

RESUMEN

El objetivo es presentar el trabajo de análisis realizado por un Equipo de Investigadores Docentes y Estudiantes de Universidad Nacional de La Plata, en el Proyecto BIANUAL (I+D) "Construcción y apropiación del conocimiento profesional de "psicólogos y trabajadores sociales en formación" para el desarrollo de prácticas inclusivas en escenarios educativos". Se articulan Categorías del Enfoque Socio-cultural (Rogoff) y la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström), con la perspectiva contextualista del cambio cognitivo en Escenarios Educativos (Rodrigo). Fueron administrados Instrumentos de Reflexión sobre Situaciones-Problema en Contexto de Intervención y se realizaron análisis cualitativos con la Matriz Multidimensional de Profesionalización Psico-Educativa (Erausquin, Basualdo). Se describen modelos mentales situacionales a partir de narrativas de 11 Psicólogas Integrantes de un Programa de Extensión, en Instrumentos de Reflexión sobre la Práctica en Orientación Vocacional con Jóvenes en Escuelas Secundarias. Se presentan hallazgos sobre entramados de problemas e intervenciones en inclusión educativa, desafíos para la co-configuración de saberes en estructuras de inter-agencialidad, nudos críticos en historización e indagación estratégicas, y apropiación participativa de significados en prácticas socio-culturales en escenarios educativos. Se abren líneas para compartir reflexiones sobre las reflexiones de los agentes educativos, en la re-significación colectiva del "aprendizaje por expansión" de la experiencia. (Engeström)

Palabras clave

Desarrollo profesional, Sistemas de actividad, Experiencias de psicólogos, Extensión universitaria

ABSTRACT

OPENING DOORS FOR BUILDING MEANINGS: CHALLENGES IN THE PROFESSIONALIZATION OF PSYCHOLOGISTS IN EDUCATIONAL STAGES
The aim is to present the work of analysis displayed, at La Plata Public University, by a Research Team integrated by Teachers and Students, in the Bi-annual Project "The construction and appropriation of the professional knowledge in "Psychologists and Social Workers in modeling" for developing inclusive practices in educational stages". Categories of Socio-Cultural Perspective (Rogoff) and Cultural-Historic-Activity-Theory (Engeström) are linked with Contextualist View of Cognitive Change in Educational Stages (Rodrigo). Questionnaires of Situated Problems in Context of Intervention were administered and qualitative analysis were displayed with Matrix of Multidimensional Analysis of Psycho-Educational Professionalization (Erausquin, Basualdo). Situational mental models are described from the narrations of eleven Psychologists working in a University Extension Program, through Instruments

of Reflection on the Practice in Vocational Orientation with Young People in Secondary Schools. We present findings in weaving problems and interventions in inclusive education, challenges to the co-configuration of knowledges in inter-agency structures, critical knots in re-mediation of history and strategic inquires, and participative appropriation of meanings in socio-cultural practices in educational stages. Lines are opened to share reflections on reflections with Educational Agents, in a collective working-out of "expansive learning" of "experience" (Engeström)

Key words

Professional development, Activity systems, Psychologists experiences, University extension

Introducción. El objetivo del Proyecto de Investigación (I+D) 2014-2015, acreditado por Universidad Nacional de La Plata, es analizar *modelos mentales situacionales* que construyen 'psicólogos en formación' para abordar problemas y prácticas de Inclusión y Calidad Educativas. Explorar *sistemas de apropiación participativa* en recorridos de profesionalización guiados por Docentes Tutores, en Prácticas Profesionales Supervisadas y Proyectos de Extensión en Escenarios Educativos. Analizar fortalezas, desafíos y nudos críticos en su trayectoria y el cambio cognitivo y actitudinal que se produce, a través de la reflexión sobre experiencias en escenarios escolares. Indagar si se generan dispositivos, a la manera de *comunidades de práctica inter-agenciales*, entre Universidad y Escuelas, y con Familias, Organizaciones Sociales e Instituciones de Desarrollo Social, Salud y Protección de Derechos. Esos *entramados* pueden alojar y habilitar diversidades e interrumpir desigualdades, involucrando *aprendizaje colaborativo* y *desarrollo profesional de psicólogos como agentes psico-socio-educativos*. En el primer año, el Plan incluyó *entrevistas en profundidad* a Directores de Proyectos de Extensión de Psicología, Humanidades y Trabajo Social de la UNLP, que incluyen en el equipo extensionista a estudiantes avanzados y graduados de Psicología - de hasta 5 años de ejercicio profesional -, y trabajan en escenarios educativos formales y no formales. La perspectiva no era sólo *investigar para luego transferir*, sino co-construir indagación, para luego, como un bucle, en espiral, co-construir innovaciones en la intervención, a través de Proyectos de Extensión y Prácticas Profesionales Supervisadas en la Carrera de Psicología - prácticas y dispositivos de Investigación y Extensión, articulados también en el "trabajo en terreno" y la "inteligencia territorial" -. En el segundo semestre de 2014, se realizaron *entrevistas a gestores y directores* de Proyectos de Extensión, indagando sus trayectorias, tanto en Psicología como en Ciencias Sociales y Humanas, en diferentes tipos de prácticas

