



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Psicología
Escuela de Pregrado

**La práctica profesional como escenario de construcción del
conocimiento y quehacer profesional del psicólogo educacional.
Sistematización de una experiencia.**

Memoria para optar al Título de Psicólogos

Autores:

Pablo Abarca Carrazana
Claudia Espinoza Zúñiga

Profesor Patrocinante:

Rodrigo Cornejo Chávez

Santiago, Enero 2013

*Siendo una práctica estrictamente humana,
jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma,
en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser
reprimidos por una especie de dictadura racionalista.*

Paulo Freire

A todos aquellos que fueron luces en el camino,
a mi familia que, en la distancia, está siempre presente.
A todas las personas que, con su amor, acompañaron esta aventura.
A Pablo, por su espontaneidad y humor de siempre, colega y amigo en esta experiencia.

Claudia

A mi familia, a mi papá Ricardo, a mi mamá Roxana, a mis hermanos
Matías y Valentina, porque, como dice la canción, sin ellos no valgo nada.
A todos mis amigos(as) y a toda la gente maravillosa que conozco,
porque, como continua la canción, su alma es mi alimento.
A mi compañera Claudia, por su apoyo y todo lo que me enseñó
y porque, gracias a ella, aún me cuesta trabajar solo.

Pablo

A las maravillosas personas de la escuela (ellos saben quienes son),
por permitirnos ser nosotros mismos, y darnos la oportunidad de ser parte de su magia.

Claudia y Pablo

INDICE

RESUMEN.....	3
PREFACIO	4
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
2. ANTECEDENTES EMPÍRICOS:	
Descripción del contexto y el trabajo realizado en la práctica profesional	9
2.1. Descripción de la escuela	9
2.2. Trabajo realizado en la práctica profesional.....	11
2.2.1. Objetivos del trabajo de práctica profesional	11
2.2.2. Descripción de Actividades.....	12
2.2.3. Metodología empleada	13
2.2.4. Evaluación de actividades	14
2.2.5. Evaluación general de la práctica profesional	19
3. ANTECEDENTES TEÓRICOS:	
Elementos teóricos pertinentes para la comprensión de la experiencia	22
3.1. Prácticas profesionales y la creación del saber profesional del psicólogo.....	22
3.2. El enfoque institucional.....	28
3.3. Sistematización de Experiencias	32
4. OBJETIVOS	35
4.1. Objetivo General	35
4.2. Objetivos Específico	35
5. MARCO METODOLÓGICO.....	36
6. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA.....	42
6.1. En la experiencia: elementos del entorno institucional para comprender la experiencia	42
6.2. En la reconstrucción de la experiencia	47
6.2.1. Los Momentos de la experiencia.....	47
6.2.2. Análisis de los Momentos	56
6.3. En la Interpretación de la experiencia: análisis integrativo y discusión	65
7. CONCLUSIONES.....	78
8. REFERENCIAS.....	85
9. ANEXOS.....	89
9.1. Esquema de Categorías por Momentos.....	89

RESUMEN

Una característica que define a la psicología educacional es la multiplicidad de demandas y expectativas que se ponen en la figura de psicólogos y psicólogas que se desempeñan en este ámbito. El quehacer de estos profesionales está también atravesado por una variedad de enfoques de intervención, y por diversas exigencias propias del sistema educacional chileno, que demandan intervención individual, grupal e institucional. A este marco general deben incorporarse los psicólogos recién egresados que inician sus prácticas en psicología educacional. Sin embargo, en éstos casos se agrega una nueva complejidad: la del proceso de profesionalización.

Es por esto que, para el desarrollo del presente documento, se define como eje central la pregunta acerca de cómo se configura el quehacer profesional del psicólogo en su primera experiencia profesional. Para responder a esta pregunta, se desarrolla una sistematización de la práctica profesional de los autores, desde una propuesta narrativa y vivencial, siendo posible identificar los momentos centrales de la experiencia, así como elementos relevantes para poder comprender la configuración del quehacer profesional del psicólogo educacional en la práctica.

Las principales conclusiones apuntan a reflexionar en torno al ejercicio profesional desarrollado y a la configuración del conocimiento y la práctica profesional, así como a proponer lineamientos para el apoyo y supervisión de psicólogos practicantes, y sugerencias para futuros profesionales que se insertan en el ámbito educativo.

PREFACIO

ADVERTENCIA: Si crees que la presente memoria de práctica es como todas las demás, te avisamos desde ya, estás equivocado.

El objetivo nuestro es hablarte desde nuestra propia experiencia, pero también, desde nuestra propia sinceridad y particularidad, como profesionales, pero también como personas (que es lo que finalmente todos somos).

Por eso, te cuento que mi nombre es Pablo Abarca, en el momento en que escribimos esta tesis tengo 24 años (quizás cuantos años tengo en este preciso momento) y más que la psicología lo que me gusta es el arte, el teatro, pero sobre todo el mimo, el payaso y el arte del cuentacuentos.

Todas estas cosas son aspectos trascendentales en mi vida y que me caracterizan como persona, y son también aspectos que marcaron mi desempeño como psicólogo en práctica en la escuela que se presenta en este texto. Mi experiencia en dicho lugar fue un viaje mágico desde diversas esferas de mi vida y hacia diferentes lugares de lo que puede ser lograr ejercer como psicólogo, pero también como un ser humano real, cercano, con capacidad de escucha y de acción, con ideas y dudas, y más dudas y más ideas, en definitiva, un ser humano verdaderamente humano.

Y es que si durante tu formación leíste o te enseñaron por ahí que el psicólogo es un mago sin magia, tenían razón, pero al mismo tiempo, estaban completamente equivocados. Y es que como psicólogos debemos hacer magia a cada segundo y cada instante, el asunto es que va en ti si lo que logras generar es un “engaño” o un hechizo cautivante. Nosotros con mi compañera, nos arriesgamos y jugamos por hacer de nuestra práctica profesional una instancia mágica, para nuestros niños y mágica también para nosotros, y estamos seguros de no habernos equivocado con nuestra decisión. Así lo percibimos, y así también nos lo permitieron los niños y todo aquel profesional y persona con la que trabajamos en esta increíble escuela.

A diferencia de Pablo, el estudiar psicología me ha marcado profundamente y ha definido parte importante de lo que soy hoy, durante la época universitaria me dediqué fielmente a la tarea de estudiar la disciplina y llegar lo mejor preparada posible al momento de la práctica profesional. Paradójicamente al llegar a la escuela me di cuenta

de que las primeras herramientas a las que eché mano no tenían nada que ver con esta tan preciada formación universitaria.

Así, me definí nuevamente, mi nombre es Claudia, y antes de estudiar psicología fui scout gran parte de mi vida, me sé muchas canciones y juegos para niños y también soy muy organizada. Me gusta la educación popular y la biodanza, también soy un poco ñoña y me gusta estudiar.

Quise estudiar muuuchas cosas diferentes antes de entrar a la carrera, y elegí psicología porque “tenía un poco de todo”, en el camino me he dado cuenta de que esto es algo que define mi profesión: se puede ser psicólogo, profesor y artista; niña y estudiante; se puede ser serio y chistoso, planificado y espontáneo. Lo más importante de este proceso fue aprender que se puede ser la psicóloga que tú quieras cuando la tienes clara.

En fin. Solo te advertimos que leer la siguiente memoria de práctica profesional puede servirte para hacerte una idea sobre cómo puede ser sumergirte dentro de una escuela por vez primera. Pero. Por sobre todo, NO nos creas. Trata de vivirlo y experimentarlo por ti mismo.

Si eres profesor, leer esta memoria te puede servir para acompañar a tus estudiantes en el camino, pero ojala te sirva para acordarte de tu propia experiencia, y la revivas al acompañarnos en este viaje.

Un abrazo.

Pablo Abarca Carrazana

Psicólogo Universidad de Chile

Mimo, payaso, cuentacuentos y, por sobre todo, buena persona.

Claudia Espinoza Zúñiga

Psicóloga Universidad de Chile

Biodanzante, un poco hippie y un poco ñoña.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El psicólogo se desempeña en variados campos de acción, y en muchas ocasiones desde diversas posiciones teóricas y epistemológicas, lo que plantea de entrada una dificultad para definir un rol profesional único. La psicología educacional no escapa a esta diversidad, observándose multiplicidad de enfoques, demandas y expectativas hacia la figura del psicólogo educacional (Orantes, 1993).

Al parecer, considerar la Psicología Educacional como una disciplina puente entre la psicología y la educación, con un objeto, método y conocimientos propios (Coll, 1992 citado en Lorca & Núñez, 2001) no es suficiente para delimitar el quehacer concreto que se desarrolla en los centros educativos. Tampoco es suficiente delimitar su finalidad al estudiar los procesos de cambio que se producen en las personas como consecuencia de su participación en actividades educativas (Coll, Palacios & Marchesi, 2000), pues se encuentran diversas maneras de hacer psicología educacional y de ser psicólogo en esta tarea.

Tradicionalmente se han descrito dos formas de posicionar el quehacer del psicólogo en la institución educativa (Lorca y Núñez, 2001): por un lado, abordar el ejercicio profesional desde la posición clásicamente psicológica, es decir, enfocándose en el individuo y, por lo tanto, trasladando el trabajo clínico a la institución educativa; por otro lado, actuar como un agente inmerso en una cultura y contexto social, evitando psicologizar las problemáticas que ocurren en contextos educacionales. Ambas formas generales coexisten en la actualidad, incluso en el mismo centro educativo. A esto se suman los cambios a nivel funcional, pedagógico y estructural del sistema escolar que incorpora la Reforma Educacional en nuestro país, los que no quedan ajenos al trabajo del psicólogo educacional, cuyo rol debe transitar desde el clínico en la escuela al mediador de la institución, cambiando sustancialmente sus formas de intervención (Banz, 2002). Además de estas formas tradicionales del quehacer, y del cambio de rol que se sugiere, se espera que el psicólogo en la escuela intervenga a nivel del alumno, pero también a nivel del aula y del centro educacional (Lorca y Núñez, 2001). Para esto, debe integrar equipos de trabajo multidisciplinarios que, para complejizar aún más la definición del quehacer, muchas veces no tienen claridad ni delimitación formal de las funciones que desempeña (Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009). El rol difuso parece ser el elemento definitorio del quehacer del psicólogo educacional (Orantes, 1993).

A este marco general de diversidad de funciones, roles y expectativas que caracterizan a la disciplina deben incorporarse los psicólogos recién egresados que inician sus prácticas en psicología educacional. Sin embargo, en éstos casos debemos agregarle una nueva complejidad: la del proceso de profesionalización, que de por sí trae cambios en la forma de ser y estar en la profesión (Compagnucci y Cardós, 2009).

Esta etapa de iniciación es decisiva en la configuración de una identidad profesional (Valls, 2009), la que se verá influenciada por los marcos que la regulan (institucionales), las relaciones que establece con otros agentes, y por las exigencias y expectativas que se pongan en su persona (Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009). Si bien la labor del psicólogo educacional, en muchas ocasiones pareciese volverse ambigua y difusa, el posicionamiento ético, político y social (Juliá, 2006); el reconocimiento como parte integrante de una trama compleja de relaciones al interior de la escuela (Compagnucci y Cardós, 2009; Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009); y la reflexión, análisis y evaluación de la propia práctica (Roma, 2007), pareciesen ser aspectos centrales e importantísimos en la configuración de un conocimiento y rol realmente profesionales.

Sumergirse en la vertiginosa vida cotidiana de una escuela es desde un principio una tarea compleja, pero a la vez, sumamente atractiva y desafiante a pesar de las profundas problemáticas que la atraviesan. Sin embargo, ¿Quién se preocupa de otorgar luces sobre el complejo universo de una escuela a los profesionales jóvenes que se integran a ella? Y más aún ¿Quién puede orientar a los noveles psicólogos educacionales tan (mal) demandados por el aparataje escolar? Es por esto que, para la presente memoria de práctica, nos parece interesante y pertinente indagar en la configuración del quehacer del psicólogo educacional en su primera experiencia profesional, desde una mirada narrativa, reflexiva y analítica de la propia práctica. En concreto, realizaremos una sistematización de la experiencia de práctica profesional en psicología educacional que desarrollamos durante el año 2011 en una escuela de la comuna de La Granja¹. A través de este proceso pretendemos reconstruir la experiencia que vivimos como practicantes, analizando el proceso a través del cual fuimos configurando nuestro propio quehacer profesional, marcado por las características de multiplicidad de exigencia y expectativas que hemos descrito más arriba.

¹ Por motivo de confidencialidad, hemos decidido utilizar un nombre ficticio para referirnos a la institución, la cual para efectos de este trabajo llamaremos "La Escuela".

Desde este nudo problemático nos planteamos la siguiente pregunta de investigación **¿cómo se configura el quehacer profesional del psicólogo educacional en su primera experiencia profesional?** Responder a esta pregunta implicará reconstruir la experiencia, mirar las relaciones que establecimos, los afectos involucrados, los objetivos, los logros; en suma, implicará considerar la experiencia como un proceso complejo, marcada por factores objetivos y subjetivos que será necesario dilucidar.

Creemos que este intento por narrar, analizar y reflexionar desde la experiencia de trabajo en una institución escolar resulta un aporte empírico de relevancia para la psicología educacional debido a que no es habitual que se generen procesos reflexivos de sistematización y devolución respecto del trabajo desempeñado en una escuela. Realizar este ejercicio contribuirá a la generación de mayor conocimiento y herramientas para futuros psicólogos que se insertan en el ámbito educativo, así como también permitirá perfilar lineamientos para el trabajo de apoyo y supervisión de los profesionales en formación.

Del mismo modo, preguntarnos por cómo vive el psicólogo su inserción a la realidad escolar; y al mismo tiempo, cómo vive la institución/comunidad escolar la incorporación y el trabajo de los psicólogos, resultan cuestionamientos fundamentales para generar un trabajo pertinente y con sentido “para todos” dentro de sus particularidades, su historia, sus deseos y su forma de anclarse y/o moverse dentro de la trama institucional. Permitiendo identificar elementos centrales del quehacer del psicólogo educacional y aportando en la delimitación de un quehacer tan diverso.

Finalmente, este trabajo se constituye en un ejercicio metacognitivo sumamente enriquecedor para nosotros como profesionales en tránsito entre la formación profesional y el ejercicio mismo de la profesión, permitiéndonos revisar nuestra experiencia y perfilar nuestra identidad profesional y sentidos disciplinares a futuro.

2. ANTECEDENTES EMPÍRICOS:

Descripción del contexto y el trabajo realizado en la práctica profesional

A continuación presentamos algunos elementos contextuales relevantes para comprender el desarrollo de la experiencia de práctica profesional, los cuales tienen relación con el centro particular en donde nos desempeñamos, y el trabajo que realizamos en este periodo.

2.1. Descripción de la escuela

“La Escuela” se encuentra ubicada en la comuna de La Granja, emplazada en el sector sur de Santiago. La comuna destaca por tener un 25,9% de pobreza comunal, siendo la segunda más alta de la Región Metropolitana (Fundación para la Superación de la Pobreza, 2010). Además, es uno de los sectores más duramente golpeados por la Pasta Base de Cocaína, alcanzando en algunos momentos los índices de adicción más altos del país (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2002). La población donde se ubica la escuela, cuenta con casi 15.000 habitantes, y posee estadísticas que revelan que más de la mitad de ellos tienen relación directa o indirecta con ésta droga. Así, son más de tres mil los jóvenes y niños que viven las severas consecuencias y daños que ésta produce (OEI, 2002).

Los antecedentes de caracterización social de los niños y niñas de esta institución se encuentran en concordancia con los índices comunales. Así, para el periodo académico 2011, es posible constatar que un 23,8% se encuentra en niveles de abandono (abandono parental por ausencia, prisión o adicción); un 46.15% tiene relación directa con la droga ya sea porque algún familiar consume y/o realiza microtráfico; un 33.85% tiene relación directa con situaciones de cárcel a través de familiares que están o han estado presos, un 16.92% sufre de maltrato grave; un 38.46% vive en hacinamiento; un 11.28% está relacionado con un familiar directo que ejerce o ha ejercido la prostitución; y un 5.50% es deficiente mental. Asimismo, el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) del año 2011 alcanza el 94,49% en una matrícula que es del orden de los 159 alumnos².

² Datos extraídos del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

Es a esta realidad a la que el proyecto intenta responder desde sus orígenes en 1985, cuando un grupo de jóvenes, en la calle y apoyados por la Comunidad Cristiana de Base, realizaba tareas de acompañamiento y rehabilitación de jóvenes drogadictos, con el tiempo se fueron sumando a la iniciativa otras organizaciones locales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], s.f.). Las condiciones frecuentes de consumo de pasta base, carencias familiares y temprana deserción escolar eran limitantes recurrentes del barrio para acceder a una educación de calidad (OEI, 2002). Este esfuerzo comunitario se concretiza en 1990 cuando se constituyen en una organización comunitaria con personalidad jurídica. Del mismo modo, en 1993 el Ministerio de Educación reconoció la experiencia educativa y nace formalmente “La Escuela”, que desde entonces, entrega educación completamente gratuita a los niños y niñas de la comuna y sectores aledaños³.

La escuela surge con el propósito de servir de espacio para salvaguardar la integridad de los niños de su población y, al mismo tiempo, construir un proyecto alternativo que sirva de respuesta frente a los profundos problemas del sistema social. Es por este proyecto que la iniciativa es reconocida en diversas instancias Latinoamericanas, como “Innovemos: Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe” (UNESCO, s.f.) y “Escuelas que hacen escuela: Historias de dieciséis experiencias” (OEI, 2002).

Es en este contexto en que “La Escuela”, se constituye como un centro especializado cuya propuesta educativa asume como punto de partida la realidad familiar, social y cultural de los niños, donde las familias y la comunidad se ven influenciados y comprometidos por esta experiencia (OEI, 2002). Para ello, la escuela cuenta con un Proyecto Educativo establecido bajo los márgenes curriculares determinados desde el Ministerio, pero al mismo tiempo, con autonomía y capacidad creativa en la entrega y ejercicio pedagógico y formativo. Existe un fuerte énfasis en las artes y talleres extraprogramáticos para los niños, además de una educación estrechamente vinculada al desarrollo personal y social como a los valores de la igualdad, la solidaridad, el respeto y el apoyo colectivo. Todo éste abanico de subsectores, talleres y actividades encuentran coherencia a través de “Unidades Temáticas” que en forma mensual van actuando como hilo conductor de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas unidades son una idea fuerza que mes a mes va poniendo espíritu a la vida de la Escuela; cuentan con

³ Información extraída del Proyecto Educativo Institucional.

eventos colectivos y parciales durante el mes y un evento central de cierre que permite visualizar y evaluar como Comunidad Educativa, los objetivos y logros alcanzados⁴.

Dada la compleja realidad de los niños y niñas que asisten a la escuela, esta se ha incorporado a diversos programas de apoyo externo, así como también ha realizado iniciativas autogestionadas. Es así como la Escuela es parte del *Proyecto de Integración Escolar (PIE)*, además, participan del programa de “*Hipoterapia Municipal*”, donde asisten los niños con necesidades educativas permanentes. Por otro lado, existe el “*Programa de calle y educación social*”, orientado al trabajo de mantenimiento en la escuela de aquellos estudiantes en situación de abandono y con daño psicosocial severo⁵.

2.2. Trabajo realizado en la práctica profesional

En marzo del año 2011 iniciamos nuestra práctica profesional en la escuela. Durante el primer mes de trabajo, y a través de la realización del Plan de Práctica, nos fijamos los objetivos que queríamos alcanzar, tanto para con la institución, como para nosotros en tanto profesionales. Además pensamos en una estrategia metodológica que fuera coherente con nuestro ideal de trabajo y con las prácticas de la institución, y definimos las actividades en concreto en que focalizaríamos nuestras acciones como practicantes.

2.2.1. Objetivos del trabajo de práctica profesional

Los objetivos que nos propusimos para la institución apuntaban a trabajar en distintos procesos dentro de la Escuela, y fueron sugeridos por la psicóloga de la escuela. Aunque pudimos priorizar aquellos que más nos interesaban y definir nuestras metodologías de trabajo, hubo una demanda explícita para trabajar con cursos y niños específicos. La idea era apoyar a través de distintas instancias al desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes con necesidades educativas especiales, así como promover la participación y una buena convivencia.

Como parte del proceso de negociación de nuestras funciones, y en concordancia con las demandas que nos fueron sugeridas en las primeras semanas, propusimos hacer un proceso de sensibilización y diagnóstico de la convivencia escolar, para poder trabajar

⁴ Información extraída del Proyecto Educativo Institucional.

⁵ *Ibidem*.

con necesidades levantadas desde los distintos actores, y así poder contribuir al proceso de mejora de la escuela.

En definitiva, los objetivos definidos para el trabajo durante la práctica profesional fueron los siguientes:

- Contribuir a la intervención dentro del Programa de Integración Escolar, mediante el desarrollo de talleres de grupos de apoyo con alumnos con NEE.
- Desarrollar estrategias para mejorar el Clima del Aula en primer y tercer año básico, mediante la planificación y ejecución de un proyecto de intervención en aula.
- Generar un trabajo de sensibilización, diagnóstico e implementación respecto de la convivencia escolar a nivel escuela, que permita generar procesos participativos entre distintos actores educativos.

A través de esto, esperábamos poner en práctica los conocimientos que habíamos adquirido en el proceso de formación profesional, así como desarrollar habilidades para el desempeño en contextos escolares vulnerables. También nos interesaba poder trabajar y apoyar a los profesionales de la educación, y al mismo tiempo, poder desarrollar habilidades pedagógicas para nuestro trabajo como psicólogos.

Al estar aún vinculados con la Universidad, también esperábamos poder participar de espacios de reflexión sobre nuestra práctica y las posibilidades reales de desenvolvimiento del psicólogo en el contexto de la escuela. Además, de contrastar los alcances de los enfoques teóricos en el contexto de vulnerabilidad de modo de reformularlos y recrearlos en la propia práctica. Finalmente, nos interesaba poder trabajar en equipos multidisciplinarios, y poder aprender herramientas de otras disciplinas presentes en el trabajo de la escuela.

2.2.2. Descripción de Actividades

Las actividades estipuladas y acordadas con la institución se agruparon en tres líneas de intervención, acorde a los objetivos propuestos.

- **Grupos de Apoyo PIE (Proyecto de Integración Escolar):** la institución diseñó grupos de apoyo al trabajo educativo en la sala, conforme a las características y requerimientos de los niños que conforman el proyecto de integración escolar. Para efectos de nuestra práctica profesional, se nos asignaron tres grupos para el primer

semestre y cuatro para el segundo, con niños de diferentes niveles, características y grados de progreso, para trabajar según sus necesidades educativas y relacionales una vez por semana por una hora pedagógica (45 minutos).

- **Intervención en Aula:** la institución designó dos cursos (1ero y 3ero básico) que, a su parecer, tenían altos niveles de conflictos y problemáticas relacionales, por lo cual se solicita trabajar a nivel grupal con ellos en el contexto mismo del aula. Para ello, se contempla un trabajo de 2 horas pedagógicas (1 hora y media) con una etapa diagnóstica, para posteriormente definir los objetivos a trabajar en conjunto con la profesora y alumnos y de forma particular con cada grupo curso.
- **Mejora de la Convivencia Escolar:** En base a la observación de los altos niveles de violencia expresado en las relaciones entre estudiantes, y los consecuentes problemas que esto acarrea en el desempeño de la labor docente y del equipo de gestión, además del alto desgaste emocional, físico y psicológico de los diferentes profesionales de la escuela, propusimos desarrollar un proceso de sensibilización, diagnóstico, planificación e implementación respecto de la importancia de tratar y por sobretodo, mejorar la convivencia a nivel de escuela. Para ello se contemplaron instancias de conversación con alumnos, apoderados y profesionales, y se definieron líneas de acción a corto, mediano y largo plazo.