en Educación; explorando qué modos de participación, según su perspectiva, ofrecen los dispositivos de Extensión a estudiantes y graduados; cómo participan los “psicólogos en formación”. El intercambio fue enriquecedor, reflexionamos y construimos *contextos mentales compartidos* mientras narraban y escuchábamos. Los integrantes del Proyecto de Investigación, además de la formación de psicólogos para el campo educativo, habíamos tenido una intensa experiencia en Proyectos de Extensión, en 2012 y 2013, en escuelas primarias, secundarias y jardines de infantes. Nos comunicamos con los Directores desde la *apropiación recíproca*, y ello no hizo menos seria la investigación, ni impidió la objetivación de problemas. En un segundo tiempo, indagamos narrativas de Estudiantes Avanzados, Graduados noveles, y Tutores de Psicología, participantes en Proyectos de Extensión en Escenarios Educativos, con base en Facultades de Psicología y Humanidades UNLP.

Marco Teórico y Categorías de análisis. *Aprender*, en el enfoque socio-histórico-cultural, es desarrollar posibilidades diversas de *apropiación participativa* de conocimientos y herramientas de la cultura, interactuando, tomando parte y siendo parte de experiencias plenas de diferentes sentidos. El aprendizaje no está localizado solamente en la mente individual, sino también en la interacción entre personas, como *cognición distribuida* que emerge de experiencias de participación y comprensión en y de *prácticas culturales* (Rogoff, 2003). El *giro contextualista* en las relaciones entre desarrollo, aprendizaje y educación, pero también entre emoción y cognición, (Pintrich 1994) utiliza *unidades de análisis* complejas, dialécticas, genéticas y sistémicas, que articulan sujetos y contextos más allá de *reduccionismos* (Baquero, 2002) e insertan la construcción de significados en la trama *social* - interacciones entre personas - y *societal* - con instituciones y tradiciones - (Chaiklin, 2001). En contextos de formación profesional, se requiere diseño, implementación y evaluación de *dispositivos de aprendizaje experiencial* para la *reflexión en y sobre la práctica* (Schön, 1998), compatibles con el concepto de Lave y Wenger (1991) de *comunidad de práctica* que articula participación, negociación de significados y desarrollo de identidad (Wenger, 2001) El diseño de dichos *dispositivos de acompañamiento* se fundamenta en la *segunda* y la *tercera generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad* (Engeström, 2001). La inter-agencialidad pone en juego la articulación de los textos escolares con los contextos de descubrimiento y de práctica social, de crítica y problematización de dispositivos, produciendo *expansión*, más allá del *encapsulamiento* de las instituciones educativas. Construir ‘Equipos de Apoyo a Enseñantes’ es ‘una intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación, mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración, para mejorar la capacidad de la escuela para responder a la diversidad de estudiantes y potenciar el pensamiento colectivo’ (Daniels, 2003, p.198). Engeström distinguió *tres diferentes estructuras de inter-agencialidad*: coordinación, colaboración y comunicación reflexiva, y pensamos la experiencia con y como Extensionistas a la luz de dichas categorías. Y de su concepto del *olvido social de las instituciones*, que deriva en “legajos” o en “historias clínicas” que historizan al objeto, al destinatario, y no al sistema de la actividad, garantizando el círculo vicioso, la reproducción. Pero la visibilización de las contradicciones puede promover toma de conciencia a través de la *re-mediatización de la memoria secundaria*, recuperando testimonios de lo colectivo, que entendemos como *historización, indagación, re-significación del pasado* para habilitar la construcción estratégica de futuro. Trabajo en “zona de construcción social de conocimientos, competencias,

identidades”, compatible con el desarrollo de “modelos mentales situacionales de intervención” del “constructivismo episódico” (Rodrigo, 1999), en el que la experiencia con y entre los otros expande y re-crea significados y prácticas.