2.2.3. Metodología empleada

Para realizar las actividades y lograr los objetivos, nos propusimos utilizar una metodología que privilegiara los procesos participativos de trabajo y de construcción de conocimiento entre los diversos actores involucrados. Y al mismo tiempo se privilegió siempre la posibilidad de permitirnos incorporar herramientas, conocimientos y posibilidades que otorgan otras disciplinas y áreas diferentes a la de la psicología (como son las artes plásticas, teatrales, corporales, musicales, circenses, la pedagogía, las nuevas tecnologías, etc.). Por ende, el modelo apropiado para el trabajo desde lo metodológico, práctico y lo profesional contempló, más que un margen cerrado y concluso, una metodología abierta y mixta, propia las nociones de un profesional de la acción, en donde se privilegian las herramientas y nociones teóricas mas pertinentes y atingentes a la práctica y contexto particular en el cual se encuentra inmerso.

Nos propusimos posicionarnos profesionalmente desde las concepciones teóricas, políticas, éticas y estéticas elaboradas en el marco del trabajo en Educación Popular,

trabajando desde dichas nociones de educación, vínculo, relación pedagógica (o profesional), contextualización, aprendizaje, etc. De modo de priorizar en nuestra práctica la construcción colectiva de conocimiento, una mirada holística, crítica e histórica, la idea de que toda instancia es educativa, el acercamiento desde la sinceridad, la emoción, lo humano, la esperanza y los deseos sinceros de conocer, entregar y ayudar.

2.2.4. Evaluación de actividades

El trabajo desempeñado durante el proceso de nuestra práctica profesional estuvo dividido en las tres áreas ya mencionadas, cada una de ellas constó de tiempos, actividades y objetivos diferentes. Las revisamos a continuación, con el fin de evaluar el cumplimiento de los objetivos y los logros alcanzados.

Las actividades de las tres líneas de trabajo fueron siempre planificadas y efectuadas por la dupla de practicantes, con la supervisión de la psicóloga de la institución. El trabajo en cada línea constó de una planificación general de objetivos semestrales, y una planificación y evaluación específica sesión a sesión. La evaluación presentada a continuación corresponde a una evaluación general del proceso en cada línea de trabajo.

- Programa de Integración Escolar

El objetivo propuesto para esta línea de trabajo era *“contribuir a la intervención dentro del Programa de Integración Escolar, mediante el desarrollo de talleres de grupos de apoyo con alumnos con NEE”*. Para esto, nos propusimos realizar un trabajo colectivo y cooperativo con los niños, que les sirviera para mejorar su condición personal y su desempeño al interior de la sala de clases. El trabajo tuvo una duración total de aproximadamente 9 meses, contemplando una sesión por semana de 45 minutos. Bajo nuestra responsabilidad quedaron 3 grupos de niños durante el período del primer semestre, conformados por entre 3 a 6 niños, de entre 7 y 13 años, y 4 grupos de similares características y rango etario durante el segundo semestre, resultando un total de 15 niños con los cuales se trabajó bajo esta modalidad.

Las necesidades y problemáticas con las que se trabajó en cada grupo guardaban relación con los requerimientos proporcionados por los docentes a cargo y la evaluación que se realizaba en conjunto con la psicóloga a cargo y los demás especialistas. En términos generales, las principales temáticas abordadas en los grupos tuvieron que ver

con la educación emocional, desarrollo de habilidades sociales y autoestima, el trabajo colectivo y el respeto y valoración de los demás. Las principales técnicas y herramientas se relacionaron con un enfoque desde la educación popular y el trabajo desde el arteterapia.

La realización de los talleres que nos fueron asignados efectivamente contribuyeron a las intervenciones contempladas por el PEI para los niños con NEE, pudimos planificar el curso de estos espacios con total libertad, siendo considerados parte del equipo de psicología.

Aunque se considera que efectivamente se constituyeron en un apoyo para estos niños, éste fue principalmente en el plano personal, fortaleciéndolos en cuanto a las habilidades sociales, autoestima, empatía y expresión personal. Sin embargo, la mayor dificultad radicó en la posibilidad de llevar estos avances a la sala de clases, primero porque la dinámica de trabajo que se generaba con ellos en un grupo pequeño es radicalmente diferente a la dinámica que se desarrollaba en el grupo curso. Segundo, porque no fue posible desarrollar los espacios de trabajo en grupos pequeños en coordinación con las profesoras de los chicos, en parte porque como dupla no nos enfocamos en fortalecer ese trabajo más allá de comentar qué pretendíamos trabajar con los niños, pero también porque para los docentes este espacio terminó por ser considerado como un “descanso” de estos “niños problemáticos”.

- Asesoría en Aula

El objetivo propuesto para esta línea de trabajo era *“Desarrollar estrategias para mejorar el Clima del Aula en primer y tercer año básico, mediante la planificación y ejecución de un proyecto de intervención en aula”*.

La estrategia de trabajo varió según el curso y el semestre. En el primer semestre de trabajo, nos enfocamos a generar un vínculo con los estudiantes y a levantar necesidades de trabajo, para esto las actividades en ambos cursos se concentraron en facilitar la cohesión grupal, el respeto por el espacio y los profesionales a cargo. Este trabajo se realizó en sesiones de dos horas pedagógicas por semana.

Para el segundo semestre se definieron objetivos, temáticas y modalidades de trabajo específicos para cada curso, en conjunto con las profesoras jefe. En el caso del primero básico se trabajaron temáticas relacionadas a la educación emocional, el

reconocimiento de las cualidades personales y de los demás, el desarrollo de la autoestima, el respeto y el cuidado entre pares, el autocuidado personal, el respeto por el cuerpo, normas y límites. Por otro lado, con el tercero básico trabajamos el reconocimiento y control emocional, responsabilidades y consecuencias de los actos, comunicación asertiva, normas y límites y resolución de conflictos. En total se trabajó con un número de 35 niños durante todo el año escolar.

En cuanto al cumplimiento del objetivo inicial orientado a mejorar el clima del aula, se considera que el trabajo realizado no abordó directamente la temática, pero que sin embargo contribuyó en ambos cursos en su mejoría. Se considera además que el trabajo realizado con el primero básico tuvo un impacto mayor en la convivencia que el realizado con el tercero básico.

En el primero básico fue posible realizar un trabajo en conjunto con la docente, en donde se pudo poner saberes profesionales de ambas profesiones en juego. Este trabajo permitió desarrollar estrategias efectivas para disminuir la violencia en el curso, en donde el eje de trabajo orientado al cuidado personal permitió que los chicos cuidaran su cuerpo y el de los demás y así ir disminuyendo las situaciones de violencia. Consideramos que este espacio era valorado, tanto por la profesora como por los niños y niñas, elemento que facilitó enormemente el trabajo realizado y que permitió que todas las partes quedaran conforme con los logros.

Por otro lado, en el tercero básico el trabajo durante el segundo semestre fue más complicado, por un lado debido a la pérdida de muchas sesiones, y por otro debido a la poca valoración del espacio de trabajo por los niños. Ellos consideraban que se trataba de un espacio de “no clases”, por lo que fue muy difícil ir avanzando en las temáticas planificadas para el semestre, teniendo que retroceder muchas veces, o reevaluar el espacio, para ver si se continuaba o no. Consideramos que la dificultad con el logro de los objetivos para este curso tiene relación con la dificultad de vincularse con la profesora jefe. Aunque se intentó realizar un trabajo conjunto, este no llegó más allá de definir los objetivos; por otro lado, era muy usual que la docente modificara en el transcurso mismo de las actividades los objetivos trazados para trabajar los temas que a ella le parecían importantes, como el orden o el estudio. Estimamos que, si bien pudimos haber redoblado los esfuerzos por vincularnos con la docente, nuestro trabajo no era valorado por ella, ni por los chicos.

- **Convivencia Escolar y su derivación al Autocuidado de los Docentes:**

Para esta línea de trabajo, el objetivo que se propuso en un inicio fue *“Generar un trabajo de sensibilización, diagnóstico e implementación respecto de la convivencia escolar a nivel escuela, que permitiera generar procesos participativos entre distintos actores educativos”*. El trabajo en esta línea transitó desde temáticas generales de la convivencia escolar en el diagnóstico, hasta el trabajo de problemáticas específicas del trabajo docente en la implementación.

El desarrollo del diagnóstico se realizó durante el primer trimestre del año escolar 2011, y consideró diversas actividades de exploración. Se realizaron observaciones participantes y no participantes en aulas y recreos, entrevistas informales a docentes, encuestas individuales a docentes, estudiantes y apoderados, y discusiones grupales y plenarios con estudiantes y docentes. Este proceso dio pautas importantes para la comprensión de la institución, así como para el trabajo que se realizó con posterioridad. Se identificaron fortalezas y debilidades de la institución, todas ellas dieron cuenta de los modos de hacer dentro de la escuela, y de la forma de relacionarse con las personas, con el trabajo y con la realidad de la población. Dentro de las fortalezas se destacó *la confianza, el optimismo y un estilo docente centrado en la colaboración y el compromiso*. Dentro de las debilidades, por su parte, destacaron *las condiciones contextuales y la problemática familiar, el desgaste profesional, y la falta de acuerdo y consistencia en cuanto a las normas*. Además fue posible identificar elementos en tensión dentro de la realidad escolar.

Como resultado de la fase de diagnóstico se culminó con una propuesta de trabajo a corto, mediano y largo plazo, cuyos contenidos no podíamos abordar completamente como profesionales en práctica, por lo que debían ser asumidos por la institución en su conjunto.

Las propuestas a corto plazo apuntaron a valorar las iniciativas que ya se estaban realizando dentro de la escuela (mejorar la convivencia escolar); a aumentar los esfuerzos por incorporar a las familias a la escuela y la convivencia dentro de ella; y a revisar como comunidad escolar el manual de procedimientos que existía en la escuela. Por su parte, las acciones a mediano plazo proponían formar e institucionalizar un equipo de convivencia escolar; educar en mediación y participación; generar procesos de reflexión y autocuidado profesional; y formular un manual de convivencia de forma participativa.

Finalmente, las propuestas a largo plazo proponían desarrollar estrategias concretas de *mediación, autocuidado y participación dentro de la escuela.*

Los resultados de la fase de sensibilización y diagnóstico fueron presentados al conjunto de docentes, en donde las propuestas vinculadas al trabajo con profesores fueron especialmente valoradas, quienes manifestaron la necesidad de contar con espacios de reflexión y apoyo de la práctica pedagógica, así como con espacios para el “autocuidado” de los profesores, como ellos mismos lo denominaron. En conjunto con la dirección, los docentes y el equipo de psicología de la Escuela, se decidió priorizar el trabajo con ellos, proceso que dio lugar a una serie de actividades realizadas durante el segundo semestre del año 2011.

El objetivo general del trabajo con los docentes apuntaba a disponer espacios de reflexión, articulación y trabajo que permitieran generar una política de autocuidado al interior de la escuela. Para esto se realizaron dos sesiones de trabajo, una para instalar y promover la relevancia del autocuidado profesional a partir de las evidencias teóricas respecto al trabajo docente y sus implicancias para la práctica pedagógica; otra para generar una instancia lúdica de reflexión en torno a las problemáticas vivenciadas al interior de la escuela y generar lineamientos de trabajo y objetivos a abordar a largo plazo. Desde estas actividades se desprendió una fuerte sensación de falta de comunicación entre profesores y los demás profesionales, además de falta de apoyo, de tiempo y cansancio debido a las altas exigencias del trabajo en la escuela. Así mismo, los docentes concluyeron que tenían dificultad para darse cuenta de lo que le pasa a cada uno y para valorar el propio trabajo y el de los demás, así como determinaron que requerían espacios en la escuela para enfrentar estas problemáticas y promover el autocuidado.

En suma, el principal objetivo de estos talleres fue generar un espacio de reflexión, conversación y expresión para los docentes, de modo de ir generando en ellos conciencia sobre las implicancias de su trabajo y la necesidad de cuidarse individual y colectivamente. Los principales temas tratados fueron la realidad de los docentes a nivel país, la reflexión en torno a las características de su propio trabajo, toma de conciencia respecto de su propia experiencia personal y profesional como docentes, expresión y manifestación de sus propias inquietudes, ideas, críticas y propuestas, entrega de diversas herramientas y técnicas de autocuidado personal y colectivo, tanto dentro como

fuera de la institución, y la exigencia de un espacio formal e institucional para el autocuidado de los docentes.

De este proceso y hacia final de año, se decide continuar con este trabajo, aún cuando los dos psicólogos que habíamos estado a cargo debíamos finalizar la práctica profesional. Frente a esto, el director se comprometió a destinar un consejo de profesores al mes para el autocuidado de los docentes, así como uno para el trabajo conjunto y apoyo entre docentes y profesionales del equipo de integración.

2.2.5. Evaluación general de la práctica profesional

Sin duda alguna la institución escolar en la cual realizamos nuestra práctica presenta características sumamente particulares y que la diferencian notablemente del resto de establecimientos educacionales más cercanos a la educación tradicional y formal. Sin embargo, el desempeño en una institución de dichas características requiere de todas formas un conocimiento profundo de la realidad escolar a nivel nacional, de las características de nuestro sistema educativo y de la naturaleza del trabajo del docente. Pudimos darnos cuenta que hay conflictos y problemáticas que cruzan por igual a instituciones formales como no formales. Al insertarnos en la realidad de La Escuela, pudimos percatarnos que el peso de las políticas del gobierno central en materia educativa y la realidad socioeconómica, afectiva e histórica de nuestros jóvenes terminan por ahogar y muchas veces por invisibilizar toda posibilidad de generar nuevas prácticas críticas y trascendentes en la trayectoria vital de dichos niños y también de cambiar la forma de hacer escuela. La gran cantidad de problemas que presentan los niños y, por otra parte, la gran cantidad de exigencias que se instalan en nuestras escuelas, asfixian toda iniciativa innovadora, agravan el malestar y la frustración docente y atan de manos a quienes desean impulsar nuevas formas de relacionarse y construir proyectos educativos con mirada país.

Desde nuestro accionar y ejercicio profesional en La Escuela pudimos percatarnos, luego de un proceso arduo de conocimiento, trabajo colectivo y relación con quienes gestaron y viven día a día este proyecto, que en muchas ocasiones un proyecto colectivo como éste termina por no asegurar el bienestar y la salud de quienes lo sustentan, que el peso de la institución termina siendo por mucho más fuerte que el esfuerzo colectivo, que los tiempos y las exigencias pueden aplastar la creatividad, y que el amor por lo que se hace puede terminar opacando el agotamiento y la frustración hasta que el colapso

emocional puede ser muy grave. Sin embargo, también pudimos vislumbrar que en efecto, el resguardo y el cariño entre pares muchas veces puede ser mejor protector del desgaste emocional que sesiones aisladas y carente de sentido para combatir el estrés, y que el rescate de la historia y la memoria en pos de un proyecto futuro con perspectiva puede servir de respuesta para muchas dudas y problemas que emergen en el desarrollo de proyectos alternativos y de resistencia a lo establecido, como éste.

Por otro lado, y desde lo que concierne más a una mirada global de la institución y su foco educativo y en definitiva, a su posicionamiento político y pedagógico, pudimos experimentar cómo un foco centrado únicamente en “el niño” puede terminar siendo muy perjudicial al invisibilizar la cotidianidad de los docentes y demás profesionales, su salud, su desgaste y sus problemas, en pos de entregar todos sus recursos y en ocasiones, parte de su vida a ellos. Parte de nuestro ejercicio profesional en La Escuela pasó por generar en los trabajadores de la escuela la conciencia respecto de la relevancia de la salud y el autocuidado docente, por ser ellos la piedra angular de cualquier proyecto educativo, y más aún, de uno de estas características. La exigencia y consecución de un espacio formal de reflexión, comunicación, coordinación y apoyo entre docentes y trabajadores resultó ser un punto central entre las exigencias y necesidades desprendidas durante el tiempo de trabajo, y felizmente se consiguió.

Desde nuestra reflexión profesional existen múltiples y variados nodos de análisis de la realidad y el ejercicio educativo de La Escuela. Entre ellos la idea del cambio histórico y social del sujeto con el cual trabajan y la resistencia de la escuela a tomar conciencia de aquello y cambiar junto con ello; la incorporación de nuevos profesionales jóvenes con ideas diferentes y la resistencia al cambio institucional; el foco en los niños y la invisibilización del desgaste y malestar docente; las exigencias ministeriales y la resistencia en el proyecto y en la práctica educativa, entre muchas otras. Sin embargo, es importantísimo recalcar cómo la mirada y el trabajo de un psicólogo con formación educacional puede ayudar a generar procesos de toma de conciencia de sus propias prácticas, de su propia historia y de su propio estado actual. Poner en diálogo la diferencia, replantearse puntos de vista y prácticas, comunicarse y trabajar en equipo en la toma de decisiones, etc., pueden ser claves para dotar de nueva vida proyectos tan valorables y únicos como el de La Escuela. Terminar con la mirada clínica unipersonal y psicologizante en las instituciones educativas, más aún en las que están inmersas en realidades de alta vulnerabilidad psicoafectiva; fomentar el contacto, apoyo y

comunicación entre docentes como parte del cuidado profesional; impulsar iniciativas del orden de lo social-comunitario, que abran las puertas de la escuela y también la dejen salir; o priorizar los espacios de formación colectiva, de organización, planificación y porqué no, distensión, pueden significar cambios sumamente pertinentes y útiles para continuar dotando de sentido el ejercicio en dicha escuela.

Como estudiantes en práctica consideramos que la mirada de un psicólogo con una formación en materia educacional es sumamente necesaria y vital para impulsar nuevos procesos de cambio en dicha institución. Por ende, a partir de nuestra propia experiencia, y dadas las características del proyecto educativo, sería de suma utilidad y pertinencia la incorporación a la institución de profesionales cercanos y con conocimiento y manejo el área del trabajo docente y en lo que respecta a la psicología social-comunitaria, pudiendo servir de gran impulso para solventar proyectos que en la actualidad no tienen posibilidad de concretarse. Por ello, ampliar la oferta de vacantes de practicantes en otras áreas de la psicología puede ser una gran oportunidad de mejorar. Aun así, la necesidad de profesionales con otra mirada, y asimismo, el cambio en el foco que se da al proceso y gestión educativa desde los directivos de la institución es sumamente importante. La mirada no puede estar centrada únicamente en los niños, ya que si bien ellos son parte fundamental de dicho proceso, los docentes deben ser considerados y valorados como el eje y la columna vertebral que sostiene una escuela. Por ende, los nuevos profesionales deben tener una mirada mucho más crítica, creativa, global y consciente.

Nuestro paso por La Escuela, sin duda alguna, fue una experiencia maravillosa, creemos haber sido un aporte y haber concretado bastantes proyectos y haber dejado instaladas ciertas temáticas y formas de abordarlas que sus profesionales serán sumamente capaces de continuar y desarrollar.

3. ANTECEDENTES TEÓRICOS: Elementos teóricos pertinentes para la comprensión de la experiencia

En ésta sección abordaremos los principales antecedentes teóricos que atraviesan el problema de investigación y la propuesta de abordaje. Desarrollaremos tres temas centrales: el primero de ellos tiene relación con las prácticas profesionales y el saber profesional del psicólogo educacional; seguidamente revisaremos elementos generales del enfoque institucional, pues es el enfoque teórico que hemos adoptado para el análisis de la experiencia; finalmente, revisamos los principales lineamientos teóricos del enfoque de sistematización de experiencia, modelo metodológico que hemos adoptado para el desarrollo de la presente memoria.

3.1. Prácticas profesionales y la creación del saber profesional del psicólogo

Durante nuestra formación académica como psicólogos, pudimos aproximarnos a las lógicas y saberes que cimientan el trabajo profesional en el campo de la psicología. Sin embargo, la experiencia de la práctica profesional fue el momento preciso durante el cual todas aquellas bases, problemáticas, encuentros y desconexiones salieron a relucir en su real envergadura. Tal como menciona Pacenza (2001 citado en Compagnucci y Cardós, 2009), las lógicas propias del campo de la psicología son producto de una serie de condicionantes que influyen en sus prácticas y terminan por incidir directamente en el proceso del desarrollo profesional de los jóvenes. Es más, desde una mirada más histórica y holística es posible observar cómo estas condiciones sociales, culturales, políticas, académicas y formativas influyen directamente en el proceso de profesionalización e inserción laboral, especialmente en el área educativa (Compagnucci y Cardós, 2009). Son estas lógicas las que se impregnan al estudiante desde los primeros momentos de su formación académica.

Es por ello que, todo aquel proceso vinculado a una profesión en general, está marcado por un primer momento de *formación profesional* en tanto “conjunto de procesos sociales de preparación y conformación del sujeto, referido a fines precisos para un posterior desempeño en el ámbito laboral” (Fernández, 2001 citado en Compagnucci y Cardós; 2009, p.2). Al mismo tiempo, aquel proceso de formación y cambios en las formas de ser y estar en aquella profesión se denomina *profesionalización*. El cual, estaría íntimamente ligado con el conocimiento de tipo práctico, sustentándose en el sentido con el cual se dota al trabajo y su significado, al mismo tiempo, que en el conocimiento y

objetivos que guían las acciones/intervenciones. Además, está de manifiesto que la interacción con el medio en el cual se genera el trabajo, y los cambios a nivel social, institucional y cultural contextualizados en el devenir histórico, van configurando, según la forma de ser y estar en la profesión, un sujeto competente o no competente como profesional (Compagnucci y Cardós; 2009).

La psicología no escapa a este patrón, por ende, los procesos de formación profesional y profesionalización han de ser instancias importantísimas en donde se pongan en juego los diversos conocimientos adquiridos y generados por el estudiante durante su formación (Valls, 2009). Para García (1997 citado en Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009, p.65, "*las prácticas profesionales son consideradas como una de las formas de conocimiento intermedias entre el conocimiento cotidiano y el científico*", la distinción y comparación entre ambos tipos de conocimientos demanda considerar las particularidades de las ciencias sociales. Por lo cual, se debe hacer la salvedad de que existen saberes técnicos y saberes profesionales: unos de orden más académico y disciplinar, y otros ligados a un saber-hacer, muchas veces, tácito (García, 1997 citado en Compagnucci y Cardós, 2009). Estos diversos tipos de conocimiento, en general, no tienen espacio para el encuentro durante la formación profesional (Valls, 2009).

Díaz, Hernández, Rigo, Saad & Delgado (2006, p.12) reconocen como problemas nodales en la formación del psicólogo:

la insuficiente vinculación entre la formación teórica y la práctica asociada a currículos que enfatizan la teoría y minimizan la formación para el ejercicio profesional; la escasa presencia de visiones multiparadigmáticas e interdisciplinarias; la falta de fundamentos sociales para el estudio del comportamiento humano; la carencia de estancias supervisadas y prolongadas en escenarios reales; y el que no se capacite al alumnado para la resolución de problemas de índole profesional o de conflictos y dilemas éticos que enfrentan en la práctica, así como la falta de preparación para el trabajo en equipo, la innovación o la derivación tecnológica.

Sin embargo, debemos enfatizar en que el conocimiento profesional generado a partir de dicha dualidad de saberes, se trata siempre tanto de un proceso como de un producto (Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009). A través de aquel, el profesional

construye y se hace con los conocimientos y el bagaje competencial que le parezcan pertinentes para responder a las necesidades de su contexto práctico (Valls, 2009).