Estrategias metodológicas. Estudio descriptivo de perspectiva etnográfica, lo cual, como es planteado por Edwards (1992), supone una posición epistemológica que implica correspondencia consciente entre teoría, método y procedimientos. Reúne tanto análisis cualitativos como cuantitativos, siendo precisamente ésta la etapa cuanti-cualitativa que permitirá caracterizar el fenómeno, para profundizar luego su interpretación conceptual. En la conformación de la Unidad de Análisis *Modelos mentales para la intervención profesional sobre problemas situados en diferentes contextos*, se elaboró una *Matriz de Análisis Complejo* (Erasquin, Basualdo, 2005, en Erasquin et al., 2013) que distingue cuatro *dimensiones*: a. situación problema en contexto de intervención; b. intervención profesional del psicólogo; c. herramientas utilizadas en la intervención; d. resultados de la intervención y atribución de causas. En cada una de las dimensiones, se despliegan *ejes*, que configuran líneas de recorridos y tensiones, que se identificaron en el proceso de profesionalización en nuestro contexto. En cada uno de los ejes se distinguen cinco *indicadores*, que implican diferencias cualitativas, ordenados en dirección a un enriquecimiento y mejora. Los indicadores seleccionados no son necesariamente uniformes para todos los ejes, ni están implicados en una *jerarquía representacional genética*, en el sentido del término conocido como su *versión fuerte* (Wertsch, 1991). En este trabajo, se administraron a 11 Licenciadas en Psicología - con título o estudios avanzados del Profesorado en Psicología - *Instrumentos de Reflexión sobre Situaciones Problema de la Práctica Profesional Psico-Educativa*. Práctica desarrollada en un Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias con Población de Alta Vulnerabilidad Social, en la periferia de la Ciudad de La Plata. La muestra es intencional. La recolección de información provee dos series de datos: a) dirigidos a obtener información acerca del *Modelo Mental sobre Situaciones Problema de Intervención Profesional* de los participantes; y b) referidos a su perspectiva sobre el aprendizaje profesional, cambios que tendrían que hacerse en las intervenciones, y funciones del Psicólogo Extensionista en el escenario educativo. En este trabajo analizaremos los primeros.

ANÁLISIS DE DATOS: Dimensiones I y II, todos los Ejes, Indicadores con Mayores Frecuencias de Respuestas

En relación a la DIMENSIÓN I: SITUACIÓN PROBLEMA, SU RECORTE Y ANÁLISIS

Las Psicólogas del Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias en la periferia de La Plata ¿recortan problemas complejos en tramas intersubjetivas y psicosociales, para analizarlos en relación a contextos de intervención? (Eje 1), ¿dan cuenta de una o de diferentes perspectivas en la construcción del problema? (Eje 6)

Eje 1. “De la simplicidad a la complejidad de los problemas”. El 54% de respuestas **recortan problemas complejos, articulando factores y dimensiones, interrelacionando actores en tramas intersubjetivas y psicosociales** (Ind.5), que exceden el dispositivo de intervención, para aproximarse a la trama inter-institucional, adaptarse a las sorpresas, a lo inesperado. Una **fortaleza** de la muestra, el atravesamiento de la complejidad. Ej Ind.5. *Nos*

acercamos a la escuela a realizar el primer taller de orientación solicitado por el director en octubre. Nos encontramos 6 alumnos de los cuales 5 estaban decididos y no tenían interés en participar y un alumno con discapacidad con el cual se nos dificultó realizar La actividades planteadas. La situación puso en evidencia que la demanda de que los chicos se orienten es de los directivos y no de los alumnos. Por otro lado, trabajar en noviembre tratando de que re-piensen el porqué de sus proyectos es difícil y tal vez inadecuado. El director, que solicitó la intervención realizó una descripción del grupo y de la escuela que no coincidió con los que encontramos: los alumnos no tenían interés ni en la actividad ni en su proyecto.