Es en este sentido, que se entiende que la inserción laboral de un psicólogo en el ámbito educativo articula en sus prácticas tanto lo generado y aprendido en su trayectoria de vida, así como también, las condiciones objetivas y subjetivas del espacio institucional. Al mismo tiempo, e ineludiblemente, el *“proceso de profesionalización de los psicólogos que se desempeñan en el campo educativo incluye tanto las instancias de formación como las de inserción laboral a la luz de los contextos históricos, sociales y culturales en los que se desarrolla”* (Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009, p.1). Asimismo, en la conformación de un rol profesional propio y sustantivo, estaría cruzado *“lo elaborado en sus trayectorias de vida como por las condiciones objetivas y subjetivas de los espacios institucionales que determinan y regulan sus acciones en el marco de proyectos más amplios de carácter político e ideológico”* (Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009, p.1).

Por ende, la misma identidad profesional gestada en el ejercicio cotidiano no es ajena a las dimensiones estructurales y simbólicas del contexto. Por ello, es que el psicólogo que se inserte en una institución educativa ha de tener en cuenta las significaciones del entorno educativo, escolar y del trabajo, así también debe tener en cuenta la dinámica que se genera entre los diversos actores educativos dentro de una escuela, pues ésta influye en las formas de pensar, sentir y actuar de los profesionales, por lo que el quehacer del psicólogo, será particular en cada centro educativo. (Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009).

Del mismo modo, y siguiendo lo expuesto por Moscovici (1976; citado en Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009), los individuos no pueden ser considerados como seres aislados, sino, como actores sociales activos, circunscritos a los diversos aspectos de la vida cotidiana de aquel contexto específico de interacción en el que se hayan. Por ende, no podemos considerar nuestro ejercicio como psicólogos aislado del conjunto de relaciones y conexiones que establecemos con los demás actores y profesionales durante nuestra estancia en la escuela (Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009).

Así mismo, Wenger (2001 citado en Díaz et al., 2006) considera que los psicólogos como grupo profesional forman parte de una comunidad de prácticas sociales determinadas, donde las relaciones de participación y las identidades de sus integrantes

se transforman en relación con las posibilidades y restricciones de los contextos donde se desenvuelven.

Sobre este aspecto, Cardós, Scharagrodsky y Szychowski (2009, p.9) afirman que:

Las características de los marcos que regulan y orientan las prácticas profesionales en las instituciones educativas, inciden en la conformación de la identidad del psicólogo incluyendo sus relaciones con otros agentes. En marcos regulatorios más flexibles, los psicólogos tendrían mayores posibilidades de reconocerse y ser reconocidos profesionalmente a partir de sus intervenciones.

Dentro de este proceso de generación del conocimiento e identidad profesional del psicólogo, la etapa de “práctica profesional” se erige como un momento profundamente relevante y de características particularmente diferentes a las de la inserción laboral propiamente tal. Es necesario que hagamos la distinción debido a que se suele confundir entre “prácticas profesionales”, como serie de acciones o ejercicios propios de la labor del psicólogo; y “la práctica profesional” como primer momento o espacio de acercamiento al ejercicio profesional in situ, luego de la formación académica. Si bien, ambos responden al complejo entramado de labores y exigencias del psicólogo, “la práctica profesional” o “Practicum” como lo denominan ciertos autores (Valls, 2009; Erausquin & Basualdo, 2006), contiene características particulares y decisivas en la configuración identitaria de un profesional en formación.

Según Tejada (2005 citado en Erausquin & Basualdo, 2006, p.84), el Practicum es *“un espacio privilegiado de inicio de la socialización profesional, de intersección entre el ámbito laboral y el formativo, en el que los estudiantes trabajan, fuera de la Universidad, en escenarios sociales”*. Del mismo modo Zabalza (2003 citado en Erausquin & Basualdo, 2006, p.84) reconoce algunas tensiones significativas en el proceso del Practicum, tales como a) desarrollo personal versus desarrollo científico; b) profesionalización versus enriquecimiento cultural; c) especialización versus polivalencia; d) institución formadora versus institución de trabajo; d) prácticas versus practicum. Todos estos aspectos se conjugan para hacer del espacio de la práctica profesional un lugar sumamente rico y definitorio en múltiples aspectos profesionales y personales.

Sin embargo, aquellas tensiones y dilemas no se presentarían únicamente en el transcurso de la práctica profesional, si no que responderían a una condición per se del

área de la psicología educacional. La naturaleza del trabajo y del rol de un psicólogo educacional en la mayor parte de las ocasiones está constituido por un alto porcentaje de ambigüedad y multiplicidad en sus roles (Cardós, Scharagrodsky y Szychowski)

Desde un comienzo debemos considerar que el psicólogo se desempeña en variados campos de acción, sumado a esto lo hace desde diversas posiciones teóricas y epistemológicas, lo que plantea de entrada una dificultad para definir un rol profesional único (Orantes, 1993). Al mismo tiempo, y dadas las nuevas características contextuales del sistema educativo a nivel nacional, el psicólogo se ha visto en la obligación de transitar de un rol más individualizante y psicologizador a una mirada más holística, comunitaria e institucional. Los cambios a nivel funcional, pedagógico y estructural del sistema escolar propuestas por la Reforma Educacional lo han hecho transformar desde ser el clínico en la escuela al mediador de la institución, cambiando sustancialmente sus formas de intervención (Banz, 2002). En este sentido, Lorca & Núñez (2001) proponen que el psicólogo en la escuela deberá intervenir a nivel del alumno, pero también a nivel del aula y del centro educacional.

Por otro lado, Forns (1994), considera que las funciones que debe cumplir el psicólogo escolar *“son múltiples y han sido definidas con precisión, relacionándolas al concepto de aprendizaje, las formas de evaluación, la integración personal y social, la orientación escolar y profesional y, finalmente, al concepto del entorno”* (Forns, 1994, p.206). Para este autor, el rol del psicólogo dentro de las instituciones educativas constaría en optimizar las opciones del sistema escolar para todos los sujetos que lo componen, resultando en una acción que no puede desarrollarse aisladamente si no como parte y con la comunidad educativa. Del mismo modo, el rol se desarrollaría entre:

La función de análisis y de alerta (detección y valoración); la acción formativa-educativa dirigida al entorno (función preventiva), a los escolares (prevención; orientación escolar y profesional) y a los propios educadores (función de asesoramiento); con la acción terapéutica-clínica (elaboración de programas de desarrollo individual y función de seguimiento), y con una acción social (contribución al análisis de las necesidades del sector, y análisis del rendimiento del sistema” (Forns, 1994, p.207).

Desde otro punto de vista, Elliot (2000 citado en Juliá, 2006) agrega la necesidad de plantear las competencias en términos de los valores intrínsecos a la práctica social en el

contexto educativo, acercando las competencias del perfil profesional de egreso en Psicología Educativa a su responsabilidad social. Desde este modo, la definición de las competencias de un profesional puede enriquecerse a partir de un concepto de misión profesional, yendo más allá de los aspectos meramente técnicos para hacer revisión de los aspectos éticos de su labor. Esto se vería enfatizado si consideramos que son los contextos de actuación los que conceptualizan “lo laboral” desde un prisma diferente. En este sentido, la contextualización escolar de la Psicología Educativa, debiese dotarla de un sentido en concordancia con los planes de la educación y desde allí orientar su quehacer. Ello demanda de profesionales compenetrados e involucrados tanto en la cultura escolar, como en las definiciones políticas y normativas del sistema educacional. Profesionales que se constituyan en protagonistas críticos para detectar las tensiones que se generan en el sistema y para dar respuestas que impacten los lineamientos políticos y estratégicos en esta área de acción (Juliá, 2006).

Frente a este escenario tan diverso, al parecer la clave radicaría en generar procesos de autocontemplación y autoevaluación de los profesionales de la psicología educativa, respecto de sus propias prácticas. La reflexión debiese estar en el centro del trabajo educativo (Roma, 2006), especialmente en la esfera de la psicología, espacio en donde los aspectos responden a una multidimensionalidad que no puede ser simplificada ni individualizada.

En el mismo sentido, Schön (1998 citado en Compagnucci y Cardós; 2009, p.4) afirma la importancia de la reflexión en torno a la propia práctica:

Cuando un profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta. Puede reflexionar sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. Puede reflexionar sobre los sentimientos respecto a una situación que le ha llevado a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera con la que ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo dentro de un contexto institucional más amplio.

Si bien la labor del psicólogo educativo, en muchas ocasiones pareciese volverse ambigua y difusa, el posicionamiento ético, político y social (Juliá, 2006); el

reconocimiento como parte integrante de una trama compleja de relaciones al interior de la escuela (Compagnucci y Cardós, 2009; Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009); y la reflexión, análisis y evaluación de la propia práctica (Roma, 2007), pareciesen ser aspectos centrales e importantísimos en la configuración de un conocimiento y rol realmente profesionales.

Para reflexionar sobre el quehacer profesional del psicólogo en la presente sistematización, nos hemos situado desde una mirada institucional. Temática que revisaremos a continuación.

3.2. El enfoque institucional

Aproximarse a un fenómeno desde una mirada institucional es una práctica que puede ser llevada cabo desde diferentes posiciones institucionales. Implica pensar la intervención como procesos complejos, en donde es necesario considerar el análisis de lo simbólico y lo imaginario, de lo situacional y lo histórico, y de las tensiones que caracterizan el vínculo de los sujetos (Nicastro & Andreozzi, 2003). En este sentido, en el análisis de la institución se busca reconstruir y comprender el “Estilo Institucional”, aquellas cualidades de la acción que se reiteran a lo largo del tiempo, y que se perciben en el clima, la vida cotidiana y las maneras de interactuar y hacer de sus miembros. Desde aquí es que pensar la escuela como institución implica ir más allá de la idea de ser una organización concreta en la que se cumplen ciertas funciones especializadas para conseguir determinados propósitos o valores (educar), implica además considerar que cada establecimiento particular tendrá su propia forma de funcionamiento, su propia versión del ser escuela (Fernández, 1998).

En el análisis de la institución educativa, se evidencia que esta se debe a un movimiento constante, en donde conflictos, consensos y tensiones son parte de las dinámicas de poder que definen la vida organizativa (Carbajal, 2007; Ball, 1989; González, 1997). En el conflicto es posible identificar malestares, sobre todo generados por la incompletud de lo esperado, y por las condiciones sociales en las que se desempeña el educador. En el conflicto también es posible evidenciar tensiones, originadas en la alteridad, en las estructuras de autoridad y en las normas (Carbajal, 2007). En esta red de vínculos intersubjetivos se producen fisuras, que evidencian las

tensiones y conflictos de la organización (Carbajal, 2007), sin embargo, en el conflicto también hay espacio para el cambio, la renovación y la elaboración (Ball, 1989; Nicastro & Andreozzi, 2003). La intervención en una institución es posible, y es demandada, cuando existe una fisura en lo instituido (Foladori, 2008), es necesario que quien demanda se queje de rupturas y aspire a un nuevo posicionamiento (Remedi, 2004).

Las posiciones que los sujetos asumen en esta dialéctica no están atravesadas sólo por el aquí y el ahora de la institución. Están también cruzadas por sus propias trayectorias personales y académicas, y por la historia particular del establecimiento, así como por su ubicación en un contexto geográfico y sociohistórico determinados (Fernández, 1998; Remedi, 2004). Considerando esto, Remedi (2004) comprende la institución educativa como un entrecruzamiento de textos, como un tejido en donde se va construyendo el destino institucional. En estos intertextos se construye lo que él llama “la novela institucional”, guiones que se enuncian en una frase que representa a la institución y que son “dramatizados” por los protagonistas de la vida cotidiana de la escuela. Bajo esta lógica, cobran relevancia los planteamientos de Nicastro y Andreozzi (2003) que nos llevan a considerar en la intervención un “aquí y ahora” de la novela institucional marcada por el movimiento, lo vincular y la historia de los sujetos y la institución.

De ahí la necesidad de prestar atención a los distintos aspectos organizativos de la escuela, aquellos que articulan las opiniones y percepciones de los individuos y que, en definitiva, interpretan la novela institucional: la micropolítica de la escuela (Ball, 1989). Desde el análisis micropolítico se considera que las escuelas no son organizaciones homogéneas ni atravesadas por el consenso, sino que se caracterizan por la presencia de diversas voces, intereses y percepciones generalmente en conflicto (González, 1997). Sin embargo, lo cotidiano de la escuela no está marcado por lo controvertido -el conflicto es permanente aunque no siempre explícito- la vida escolar está dominada por lo inmediato, por las necesidades prácticas de la supervivencia organizativa. El conflicto se hace manifiesto cuando se producen problemas o sucesos de particular significación, también llamados “dramas sociales”. No debe suponerse que el conflicto es siempre negativo, pues tiene la facultad de revitalizar al sistema cuando éste se estanca (Ball, 1989).

Aspectos importantes en el análisis micropolítico de la escuela es la consideración de las relaciones y luchas por el poder. Es así como es posible identificar en la escuela distintos “grupos de interés”, individuos que se unen para influir en la vida organizativa y conseguir determinadas metas comunes. González (1997) señala que la micropolítica es

más una cuestión de grupos que de individuos aislados, por lo que el análisis de lo grupal es un elemento central a la hora de estudiar la institución educativa.

Estas formas de relación se dan en determinadas dinámicas de poder para intervenir en la toma de decisiones y determinan la actividad política en la escuela. Dentro de éstos distintos tipos de poder se encuentra aquél propio de la estructura formal de la escuela: la autoridad. Pero también otros de tipo informal como la influencia y la oposición. La autoridad es parte de la estructura jerárquica de la institución, es estático y unidireccional (de arriba hacia abajo). La influencia, por su parte, está dada por lo informal, sutil y dinámico, puede provenir de diversos grupos y es multidireccional (González, 1997). La influencia es ejercida normalmente sobre el director, a través de personas que son consultadas informalmente; y sobre el personal, a través de líderes de opinión, generalmente personas de mucha antigüedad en el centro educativo. En contraste con la influencia, la oposición se diferencia por su visibilidad, no es sutil sino un directo intento por desafiar el poder formal (Ball, 1989).

Lo anterior pone de manifiesto que no sólo las personas con cargos en la estructura formal de la institución tienen poder, sino que éste se ejerce a través de otros mecanismos que se dan principalmente en los espacios informales al interior de la escuela (González, 1997). Uno de los espacios informales más importantes de considerar es la sala de profesores, pues aquí se revelan las particularidades de la escuela de la que forman parte. Las conversaciones y relaciones que se establecen en la sala de profesores son reflejo de la estructura micropolítica, muestran la historia, las batallas perdidas, las ambiciones, frustraciones y alianzas en la institución. En la sala de profesores el cotilleo y el humor son medios eficaces para expresar desacuerdo, aliviar situaciones difíciles y disminuir la tensión. Se evidencia que *“la charla informal a menudo es esencial para hablar de asuntos formales”* (Ball, 1989: 213).

Uno de los escenarios más apropiados para estudiar la micropolítica son los periodos de cambios en la escuela. En esos contextos es evidente cómo los conflictos, normalmente silenciados por la vida cotidiana de la institución, emergen a la superficie. La comprensión de cómo las escuelas cambian –o permanecen estáticas- abre la posibilidad de identificar a los protagonistas de la micropolítica, pues las innovaciones nunca son neutrales. Por esto último, es frecuente que los procesos de cambio adopten la forma de conflicto entre grupos defensores y opositores a la política (Ball, 1989).

Se han descrito ciertos momentos de cambio que se caracterizan por su gran significación, han sido llamados “grandes dramas sociales” pues implican fuertes modificaciones en la estabilidad alcanzada hasta el momento. Uno de los más importantes y frecuentes en las escuelas es la sucesión en la dirección (Ball, 1989).

Aunque las innovaciones en la escuela, en general, se originan desde la dirección, estas están también frecuentemente marcadas por conflictos intergeneracionales. La presión a favor del cambio suele emerger de las personas más jóvenes de la escuela. Así mismo, las resistencias suelen estar en las personas de más antigüedad (Ball, 1989).

En estos contextos de cambios y conflictos intergeneracionales, Ball (1989) identifica lo que ha llamado “la vieja guardia”, un grupo compuesto por personas de mayor edad y antigüedad en la institución y que han ido quedando de lado del flujo de la actividad política, en palabras del autor:

Una vieja guardia emerge a menudo con la llegada de un nuevo director. Sus miembros se encuentran en conflicto con la forma de pensar del nuevo director y marginados cuando se toman las decisiones...Al describir su situación y sus sentimientos, los miembros de la ‘vieja guardia’ comúnmente hablan con afecto y aprobación de los ‘buenos viejos tiempos’ (Ball, 1989, p.81).

En estos contextos es menester entonces, poner atención a la marca del pasado institucional para aclarar el presente de la misma. En ese análisis será posible identificar ciertos momentos que tienden a rigidizarse en los recuerdos del personal, una “hipertrofia de la memoria” que llevará a la identificación de las dimensiones del juego institucional, generalmente marcadas por “lo nuevo” versus “lo antiguo” (Fernández, 1998; Remedi, 2004).

Realizar una indagación que dé cuenta de la intertextualidad del tejido institucional requiere una actitud reflexiva y la consideración de lo informal. Un análisis que permita identificar los juegos de poder y los conflictos propios de la institución educativa (Remedi, 2004; Ball, 1989). En síntesis, para reconstruir el estilo institucional, es importante la utilización de un enfoque situacional e histórico, es decir, que atienda al aquí y el ahora de la institución, pero también a lo sucedido en el transcurso del tiempo. Así mismo, analizar lo material y lo simbólico, es decir, la realidad posible de percibir de forma directa, y aquellos significados, valores y normas que se expresan indirectamente. Finalmente, lo

simbólico debe ser analizado desde lo manifiesto y lo latente, es decir, lo que puede ser descrito a partir de la observación directa, y lo que permanece oculto y podemos inferir a partir de la interpretación (Fernández, 1998).

3.3. Sistematización de Experiencias

La sistematización de experiencias surge en América Latina durante los años setenta y ochenta como un movimiento que busca redefinir los marcos de interpretación e intervención en la práctica social y el trabajo con grupos populares (Jara, 2009). A su base se encuentran diversas corrientes que se entrecruzan en el desarrollo conceptual de la teoría de sistematización, tales como el trabajo social, la educación popular, y la investigación acción participativa (Francke & Morgan, 1995; Jara, 2009).

Desde éstas corrientes se levanta una crítica a las formas tradicionales de evaluación, pues éstas no daban cuenta de la riqueza de los procesos, y se comienzan a buscar maneras de recuperar y aprender de esas experiencias (Francke & Morgan, 1995). En esta búsqueda se desarrolla una nueva modalidad de producción de conocimiento, que tiene como eje central la reflexión proveniente de la mirada crítica de las experiencias vividas (Jara, 2009).

A pesar de que existen múltiples propuestas de sistematización, Diego Palma (2009) identifica algunos elementos que comparten: por un lado destaca un sustrato teórico-epistemológico común, bajo el cual se concibe que las prácticas sociales son fuentes de conocimiento al ponerlas en relación y diálogo con la teoría; por otro lado, hay un objetivo fundamental que es transversal, el que apunta a comprender la experiencia vivida, con el propósito de aprender de ella y transmitir esos aprendizajes.

Desde esta base común, Jara esboza una definición básica, desde la cual establece que *“la sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido”* (Jara, 2003, p. 6). Este punto de partida permite objetivar la experiencia y producir conocimientos a partir de la práctica concreta de intervención en una realidad social determinada, teniendo en consideración las características que adquiere la intervención en la práctica cotidiana (Morgan, 1996; Barnechea, González & Morgan, 1998). De ahí que se proponga que los agentes adecuados para realizar la sistematización sean los

sujetos mismos que la experimentan, así como que la sistematización sea posterior a la intervención, con el objetivo de aprender de ella para mejorarla (Francke & Morgan, 1995).

Teniendo presente esta aproximación, es importante delimitar ciertas nociones y conceptos centrales, tales como: el concepto de experiencia, el objetivo y objeto de sistematización, la unidad entre el sujeto y el objeto, y la unidad entre el que sabe y el que actúa:

- En relación al concepto de experiencias, se entiende que éstas son procesos sociales complejos, en los que convergen un conjunto de factores objetivos y subjetivos, tales como: el contexto particular en que se desarrolla la experiencia, las situaciones que se enfrentan, las acciones que se realizan, las intenciones y significaciones de los sujetos que la vivencian, y las relaciones que se establecen entre las personas que participan en esa experiencia (Jara, 2001; 2003).
- En relación al objetivo y objeto de la sistematización, se entiende que el objetivo que se persigue es un elemento central y que otorga diferenciación a cada proyecto de sistematización, es decir, si se sistematiza para: favorecer el intercambio de experiencias, mejorar la comprensión del equipo sobre su propio quehacer, para mejorar ese quehacer o, para generar conocimientos teóricos a partir de la práctica (Palma, 2009). Así mismo, tales proyectos se diferencian por el objeto concreto que sistematizan, es decir, si se quiere sistematizar la práctica de los sujetos que intervienen, la de los grupos con que se trabaja o la relación entre ambos (Palma, 2009).
- La sistematización parte de la noción de unidad entre el sujeto y el objeto del conocimiento (Morgan, 1996). Quienes realizan una sistematización buscan generar conocimientos respecto de lo que ha sido su propia práctica, siendo al mismo tiempo el sujeto que encarna la experiencia y el objeto de investigación (Barnechea, González & Morgan, 1998).
- Así mismo, se parte de la unidad entre el que sabe y el que actúa, es decir, no se busca únicamente saber más sobre algo, sino que se pretende principalmente ser y hacer mejor, por lo tanto, quien produce el conocimiento lo hace en función de generar un saber que sirva para actuar sobre el medio (Morgan, 1996) Para ello, se busca realizar una interpretación crítica de lo sucedido y de nuestra propia práctica para así extraer aprendizajes con una utilidad a futuro (Jara, 2001).

Teniendo presentes estos principios centrales, se debe cuidar de no confundir una sistematización con la mera narración de lo acontecido en una experiencia, así como también se le debe distinguir de los diagnósticos y evaluaciones, pues comparten propósitos diferentes. Así, Francke & Morgan (1995) refieren que la investigación o diagnóstico busca conocer una dimensión de la realidad frente a la cual el investigador se sitúa como un externo y que es independiente de la intervención, mientras que en la sistematización el investigador forma parte de ese objeto de conocimiento, ha participado en la experiencia y está vinculado afectivamente con ella. Por otro lado, las autoras la distinguen de la evaluación en tanto ésta busca estimar los resultados y logros del proyecto, mientras que la sistematización persigue rescatar el proceso y analizar sus efectos en los sujetos, aunque los resultados del proceso son relevantes, éstos no son el eje de la reflexión.

Desde aquí se postula al sujeto que sistematiza como un profesional de la acción, un actor que confronta permanentemente lo que hace y los resultados obtenidos, con lo que se ha planteado como lo deseable y posible de alcanzar, desde los conocimientos con que cuenta, pues siempre lleva implícita o explícitamente determinadas concepciones teóricas (Barnechea, González & Morgan, 1998), por ende, la teoría está *en* la práctica y se expresa en ella, dándole sentido y significado a lo que hace el profesional (Morgan, 1996). Sin embargo, estos conocimientos, que *están en la práctica*, tienen características distintas a los conocimientos estrictamente teóricos, su validez está determinada por su éxito en el enfrentamiento de situaciones, por su capacidad de orientar acciones que permitan el logro de los objetivos propuestos (Barnechea, González & Morgan, 1998). En este sentido, la validez del conocimiento generado a partir de la sistematización de experiencias es situacional, localizada en el ámbito mismo de intervención, radica en su capacidad de mejorar la práctica social, así como canalizar adecuadamente nuevas experiencias y procesos (Morgan, 1996). Sin embargo, este conocimiento práctico se encuentra en un punto intermedio entre la descripción y la teoría pues, aunque la sistematización de una experiencia no se puede generalizar, a través de ese ejercicio si es posible encontrar ciertos gérmenes de teorización, elementos que guíen la indagación posterior y que permitan ir levantando conclusiones generalizables (Jara, 2003; Palma, 2009).

Desde estos lineamientos teóricos se propone la sistematización como el proceso que permite transformar la experiencia en conocimiento fundamentado y transmisible a otros, por lo que debe contar con un método definido. Aunque no existe un método universal para

sistematizar experiencias, si es posible identificar lineamientos para conducir la práctica de sistematización, contenido al cual nos abocaremos en el Marco Metodológico del presente documento.

4. OBJETIVOS

4.1.Objetivo General

Comprender cómo se configuró nuestro quehacer profesional como psicólogos educacionales en nuestra primera experiencia profesional, a partir de la sistematización de la práctica profesional realizada en La Escuela, durante el año 2011.

4.2.Objetivos Específico

- Reconstruir nuestra experiencia de práctica profesional en psicología educacional realizada en La Escuela durante el año 2011
- Identificar y caracterizar los principales elementos que marcaron el desarrollo de nuestra experiencia de práctica profesional en psicología educacional realizada en La Escuela
- Analizar el quehacer profesional que desarrollamos durante nuestra práctica profesional en La Escuela.

5. MARCO METODOLÓGICO

*No poseemos una formula,
ni quisiéramos tenerla si ésta existiese,
porque sistematizar las prácticas refiere a creatividad
del pensamiento y de la acción"*
(Sánchez, 1989: 26 citado en Palma, 2009).

5.1. Antecedentes metodológicos

Las principales debilidades y obstáculos en las propuestas de sistematización se encuentran en su traducción metodológica y operacional (Jara, 2003; Palma, 2009). Dentro de los motivos que fundan este vacío autores señalan la falta de rigurosidad en el proceso y la excesiva creatividad que deja de lado los elementos centrales de la experiencia (Jara, 2003), así como la diversidad de propuestas ante experiencias que son también múltiples (Francke & Morgan, 1995). Pese a esto, es posible aseverar que cualquier esfuerzo por sistematizar una experiencia, sea cual sea su metodología, reacciona en contra de las metodologías formales, apostando por comprender y tratar con lo cualitativo de la realidad en cada situación particular, levantando una oposición flagelante con la orientación positivista que ha guiado las corrientes más poderosas en ciencias sociales (Palma, 2009).

En este sentido, es necesario tener presente que no existe un solo método de sistematización que se aplique para todas las experiencias sin distinción, sino que es necesario adoptar ciertas orientaciones y lineamientos generales que han de ser recreados acorde con el tipo de prácticas y las condiciones en las que se pretende sistematizar (Francke & Morgan, 1995); sin perder de vista la integralidad del proceso y los criterios por los cuales se escoge una determinada metodología (Jara, 2001). Asimismo, Jara (2003) afirma que la dificultad metodológica radica en sustentar teóricamente y organizar de manera rigurosa cierta secuencia de momentos que resulte coherente con la fundamentación y que se construya de manera creativa, conforme a las particularidades de cada experiencia.

A nivel metodológico, Francke & Morgan (1995) sugieren que el ejercicio de sistematizar una experiencia debe transitar desde la descripción del proceso a su interpretación, lo que supondría una conceptualización de aquel, de modo de poder

transmitir sus aspectos más importantes. Jara (2003) complementa que dentro de las propuestas de sistematización el desafío aparece al momento de conjugar supuestos teóricos y prácticos en cuanto a la concepción del proceso, las categorías de ordenamiento e interpretación de la práctica; y la secuencia lógica de pasos o momentos rescatados.

Al hablar de los aspectos metodológicos en la sistematización de experiencias, es importante tener presente que el sujeto que investiga es al mismo tiempo el protagonista de la experiencia, lo que plantea una necesidad de toma de distancia de la experiencia, pero que al mismo tiempo permita rescatar las particularidades de su participación (Jara, 2009). Desde esta doble vinculación, ser al mismo tiempo autores y sujetos de la investigación, es que decidimos escribir en primera persona, siendo capaces de mostrar nuestra subjetividad implicada en la experiencia, al tiempo de tomar la distancia necesaria para el análisis de la misma.

En relación a los sujetos que realizan la sistematización, Francke & Morgan (1995) plantean que los actores que participan en el proceso de sistematizar van a estar definidos dependiendo del objetivo que se persiga. Para efectos de la presente sistematización en donde el objetivo es comprender la configuración del quehacer profesional del practicante de psicología, tiene sentido que los actores que sistematizan seamos nosotros mismos, psicólogos practicantes que vivieron la experiencia, teniendo el cuidado de tomar distancia de la experiencia al momento del análisis.

En los antecedentes metodológicos consultados respecto a la sistematización de experiencia no hay claridad respecto al tipo de análisis a realizar en estos ejercicios, la mayoría de ellos no refiere un tipo de análisis específico. Sólo una de las referencias consultadas indica haber realizado un análisis de contenido (Grimaldo, Mori & Morales, 2007). Tomando esto como antecedente, para la presente sistematización realizamos un análisis de contenido del material, entendiendo este tipo de análisis como una técnica de interpretación de textos –en diversos formatos y registros- cuyo denominador común es su capacidad para albergar un contenido que nos permite profundizar en el conocimiento de un fenómeno social (Porta & Silva, 2003), y considerando que *“el análisis de contenido cualitativo no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje”* (Andréu, 2002: 22).

Finalmente, es relevante recordar que los procesos de generación de conocimiento no pueden ser considerados rígidamente, debido a que en gran parte de las ocasiones el avance del proceso no es lineal, sino que exige volver a pensar las cosas, reflexionar y reconceptualizar ciertos aspectos (Francke & Morgan, 1995). Por esto, en el proceso de sistematización es necesario volver al inicio, repasar el material, convirtiéndose en un proceso permanente y flexible de recuperación y análisis de la experiencia.

5.2. Lineamientos metodológicos utilizados

Para el presente proyecto de sistematización de experiencias hemos adoptado los lineamientos metodológicos generales propuestos por Francke & Morgan (1995), quienes identifican cuatro momentos claves en el proceso de sistematización: a) *el diseño del proyecto de sistematización*; b) *recuperación del proceso*; c) *análisis del proceso*; y d) *interpretación del proceso*.

a) Diseño del proyecto

Durante este momento se busca dar respuesta a las preguntas del *qué*, *para qué* se va a sistematizar y *cómo* se espera hacerlo, de modo de dotar de operatividad esta intención. Aquello debe estar ligado con una reflexión sobre la validez y necesidad de sistematizar una experiencia en particular, cuestionarse su riqueza, lo que se espera obtener, a quienes beneficia y si vale la pena el esfuerzo por realizarla (Francke & Morgan, 1995). Respecto de la pregunta sobre *qué* se quiere sistematizar, existen múltiples posibilidades. Se puede abordar el proceso en su conjunto o una parte de él, tal vez sólo algunas relaciones o el desenvolvimiento de ciertos grupos, etc. Lo importante a recordar es que mientras más extensa sea la experiencia, menor será la profundidad en el análisis, y viceversa. Por ende, se requiere que los sistematizadores opten por analizar la globalidad o la particularidad de la experiencia, asumiendo las condiciones de cada aspecto (Francke & Morgan, 1995).

Delinear las preguntas principales a las que la sistematización pretende responder permite delimitar su extensión y a precisar los conocimientos que se quieren obtener. En nuestro caso, el diseño del proyecto de sistematización se corresponde con el planteamiento del problema (formulación del problema, pregunta de investigación, relevancia y objetivos) y la respuesta sintética a las preguntas centrales se esbozaría de la siguiente manera:

- Qué: la experiencia de práctica profesional en psicología educativa.
- Cómo: a través de narrativas autobiográficas, rememoración de la experiencia y revisión de documentos.
- Para qué: para comprender cómo se configura nuestro quehacer profesional de psicólogo educativo en la experiencia profesional.

Hemos decidido describir la totalidad de la experiencia con el objetivo de contextualizarla, pero centramos el análisis en la vivencia particular que como psicólogos en práctica tuvimos, para poder responder con mayor profundidad al objetivo de sistematización.

b) Recuperación del proceso

Tiene por objeto reconstruir la experiencia que se ha seleccionado para sistematizar, ya sea una parte de ésta o en su totalidad. Se busca dar cuenta del proceso real tal y como sucedió. Por ende, no basta solo con contextualizar la experiencia y describir las actividades desarrolladas, sino describir todo lo que ocurrió durante el trabajo, en sus diversas dimensiones. En relación a lo anterior, el mismo Morgan (1996, p.8) afirma que *“las dimensiones ideológicas y afectivas forman parte integral de las propuestas de acción, y debieran también estar incorporadas en su sistematización, ya que de lo contrario la comprensión de los procesos generados haría abstracción de una parte sustancial de ellos mismos”*. Del mismo modo, Jara (2001) asevera que se deben considerar los conocimientos y raciocinios, así como también las creencias, valores, emociones, mitos y todas aquellas expresiones de subjetividad que pueden llegar a impulsar nuestras prácticas.

Para ello, la reconstrucción de la experiencia se puede realizar a partir de diversas fuentes como informes, proyectos, evaluaciones, y todos aquellos registros generados. En nuestro caso, recurrimos a tres tipos de fuentes de información:

- Documentos realizados por otros autores: corresponden a referencias bibliográficas de contenido disciplinar, a los documentos realizados por la institución, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Manual de Convivencia, así como la consideración de artículos y reportajes que otros medios han realizado sobre la escuela asesorada.
- Documentos realizados en el marco de la práctica profesional: corresponden a un Informe de Convivencia Escolar que fue elaborado en julio de 2011, como devolución

de un proceso diagnóstico sobre la temática que realizamos en el marco de un trabajo académico, por lo que el informe contó con la revisión y respaldo de la Universidad de Chile. Además, se revisaron las planificaciones y evaluaciones de la intervención realizada.

- Documentos realizados en el ejercicio de sistematizar la experiencia: corresponden a la descripción y evaluación de la experiencia, en donde se describe el contexto de trabajo, los objetivos propuestos, las metodologías y acciones específicas y la evaluación de las mismas; y una descripción experiencial, correspondientes a relatos autobiográficos elaborados en torno a hitos que marcaron su desarrollo, desde el punto de vista de la formación profesional. Tienen la particularidad de ir más allá de la evaluación formal en términos de logro de los objetivos, para centrarse en una descripción desde un relato de lo afectivo y relacional.

c) Análisis del proceso

En esta parte, se comienza a descomponer el proceso para poder distinguir los elementos que lo constituyen, las lógicas que los sustentan y las relaciones que se han establecido entre ellos. Es en este instante, donde se torna indispensable conceptualizar, pues la reflexión sobre la práctica debe ser enriquecida con los conocimientos teóricos que se manejen al respecto. Las autoras refieren que si durante el proceso de sistematización se evidencia una espontánea necesidad de periodizar la experiencia, resulta útil subdividir el proceso, delimitando y caracterizando ciertas fases (Francke & Morgan, 1995).

En concordancia con esto, el proceso lo dividimos en tres etapas, cada una de las cuales nos permitió acercarnos de maneras distintas a la experiencia e ir logrando mayor profundidad en el análisis e interpretación. Estas etapas, al mismo tiempo responden a los tres objetivos específicos que nos habíamos planteado. Las denominamos:

- **En la experiencia: elementos del entorno institucional para comprender la experiencia:** esta fase nos permitió comenzar a reconstruir la experiencia considerando los elementos que eran relevantes para los objetivos de sistematización que nos habíamos propuesto. Esta etapa corresponde a un primer análisis realizado durante el desarrollo de la experiencia de práctica profesional, el cual nos permitió

identificar elementos de la micropolítica de la institución que eran relevantes para comprender el proceso que como practicantes habíamos experimentado en la escuela.

- **En la reconstrucción de la experiencia: los momentos de la experiencia y análisis de los momentos:** esta etapa nos permitió descomponer el proceso e identificar los hitos que marcaron la experiencia desde el foco del practicante. Aquí desarrollamos la descripción de la experiencia que incluimos en los Antecedentes Empíricos de este documento, e identificamos tres momentos centrales: “La Llegada”, “La Legitimación” y “Proyección”. Una vez identificados los tres momentos centrales, los reconstruimos mediante la realización de relatos experienciales o autobiográficos. Luego hicimos el ejercicio de tomar distancia de esos textos, para analizarlos e identificar los principales contenidos emergentes del relato, esto nos permitió levantar categorías de análisis para cada momento.
- **En la interpretación de la experiencia: análisis integrativo y discusión:** considerando el análisis que previamente habíamos hecho para cada momento, en esta tercera y última etapa pudimos realizar un análisis del proceso o de la experiencia en su conjunto. Aquí fuimos comprendiendo la progresión de las categorías que habíamos identificado, y pudimos ir vinculando los contenidos emergentes con los conocimientos teóricos previos. Este proceso nos permite ya acercarnos a la comprensión de la experiencia, y a delinear las primeras conclusiones.

d) Interpretación del proceso

En este momento en particular, es cuando se intenta explicar el proceso vivido a partir de los nuevos conocimientos y aprendizajes generados por la experiencia. Es aquí cuando se debe dar respuesta a las interrogantes formuladas en un comienzo, haciendo uso de todos los insumos e información con la que se puede contar. La interpretación nos permite explicitar estos aprendizajes generados, así como también reflexionar y cuestionarnos a partir del nuevo conocimiento que se maneja, de la interacción con otros actores y la contrastación con el conocimiento teórico (Francke & Morgan, 1995). Esta etapa se corresponde con las conclusiones de este documento, en donde intentamos responder a las preguntas que guiaron el ejercicio de sistematización, así como de identificar los aprendizajes generados y proponer lineamientos de trabajo a futuro para otros practicantes de psicología educacional y para nosotros mismos

La sistematización termina cuando es posible comprender la lógica interna que sustenta el proceso y generar un conocimiento valioso respecto de la naturaleza del mismo. Las conclusiones de una sistematización generalmente son formuladas en términos de aprendizajes obtenidos, sumándose a ello una propuesta o de intervención o sugerencias situándose en el caso de volver a realizar aquella intervención de mejor forma. Así mismo, resulta muy enriquecedor atisbar ciertos “gérmenes de generalización”, a modo de claves que resultarían útiles para experiencias similares, formulación de políticas, reconceptualización teórica, etc. así como también nuevas interrogantes para reflexión sobre la práctica (Francke & Morgan, 1995).

6. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA

6.1. En la experiencia: elementos del entorno institucional para comprender la experiencia

Durante el proceso vivido, se vislumbraron conflictos y tensiones entre los miembros de La Escuela y sus modos de hacer que se encontraban ya en desarrollo en el momento en que llegamos a la escuela. Pudimos reconocerlos mediante las indagaciones que realizamos en el diagnóstico de convivencia escolar y en la participación en instancias formales e informales de la vida cotidiana de la institución. Nos parece importante tener en consideración estos elementos, como contexto en que se desarrolla el ejercicio de práctica profesional.

Es importante tener en presente que la institución estaba atravesada en el 2011 por un proceso de cambio en la dirección. Desde el enfoque micropolítico, esta situación puede ser considerado como un “gran drama social”, situación que posibilita vislumbrar los conflictos y dinámicas de poder en la institución (Ball, 1989). El nuevo director comenzó sus actividades luego de que el antiguo director, quien desempeñó el rol durante 20 años, tuviera que abandonar su cargo por problemas de salud. Es importante considerar este antecedente, pues la salida y enfermedad del antiguo director sienta un precedente respecto del malestar docente en la escuela, y levanta la preocupación del equipo, evidencia una fisura en la institución, elemento que ciertamente pudo haber facilitado la elaboración de la demanda del profesorado. Este antecedente es importante en tanto se plantea que la intervención (en nuestro caso el trabajo con docentes) es

posible, y es demandada, cuando existe una fisura en la institución (Foladori, 2008), cuando los sujetos se quejan de rupturas que quieren llevar a un nuevo posicionamiento (Remedi, 2004).

En este contexto, fue posible identificar la presencia de determinados *grupos de influencia*, es decir grupos que se constituyen fuera de los estamentos formales para intervenir en la vida organizativa de la escuela (Ball, 1989). Así mismo, se perfilaron detalladamente tensiones que se habían esbozado en el diagnóstico de convivencia escolar, detallaremos las más pertinentes para comprender el contexto en que se desarrolla la experiencia.

Los grupos de Influencia

Dentro de este equipo humano, es posible visualizar distintos grupos, cada uno representantes de saberes y poderes determinados y con alianzas específicas dentro de la institución. Resaltan dos grandes categorías: por un lado “profesores antiguos-profesores nuevos” y, por otro, “profesionales que trabajan dentro del aula y fuera del aula”.

Respecto al primero, la diferencia principal radica en el posicionamiento que tiene cada uno en la institución. Los docentes más antiguos son los conocedores de la historia de la Escuela, los niños/as y la población; son también los portadores de los ideales fundadores del proyecto. La mayoría de ellos viven cercanos a la escuela, ya sea en la misma población o poblaciones vecinas. Este grupo de docentes tiene una importante voz en la Escuela, constituyen lo que ha sido señalado como una “vieja guardia” (Ball, 1898), son muy cercanos entre ellos y tienden a recibir muy bien a los nuevos profesionales cuando demuestran un perfil caracterizado con el compromiso con el proyecto. También tienen influencia sobre el director y sobre los otros docentes, son principalmente respetados por su antigüedad y compromiso. Ellos mismos reconocen que pueden ser un tanto selectivos cuando se trata de gente nueva y distinta, tienden a reconocer a los nuevos sujetos en tanto adhieren o no al proyecto educativo de la escuela, generando una *identidad sincrética* (Remedi, 2004). Por su parte, los docentes más nuevos son aquellos que se han ido incorporando con la implementación de las especialidades en el segundo ciclo y los requerimientos de la Ley SEP y el Programa de Integración. Son personas que recurren a los docentes antiguos sobre todo cuando se trata de saber más sobre algún alumno, y cuyo compromiso está más ligado a lo pedagógico. Son portadores de las ideas

nuevas, de formas distintas de hacer pedagogía, lo que los ha llevado a posicionarse con facilidad en el equipo, produciéndose una importante vinculación y cohesión con los docentes más antiguos.

En lo que respecta a la segunda categoría, la diferencia es más de oposición. Dentro de los profesionales que trabajan dentro del aula se encuentran todos los docentes, antiguos y nuevos, son quienes trabajan con grandes grupos de niños, con recursos limitados y gran cantidad de horas. En oposición a ellos, los profesionales que trabajan fuera del aula lo hacen con grupos reducidos de niños, con mayores recursos y materiales y menor cantidad de horas, se les asocia y denomina por los docentes de aula con "integración". Este grupo son la mayoría profesionales mujeres, jóvenes (entre 24 y 30 años), y que llegan a la escuela interesadas en el proyecto que representa. Este grupo cuenta con el apoyo incondicional del director, quien les ha entregado mucho poder y validación dentro de la escuela, especialmente a la Psicóloga, quien suele ser consultada formal o informalmente para la toma de decisiones. Aunque este equipo está muy bien valorado en la Escuela desde el equipo de gestión, su labor es cuestionada en ocasiones por los docentes de aula, especialmente referente a la artificialidad del trabajo que se realiza con los niños fuera del aula. Algunos docentes además, suelen verse cuestionados en su labor, recibiendo con desconfianza las sugerencias del equipo, otros por su parte, trabajan en equipo. Aunque los profesores resaltan la importante labor realizada por el equipo de psicología, al mismo tiempo mencionaron molestias respecto a prácticas de los mismos (como interrumpir la clase para que un alumno pida disculpas). Aunque estas diferencias pueden estar influenciadas por la profesión de origen, nos parece necesario considerarlas también en función de la dinámica de poder que se genera.

Como se dijo, el grupo de docentes más jóvenes y especialmente las personas vinculadas al trabajo fuera del aula, son los portadores de las ideas nuevas. Es importante considerar que estos procesos de innovación no son neutrales, y que las ideas de la juventud pueden ser valoradas, tanto como pueden generar oposiciones y malestar (Ball, 1989).

Tensiones

Si bien dentro de las fortalezas destacadas en el análisis global se identificaron la confianza, el optimismo y el equipo docente, un análisis más profundo permitió descubrir elementos que tienden a tensionar la vida organizativa de la escuela.

a) *Profesionales dentro del aula y fuera del aula*

La primera tensión que aparece tiene relación con la oposición en metodologías, perspectivas del trabajo y formas de resolución de conflictos entre los profesionales que trabajan en el aula (docentes) y los que trabajan fuera del aula (profesionales de integración). Esta tensión ya fue esbozada en la descripción de los grupos de influencia.

b) *Igual para todos o respetar la diferencia:*

Una segunda tensión que se puede identificar es aquella que tiene relación con aplicar las normas para todos desde el consenso versus la consideración de las problemáticas especiales o particulares de cada niño. Todo los actores de la escuela muestran una dualidad entre esperar que la norma sean aplicadas rigurosamente y a todos por igual y el esperar que se consideren las situaciones especiales y particulares de los estudiantes y sus familias (por ejemplo pensar que, aunque un estudiante cometa una falta grave, es mejor no suspenderlo por las consecuencias aún peores que puede tener en su casa)

c) *Clima escolar positivo y acogedor versus relaciones interpersonales negativas:*

Esta tensión tiene relación con la calidad de las relaciones dentro de la Escuela. Por una parte, hay una alta percepción de que la violencia y las relaciones interpersonales negativas son un problema en la Escuela, pero al mismo tiempo, se considera que el clima es positivo y que se despliegan relaciones cálidas y empáticas. A esto se suma la creencia sobre la influencia de la familia o del contexto social en que se inserta la escuela en la problemática de la violencia, considerando que hay condiciones difíciles de mejorar.

d) *Participación en la institución educativa o la no consideración de las opiniones:*

Otra tensión tiene relación con percepciones contradictorias respecto a la participación en la escuela. Si bien como equipo de trabajo, se valor a el papel de la participación de todos los actores y especialmente de los alumnos, en la mayoría de los casos la participación se restringe a organizar actividades como discos o completadas y a las actividades de las unidades temáticas. En relación a estas últimas, los alumnos piensan que sus opiniones no son tomadas en cuenta, incluso llegando algunos a creer que las encuestas que les hacen responder al finalizar cada unidad temática no son

quiera leídas. Piensan que todas las decisiones pasan por los adultos, especialmente por los profesores jefes.

e) Atención centrada en el proceso o la atención centrada en los resultados

Aún cuando la Escuela plantea una fuerte crítica a la educación formal y reconoce en esta un proceso histórico de pérdida de sentido, así como también explicita la crítica hacia las pruebas estandarizadas y el énfasis en los resultados, se evidencia una tensión por parte de los profesores, quienes manifiestan que el foco de todas maneras está puesto en los niños y sus resultados, aún cuando no sean los resultados de las pruebas estandarizadas. Este es el principal elemento que lleva a los docentes a manifestar la necesidad de abordaje de sus propias necesidades, pues plantean que el estar completamente enfocados en los niños ha debilitado al equipo y ha aumentado el desgaste profesional y estrés laboral.

f) Cambios internos y externos

Finalmente, hay cambios tanto de la población, como cambios internos que tensionan el proyecto original de la escuela. Por un lado, se evidencia que la Población Yungay de hoy no es la misma que hace 20 años atrás. Si antes era una población pobre, con escaso acceso a educación, trabajo y vivienda. Hoy se le suma la fuerte presencia del narcotráfico y consumo de pasta base de cocaína. Este cambio que con los años ha ocurrido en la población, impacta directamente en la Escuela, la comunidad a la cual se respondía y con la cual se trabajaba directamente se disgrega cada día más, aumenta la desconfianza entre los vecinos, disminuyen los lazos de solidaridad y el contacto e involucramiento en la escuela y su proyecto educativo. El desafío ahora es responder a un tipo distinto de sujeto, aquel marcado por la pobreza y la marginalidad, pero también marcado fuertemente por la drogadicción, el narcotráfico y el abandono familiar.