Eje 6. “Del realismo al perspectivismo en el análisis de problemas”. Un **nudo crítico** de la muestra. El 54% de respuestas **dan cuenta de la perspectiva científico-profesional del equipo de Orientación Vocacional para enfocar, recortar y analizar los problemas**, (Ind.3), pero no aparecen con claridad en la enunciación, las otras perspectivas, de los actores educativos de la institución escolar, - docentes, directivos, preceptores -, sus preocupaciones, sus modos de pensar la escuela media. No aparecen más que tangencialmente, y sólo en términos de obstáculo para la tarea proyectada. El 27%, **dan cuenta de por lo menos dos perspectivas diferenciadas y en diálogo** (Ind.4). Ej. Indicador 1.3. *Una situación particular que quedó como anécdota fue la demanda de una escuela de Gonnet al Programa, pero con la dupla de trabajo cuando vamos a gestionar con las autoridades para comenzar el proceso de orientación encontramos muchos obstáculos y resistencias por parte de los integrantes. Tuvimos que ir reiteradas oportunidades, nos demandó varias semanas de acercarnos para poder comenzar en esa escuela. Hasta ese momento ninguna escuela había presentado tanta resistencia y falta de comunicación entre sus actores, sabiendo que ellos mismos habían solicitado el programa. A pesar de la resistencia inicial, luego, el trabajo con los chicos en los talleres fue maravilloso y de gran aprendizaje para mí.*

Las Psicólogas del Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias en la periferia de La Plata, ¿analizan problemas subjetivos en contexto, articulando componentes singulares y estructurales, dinámica de conflictos, dilemas éticos y entrelazamientos inter- institucionales, o bien sitúan los problemas en individuos descontextualizados o en agrupaciones sociales/dispositivos institucionales sin tramas subjetivas?

Eje 7 : “Del individuo a la trama interpersonal, la dinámica de conflictos y los dilemas éticos y entrelazamientos inter-institucionales” Un 45,45 % de respuestas **combinan factores subjetivos singulares e idiosincrásicos, con factores estructurales, que dan cuenta de regularidades y diversidades** (Ind.3) . Ej Ind.3, Sujeto 2 *“En la coordinación de uno de los primeros talleres, en situación de grupo trabajando sobre la “autobiografía” de cada uno, uno de los chicos participaba contó un relato familiar trágico del que nadie estaba al tanto y sorprendió a todos, creando un cambio en el trabajo de los chicos. “Esa experiencia fue significativa para mí ya que era una de las primeras experiencias como coordinadora de un grupo. Generó una situación incómoda, quizá no pensada al supuesto “objetivo” y trayecto del taller. Lo que generó empezar a repensar diferentes modos del rol u de abordaje de muchísimas situaciones que desbordan “lo planeado”.* Un 36, 36 % de las respuestas combina **factores subjetivos e interpersonales con conflictos intra e intersistémicos** (Ind.4). Una brecha entre la demanda que plantea la institución y el genuino deseo de los destinatarios, lo cual implica un conflicto entre la actividad planeada por el equipo extensionista, la institución y sus actores. Ej de Ind.4, Sujeto 5 *“el interés de los estudiantes... la errada descripción del director respecto de los alumnos, la demanda*

*del director a pesar de que los estudiantes no quisieran”... “el equipo de orientación vocacional lleva un taller con actividades planificadas y cuenta con el interés de los estudiantes, la escuela supuestamente interesada no lo está y no se adecua a las actividades. **Heterogeneidad** de la muestra.*

Las Psicólogas Extensionistas del Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias en la periferia de La Plata: ¿construyen los problemas en relación con la especificidad de la disciplina profesional?, ¿con apertura a la intervención de otras disciplinas? ¿co-construyen interdisciplinariamente el problema objeto de la intervención? (Eje 3)