Así como cambia el sujeto que habita la población, también cambian las necesidades educativas de los niños y niñas que asisten. Cuando surge el proyecto, la necesidad inmediata era el acceso a la educación y preparación para una inserción laboral temprana. El objetivo entonces era que los niños aprendieran a leer y a escribir y prepararlos en algunos oficios para acercarlos al mundo laboral. Conforme a esto, los talleres eran tapicería, mueblería, dactilografía, etc. Con el tiempo, cambian las necesidades y también las expectativas sobre los niños y niñas. Ahora es necesario

prepararlos para terminar la enseñanza media, apoyar el desarrollo integral de cada uno, por lo que los talleres incorporan elementos artístico-culturales y deportivos, así como reforzamiento en disciplinas escolares básicas para la llegada a la enseñanza media.

Estos cambios entran en tensión con los propósitos originales de la escuela, que se planteaban como un medio de superación social, de integración y participación comunitaria. Sin embargo hoy, no se cuenta con la participación de la comunidad, ni se trabaja con el mismo sujeto. Y aunque esto debiera obligar a la escuela a estar constantemente replanteándose los objetivos guías del proyecto, al mismo tiempo se permanece en un relato marcado por la experiencia pasada, por los ideales fundadores del proyecto y por lo que esto significó. Este permanecer en el pasado, o “presente eterno” como lo define Remedi (2004) entra en conflicto cuando aparecen fuerzas nuevas de cambio, como se señalaba más arriba.

La consideración de este contexto micropolítico particular es esencial para la comprensión del proceso vivido, pues es el espacio concreto que permite el desarrollo de la experiencia. A continuación revisaremos los principales hitos que marcaron nuestra experiencia como practicantes de psicología educacional en la escuela.

6.2. En la reconstrucción de la experiencia

6.2.1. Los Momentos de la experiencia

Al generar el análisis de nuestra experiencia de práctica profesional, y en concordancia con la apuesta metodológica al momento de sistematizar dicha experiencia, es que decidimos caracterizar el transcurso total del trabajo en la escuela en tres “momentos” particulares. Estos responden a una fotografía de un instante particular de dicha experiencia, respecto de los cuales se puede generar una idea sobre lo vivenciado.

Estos momentos son: “La llegada”; “La legitimación”; y “Proyección” Cada uno de ellos responde a un corte transversal dentro del análisis de la experiencia global de práctica profesional.

a) La llegada

Al hacer memoria y retomar viejos papeles, notas, videos y conversaciones sobre la llegada a la escuela, que era nuestro primer encuentro y enfrentamiento con una

institución desde una posición relativamente profesional, coincidimos en que de todas maneras, fue una experiencia vertiginosa.

Las ansias y el deseo de lograr un impacto trascendente, de ser motivadores y conciliadores, al mismo tiempo que nuestro ímpetu por generar un trabajo comprometido, pero políticamente posicionado, nos llevaron a que los primeros días fuesen de mucha adrenalina y emociones fuertes. En palabras sencillas “queríamos hacerlo todo”, queremos ser los encargados de llevar los cambios necesarios para transformar la escuela en un lugar ideal, y nos sentíamos con la responsabilidad de conseguirlo.

Sin embargo, la realidad con la que topamos fue al mismo tiempo maravillosa como desgarradora. Encontrarnos con ese paisaje escolar en donde se hallaban profesionales con un pasado y una historia potente y transformadora, con un recuerdo latente en sus miradas que traspasaban una fotografía del pasado glorioso en donde se organizaba una población y se fundaba la escuela, nos atrapó. Nos dejamos llevar y cautivar por miles de historias y anécdotas sobre el pasado de la escuela, desde el barro y los primeros cimientos. Si bien, dedicamos bastante tiempo a reconstruir el pasado histórico, local y particular de la escuela, aquello resultó sumamente necesario para nuestro trabajo y para empaparnos y hacernos parte de la trama de relaciones en su interior.

Del mismo modo, el choque con la realidad de los niños fue estremecedor. Fue imposible no dejarse afectar por las diferentes historias que cada uno cargaba, marcadas por el abandono, las drogas, la falta de cariño, el abuso y en muchas ocasiones, la privación de sus derechos básicos. Pero al mismo tiempo, fuimos capaces de reconocer los momentos alegres y valiosos que se iban gestando en el día a día, y los avances que iban alcanzando gracias al apoyo y la preocupación de quienes convivíamos con ellos.

Lo cotidiano en la escuela era para nosotros un tornado de aprendizajes, nuevas experiencias, responsabilidades, penas, errores, vergüenza, risas, almuerzos, tallas, anotar, separar peleas, gritar, jugar a la pelota, conversar en la micro, aceptar, pedir llaves, conversar en el pasillo, pedir permiso, decirse si, decir que no, comer sopa con tenedor, golpear puertas, apagar incendios, dibujar, volver a conversar...

La psicóloga de la escuela nos apoyaba y orientaba, y nosotros en una suerte de reflejo regresivo la adoptamos como casi una madre, en la que confiábamos nuestras

dudas, problemas e ideas, dándonos ella la chance de hacer, pero al mismo tiempo, y sin notarlo nosotros, orientando casi todo nuestro quehacer y canalizando nuestras acciones.

Sin embargo, este período dio pie a nuestro primeros pasos como profesionales en (trans)formación. Las veces en que cedimos y accedimos a cosas de las cuales no estábamos del todo convencidos, nos sirvieron para ir gestando y concretando una visión y posición personal y profesional propia y consciente. De modo que cada “accidente” nos llevó a modelar una forma particular de trabajo y acción que fue resultando en la fórmula adoptada a lo largo de la totalidad del proceso, que se deslizó desde la dependencia hacia niveles de autonomía casi totales al final de nuestra práctica.

En el aspecto relacional, este fue un momento bastante peculiar y de descubrimiento, debido a que sentíamos como un “pajarito nuevo”, en ocasiones temerosos, ingenuos, sin saber bien que atribuciones tomarnos y cual descartar de plano. Los profesores y demás trabajadores no nos conocían, no teníamos un lugar dentro de la institución, teníamos que ganarlo. Y así fue como debimos adosar nuestro olfato profesional y a tientas, abrimos paso con la idea de hacernos de un lugar, de ganar su respeto. Fueron meses de aprender, conocer, dudar y arriesgar. Por suerte, el grupo humano de nuestra escuela fue sumamente cálido y acogedor.

Un elemento muy importante en este momento fue el estar teniendo clases con los otros compañeros de la universidad que habían tomado prácticas en educacional. Al encontrarnos en las clases era inevitable comentarlo todo, las tallas, los miedos, los logros y fracasos, en fin, comparar los trabajos que hacíamos, darnos ideas, apoyarse. Algo que nos marcó mucho fue un trabajo que realizamos para uno de los ramos del diplomado, en éste el profesor hacía hincapié en la profesionalidad temprana, y en que nosotros ya éramos profesionales, esto ayudó a que nos creyéramos un poco más el cuento.

He aquí parte de lo que vivenciamos en aquel período, en un primer intento por sistematizar la experiencia:

“Ya llevamos dos semanas completas en la escuela. Han sido dos semanas sumamente intensas. Por un lado, comenzamos a ir a trabajar en sala con el primero básico, y ¡vaya que ha sido difícil!, realmente los chiquillos no respetan casi ninguna norma y se tratan con mucha violencia, hemos estado medio complicados con eso, pero

Tania, la profesora, ha sido bien comprensiva, aunque empieza a mostrar algunas dudas. Al mismo tiempo, iniciamos el trabajo en los grupos pequeños de apoyo extra-aula, no estábamos seguros de aceptarlo, porque no nos interesa el trabajo tan cercano a lo clínico, pero Daniela, la psicóloga, lo solicitó, y tuvimos que aceptar. Lo tomamos como un desafío, pero no estamos convencidos para nada de lo que se pueda lograr. También hemos podido hablar y conocer a algunos profesores, en los almuerzos nos conversan y preguntan algunas cosas, pero más conversan entre ellos, sobre todo los más antiguos sobre cómo era la escuela antes, lo precario, pero también lo hermoso que era trabajar aquí. Nos ha tocado estar encargado de los recreos, y es realmente complicado, no sabemos cómo ningún niño se ha muerto aún con todo lo que se pegan. Sacamos la cuerda para que salten y eso ha servido bastante, los distrae e invita a jugar. Esperemos funcione. Una de las cosas que más nos ha complicado es que por las actividades de la unidad temática hemos tenido que suspender algunas sesiones. Igual nos invitan a sumarnos a las actividades y ayudar, eso nos hace sentir partícipes por lo menos. Aún no sabemos bien cómo acercarnos a los profesores, tratamos de conversar con los profesores jefes de los cursos a los que vamos, pero no parecen comprender mucho aún, ni confiar tampoco, especialmente Priscila, la del tercero, ojalá logremos convencerlos. Conversamos mucho con Daniela, nos ha ayudado mucho, teníamos muchas dudas sobre ella, por ser de la Católica, pero en verdad es muy comprometida, nos entiende, y nos ha apoyado mucho. No hemos podido hablar casi nada con el director, solo la presentación, Daniela es una especie de mediadora con él, pero nos gustaría poder conversar directamente para decirle las cosas que pensamos y queremos hacer”.

Este primer momento, se tornó fundamental y allí que queramos detallarlo y hacer el esfuerzo de transmitirlo. Es el primer momento de angustia, de desilusión, de crisis, una primera y pequeña crisis, que lleva a dimensionar el trabajo, sobre todo en condiciones adversas en casi todos los sentidos, a sopesar los pro y los contras, propios y de la institución y a tomar la decisión de aventurarse desde una posición profesional, ética y política. Sin él, sería imposible poder definirse y sentirse un ser particular en la trama de relaciones al interior de la escuela, ni hallar respuestas y maneras de relacionarse que contribuyan a mejorar la labor y encausar los procesos necesarios de movilizar.

b) La Legitimación

El tránsito desde la primera impresión al llegar a la escuela hasta poder comenzar a ponerse firmemente de pie, es un transcurso no exento de sobresaltos y aprendizajes, a

veces bruscos, pero sumamente enriquecedores. Afortunadamente, nuestra experiencia se vio apoyada por un grupo humano cariñoso y amable, con ánimo de conocernos y apoyarnos. Nos integraron a su mesa y a su especie de familia, forjada ya hace tantos años, como si fuéramos unos sobrinos “habilosos” dentro de ella. El mundo formado por las conversaciones de sobremesa y todo lo aprendido allí es un universo completo y complejísimo que muchas veces escapa al alcance del ojo académico ortodoxo forjado tan esquemáticamente que lo cotidiano y coloquial parece invisibilizarse. A nuestro parecer resulta imposible reconstituir la historia de esta institución sin zambullirse de manera hábil y abierta en el tejido complejo de relaciones. Para nuestra suerte, fuimos acogidos e integrados con sonrisas, chistes y conversaciones profundas a este espacio. Al mismo tiempo, el fenómeno de las movilizaciones estudiantiles a favor de una educación libre y gratuita, contribuyó favorablemente en nuestro contacto con los profesores, ya que ellos nos veían como portadores de la información y las acciones que tomaba el mundo universitario y nos respaldaban y se interesaban en nosotros también en cuanto a “estudiantes movilizados”. Esto fue una especie de entrada para conocernos en otros ámbitos y reconocernos como perseguidores de objetivos sociales y de vida comunes.

Del mismo modo, y quizás a partir de aquello también, pudimos establecer un estrecho vínculo con la profesora del primero básico. Claro está que no fue fácil, a pesar de las buenas relaciones, poder traducir nuestras ganas en logros al interior de la sala. Nuestro ímpetu se volvió espanto y estupefacción cuando nos encontramos cara a cara con la complejidad de este espacio. Ninguno de nosotros dos había trabajado con niños tan difíciles de motivar y dirigir. Muchas veces nuestras planificaciones no tenían cabida, las actividades se veían arruinadas, se debía socorrer a niños y reprender a otros, etc. Sin embargo, en medio de fracasos, pequeñas renunciadas y reiterados intentos pudimos sobreponernos y generar un hermoso trabajo que terminó por estrechar un vínculo profundo con ellos y la profesora. No así, con la docente del tercero básico, quien por muchos intentos que hicimos, nunca dotó de sentido ni valor a nuestro trabajo, restándonos tiempo, cambiándole los objetivos a nuestras actividades y generando un ambiente militarizado y asfixiante para los niños. Irónicamente, en las actividades con docentes que detallaremos más adelante, esta misma profesora exigía orden y respeto a los niños, era precisamente quien no se mantenía ordenada ni respetaba el trabajo realizado por nosotros a nivel de profesores. De todas formas, se consiguieron avances y los niños, aunque más lejanos y reacios, lograron involucrarse y agradecer las

actividades, sin apreciar nosotros mayor comprensión de su parte respecto de los objetivos que se esperaba alcanzar con las actividades.

A pesar de aquello, este momento resultó de particular descubrimiento e importancia ya que, por un lado, pudimos hacernos de los primeros amigos y aliados personales, que hicieron más llevadera e incluso sumamente placentera nuestra práctica, como fueron Gloria y Paty, la secretaria e inspectora de patio, respectivamente, quienes llenaron nuestros días de risa y además, de confianza y comprensión. Sin ellas, nunca habríamos llegado a sentirnos parte de la familia. Por otro lado, fue la etapa en la que, inmersos ya en la realidad de la escuela, comenzamos a vislumbrar las primeras tensiones ideológicas y personales entre los trabajadores. Problemas en las relaciones, pero también en los modos de ver la práctica educativa, diferencias generacionales y particulares que nos enfrentaron con el lado b en contraste con el ideal de escuela que manejábamos en nuestra imaginación. Nos topamos con algunas actitudes, trabas, silencios, negaciones, afirmaciones falsas, indirectas, directas, rumores y verdades que fueron empapándonos de la verdadera consistencia del flujo de relaciones al interior de esas paredes. Pero, al mismo tiempo que conocíamos más, no embarcábamos en empresas cada vez mayores y más ambiciosas. Asumimos responsabilidades que no pensamos tomar, pero al mismo tiempo esto comenzó a posicionarnos como profesionales al interior de la institución. Tuvimos la sensación de comenzar de a poco a realizar un trabajo dotado de sentido para nosotros e influyente para la escuela. Al hacernos responsables de aquellas acciones trascendentes, como fueron el diagnóstico de la convivencia escolar y la preocupación por una política de autocuidado docente y laboral, nos fuimos validando como profesionales que, a pesar de ser jóvenes, podían generar un trabajo pertinente y relevante para la escuela. Ya a finales del primer semestre tuvimos nuestro primer momento en el cual fuimos reconocidos por nuestro trabajo profesional y por lo que habíamos conseguido. Resultó sumamente gratificante ver cómo el trabajo realizado era reconocido y movilizaba inquietudes entre los profesores.

Esta es la impresión que rescatamos de aquellos instantes:

“Ya llevamos varios meses en la práctica. Las cosas han cambiado bastante. Por un lado, el trabajo con el primero básico ha ido mejorando poco a poco, tuvimos momentos terribles, en una ocasión Tania terminó llorando. Pero de a poco hemos ido ganándonos a los niños y ellos han ido comprendiendo también y queriéndonos. Tania se ha transformado en una figura importantísima para los niños y sin ella nuestro trabajo sería

imposible. Con el tercero la cosa es diferente, Priscila es más autoritaria, siempre está ocupada y parece no importarle mucho nuestro trabajo. Culpa bastante a los niños y en ocasiones suele cambiar los objetivos de nuestras actividades. Por eso, no logramos mucha comunicación con ella. Los recreos han mejorado mucho y los niños ya casi pueden jugar solos con la cuerda, sin necesidad de que un adulto ponga orden. Hemos conocido más a los profesores y ya nos tienen cariño y confianza, nos preguntan cosas sobre los niños, conversamos, nos reímos, es todo muy agradable. Tenemos dos grandes amigas, Gloria, la secretaria, y la Tía Paty, la inspectora de patio, con ellas, nos relajamos y reímos harto. También hemos podido hablar con el director, teníamos la idea de que era un hombre cerrado, pero al parecer no lo es. De todas formas hemos empezado a detectar ciertos problemas entre los profesores antiguos y los profesionales más nuevos. Los profesores antiguos se quejan de la gestión del director, creen no ver muchos resultados en sus salas, y al parecer no hay mucha comunicación ni entendimiento entre jóvenes y antiguos. Nuestra idea es poder realizar trabajo con los profesores y su autocuidado también, y algo ligado más a lo organizacional. A Daniela, le parece bien, tenemos que intentar planearlo y dejarlo amarrado ojalá pronto. A parte, comenzamos a trabajar en el proyecto de Mejora de la Convivencia Escolar, y vamos a ir a todos los cursos de la escuela. Aún seguimos perdiendo sesiones de improviso por cambio de actividades por las unidades temáticas. También ha habido algunos paros, a los que se ha sumado la escuela, eso es genial, porque tenemos la oportunidad de participar, pero por otro lado nos atrasamos con las actividades, en algunos casos por varias semanas. Ahora tenemos más independencia y las reuniones con Daniela no son tan seguidas.”

c) La Proyección

Quando ya comenzábamos a llegar hacia el fin de nuestra práctica pudimos observarnos y sentirnos mucho más libres y autónomos en nuestro ejercicio diario. La ingenuidad y el temor primero se fueron disipando, dando espacio al desenvolvimiento profesional como humano. Contábamos ahora con colegas al interior de la escuela, pero también con amigos y personas por las que sentíamos una gran admiración y respeto. Los días eran amenos y en los sobresaltos y en los logros teníamos siempre con quienes conversar y apoyarnos.

Sin embargo, también comienza el momento de la toma de conciencia de los resultados y de las cosas que de frentón no íbamos a ser capaces de conseguir. No dimos cuenta de los tiempos de la escuela, de lo rápido que va, y de todo lo que pudimos

conseguir y que finalmente no alcanzamos. El movimiento estudiantil y las jornadas de paro nacional y movilización nos restaron bastantes horas y por si esto no fuera poco, el mismo ritmo y las actividades de la escuela, contribuyeron a restarnos aún más tiempo, tiempo que no pudimos recuperar completamente.

Hacia final de año, creemos que en general todas las escuelas se tornan caóticas y esta no fue la excepción. No había tiempo para reuniones. Nos juntábamos ya muy poco con Daniela. Nuestro crecimiento profesional nos llevó a mayor seguridad en la toma de decisiones tanto en lo metodológico como en lo teórico y práctico, y de a poco, nos fuimos alejando de lo que desarrollaba ella como psicóloga y gestando nuestro propio método. Por lo cual, las reuniones se daban más que nada para evaluar y decidir nuevas opciones de trabajo.

Cuando ya se debía cerrar el año y concluir con la mayoría del trabajo, nos percatamos que los tiempos de la escuela se nos venían encima, por lo cual hubo cierres de proceso que distaron bastante de lo que nosotros queríamos realizar. Sin embargo, los tiempos de la escuela requerían otra cosa, y nosotros, haciendo una autoreflexión y mea culpa, no dimos abasto, y debimos simplificar nuestros objetivos y concluir de manera más sencilla los procesos.

Si bien, el ritmo fue a ratos dificultoso, debemos aceptar que la marcha en instantes nos ganó y no pudimos hacer frente como esperábamos a lo que se requería. Así, llegamos a la conclusión de dejar perfilado ciertos criterios de trabajo a futuro, delineados objetivos y sembradas ciertas inquietudes, que facilitarían y guiarían un trabajo posterior, para cuando ya no nos encontráramos ejerciendo en la institución. La idea del “ave de paso” nos llegó a la cabeza, y junto con ella, la decisión de generar procesos más movilizadores y promotores de ciertos cambios, que procesos estáticos y definitivos.

La despedida fue maravillosa, en cuanto a lo profesional como a lo humano. Profesionalmente fueron muy bien recibidas nuestras ideas y sugerencias entre los profesores, quienes manifestaron su real deseo de continuar un trabajo que procurara su cuidado psíquico y emocional. Al mismo tiempo, el equipo completo de la escuela agradeció el trabajo y nos respaldó como los únicos “practicantes” que habían generado un trabajo serio y sistemático que sirviera a la escuela. Todo aquello nos alegró inmensamente. La despedida a nivel humano, fue igual o más gratificante. Nos llevamos

muchos amigos, cariño y respaldo a futuro, contactos de gente valiosa que nos acogió como una familia y a la cual nosotros también consideramos como tal.

Esto es un fragmento de lo que escribimos llegando al final del proceso:

“Falta menos de un mes para que se acabe la práctica, aunque muchas cosas han salido muy bien, aún nos faltan por alcanzar varios de los objetivos y actividades planificadas. En esta época de fin de año se suman a las actividades de la unidad temática, las actividades como paseos de curso, por lo que hemos perdido muchas sesiones con algunos grupos, con el tercero vamos un mes atrasados. Esto quizá ha empeorado la relación con Priscila, la profe jefe, ella nunca ha estado muy comprometida con nuestro trabajo, pero ahora como que nos pesca menos. Nos hemos dado cuenta de muchos roces entre los profes de aula y los profesionales del equipo de integración, nosotros estamos con un pie a cada lado, porque aunque somos parte de integración, los profes valoran que vayamos al aula (que es lo que critican al equipo). En general, estamos súper contentos por el trabajo que hemos realizado, sobre todo con el primero y con los profesores. Aunque no pudimos hacer muchas actividades, logramos que se instalara la necesidad de trabajar con los profes y no solo con los niños, ahora dependerá de ellos exigirlo... Con el primero también nos ha ido súper bien, hemos logrado casi al 100% lo planificado, Tania está súper contenta con el trabajo, nos ha ayudado mucho también, sobre todo en lo más pedagógico. Vamos a extrañar mucho a los niños, ahora nos respetan y quieren hartito, tenemos una rutina de trabajo bien establecida. Acá nos tratan como uno más del equipo, incluso nos consideran para las actividades “extra” como el día del profe y el amigo secreto de fin de año, pero al mismo tiempo eso da pie para que nos pidan cosas que van más allá de nuestras responsabilidades. Lo bueno es que nos atrevemos a decir todo lo que pensamos, saber que nos vamos a ir nos da la seguridad para plantearlo todo sin miedos, en el último consejo de profes fuimos súper directos en exigir el compromiso de la dirección para garantizar los espacios de trabajo con los profes. Ahora tenemos que empezar a cerrar el proceso, con los grupos, los cursos y con la gente más cercana. También tenemos que traspasar el trabajo pendiente a otras personas, hay muchas cosas que nos parecen importantes y que no pudimos concretar.”

Creemos ciertamente que decantar y sopesar lo experimentado en este último momento al interior de la escuela, y todo el tránsito por ella, es un proceso que trasciende por mucho al instante de marcharse. Dicho proceso requiere bastante más tiempo, pero

afortunadamente, no precisa demasiado para comenzar a otorgar frutos en aprendizajes, reflexiones, ideas y conclusiones, que precisamente son las raíces en base a las cuales comenzamos a gestar la presente sistematización y el siguiente análisis.

6.2.2. Análisis de los Momentos

En el análisis de cada uno de estos momentos emergieron ciertas categorías que abarcan los principales aspectos a analizar. Estas son: *a) Temporalidad; b) Afecto predominante; c) Lo relacional en la escuela; e) Vínculo universitario; y f) El “ser profesional”* (para ver detalle de las categorías dirigirse a Anexos, en el punto 9.1).

El análisis en profundidad de la experiencia estará dado por el tránsito y desarrollo de estas categorías conforme a un análisis procesual de la experiencia en su conjunto. Sin embargo, se debe hacer la salvedad de que la propuesta metodológica y análisis adoptada conllevan a una reflexión y revisión constante de la experiencia vivida, en la cual, a medida que se va reconstruyendo, comienzan a emerger elementos que en una primera instancia no habían sido visualizados, siendo un proceso dinámico.

a) “La llegada”

- Temporalidad:

Para el abordaje de la temporalidad dentro de la presente escuela, pudimos observar y vivenciar dos formas temporales diferentes. Por un lado, encontramos un tiempo cronológico, ligado a las formas particulares de funcionamiento de la escuela; y, por otro lado, un tiempo histórico, propio de la naturaleza fundacional de ella, de sus ideales y sus valores.

El tiempo cronológico de la escuela estuvo marcado por una sensación de vértigo y complejidad, sumado a lo escaso de los tiempos, lo entremezclado de ciertas actividades, y en general la idea de que “el tiempo pasa volando” y la impresión del choque con la realidad.

Esta vivencia queda plasmada en el siguiente relato:

“Lo cotidiano en la escuela era para nosotros un tornado de aprendizajes, nuevas experiencias, responsabilidades, penas, errores, vergüenza, risas, almuerzos, tallas, anotar, separar peleas, gritar, jugar a la pelota, conversar en la micro, aceptar, pedir

llaves, conversar en el pasillo, pedir permiso, decirse si, decir que no, comer sopa con tenedor, golpear puertas, apagar incendios, dibujar, volver a conversar...”

En un segundo aspecto, encontramos lo que denominamos *el tiempo histórico* de la escuela. Para ello se debió reconstruir la historia pasada. De modo que cobraron vital relevancia las *conversaciones espontaneas de pasillo*, los almuerzos y en general lo propio de lo cotidiano y coloquial.

De esto se obtuvo que pareciese existir una permanencia plausible y recurrente del pasado en el presente. Así, los recuerdos positivos del pasado colmaban los relatos en el presente, aspecto que por instantes llevaba a *perder la atención de lo que acontecía en el tiempo presente*, con niños y jóvenes tangencialmente diferentes y con una escuela, que producto de las presiones ministeriales y la escasez de recursos, había cambiado. Esto se engloba en la idea de que “todo tiempo pasado fue mejor” y la nostalgia de una época de oro.

- *Afecto predominante*

La principal emoción al llegar a la escuela podría asemejarse una sensación de vértigo marcada por muchas y diversas experiencias aglomeradas en un lapso muy pequeño de tiempo. La llegada estuvo marcada por una visión completamente idealizada de la escuela y encantados con el proyecto que conformaban como comunidad educativa. La sensación principal eran las ganas de *“hacerlo todo”* y una suerte de “soberbia del inexperto”. Sin embargo, y afortunadamente, el “choque con la realidad” escolar se encargó de volvernos a la tierra. Aquí se produce una primera crisis en la experiencia de práctica profesional caracterizada por la pena, el miedo y la frustración de ver truncado el trabajo y la impresión de la realidad que se estaba conociendo. Sin embargo, esta crisis daría lugar a nuestros primeros pasos como profesionales.

- *Lo relacional*

A partir de nuestra experiencia pudimos identificar dos aspectos diferentes dignos de análisis en cuanto a lo relacional: a) la relación con la supervisora; y b) la relación con el equipo de trabajo en su conjunto.

En este primer momento identificamos que la figura de la supervisora fue sumamente importante basada en nuestra propia inseguridad e ingenuidad respecto del

trabajo que pretendíamos realizar y el desconocimiento de la realidad escolar. Ella se convirtió en una especie de “mamá” y los primeros avances estuvieron siempre marcados por la confianza plena en ella y por la imitación de su labor y sus procedimientos.

En cuanto al trato con los demás integrantes del equipo, nuestra percepción fue que en general, la llegada a una institución está marcada por cierto factor de incomodidad y dificultad momentánea. La “entrada” con los trabajadores de la escuela fue acogedora y cálida. No obstante, fue un momento en el cual nos sentimos “extranjeros”, sin un espacio propio en la escuela. Por lo mismo, esto nos motivó a intentar hacernos con un lugar en la escuela y con un respeto y valoración por nuestro trabajo.

Respecto a la relación establecida con los docentes en aula, se comenzó a trabajar con las profesoras de 1ero y 3ero básico. Los vínculos que establecimos fueron sumamente diferentes con cada una de ellas. Con la primera, se estableció una relación estrecha y amena. Con la segunda, el trabajo conjunto fue dificultoso y su disposición no era la mejor. Se debe indicar que esta relación con cada una de ellas estuvo marcada por matices y cambios, y en ningún caso fue estática o lineal.

- *Lo Universitario*

La práctica profesional nos llevó a concretar una ruptura de la “burbuja universitaria”. Teníamos una posición social, política y personal bastante marcada y queríamos reflejarla en nuestras prácticas. Sin embargo, nos sentíamos faltos de herramientas para alcanzar ciertos objetivos y tomamos conciencia de los vacíos en nuestra formación académica.

Ligado a lo anterior, es que caímos en cuenta de que no existía ni una metodología ni tampoco una corriente particular de la psicología que pudiese dar respuesta en la práctica los requerimientos trazados. Por ende, debimos recurrir a nuestro bagaje experiencial, conocimientos y experticias propias, muchas veces adquiridas fuera de la universidad.

Por otro lado, en esta primera etapa, nuestro vínculo con la universidad fue estrecho. Se generó un diálogo constante y una retroalimentación de experiencias importantísima entre docentes y practicantes y, por sobre todo, entre nuestros compañeros de curso. Por estar viviendo la misma experiencia formativa, se generaba una reflexión y apoyo conjunto.

- *El ser profesional*

Parte de los primeros avances en el “ser profesional” pasaron por asimilar que se tenía una posición política y profesional previa y que caracterizaba nuestro ejercicio dentro de la escuela. Sin embargo, debimos romper con las preconcepciones y dar paso a un despliegue creativo y apertura en cuanto a nuevas formas de trabajar y proceder atendiendo a la realidad y necesidades de la escuela.

Este instante en particular estuvo marcado por la necesidad de aprender, conocer y dudar respecto de lo que se hacía y abrirse a conocer el funcionamiento de la escuela.

El principal desafío en cuanto al posicionamiento profesional fue comenzar a perfilar el qué y el cómo de nuestro trabajo. Por ende, debimos aprender a negociar la demanda y en la mayor parte de las ocasiones, nos encontramos cediendo ante los requerimientos de la supervisora y de la escuela. No simplemente por consentir, si no, por nuestro ímpetu de contribuir positivamente y nuestra apertura frente a los retos que se nos planteaban.

b) “La Legitimación”

El análisis de este momento revela el proceso de legitimación como profesionales en donde comenzamos a sentirnos parte del equipo de trabajo y nos adecuamos al funcionamiento de la institución. Este momento ocurre hacia mediados de año, en donde vamos evaluando el trabajo del primer semestre y proyectando el trabajo para la segunda mitad del año.

- *La temporalidad*

La temporalidad en este momento está marcada completamente por la dimensión cronológica del tiempo, en donde la rutina de trabajo ya es conocida y manejada, y es lo que estructura el trabajo cotidiano. A estas alturas ya habíamos descifrado elementos del pasado que nos permitieron comprender el funcionamiento de la escuela y que no repercutieron mayormente en este momento en particular.

- *Afecto Predominante*

Al tiempo que nos insertamos en el trabajo cotidiano de la escuela, asumimos que hay momentos buenos y momentos malos, aprendiendo a manejar la angustia y pudiendo

trabajar sin que las cosas que salen mal nos paralizaran. Fue un momento marcado por la estabilidad emocional, y el aprender a enfrentar las crisis.

- *Lo Relacional*

En cuanto a la relación con la supervisora es posible identificar un cambio en la forma en que nos vinculábamos con ella, marcada ahora por la independencia en el trabajo y las reuniones menos frecuentes. Al mismo tiempo, comenzamos a diferenciar nuestra forma de trabajo en particular y a delinear un estilo de trabajo propio. Por su parte, la relación con los compañeros de trabajo hacia esta etapa se ve marcada ya por un vínculo desde lo profesional en el trabajo diario.

También en esta etapa estrechamos lazos con diferentes personas de la escuela, identificando elementos comunes a través del compartir en los espacios informales, como los almuerzos. Reconocemos la acogida de un grupo humano amable y cariñoso en donde nos comenzamos a vincular desde el plano personal e ideológico, encontrando amigos, aliados y confidentes en el lugar de trabajo: *“pudimos hacernos de los primeros amigos y aliados personales, que hicieron más llevadera e incluso sumamente placentera nuestra práctica”*

En este momento, en donde ya nos habíamos ido vinculando personal y profesionalmente con las personas de la escuela, también comenzamos a identificar y reconocer los conflictos que habían en el equipo. Pudimos identificar una división entre los profesionales de integración y los profesores, quienes solían diferir en estrategias de trabajo; y también conflictos generacionales, en donde podíamos ver que los profesionales más antiguos tenían una identificación particular con el proyecto de la escuela.

- *Lo Universitario*

El proceso de vincularse con los colegas se vio muy marcado por las movilizaciones estudiantiles ocurridas durante el año. En este contexto nos fuimos relacionando desde el ser estudiantes todavía. Nos preguntaban sobre el tema, sobre lo que pasaba en la Universidad y también marchábamos juntos. El siguiente relato muestra cómo el proceso de movilización va a marcar el vínculo con los colegas:

“(el contexto de movilizaciones) contribuyó favorablemente en nuestro contacto con los profesores, ya que ellos nos veían como portadores de la información y las acciones que tomaba el mundo universitario y nos respaldaban y se interesaban en nosotros también en cuanto a “estudiantes movilizados”. Esto fue una especie de entrada para conocernos en otros ámbitos y reconocernos como perseguidores de objetivos sociales y de vida comunes”

En este período se nos daba completa libertad para ir a marchar, pero entrábamos en conflicto cuando la escuela no iba al paro, pues sentíamos que estábamos perdiendo tiempo de trabajo.

Al estar vinculados con la Universidad, lo colegas nos preguntaban cosas más “académicas”, nos sentíamos como “un sobrino habiloso” en el cual reconocían un saber, pero un saber desde otra posición todavía.

En este momento el vínculo con lo universitario se dio más por estos dos aspectos que por un vínculo concreto. A estas alturas asistíamos poco a la facultad y lo hacíamos con otros colegas del diplomado. Se produce un cambio importante de perspectiva, en el cual nos vamos alejando del ser estudiante y no comenzamos a sentir profesionales. Este cambio de perspectiva paradójicamente estuvo influenciado por un trabajo reflexivo que realizamos con un profesor en el diplomado, en donde la perspectiva de la profesionalidad temprana nos muestra que tenemos una preparación profesional que es pertinente para el trabajo que realizamos en la escuela, llevándonos a sentirnos más profesionales que estudiantes.

- *El ser profesional*

En este momento, a mediados de año, ya con una rutina de trabajo más establecida, con una capacidad para enfrentar los conflictos de lo cotidiano y conociendo a las personas del equipo, pudimos proponer nuestras ideas, las cuales apuntaban primero a realizar cosas creativas, intentábamos generar nuevas estrategia de trabajo para sobreponernos a las estrategias que iban fracasando. En este proceso de proponer debimos asumir responsabilidades y posicionarnos, aprender a decir lo que piensas sobre una estrategia, y a reconocer que el vínculo que se ha establecido con los colegas te va a marcar el cómo trabajas y con quién. Se aprende que no todos te van a dar lo espacios para realizar tus ideas.

El asumir responsabilidades también dio paso al ser reconocidos como profesionales, en el momento en que fuimos dando a conocer los resultados de nuestro trabajo. Este reconocimiento nos permitió pasar del *proponer creativo* al *proponer reflexivo*, dotado de elemento y objetivos que tenían sentido para todos.

“Ya a finales del primer semestre tuvimos nuestro primer momento en el cual fuimos reconocidos por nuestro trabajo profesional y por lo que habíamos conseguido. Resultó sumamente gratificante ver cómo el trabajo realizado era reconocido y movilizaba inquietudes entre los profesores”

c) “La proyección: un ave de paso”

Este momento responde a la instancia última del proceso vivido de práctica profesional. Es aquí donde se perciben los frutos de un trabajo constante y comprometido, y donde comienzan a vislumbrarse los alcances de la intervención y las potenciales proyecciones a futuro. Se toma conciencia de la naturaleza momentánea y finita de nuestra presencia y labor en la institución y se intenta entregar la mayor cantidad de insumos a la escuela para poder alcanzar los objetivos trazados, a partir de sus propios recursos.

- Temporalidad

La vivencia se caracterizó por la falta de tiempo dada la naturaleza del cierre de año. Lo caótico y vertiginoso del momento de llegada a la escuela pareció regresar dada la dificultad de encontrar los tiempos para un cierre adecuado a las actividades.

“...aunque muchas cosas han salido muy bien, aún nos faltan por alcanzar varios de los objetivos y actividades planificadas. En esta época de fin de año se suman a las actividades de la unidad temática, las actividades como paseos de curso, por lo que hemos perdido muchas sesiones con algunos grupos, con el tercero vamos un mes atrasados...”

- Afecto predominante

En cuanto a los afectos que tiñen este momento, particularmente está marcado por:
a) una nostalgia por la despedida; y b) por una experiencia de autocrítica.

La despedida está marcada por la implicación personal que tiene el hecho de trabajar con personas. Por un lado, se siente tristeza por la familiaridad adquirida en el trabajo cotidiano y los vínculos gestados; y por otro, se debe velar por que los procesos tengan un cierre adecuado y una despedida clara, cariñosa y sana, especialmente con los niños que se tienen a cargo.

En un aspecto más formal y profesional, surge la autocrítica respecto de los procesos vividos y los objetivos alcanzados. Una serie de sinsabores afloran dado que es recién en esta etapa de término de año donde se toma conciencia de la imposibilidad de alcanzar ciertas metas y de cómo se ha dejado pasar tiempo valioso.

- *Lo relacional*

En este último momento, la relación con la profesional supervisora adquiere la cualidad de estar sustentada en base a encuentros *“entre colegas”* por lo cual la forma de relacionarse responde a reuniones esporádicas y netamente profesionales y evaluativas, dado los requerimientos de esta etapa del año.

Sumado a lo anterior, nuestro desempeño cambia y adquiere mayor soltura, en el trato con los demás trabajadores de la escuela. Tanto en el plano de lo profesional como en lo personal, en esta etapa el espacio y los vínculos ya están establecidos, por ende el ejercicio cotidiano se da con espontaneidad y confianza: *“Acá nos tratan como uno más del equipo, incluso nos consideran para las actividades extra como el día del profe y el amigo secreto de fin de año...”*

Al mismo tiempo, en cuanto al vínculo con el resto del equipo de trabajo, se puede distinguir que en este momento en particular habíamos logrado establecernos con un lugar dentro de la escuela, que era reconocido y valorado por los integrantes de la comunidad educativa. Existía ya un apoyo en el trabajo cotidiano y una admiración y confianza mutua.

Pero al mismo tiempo, estos aspectos nos llevaron a vivenciar el conflicto que existía al interior de la escuela. Conformábamos, dado nuestro trabajo en aula y también en el Equipo de Integración, una dupla que era capaz de reconocer la realidad que existían en ambos contextos particulares y la justificación del trabajo realizado por sus profesionales. De este modo, estábamos *“con un pie en cada lado”*, de modo que pudimos observar los roces y tensiones que se generaban entre ambas partes.

“Nos hemos dado cuenta de muchos roces entre los profes de aula y los profesionales del equipo de integración, nosotros estamos con un pie a cada lado, porque aunque somos parte de integración, los profes valoran que vayamos al aula, que es lo que critican al equipo...”

Esta dualidad nos facultó para generar una reflexión más amplia y compleja de la realidad escolar.

Por otro lado, el vínculo y la conexión personal también con el resto de los trabajadores llevaron a concluir procesos con ellos. Tanto en lo profesional como en lo humano, el término de año conlleva también hacerse cargo del cierre y evaluación del trabajo realizado en los cursos y con los docentes encargados. Para ello, se realizaron reuniones con ellos y algunas actividades lúdicas a modo de agradecimiento y retribución.

- *El ser profesional*

Esta categoría, para efectos del análisis, ha sido dividida en tres aspectos que engloban los aprendizajes y experiencias obtenidas en este período de tiempo: a) Evaluación; b) Proyección; y c) Reconocimiento.

En cuanto a la *Evaluación* se puede reconocer que está íntimamente ligada con los tiempos y posibilidades reales de la escuela. Por ende, se realizaron algunas reuniones evaluativas, especialmente con los docentes a cargo de los cursos con los cuales se trabajó. Las evaluaciones fueron diferentes, dependiendo de la implicancia y vinculación con la docente. En algunas ocasiones el trabajo fue mayormente valorado que en otras. Sin embargo, una de las principales conclusiones de esta etapa fue que, a pesar de haber realizado un buen trabajo en muchos aspectos, no se alcanzaron todos los objetivos trazados a comienzos de año.

A pesar de aquello, el equipo de trabajo en su mayoría terminó por validar y valorar sustancialmente el trabajo. Los docentes referían estar contentos de haber encontrado un trabajo serio y constante generado por un grupo de estudiantes en práctica. La confianza y requerimiento de nuestro trabajo llevó también a que se difuminaran los límites de nuestra labor en la escuela, por lo que ocasiones se nos solicitaba realizar funciones que se escapaban a nuestra responsabilidad. En esta etapa el reconocimiento y agradecimiento fue explícito por parte de los docentes, lo cual contribuyó a reafirmar nuestra sensación de bienestar.

Por todo aquello es que se llega a la conclusión de generar un trabajo con proyección a futuro. La principal pretensión es contribuir a generar un proceso que sea viable de continuar durante los próximos años y poder dejar algo en concreto positivo y trascendente para la escuela. Se reconoce que no es posible realizar todo lo planeado nosotros solos, por ende, se concibe como necesario instalar ciertas temáticas en el equipo de trabajo, para que ellos sean los responsables de continuarlas. La conciencia de que nuestro proceso en la escuela llega a su fin nos da la seguridad para proponer y evidenciar problemáticas y tensiones que resultan dificultosas, pero sumamente relevantes de abordar a nivel escuela.

6.3. En la Interpretación de la experiencia: análisis integrativo y discusión

El análisis de cada momento que hemos realizado no sólo nos permite reconstruir y conocer los hitos que fueron marcando la experiencia, sino que además nos permite generar un análisis global de la misma. Es este análisis el que, a nuestro juicio, nos permite sistematizar la experiencia en función de la inserción del psicólogo educacional que es practicante.

Así, al considerar los momentos como cortes de la totalidad de la experiencia, es posible volver a mirar las categorías que levantamos, ahora con una lógica de proceso, poniendo el acento en la progresión que vivieron, y que vivimos, durante el desarrollo de la experiencia.

En términos generales, es posible ver un cambio en los contenidos emergente para cada categoría desde el inicio hasta el final del proceso, lo que nos permite identificar un tránsito de los elementos que van marcado la experiencia. En el momento de “La Llegada” las cinco categorías que levantamos se ven claramente, y tienen un desarrollo similar. Conforme va pasando el tiempo, y en el momento de “La Legitimación”, es posible ver cómo va poniéndose el foco en “lo relacional” y en “el ser profesional”, neutralizándose de alguna manera “la temporalidad” y el “afecto predominante”, aunque aún están presentes en el relato. Finalmente, hacia el momento de “La Proyección”, los elementos relacionales y vinculados al ser profesional son los que predominan, en cambio “lo universitario” a esta altura ya desaparece, mientras que “lo afectivo” reaparece y enfatiza con la despedida.

Desde este tránsito revisemos cada categoría:

La temporalidad

La temporalidad en la experiencia tiene un **elemento cronológico** que vemos en la vivencia particular de lo cotidiano en cada momento, primero marcado por la complejidad del ajuste inicial, luego por la rutina de trabajo y luego por el caos del cierre del proceso y la falta de tiempo para conseguir objetivos.

Una vez que logramos procesar los afectos iniciales que dominaban la vivencia de lo cotidiano, nos fuimos adentrando en la rutina de la escuela, de la que a ratos parecía imposible salir. Esta vivencia se corresponde con lo planteado por Ball (1989) respecto a que lo cotidiano de la escuela está marcado por lo inmediato, por las necesidades prácticas de la supervivencia organizativa.

También encontramos concordancia con la idea de que el trabajo del psicólogo se encuentra en un ajuste y acoplamiento de partes en movimiento, en donde siempre hay algo que tiene que ver con lo imprevisto (Nicastro & Andreozzi, 2003). Efectivamente, en nuestra experiencia debimos aprender a estar dispuestos a la improvisación, aprendimos que en el cotidiano de la escuela siempre hay “cosas que surgen”, cosas que cambian tu planificación y a las cuales debes adaptarte, pues por más planificación que tengas no puede poner freno a todo lo que en el cotidiano deviene dentro de la institución.

Este “estar en movimiento” también lo vivimos diferente según el periodo del año, en donde el tiempo cronológico va tomando distintas velocidades y valías. Al inicio del año todo pasa muy rápido, también ligado a la importante carga afectiva que no se sabe cómo manejar; a mediados de año te acostumbras a este movimiento, asumes el cambio de planes, y a ratos hasta lo deseas; pero al final del proceso el tiempo pasa rápido otra vez, y te vuelves a angustiar por la premura del cierre de año. Creemos que aprender a vivenciar el tiempo es algo importante para el trabajo como psicólogos, saber cuándo se puede hacer cosas y cuándo no habrá tiempo para nada.

Además de esta vivencia cronológica del tiempo, es posible ver **una temporalidad histórica**, que es evidente en el momento de “La Llegada” al estar mirando al pasado para entender el presente y sentir presente ese pasado. Este interés por el pasado no es casual, ya de entrada sabíamos que el pasado deja una marca en la institución y que hay elementos del pasado que van a teñir el presente, poniendo en oposición el juego

institucional de “lo nuevo” versus “lo antiguo” (Fernández, 1998; Remedi, 2004). Este fue un elemento importante para nosotros, pues al llegar ya sabíamos del proceso de sucesión en la dirección que estaba viviendo la escuela, y traíamos hipótesis para comprenderlo.

Finalmente, y al hacer un análisis más fino de la vivencia del tiempo histórico en la totalidad de la experiencia, es posible plantear que cada momento representa en sí mismo un tiempo histórico que marca el desarrollo de la experiencia. Así, en “La Llegada” está el pasado, miramos la historia y vamos al origen para poder ser parte del presente de la institución; por su parte, en el momento de “La Legitimación” estamos en el presente, la vivencia de lo cotidiano y del día a día marcan la experiencia; finalmente, en “La Proyección” estamos mirando al futuro, buscando las forma de proyectar el trabajo en el futuro, cuando ya no trabajemos en la escuela.