Eje3: “De la inespecificidad a la especificidad de la disciplina y su articulación con otras disciplinas en el planteo del problema”, el 63,6% de las respuestas **enfoca el problema con relación a la Psicología en un determinado campo de actuación**, - la Orientación Vocacional -, **con apertura a la intervención de otras disciplinas** - la Psicología Institucional, la Psicología Educacional, la Psicología Social, o Evolutiva - (Ind.4) , mientras el 36,4% **enfoca el problema con relación a la Psicología en un determinado campo de actuación**, (Ind.3). Ej. Ind.3.S.6 *“cuando estábamos hablando sobre lo que implica elegir una carrera y de repente una joven expresó que ella no podía pensar en elegir una carrera, ya que ni la ropa se podía elegir (ya que eso lo hacía con su madre). Esta experiencia fue significativa porque me permitió darme cuenta que había muchas cuestiones que pudieron trabajar los jóvenes y no sólo la elección de una carrera”.* Ej. Ind. 4 S.8 *“Una de las características del Programa es la voluntad de quienes eligen iniciar el proceso de Orientación Vocacional, en ocasión de iniciar el mismo ha pasado que la escuela (producto de la fallida comunicación institucional) determina la obligatoriedad de dicho programa a los alumnos del último año. Remite a la lógica institucional propia de la escuela donde las actividades muchas veces son impuestas como parte de la currícula y la elección de los alumnos no lleva a un sello protagónico”.* Una **fortaleza** de la muestra.

Las Psicólogas del Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias en la periferia de La Plata: ¿dan cuenta de antecedentes históricos en sus relaciones significativas o no reconstruyen la historia del problema?(Eje 4)

Eje 4: “Historización y mención de antecedentes históricos”, el 45,5% de las respuestas **menciona un solo antecedente del problema** (Ind.2), mientras que el 27,3% de las respuestas **menciona diferentes antecedentes del problema sin articulación significativa entre ellos** (Ind.3) Un **nudo crítico** de la muestra. Ej. Ind.2, sujeto 8: *En lo personal fue un acercamiento directo a las formas de manejo institucional que desconocía hasta ese momento.* Ej. Ind.3, sujeto 10: *La coordinadora propone esta nueva escuela, bachillerato para adultos. Ese año aun no habíamos comenzado en las escuelas por la inundación del 2 de abril, eso también fue significativo en el momento de la realización. .*

Las Psicólogas Extensionistas del Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias en la periferia de la Ciudad de La Plata: a) ¿describen, explican, o construyen hipótesis sobre los problemas?, b) ¿atribuyen causas o razones únicas o múltiples a los problemas? (Ejes 2 y 5).

Eje 2: De la descripción a la explicación del problema. La muestra denota la **mención de inferencias** o la **descripción del problema** (Indicadores 3 y 2), en lugar de la **formulación de hipótesis sobre causas, factores o razones**, (Indicador 4) que puedan orientar, fundamentar y enmarcar la intervención. Un **nudo crítico** de profesionalización psico-educativa. El 63,6 % de los graduados extensionistas **mencionan alguna inferencia más allá de los**

datos (Indicador 3)Ej. (S1): "...Deserción en el transcurso de los talleres de los jóvenes destinatarios, los docentes talleristas se frustraban una y otra vez en procesos que por distintos motivos se veían truncados...". La frustración frente a lo truncado no es algo que se vea y se describa simplemente, se infiere. Un **18,2 % describe el problema sin explicarlo** (indicador 2.a)Ej (S7): "...Fue en una escuela de Abasto, en mi primer taller como coordinadora de un grupo, estábamos hablando de lo que implica elegir una carrera y de repente una joven expresó que ella no podía pensar en elegir una carrera, ya que ni la ropa se podía elegir...". Un **18,2% formula una hipótesis sobre causas, factores o razones** (indicador 4).Ej (S8): "... remite a la lógica institucional propia de la escuela, donde las actividades muchas veces son impuestas como parte de la currícula, y la elección de los alumnos no lleva un sello protagónico..."

EJE 5: Relaciones de causalidad en el análisis del problema. La mayoría de las narrativas, **63,6%**, señala **multidireccionalidad en la relación entre causas y efecto/s** (Indicador 3). Ej (S5): la falta de interés de los estudiantes se debía a que el director solicitó una intervención que los estudiantes no deseaban; a que la descripción que del grupo hizo el director no era correcta; a que los estudiantes no tenían interés en su propio proyecto; y/o a trabajar en noviembre era difícil e inadecuado. Un 18,2% señala **relaciones multidireccionales encadenadas y articuladas entre causas y efectos** (Indicador 4).