Lo relacional

En cuanto a la relación con la supervisora hay un **tránsito desde la dependencia hacia la autonomía**. El momento de “La Llegada” está marcado por nuestra inseguridad y dependencia con la supervisora, con quien establecemos una relación vertical, cercana a la de madre-hijo, en donde las reuniones semanales estaban más enfocadas en contener lo que nos pasaba que en planificar el trabajo. A nuestro parecer esto tiene ligazón con una carencia en el marco de la formación académica y la inexperiencia en cuanto al desempeño en contextos reales de trabajo. La sorpresa, como la denomina Schön (1998, citado en Compagnucci & Cardós, 2009), al momento de la llegada es tal, que una primera reacción intuitiva por partes de nosotros como practicantes fue la de acercarnos a nuestra supervisora como modelo a seguir y adoptar. Tal y como esboza De La Fuente (2003), el pensamiento académico, de orden teórico, centrado en los modelos explicativos de ciertos problemas psicológicos como objeto de estudio, dista bastante de los procesos de toma de decisiones reales que exige las situaciones profesionales. Es por ello tal vez, que la primera reacción que se tiene es de aceptar y sumarse a las formas de trabajo ya en marcha. Esto se comprende desde la idea de un conocimiento y ejercicio profesional se realizaría progresiva y personalmente, por ende, en un primer momento como este, es sumamente esperable reproducir las prácticas más que recrearlas.

En cuanto al aspecto relacional, son precisamente las relaciones interpersonales dentro de un campo contextual específico las que configuran las maneras de actuar, sentir y pensar de un profesional (Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009). Y para nosotros, psicólogos en práctica recién llegados, la única persona en particular con la que podía relacionarnos en una primera instancia fue nuestra supervisora. Al mismo tiempo, el marco de una escuela supone una organización jerárquica y junto con ella, relaciones de poder que, sin ser negativas ni evidentes, influyen el ejercicio de quienes trabajan en ésta, fundamentalmente a partir de la posesión de cierto capital simbólico determinado y reconocido socialmente (Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009). Así, nosotros reconocimos en nuestra supervisora dicho saber. Por ello, la mayor parte de nuestra concepción global de la escuela y de la forma de trabajar en ésta, pasaba por lo expuesto por ella, aspecto que cambiaría con el tiempo y el trabajo.

Para Eraut (1994, citado en Roma, 2006) *existen cuatro estrategias consecutivas, que se extienden de lo más simple a lo más complejo, que utiliza el profesional para realizar esta traducción o adaptación del conocimiento académico al práctico: la replicación de las actividades que lleva a cabo algún otro colega más experto o competente, la aplicación de lo aprendido de nuevo a su propio entorno, la interpretación de los resultados que son fruto de las anteriores aplicaciones, y la asociación que se efectúa en situaciones conocidas similares con la finalidad de adaptarse a la propia realidad.* Aquello explicaría cualquier proceso de profesionalización y tránsito de lo académico al posicionamiento e integración en el mundo profesional. Por ende, si bien la replicación de las prácticas de nuestra supervisora primero nos facilitó las cosas, posteriormente vino a entorpecer y a obstaculizar nuestro desarrollo profesional y nos obligó a cambiar nuestra forma de trabajo, en busca de mayor independencia.

A este proceso de separación de la figura de protección que se había vuelto la supervisora, le atribuimos dos motivos cruciales. El primero de ellos es que a medida que avanzaba el tiempo, y junto con ello las experiencias de nuestra práctica profesional, íbamos adquiriendo mayor confianza y seguridad en nuestro propio trabajo. No vernos enfrentados a tomar decisiones frente a desafíos profesionales y problemas reales, a utilizar y mejorar nuestras propias habilidades y a reflexionar en torno a nuestra propia práctica, lo que nos fue dotando de un conocimiento práctico y un estilo competencial propio, que nos fue alejando de nuestra supervisora. Por otro lado, y tal como afirman Compagnucci y Cardós (2009), el conocer la realidad profesional escolar, su estabilidad,

automaticidad y sus aspectos tácitos, nos llevaron a comprender que, por instantes, habíamos limitado nuestras perspectivas e incurrido en el error de reproducir prácticas de nuestra supervisora con las que no estábamos de acuerdo profesional, política ni personalmente, como son el ejercicio clínico dentro de la escuela, por ejemplo. Así, pasamos del *ceder y aceptar* a un proceso de *diferenciación, negación y proposición*. Roma (2007) plantea que el desarrollo profesional guarda una estrecha relación con la seguridad que se va adquiriendo a medida que se corrige la acción profesional. Este aspecto, fue crucial para nosotros. A medida que reflexionábamos y mejorábamos nuestro ejercicio, sentíamos la necesidad de diferenciarnos y perfilar mayormente nuestra particular forma de aportar al devenir de la escuela. Ya hacia el final del proceso contábamos con completa autonomía, planificábamos y trabajábamos solos. Del mismo modo, las reuniones con la supervisora eran esporádicas y evaluativas, en donde establecimos una relación horizontal, entre colegas y miembros de un mismo equipo.

En cuanto a la relación con el equipo de trabajo también es posible ver un desarrollo que va **desde el no tener lugar hasta el ser parte del equipo**. Al inicio nos sentíamos extranjeros, a pesar de que había un grupo dispuesto a acogernos. Con el tiempo nos vamos vinculando personal y profesionalmente, encontrando amigos y aliados. El vincularse nos llevo también a poder identificar conflictos generacionales y entre los docentes y el quipo de integración. Hacia el término de la experiencia ya nos sentíamos parte del equipo, y parte de los conflictos. El nivel de implicación nos llevó a vivenciar los conflictos y a posicionarnos, así también a cerrar el proceso desde lo vincular con la despedida.

En este proceso identificamos dos elementos que favorecieron nuestra inserción en el equipo, por una parte la acogida que nos dio la supervisora, quien al tener un importante poder dentro de la institución validaba nuestro trabajo y con esto lo validaban los profesionales cercanos. Por otro lado, y el más importante a nuestro parecer, fueron las relaciones que logramos establecer en la sala de profesores, en donde fuimos conociendo a las personas y pudimos identificar los grupos y los conflictos. Este espacio marcado por lo informal nos permitió adentrarnos en la trama de relaciones y en los aspectos formales, conforme a lo que señala Ball (1989), la sala de profesores es uno de los espacios informales más importantes de considerar, pues revelan las particularidades de la escuela, en donde las conversaciones y relaciones que se establecen son reflejo de la estructura micropolítica de la institución.

Los espacios informales fueron los lugares de encuentro que nos permitieron conocer a las persona y reconocer las cosas que nos unían. En estos espacios compartimos visiones políticas e ideológicas, hablamos de educación y de movilizaciones. Este fue el lugar en donde hicimos los primeros amigos y donde encontramos a los primeros aliados.

Las relaciones que establecimos también estuvieron marcadas por nuestra posición en la escuela, la de ser estudiantes en práctica profesional. Como señala Nicastro & Andreozzi (2003), observar cuál es la posición institucional que se ocupa permite identificar cuál es el tipo de relación que se establece desde lo formal y lo simbólico. En nuestro caso, planteamos que éramos un sujeto que estaba dentro y afuera de la institución, es decir, fuimos volviéndonos parte del equipo pero al mismo tiempo estábamos fuera de él, primero por el vínculo con la universidad, y luego por la conciencia de que tu periodo en la escuela es limitado. Esto nos permitió tener una visión particular de los conflictos, identificándolo, empatizando con las personas, y aunque no estábamos fuera del conflicto, si estábamos en posición de poder transitar en él.

Según Nicastro & Andreozzi (2003), la posición institucional también conlleva ocupar un espacio simbólico y permite poner en juego elementos de la propia personalidad. En nuestro caso, pudimos ocupar distintos espacios simbólicos, el del mundo del aula y el de integración, el del ser profesional y el del ser universitario, compañero y visitante. Esta variedad de espacios nos permitió desplegar nuestra personalidad de diversas formas, en la escuela. nos reconocían a cada uno por sus cualidades, la planificación y seriedad de una y la espontaneidad y humor del otro, nos fueron instalando como un personaje más de la trama de relaciones y como una dupla que era reconocida como tal.

Afecto predominante

La posición de practicantes no sólo influye en el tipo de relaciones que establecimos, también tiene relación con el nivel de implicación y con los afectos relacionados a la experiencia. En relación a los planteado por Nicastro & Andreozzi (2003), la posición institucional te define como un sujeto al que “le pasan cosas” durante el desarrollo de su trabajo.

En relación con esto, al revisar los momentos podemos ver cómo pasamos **de la angustia permanente a la calma del trabajo cotidiano**. En el inicio vivimos la experiencia como conflicto, entre el estar encantados con el proyecto que la escuela representaba y el entrar en crisis por la realidad compleja de la población: el vértigo era lo principal. Con el tiempo vamos aprendiendo que en el trabajo cotidiano se presentan momentos buenos y malos, y aprendemos a manejar la angustia que eso no generaba. A pesar de que esto nos permitió llegar a una estabilidad emocional, hacia el final del proceso vuelve la angustia, pero ahora marcada por la falta de tiempo para conseguir objetivos y por el cierre en sí de la experiencia que implicaba una despedida. A estas alturas pudimos ya comenzar a repasar la experiencia, revisando con autocrítica los elementos que nos posibilitaron y obstaculizaron la consecución de los objetivos.

El manejo de lo afectivo fue una de las principales dificultades que debimos sobrellevar al inicio del proceso, el aprender a lidiar con las frustraciones, con la precariedad de trabajar en una escuela con recursos limitados, con lo que te generan personalmente las historias de vida y vulnerabilidad de los niños con los que trabajas. En definitiva, en lo que genera verse implicado en un trabajo que es esencialmente efectivo y cuyos productos son difíciles de visualizar (Lazzaratto & Negri, 1991). Con el tiempo aprendimos a trabajar la implicación, a tener conciencia de lo que nos estaba pasando y a considerar las reacciones emocionales como elementos de la experiencia que podían ser elaborados. Este es un elemento importante de considerar, aprender que la implicación es necesaria para poder “resonar” con las experiencias institucionales de los otros y aprender a trabajarla como material de análisis (Fernández, 1998).

Lo universitario

En cuanto lo universitario vivimos un tránsito **desde el ser estudiante al ser profesional**. El aporte suministrado por años de formación académica fue sin duda un sustento para nuestro trabajo dentro de la escuela. Sin embargo, existen múltiples aspectos que la institución académica, debido a la ausencia de formación en contextos profesionales reales, falta de ejercicio y práctica real, no nos pudo entregar.

Al momento de entrar a desempeñarse en una escuela, el choque con la realidad resulta una experiencia fuerte para la que, al parecer, los estudiantes universitarios no hemos sido preparados. Diversos autores exponen respecto de la falta de vinculación y

pertinencia entre el conocimiento académico y el práctico, y las problemáticas en torno a la formación en psicología (Compagnucci y Cardós, 2009; Cardós, Scharagrodsky y Szychowski, 2009; de la Fuente, 2003; Erausquin & Basualdo, 2006; Roma, 2006; Valls, 2009). En esta línea, Eraut (s/f citado en Roma, 2006) plantea que existe una amplísima diferencia entre el saber académico y el profesional, en cuanto éste último solo puede ser aprendido en el propio contexto. Por ello, el conocimiento académico sufre una gran transformación cuando el estudiante actúa y se desenvuelve en dicho contexto. Es aquí donde sale a relucir lo peligroso de no contar con un ejercicio en contextos profesionales reales durante la formación universitaria. De La Fuente (2003) complementa afirmando que al observar detenidamente las luces y sombras de la formación psicológica, se evidencia una desconexión entre ésta y la práctica profesional. Aquello, dado que en los procesos educativos dentro de la institución universitaria se incurriría en el grave error de formar jóvenes con la noción de que el conocimiento profesional sería un mero desarrollo o aplicación del conocimiento académico.

Del mismo modo, resulta llamativo que durante la formación el conocimiento psicológico emerja como una base para cualquier acercamiento posterior a la realidad, pero completamente desvinculado de ésta. No obstante, si existen instancias en la que se busca potencialmente alcanzar un *saber hacer*, que expresa lo que se debería hacer en una situación dada (De la Fuente, 2003). En el mejor de los casos, algunas actividades permiten construir un conocimiento aplicado, haciendo el ejercicio deductivo de resolución de un caso o situación. Sin embargo, y en nuestro caso, no es solo hacia instancias finales en el proceso de formación que se acerca a contextos reales de desempeño y con una responsabilidad y desenvolvimiento concreto en éstos.

De esta forma, es inevitable llegar al momento de la Práctica Profesional con una mayor cantidad de dudas e incertidumbre más que con la seguridad de que lo aprendido en la universidad es suficiente y pertinente. La principal problemática pareciese ser la falta de continuidad y de conexión entre lo realizado en el mundo universitario, en cuanto a modelos conceptuales, de pensamiento e interacción y el ámbito profesional real (De la Fuente, 2003). Al parecer, la universidad ha pospuesto la reflexión y definición sobre qué aspectos requiere el estudiante para integrar el conocimiento académico y el profesional (Cáceres, 1998; citado en De la Fuente, 2003) permitiendo la ejecución de prácticas profesionales sin un diseño previo y abandonando al estudiante a su propia suerte.

En nuestra experiencia particular, son múltiples los aspectos a los cuales debimos hacer frente a partir de nuestra propia experiencia e intuición. Si bien, no es posible negar la relevancia de la formación psicológica en cuanto a miradas y formas de abordaje de los conflictos, en una primera instancia fue importantísimo nuestro propio bagaje y experiencia personal como primeras herramientas que nos permitieron desenvolvernos en el contexto profesional. Tal y como afirma De la Fuente (2003), el conocimiento profesional posee un gran componente experiencial estratégico, para lo cual se debe echar mano a un sinnúmero de información y técnicas diferentes y simultáneas que permiten identificar, evaluar e intervenir un problema de forma adecuada. En nuestro caso, cada uno de nosotros tenía experiencia en manejo grupal, especialmente con niños, conocíamos dinámicas y ejercicios y, además, teníamos diferentes habilidades histriónicas, artísticas y lúdicas. Todos estos aspectos fueron cruciales como primera forma de acercamiento y desenvolvimiento en la práctica y fueron marcando, al mismo tiempo, nuestro estilo de trabajo. Estas experiencias y experticias, por ratos ajenas al mundo de la psicología, enriquecían nuestra labor y acercaban nuestro trabajo a los niños.

Al mismo tiempo, nos percatamos con el transcurso del tiempo que no existía ni una metodología ni tampoco una corriente particular de la psicología que pudiese dar respuesta en la práctica los requerimientos trazados. Igualmente, De la Fuente (2003) afirma que la profesionalización supone un proceso de investigación sobre la propia práctica, donde se incluyan las habilidades personales facilitadoras del desempeño profesional. Por ende, allí comenzó la generación de nuestra propia manera de desenvolvernos a partir de la búsqueda y recogida de diferentes estrategias, recursos y teorías. Esta ruptura de la “burbuja universitaria” fue un aspecto importantísimo dentro de nuestros aprendizajes.

Por otro lado, y vinculando los aspectos positivos de la relación con la Universidad, encontramos que la relevancia pasa por la posibilidad de reflexión sobre la práctica y el poder compartir la experiencia con otros compañeros que estaban viviendo cosas similares. Todos nos encontrábamos encarnando la experiencia de ser practicantes en diferentes escuelas, por lo cual, todos podíamos apoyarnos y complementar nuestras experiencias con la del otro. Este aspecto se tornó un punto fuerte, tanto para sobrellevar el desgaste emocional, como para reflexionar en torno nuestras prácticas y las posibilidades de innovar o mejorar nuestras maneras de actuar. En relación a este

aspecto Compagnucci y Cardós (2009) enfatizan en la incertidumbre como un factor que dinamiza lleva a buscar a los otros para consultar y apoyarse. Dicho proceso se vincularía con que la mera experiencia es necesaria pero no suficiente si no se pone en diálogo.

Del mismo modo, este encuentro con nuestros compañeros nos servía para reconocer aspectos que quizás, al estar inmersos en el pequeño mundo de nuestras escuela, dejábamos pasar y también, para comparar con otros submundos escolares y reconocer más claramente las falencias y potencialidades de nuestra propia escuela.

Definitivamente, con el tiempo comienza un proceso de desvinculación de la universidad, ligado a la mayor autonomía y seguridad alcanzada en el trabajo. Sin embargo, en la escuela nos continúan reconociendo como estudiantes universitarios a propósito de las movilizaciones. Es una relación con los compañeros de trabajo que habla sobre lo universitario, pero no con la universidad. Esto se hace evidente al mirar la categorización por momentos, en donde en la etapa de “La Proyección” desaparece la categoría de “Lo universitario”.

El ser profesional

Al abordar la idea del “ser profesional” a partir de nuestra propia práctica profesional, lo primero que debemos precisar a partir de la misma, es que la configuración de un ejercicio y conocimiento profesional, engloba y pasa por todos y **cada uno de los aspectos antes mencionados en tanto ejes estructurantes y vitales dentro de la práctica de un psicólogo.**

En cuanto al conocimiento profesional podemos aseverar, según Cardós, Scharagrodsky y Szychowski (2009), que responde a un producto y un proceso a la vez, en el cual el profesional construye y se apropia de aquellos saberes que le posibilitan actuar conforme a lo que la realidad contextual le exige.

De la Fuente (2003) centra su atención en el desfase existente entre el conocimiento académico que la universidad promueve, y el conocimiento práctico que la profesión psicológica requiere. A partir de ello expone características diferenciales para el conocimiento académico, profesional, y al mismo tiempo, expone la necesidad de un nuevo tipo de conocimiento: el integrado. Desde nuestra experiencia de práctica podemos afirmar que realizamos un recorrido similar, desde la prevalencia del conocimiento

académica, el conocimiento de los saberes necesarios para el ejercicio profesional y, posteriormente, la conjunción de ambos en una retroalimentación y reflexión constante.

Para comenzar, en cuanto a lo profesional se observa un tránsito **desde el negociar-ceder al proponer**, que está muy de la mano con el paso **del ser estudiante al ser profesional** que describimos arriba. Este primer período se vincula con la inseguridad y el desconocimiento del qué y cómo de la labor particular del psicólogo en dicha institución escolar. Por ello, principalmente se replicaron las prácticas de la supervisora, y al mismo tiempo, se validó su estilo y se acataron las propuestas de trabajo sugeridas por ella. En este momento, caímos en cuenta de las carencias del conocimiento académico y de que por sí solo, no era suficiente. El contexto real de desenvolvimiento y toma de decisiones en la práctica, no se condecía con lo aprendido en la universidad. Por ende, ante la ausencia de patrones o protocolos propios de trabajo, adoptamos los de nuestra supervisora. Del mismo modo, es posible creer que el psicólogo al interior de una institución escolar se debate entre un “saber hacer”, ligado con el imaginario colectivo de su labor, y un “deber hacer” relacionado con los lineamientos y marcos regulatorios del lugar donde se encuentra trabajando. Asimismo, Roma (2006) afirma que los profesionales se guían por dos tipos de teorías: *las teorías expuestas o propugnadas*, que resultan ser lo que se espera de nosotros dentro del margen de lo oficial, y *las teorías de la acción o en uso*, que responden a los auténticos argumentos que mueven nuestro ejercicio profesional. A partir de esto, podríamos decir que, en este primer instante, nosotros desconfiamos sobre qué sabíamos hacer realmente y asumimos lo que creíamos era lo debido para ese contexto en particular, sin ser capaces de reflexionar claramente sobre lo que movía nuestra acción.

Schön (s/f; citado en Roma, 2006), también nos entrega ciertas luces sobre los procesos que subyacen estas primeras reacciones. El autor plantea que los profesionales pasan por dos momentos distintos de reflexión. El primero, cuando aparece *la sorpresa*, aquello que no es capaz de resolver con su propio bagaje competencial y que conlleva un proceso de reflexión rápida y superficial, condicionado por la persistencia del problema. A dicho proceso lo denomina *reflexión durante la acción*. En un segundo momento, contempla lo realizado cuando el problema en sí se extingue y la posterior reflexión profunda y duradera, además del replanteamiento y la búsqueda de soluciones frente a lo sucedido. Este aspecto es reconocido como *reflexión sobre la acción*. Lo expuesto por Schön cobra vital relevancia al contemplar nuestro tránsito durante la práctica profesional.

Este primer momento de asombro y reacción bajo la presión de lo inmediato, de la emergencia, dio paso a un replanteamiento del propio ejercicio y a la búsqueda de mayor autonomía e iniciativa.

Sin embargo, nuestra experiencia continuó. Y a pesar de que estuvo atravesada permanentemente por nuestra condición de estudiantes en práctica, y fue así como lo asumimos, la salvedad radicó en el momento en qué más que ser practicantes comenzamos a sentirnos “profesionales en práctica”, tal y como expone Labarrere, Ilizástigui & Vargas (2003). Del mismo modo, Nicastro & Andreozzi (2003) confirman este aspecto al aludir que observar cuál es la posición institucional del profesional permite identificar cuál es el tipo de relación que se establece desde lo formal y lo simbólico. Esto va a definir cuál es la posición implicada, y a posicionarlo como un sujeto al que le “pasan cosas” durante su ejercicio. Creemos que fue en este momento donde se produce el quiebre y comenzamos a reconocer las características particulares de nuestro entorno de práctica y a elaborar paulatinamente un *conocimiento profesional*. Para De la Fuente (2003) este conocimiento tiene un carácter práctico y factual y se caracteriza por el almacenamiento de aspectos imprescindibles de la realidad cotidiana, los hechos y problemas relevantes. Al mismo tiempo, es contextualizado y centrado en el *aquí y ahora*, gestado desde la práctica profesional cotidiana y por ello, poseería un carácter y entidad propia.

De este modo, ocupar la posición de practicantes fue una característica que contribuyó a modelar nuestro ejercicio profesional. De forma progresiva y personal fuimos construyéndolo a partir del enfrentamiento de problemas reales y un gran componente experiencial ligado a nuestros propios saberes. Por otro lado, al inicio se nos “dejaba hacer”, porque estábamos aprendiendo, pero al mismo tiempo no se esperaba nada de nosotros, pues los docentes tenían experiencias previas en donde los practicantes pasaban por la escuela sin “dejar nada”. Así, en el momento en que devolvimos algo útil para la escuela (el diagnóstico de convivencia escolar), comenzamos a ser valorados como profesionales, y también como colegas parte del equipo. Este reconocimiento nos dio una posición particular, pues al mismo tiempo de ser miembros del equipo, sabíamos que estábamos de paso, lo que nos permitió decir todo lo que pensábamos, amparados con la sensación de “no tener nada que perder”.

Así mismo, desde lo simbólico, ocupamos distintas posiciones, pues éramos considerados como profesionales de integración, pero también como colegas del aula. Al mismo tiempo, éramos un sujeto político diferente pero similar, por ser “estudiantes universitarios” y “trabajadores de la educación” al mismo tiempo. Esto mismo contribuyó a que pudiésemos adentrarnos en un proceso reflexivo sobre nuestra propia práctica, y sortear, no sin dificultades, el peso de lo “inmediato” en cuanto a temporalidad en la escuela. He aquí uno de los puntos más trascendentes en nuestro camino hacia la profesionalización. Y es que pudimos centrar nuestra práctica, a partir de la *reflexión* en torno a la realidad contextual, lo relacional, lo afectivo, lo sistémico, y nuestro propio trabajo. Tal y como afirman Schön (1998 citado en Erausquin & Basualdo, 2006), la *reflexión en, sobre y para* la práctica profesional es un aspecto importantísimo para combatir la idea de la profesión como mera operacionalización de procedimientos. Esto incidió en que generáramos una práctica consciente y pertinente y en que, al mismo tiempo, fuésemos capaces de generar un propio conocimiento profesional.