En relación a la DIMENSION II: INTERVENCIÓN PROFESIONAL EN ÁREA EDUCATIVA

Las Psicólogas Extensionistas del Programa de Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias de la periferia de La Plata: ¿deciden y actúan unilateralmente las intervenciones, o conjuntamente con otros actores? (Ejes 1 y 3)

Eje 1: "De la decisión sobre la intervención". Un 45,5% de las respuestas indican que **la decisión sobre la intervención está situada en el agente psicólogo, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes** (Ind.4), mientras un 27,3% de las respuestas indican que **la decisión sobre la intervención es construida y tomada por el agente psicólogo conjuntamente con otros agentes** (Ind.5). Una **fortaleza** de la muestra, pero para dimensionar su valor, es importante el análisis en relación a con qué otros agentes construyen la decisión: ¿los integrantes del equipo de orientación vocacional del proyecto extensionista, o también conjuntamente con los integrantes del equipo de agentes de la institución escolar? Ej. Ind.4.Sujeto 5. *La coordinadora del taller. Decidimos revisar la planificación sobre la marcha y suspender el segundo taller.* Ej. Ind.5.Sujeto 6. *Lo decidimos mi compañera de dupla y yo.*

Eje 3: "Un agente o varios en la actividad profesional". Un 54,5% de las respuestas indican la **actuación del profesional psicólogo y otros agentes, con construcción conjunta del problema y de la intervención** (Ind.5), mientras que el 27,3% de las respuestas indican la **actuación de un solo agente: el psicólogo profesional** (Ind.3). Una **fortaleza** de la muestra, pero que merece ser analizada con la misma lógica que se utilizó en las preguntas sobre la decisión. Ej. Ind. 5, S2. *Trabajo de los profesionales; compartiendo la experiencia y pensando en maneras de intervenir y trabajar en lo personal que nos pasaba con esta situación. Trabajo con el equipo de orientación del colegio. Pensando cómo podían acompañar a este joven y el grupo.* Ej. Ind.3,S5 *Una coordinadora acompaña al alumno con discapacidad. Se comunicó al director y a los alumnos por qué no se realizaría el 2do taller. Se invitó a los alumnos interesados a acercarse al COVO (para seguir trabajando*

fuera del marco escolar).

Las Psicólogas del Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias en la periferia de La Plata: ¿desarrollan actividades complejas, multidimensionales, con objetivos múltiples y destinatarios diversos? (Ejes 2, 4 y 5)

Eje 2: "De la simplicidad a la complejidad de las acciones". Un 63, 2 % de las respuestas indican **acciones articuladas, que contemplan dimensiones diferentes de la intervención** (Ind.4) y un 27, 3 % de las respuestas reflejan **acciones multidimensionales articuladas en un proceso de intervención** (Ind.5). Ej. Ind. 4 Sujeto 5. *"Revisión de la planificación sobre la marcha (adecuación de objetivos y actividades). Una coordinadora acompaña, especialmente al alumno con discapacidad. Se comunicó al director y a los alumnos por qué no se realizaría en 2do taller. Se invitó a los alumnos que estuvieran interesados a acercarse al COVO (para seguir trabajando fuera del marco escolar)."* Ej. Ind.5 Sujeto 1. *"Intercambio de bibliografía. Talleres de reflexión al interior del grupo sobre la práctica. Actividades lúdicas con el equipo por fuera del trabajo para fortalecer vínculos. Consulta externa con dos personas especializadas en grupos que vinieron a pensar en nosotras. Tiempo para decidir continuar (nos lo dimos antes de volver al trabajo). Elaboración de nuevos criterios y armado de dispositivos"* Una **fortaleza** de la muestra.

Eje 4: "Objetivos de la intervención profesional". El 54,5%) refleja en sus respuestas **diferentes objetivos articulados antes de la intervención** (Ind.4). Un porcentaje menor enuncia **acciones dirigidas a un objetivo único** (27,3%, Ind.3) Ej. Ind.4 S1 *"Redefinir el programa, el concepto de orientación, los dispositivos de abordaje. Comprender que era "nuestro" y que era parte del escenario de intervención. Viabilizar nuevas formas"* Ej. Ind.3 S10 *"Que los participantes en el Proceso de Orientación Vocacional puedan elegir una carrera a seguir (universitaria o terciaria)".* Ej. Ind.2 Sujeto 6 *"Problematizar el egreso, la terminalidad, los marcos que la escuela como institución les ha dejado. Sondar actividades que realizan además de la escuela y además comenzar a trabajar intereses"* **Heterogeneidad** de la muestra.

Eje 5: "Del individuo a la trama interpersonal y el dispositivo institucional como destinatario de la intervención". Un 27, 3 % **las acciones son sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales sucesivamente considerados, no articulados en simultáneo** (Ind.3) Ej. Ind. 3, sujeto 4, *"Se intervino sobre la directora, preceptores, profesores e inclusive los chicos"*. Un 18,2 % de respuestas reflejan que **acciones sobre sujetos individuales, tramas vinculares, o dispositivos institucionales, exclusivamente** (Ind.2). Ej. Ind. 2, sujeto 6. *"Sobre los alumnos de 6to año porque egresan en la escuela, con el ejercicio de reflexionar y brindar herramientas para pensar en algún proyecto educativo u ocupacional para el año siguiente"*. Otro 18, 2 % de respuestas reflejan **acciones sobre sujetos individuales, y/o tramas vinculares, y/o dispositivos institucionales simultáneamente considerados y articulados, ponderados en función del contexto**, (Ind. 5). Ej. Ind.5, Sujeto 2. *"Trabajo en equipo. Trabajo de intercambio con la institución educativa y su modelo. Las maneras de insertarse y de trabajar con esa realidad"*. **Nudo crítico** de la muestra.

Las Psicólogas del Programa de Extensión en Orientación Vocacional en Escuelas Secundarias en la periferia de La Plata: ¿cuál es su implicación en el problema y la intervención?, ¿desarrollan articulación entre ayuda e indagación? (Ejes 8 y 6)

Eje 6: Acción indagatoria y de ayuda a los actores en la resolución de los problemas constituye una **heterogeneidad** de la muestra. Un 36,4% **describe acciones de ayuda a los actores**

para resolver problemas sin plantear indagación ni antes, durante ni después de la intervención (Indicador 3.b). Ej.: una de las psicólogas extensionistas describe los pasos de la intervención "... revisión de la planificación sobre la marcha (adecuación de objetivos y actividades). Una coordinadora acompaña especialmente al alumno con discapacidad. Se comunicó al director y a los alumnos por qué no se realizaría el 2do taller. Se invitó a los alumnos que estuvieran interesados a acercarse al Centro de Orientación Vocacional para seguir trabajando fuera del marco escolar...". Otro 36,4 % **enuncia acción indagatoria y acción de ayuda a los actores para resolver problemas, con una sucesión en el tiempo y una articulación entre ambas** (Indicador 4). Un 27,3% **enuncia acción indagatoria y acción de ayuda para resolver problemas, con indiferenciación entre ambas** (Indicador 2). Ej (S6): "...Problematizamos el egreso y pensamos en los nuevos por venir y el lugar que ocupa cada uno en eso. Todos pudieron reflexionar y hablar sobre las distintas situaciones que atravesaban...".

Eje 8: Implicación y distancia del relator con el problema y la intervención. Una **fortaleza** de la muestra. El 72,7 % de narrativas denota **implicación e nla actuación profesional, con distancia y objetividad en la apreciación** (Indicador 4) Ej: "...Ante lo expresado por los directivos, la sucesión de acciones puede resumirse: Conversar con mi compañera de dupla. Manifestar la inquietud con los directivos. Discutir con mis compañeras de equipo y la coordinadora cómo proseguir con la difusión en la escuela, qué respuesta dar...". El 18,2% indica **des-implicación o sobre-implicación en relación al problema y la intervención**. Ej. Ind. 3b, Sujeto 7. "la intervención fue de la alumna, y eso me permitió explicarles lo importante que es conocer su historia, hacerse preguntas, cuestionarse, antes de tomar una decisión"

Eje 7: Pertinencia de la intervención con respecto al problema y especificidad del rol profesional. En un 54,5% de las respuestas **la intervención es pertinente con respecto al problema y se realiza desde la especificidad del rol profesional del psicólogo** (Ind.3); en un 27,3% de las respuestas, **la intervención es pertinente con respecto al problema y se enmarca en la especificidad del rol profesional del psicólogo, con referencia al marco teórico o modelos de trabajo en un campo de actuación** (Ind.4). **Heterogeneidad** de la muestra. Ej. Ind.3. "Considero que en el Programa, la integración en conjunto de profesionales y las situaciones de este tipo se abren al grupo, en las reuniones de equipo con la supervisión de la coordinadora, que es quien nos orienta".Ej. Ind.4 S8. "Frente a la situación planteada, se decidió hacer el encuadre pertinente y plantear nuestra propuesta. Para que de esta forma los jóvenes puedan ser protagonistas de la elección de participar o no de los talleres, dado que pensamos el protagonismo activo como lo que posibilita una elección a futuro".

A MODO DE REFLEXIÓN. Indudablemente, el mapa de las fortalezas, nudos críticos y heterogeneidades producido, revela la insistencia del **desafío de la co-construcción de saberes sobre entramados de problemas e intervenciones**, entre dos sistemas de actividad diferentes: los equipos de trabajo profesional en Orientación Vocacional, y las escuelas secundarias de la periferia de la ciudad. Los equipos de trabajo como el que protagoniza las narrativas son fuertes en la planificación y sistematización de sus acciones, estrategias y dinámicas, de acuerdo a guiones pre-establecidos y afinados en la experticia de la especialización. Son también reflexivos sobre diversos atravesamientos de la complejidad, atentos a contrastes entre regularidades y acontecimientos singulares, trabajo con jóvenes y dinámicas de grupo capaces de alojar conflictos. Las es-

tructuras de **inter-agencialidad** resultan colaborativas y hay trabajo en equipo en el campo profesional, pero no se encuentra el camino para el **entrelazamiento inter-sistémico** que resulta necesario para asegurar la solidez del trabajo en **inclusión educativa**: directivos y preceptores de las escuelas "de la periferia" siguen imponiendo prácticas a los jóvenes según lo que entienden que necesitan, sin preguntarles cuál es su voluntad, su interés, su deseo, y los equipos profesionales truncan el trabajo esperado y planificado, al no respetarse su encuadre, pero abriendo su vivencia a lo inesperado, al no-saber, que en realidad está tan cerca del sentir y del ser. La trama de **comunicación reflexiva** (Engeström, 1997), requiere que se configure un trabajo colectivo de problematización/deconstrucción del objeto de la actividad y del guión prescripto para las acciones desde uno de los sistemas, y que se lo co-configure entre los dos sistemas, historizando e indagando, dentro y fuera de la escuela, dentro y fuera del equipo profesional, las causas y razones de los problemas, los modos y formas de hacer la tarea en el pasado, los regímenes de trabajo cristalizados o en movimiento, de ambas lógicas y tradiciones, apuntando al futuro. La reflexión en la práctica y desde la práctica necesita trascender lo urgente, lo táctico, para afinar lo estratégico, convertirse en reflexión sobre lo vivido y lo hecho, y así capitalizar la experiencia en el largo plazo, para superar encapsulamientos y repeticiones.

Quienes aprenden tienen la oportunidad de construir cómo hacer algo con los otros. Mientras descubren cómo puede ser su rol, siguen uno de muchos caminos, incluyendo uno que todavía no está allí, uno que tienen que aprender mientras lo construyen (Engeström, 1991)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La 'transmisión' educativa desde una perspectiva situacional. *Perfiles Educativos*, Vol XXIV: 57-75.
- Chaiklin S. y Lave J. (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Daniels, H. (2003) "El nivel institucional de regulación y análisis" en Vigotsky y la pedagogía. Barcelona, Buenos Aires: Paidós. *Temas de educación*
- Edwards, V. (1992) *Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: Un estudio etnográfico*. Tesis DIE Nro. 4 Centro de investigaciones y de estudios avanzados del instituto politécnico nacional, México.
- Engeström, Y.(1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning, *Learning and Instruction*, Vol. 1, 243-259.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. y Gregory J. (1997) "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work" en Cole, Engetröm y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- 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 Chaiklin, S. y Lave, J. (Eds.) (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. pp.78-118. Amorrortu, Buenos Aires.
- Engeström Y. (2001b) "Expansive learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization", en *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N°1
- Erausquin C. y Bur R. (2013). *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación*. Proyecto Editorial: Buenos Aires.
- Lave J. y Wenger E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pintrich, P. (1994) "Continuities and discontinuities: future directions for research in educational psychology", *Educational Psychology*.
- Rodrigo M. J. y Correa. (1999). *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. En Pozo, I. y Monereo, C. (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Santillana: Madrid.
- Rogoff, B (2003) *The cultural nature of human development*. Oxford University Press: New York.
- Schön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Wenger Etienne (1999) *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Wertsch J. (1991). *Voices of the mind: A Sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press: Cambridge, MA