Por otro lado, construcción de la identidad profesional no es ajena a las dimensiones estructurales y simbólicas (Cardós, Scharagrodsky y Szychowski; 2009). Las características de los marcos que regulan y guían las prácticas profesionales en escuelas, inciden en dicha conformación del profesional, abarcando inclusive los aspectos relacionales. Por ende, en contextos de mayor flexibilidad y apertura, el psicólogo tendría mayores posibilidades de reconocerse y ser reconocido y validado por sus pares (Cardós, Scharagrodsky y Szychowski; 2009). Afortunadamente, el ambiente laboral en nuestra escuela, la calidad humana y las concepciones metodológicas y educativas en uso, nos permitieron desplegar habilidades y ejecutar prácticas que en contextos diferentes habrían sido imposibles de concretar. Al mismo tiempo, el trato y la relación con los colegas fue cálido y ameno y permitió reflexionar y trabajar en conjunto y validarnos como profesionales jóvenes en ejercicio. Si bien, los problemas poseen un componente social y contextual (Roma, 2006), también lo posee el ejercicio profesional, a partir de la mezcla entre la actuación personal y la comunidad a la que se pertenece. Asimismo, la interacción con el contexto en el que se interviene y las formas que asume el ser y estar en la profesión convierten a un profesional en un ser competente o no (Compagnucci y Cardós, 2009).

7. CONCLUSIONES

Para aventurar las conclusiones de la presente sistematización de nuestra experiencia de práctica profesional, decidimos organizar las ideas y nuevos aprendizajes que nos dejó este trabajo y agruparlos, de modo que en un primer momento propondremos una respuesta a nuestra pregunta de investigación y a los objetivos trazados; luego, y en virtud de los elementos considerado relevantes para la realización de este documento, otorgamos ciertas sugerencias para la labor de nuevos psicólogos en el área de la educación, ya sea en cuanto a lo profesional, como personal y humano; posteriormente, se aportan lineamientos y propuestas para mejorar el acompañamiento de profesionales en práctica/formación; y finalmente, planteamos nuevas preguntas y reflexiones en torno a las dificultades y desafíos de la sistematización como una herramienta importantísima de mejora y cambio notable de la labor profesional y práctica de los psicólogos educacionales.

Respondiendo a la pregunta de investigación y los objetivos planteados

Para el desarrollo del presente documento nos trazamos como eje central la pregunta acerca de cómo se configura el quehacer profesional del psicólogo en su primera experiencia profesional. Para responder a esta pregunta nos propusimos sistematizar nuestra propia experiencia de práctica profesional: rememorarla, reconstruirla, analizarla. Este proceso nos permitió identificar los momentos centrales de la experiencia, así como elementos relevantes para poder comprender la configuración de nuestro propio quehacer profesional, los cuales fueron revisados con profundidad en el análisis.

El quehacer profesional que fuimos delineando en la experiencia de practicantes en psicología educacional estuvo atravesado, no sólo por elementos profesionales o disciplinares, sino que además por elementos que tienen relación con lo afectivo, lo temporal y lo relacional, y por supuesto, lo universitario. Mediante el desarrollo de la sistematización pudimos comprender la lógica interna de la experiencia, la de sus momentos o hitos centrales, pero por sobre todo pudimos identificar una lógica de proceso, de tránsito y desarrollo profesional y personal en la experiencia. Pudimos comprender que nuestra experiencia, y nuestro ejercicio profesional tuvo como espacio de desarrollo y expresión el contexto de la institución, que las posibilidades de acción que esta escuela nos brindó responden a su historia y a su estilo institucional. Aprendimos que

el ser profesional, que el quehacer como psicólogos educacionales es necesariamente un ser y estar en la institución, que va más allá del ejercicio propiamente tal de la profesión; es también ser un sujeto que se relaciona y siente en el trabajo, que se vincula y desvincula, que vive los tiempos de la escuela y que al mismo tiempo se mantiene fuera de ellos. Aprendimos que la formación universitaria es sólo una parte de ese quehacer, que nuestras historias personales y experiencias previas también encontraron espacios para expresarse en ese proceso, y que la forma en que respondimos a ese “rol difuso” que tanto caracteriza a la psicología educacional fue, paradójicamente, con herramientas diversas.

Nuestra práctica profesional en La Escuela sin duda fue una experiencia enriquecedora, nos permitió desplegar múltiples habilidades y estrategias diversas. Nos parece que las características institucionales de este establecimiento educativo fueron decisivas para ese despliegue, pues ahí encontramos los espacios necesarios para poder proponer una forma de trabajo original y con sentido. Dentro de todo el proceso, y aunque hubo momentos de desesperación, pudimos desarrollar un trabajo cuya principal característica es que tenía sentido para todos. No obstante, hay elementos que podríamos mejorar si nos enfrentáramos a esta experiencia nuevamente: sería importante acotar los objetivos que nos propusimos al inicio del año, así como poder negociar desde un principio para no verse en la situación de hacer trabajos a los que no le encuentras sentido.

Al pensar el quehacer del psicólogo en esta escuela en particular, nos parece que un elemento sumamente importante de considerar son las dinámicas grupales y tensiones que pudimos dilucidar hacia el final de la experiencia. Creemos que éstos son aspectos que no han sido trabajados en la escuela pero que sin duda tienen una influencia en el trabajo cotidiano de la misma, por lo que destacamos la necesidad de trabajar estos temas desde la psicología educacional. Al mismo tiempo, creemos que esta institución es un espacio privilegiado para realizar prácticas profesionales, y nos parece que sería importante mantener un vínculo desde la Universidad, pues permitiría ir acotando y delineando las funciones de los practicantes que ingresen. En concreto, una línea de intervención que se tornó relevante durante el proceso fue el trabajo con los docentes, creemos que en este lugar hay una profunda necesidad de escucha y análisis del malestar docente, en donde las características del proyecto educativo pueden actuar como facilitador o inhibidor de la expresión de ese malestar.

En un aspecto más práctico, consideramos que el trabajo en dupla fue óptimo para poder iniciar el ejercicio profesional, permitiéndonos mantener la reflexión sobre el trabajo siempre presente, así como facilitar la inserción en el centro de trabajo. Además permite que el trabajo cotidiano sea más llevadero, al mismo tiempo que complementa funciones y habilidades personales; sirve de apoyo y contención de los afectos implicados. Creemos que esto releva la importancia de trabajar en equipo, que debiera ser una constante en el quehacer del psicólogo. Finalmente, rescatar que en esta experiencia pudimos trabajar desde el nivel individual al grupal, tanto con cursos como con el claustro de profesores, creemos que es necesario priorizar el trabajo grupal y con/entre estamentos, pues aprendimos que es este el trabajo que tiene un mayor impacto para la institución escolar.

Consideramos que el ejercicio de sistematizar nuestra propia experiencia nos permitió ver y concretizar los aprendizajes de la formación del quehacer profesional en la práctica, identificando los elementos definitorios: temporalidad, afectividad, relaciones y universidad. Más allá de este análisis de nuestra experiencia particular, nos parece sumamente relevante concluir que estas categorías que emergieron son antecedentes importantes de considerar para la comprensión del quehacer de los psicólogos educacionales, aún sabiendo que cada experiencia es única y que el conocimiento que hemos generado es principalmente contextual, pudimos contrastar estas categorías con antecedentes teóricos que han sido planteados al respecto, lo que nos permite esbozar ciertos lineamientos generales, ciertos “gérmenes de teorización”, como proponen los teóricos de las sistematizaciones de experiencias.

Por ello, al concluir la presente revisión y sistematización de nuestra propia experiencia de práctica es que surgen una serie de aprendizajes necesarios de exponer de modo de que sirvan de insumo para el trabajo de futuros psicólogos que se inserten tempranamente en instituciones escolares. Estos nos aportan nuevas direcciones y resoluciones cuya simpleza no opaca en nada su trascendental relevancia y las posibilidades que suscitan.

Sugerencias para futuros psicólogos educacionales

De este modo es que en el proceso de delimitar el quehacer del psicólogo, el rol que posee y lo que vive un psicólogo educacional en su práctica concreta es que, desde nuestra propia experiencia en particular, podemos concluir que:

- a) El hecho de encontrarnos durante nuestro proceso de práctica profesional, dentro pero al mismo tiempo fuera de la institución suscita una posibilidad que a nuestro parecer debiese ser una constante en el trabajo ya sea de psicólogos practicantes, como también en la labor de psicólogos ya establecidos dentro de un escuela y en cuanto a su ejercicio profesional. Ello, dado que creemos de vital relevancia contar con la posibilidad de poder separarse y hacer el esfuerzo de observar con cierta lejanía el propio trabajo y el contexto escolar en sí. Dadas las características de la institución escolar desarrolladas en el presente documento, es posible afirma que resulta particularmente fácil dejarse llevar por la rutina y la inmediatez del trabajo, de modo que sin las instancias necesarias de reflexión, diálogo y evaluación separadas del contexto mismo y del aquí y ahora de la escuela, puede incurrirse en generar un quehacer sin la capacidad de cuestionarse y mejorar el propio ejercicio profesional. Por ende, se torna imprescindible darse el tiempo para “salir” por momentos del ritmo y la marcha de la escuela, para darse una pausa y observar el propio trabajo. Ya sea como modo de autocuidado o como manera de mejorar la propia práctica, nuestra idea es priorizar y cuidar las instancias para reflexionar y reevaluar, ya sea en vinculo con la universidad o con cualquier otro tipo de espacio que lo posibilite. El asunto central estaría dado por mirarse y preguntarse en qué posición se está. Así, los psicólogos debemos de cuidar no caer en el juego de estar “completamente inmersos en la institución” de modo de que si se percibe que se está trabajando de modo automático y poco reflexivo, poder parar y darse el tiempo de repensar el trabajo realizado. Esto contribuiría a generar un ejercicio en lo concreto verdaderamente profesional.
- b) El siguiente aspecto, se liga directamente con el punto anterior, y guarda relación con el desarrollo personal y profesional del psicólogo novel. En cuanto a esto, podemos afirmar que la labor del psicólogo en la práctica está configurada por múltiples aspectos que escapan completamente a los conocimientos de la psicología como disciplina en sí. Nuestra práctica profesional nos proporcionó la completa certeza de que gran parte del ejercicio exitoso del psicólogo pasa por aspectos personales y competencias que ha adquirido a lo largo de su propia trayectoria vital y de manera independiente y autónoma. Por ello, defendemos la idea de que el psicólogo no debe temer hacer uso de todas las habilidades y experiencias de las que disponga y en toda índole de aspectos. Del mismo modo, se cree sumamente relevante que el psicólogo, si bien requiere de estarse formando constantemente en cuanto al

conocimiento psicológico, debe también relevar la formación en otro tipo de áreas que sean complementarias a su profesión. De este modo, cualquier búsqueda personal, será un insumo práctico al momento de desarrollar su trabajo, debido a que en psicología las posibilidades son prácticamente infinitas. Asimismo, esto guarda relación con la idea del rol difuso del psicólogo, pero enfatizando en las posibilidades que este factor proporcionaría a nuestra. Así, un psicólogo debe manejar un amplio espectro de habilidades y herramientas a las cuales acudir y que le pueden resultar sumamente útiles para alcanzar los objetivos trazados.

- c) Defendemos la idea de que en el tránsito hacia posicionarse y configurarse como profesional, más aún en psicología educacional, existe un punto de inflexión marcado por un cambio de consideración respecto de la propia condición de ser “psicólogo en práctica”. Y es que la misma expresión lo incluye. Así, creemos que en el momento de incorporarse a una institución escolar como psicólogo en práctica, y tal y como asevera Labarrere, Ilizástigui, & Vargas (2003) en su teoría de la profesionalidad temprana, uno ya es un psicólogo, psicólogo en formación, pero psicólogo al fin y al cabo. Es precisamente este cambio actitudinal, este sentirse psicólogo el que gatilla la diferencia en el ejercicio. Si bien es una transformación procesual y paulatina marcada la experiencia vivida, responde también a un cambio respecto de la consideración y la valía del ejercicio propio. Cuando ya se han enfrentado y sorteado con éxito ciertos problemas o desafíos, uno cae en la cuenta de que posee las habilidades para poder desenvolverse y desempeñarse como psicólogo. Si bien estas competencias se gestan en la práctica misma, cuánto cambiaría el proceso de formación académica de tantos compañeros y cuánto hubiese cambiado el nuestro si durante nuestros años de universidad se nos hubiese considerado como lo que en definitiva somos: psicólogos en formación. Aquello, se encuentra íntimamente ligado con los principales factores que reconocimos como relevantes en el proceso de profesionalización, como son la toma de decisiones, el asumir responsabilidades, la reflexión constante de la propia práctica, el diálogo y la reflexión conjunta con otros profesionales, etc. Creemos vital un cambio de paradigma en cuanto a la visión que se tiene respecto de los estudiantes que se forman. Por ello, consideramos sumamente vital un giro en las formas de enseñar que faculte a los psicólogos noveles, desde el comienzo de su formación, de las herramientas y espacios que los lleven a reconocerse como sujetos autónomos, conscientes y responsables de su propia formación.

Lineamientos de apoyo y supervisión de profesionales en formación y práctica

A partir de nuestra propia experiencia es que fuimos dándonos cuenta de lo problemática y angustiante que puede volverse en vínculo de un estudiante en práctica, aún en formación, con su propia universidad. Por un lado, la formación proporcionada a los jóvenes, carece casi completamente de instancias formales de trabajo práctico en contextos reales, y por ende, impide a los nuevos psicólogos el posicionarse desde un lugar de responsabilidad y conocimiento sobre su propia formación y su trabajo profesional. En un segundo aspecto, en el momento de efectuarse la práctica profesional de éstos jóvenes no existe un diseño concreto ni una planificación desde lo institucional, desde la propia universidad, respecto del trabajo que se espera que los psicólogos en proceso de egreso de ella, realicen. Por lo cual, los jóvenes siendo arrojados “a su suerte” a las escuelas, teniendo que ser ellos mismos quienes, de noche a la mañana, y sin previo aviso, tomen decisiones respecto de su trabajo, se relacionen con colegas horizontalmente, negocien las demandas, soluciones problemas reales, etc, siendo que durante su formación académica jamás se les brindó el espacio para asumir dichas responsabilidades ni aprender en un contexto más protegido y de aprendizaje como es, o debería ser, la institución universitaria.

Es por ello, que nosotros a partir de nuestra propia experiencia, proponemos como un aspecto importantísimo como parte de una formación completa de los jóvenes psicólogos, un cambio en la concepción misma de la formación que se está entregando. Así, un psicólogo no puede estar siendo formado únicamente mientras se encuentre en los salones propios de su universidad, sentados y sin accionar en los contextos reales de trabajo. Por ello, por un lado, se deben generar mayor cantidad de espacios de trabajo en el contexto real, a modo de “pre-prácticas”, que permitan a los estudiantes conocer y tomar conciencia del verdadero ejercicio profesional y las competencias y conocimientos concretos que se requieren en los escenarios de trabajo. Esto, debe estar íntimamente ligado con un acompañamiento que responda a un proyecto diseñado y establecido concretamente como parte del modelo institucional de la universidad a la que el estudiante pertenece. No es posible que la supervisión y guía de la labor desempeñada por los psicólogos en práctica dependa de la venia o buena disposición de algún profesor y aún más, que la práctica misma carezca de un objetivo de relevancia para la propia universidad. Por ende, proponemos un acompañamiento constante, periódico y sistemático al ejercicio de los estudiantes en práctica, y al mismo tiempo, un respaldo,

preocupación y evaluación de esta labor, por parte de la universidad, en base a criterios pre-establecidos en concordancia con proyectos y programas que la propia universidad esté impulsando como parte de su aporte al desarrollo del país.

Dificultades y desafíos de la sistematización de experiencias profesionales

Dentro de las principales dificultades de sistematizar encontramos el poder definir el foco del ejercicio. Consideramos que poder acotar el objetivo es central para el desarrollo del proceso de sistematización, y al mismo tiempo, es importante a la hora de definir los lineamientos metodológicos. Avanzar en cuanto a metodologías para sistematizar nos parece ser un primer desafío.

En segundo lugar, consideramos que la realización y divulgación de sistematizaciones de experiencias de práctica profesional es una herramienta útil para responder a la ausencia de experiencias profesionales concretas durante la formación universitaria. Estos documentos pueden ayudar a los psicólogos en formación a aproximarse al quehacer desde el relato cercano de un igual, pudiendo prever temáticas relevantes de trabajar antes de ingresar a su práctica profesional. Al mismo tiempo, consideramos que sistematizar la propia experiencia se convierte en un ejercicio que debe ser central en el quehacer del psicólogo educacional: el de poder tomar distancia y analizar-se en el ejercicio de la profesión. Un segundo desafío radica en poder incorporar las estrategias de sistematización al trabajo cotidiano de los profesionales en formación.

En relación a lo anterior, nos preguntamos por el quehacer del psicólogo en otros ámbitos de acción ¿vivirán procesos similares al nuestro los practicantes de éstas áreas? Consideramos que es necesario generar una base de conocimientos sobre el quehacer del psicólogo en formación, de manera de poder aportar en la mejora de los programas de formación y acompañamiento universitarios, y a los mismos jóvenes que año a año inician sus trayectorias profesionales en psicología.

Finalmente, nos parece necesario resaltar la importancia que un proceso de sistematización de la propia práctica puede tener para un profesional joven. En nuestro caso, este proceso de reconstruir y analizar nuestra experiencia se transformó en un ejercicio metacognitivo decisivo para perfilar los sentidos profesionales, aquellos elementos éticos, políticos y estéticos que están presentes en toda práctica social, y en la cual pretendemos desempeñarnos por el resto de nuestras vidas.

8. REFERENCIAS

- Andréu, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces*, 1–34.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar* (Primera Ed.). Barcelona: Paidós.
- Banz, C. (2002). *El Rol del Psicólogo Educacional en tiempos de Reforma: Desde el Clínico en la Escuela al Mediador de la Institución*. Memorias del Congreso Chileno de Psicología. Recuperado el 13 de Mayo de 2011, de: http://ecampus.uniacc.cl/Textos/psicologia/Cecilia_Banz/cbanz.htm
- Barnechea, M., González, E. & Morgan, M. (1998). La producción de conocimientos en la sistematización. *Diálogos de Saberes* (3). Recuperado el 16 de junio de 2012, de: www.dialogosaberes.ubv.edu.ve
- Carbajal, S. (2007). *La construcción de la cultura institucional educativa en contexto social crítico. El entorno de empobrecimiento y sus consecuencias en la dinámica institucional. Estudio de casos en la ciudad de Salta*. 8° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo. Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo (ASET), Agosto, 2007. Recuperado el 28 de diciembre de 2011, de: <http://www.uccor.edu.ar/imagenes/novedades/reduc/ponencias/carbajal.pdf>
- Cardós, P., Scharagrodsky, C. & Szychowski, A. (2009). Inserción del Psicólogo en el Campo Educativo: Representaciones Sociales sobre su Formación y sus Prácticas Profesionales. 2° Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de La Universidad Nacional de la Plata. Recuperado el 13 de Mayo de 2011, de: http://www.psico.unlp.edu.ar/segundocongreso/pdf/ejes/psic_educ/093.pdf
- Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (2000). *Desarrollo psicológico y educación. Tomo II: Psicología en contextos escolares*. Madrid: Alianza Psicología.
- Compagnucci, E. & Cardós, P. (2009). El desarrollo del conocimiento profesional del psicólogo: estudio de graduados de la U.N.L.P., su inserción en el campo educativo. *Orientación y Sociedad* 8-9, 253-264. Recuperado el 20 de octubre de 2012, de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3967/pr.3967.pdf

- De La Fuente, J. (2003). ¿Por qué lo alumnos no construyen un conocimiento psicológico académico y profesional integrado? Reflexiones para una investigación necesaria. *Papeles del Psicólogo* 24(86), 34-41. Recuperado el 20 de octubre de 2012, de: <http://redalyc.uaemex.mx>
- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E. & Delgado, G. (2006). Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo. *Revista de la Educación Superior* 35(137) 11-24. Recuperado el 20 de octubre de 2012, de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=60413702>
- Erausquin, C. & Basualdo, M. (2004), *Universidad y Proceso de Profesionalización: Encuentro y Desencuentros. Formación Académica y Desarrollo de Competencias para la Acción Profesional*. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y Latinoamericano: La Universidad como Objeto de Investigación, Tucumán: Argentina.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*. Notas teóricas. Buenos Aires: Paidós.
- Foladori, H. (2008). *La Intervención Institucional. Hacia una clínica de las Instituciones*. Santiago de Chile: Editorial ARCIS.
- Forns, M. (1994), El psicólogo en el contexto educativo. *Anuario de Psicología* (63), 187-211. Recuperado el 27 de noviembre de 2011, de: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61247/88937>
- Francke, M. & Morgan, M. (1995). La sistematización; una apuesta por la generación de conocimientos a partir de las experiencias de promoción. *Escuela para el desarrollo. Materiales Didácticos* (1). Recuperado el 16 de junio de 2012, de: <http://centroderecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/5876-la-sistematizacion-apuesta-por>
- Fundación para la Superación de la Pobreza (2010). *Propuesta país 2010. Cartillas de Información Territorial: Región Metropolitana*. Obtenido el 23 de marzo de 2012, de: <http://www.fundacionpobreza.cl/info-pobreza.php>
- Grimaldo, M., Mori, M. & Moraless, M. (2007) Sistematizando una Experiencia de Trabajo: Prácticas Pre Profesionales en Psicología Comunitaria. *Liberabit* (13) 29-36.

Recuperado el 16 de junio de 2012, de:
<http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v17n1/a07v17n1.pdf>

González, M. (1997). La micropolítica escolar: algunas acotaciones. *Profesorado* 1(2) 45-54. Recuperado el 20 de abril de 2012, de:
[http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1\(2\)_45-54.pdf](http://www.ugr.es/~recfpro/Profesorado_1(2)_45-54.pdf)

Jara, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. *Centro de Estudios y Publicaciones Alforja*. Recuperado el 23 de octubre de 2012, de:
<http://www.grupochochlavi.org>

Jara, O. (2003). Para sistematizar experiencias. *Revista Innovando* (20). *Equipo de innovaciones educativas DINESST-MED*. Recuperado el 23 de octubre de 2012, desde www.campusvirtual.com.ar

Jara, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento Latinoamericano. Una aproximación histórica. *Diálogos de Saberes* (3), 118-129. Recuperado el 23 de octubre de 2012, de: www.dialogosaberes.ubv.edu.ve

Juliá, M. (2006). Competencias profesionales del psicólogo educacional: una tarea asociativa. *Revista de Psicología* 15(2), 115-130. Recuperado el 12 de diciembre de 2011, de: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/264/26415207.pdf>

Labarrere, A., Ilizástigui, L. & Vargas, A. (2003). Formar Psicólogos: Un Enfoque desde la Integración de Tres Concepciones. *SUMMA Psicológica UST* 1(1), 49-58.

Lazzaratto, M. & Negri, A. (1991). Trabajo Inmaterial y Subjetividad. *Futur Antérieur*, 6.

Lorca, P. & Nuñez, L. (2001). *De la igual a la diversidad ¿Educación fragmentada o escuelas integradoras? Desafíos y aportes para la psicología educacional*. Memoria para optar al título de psicólogo, Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

Morgan, M. (1996). Búsquedas teóricas y epistemológicas desde la práctica de la sistematización. En *Sistematización y Producción de Conocimientos para la Acción*. Santiago: CIDE.

Nicastro, S. & Andreozzi, M. (2003). *Asesoramiento Pedagógico en Acción. La novela del*

asesor. Buenos Aires: Paidós

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI] (2002). *Escuelas que hacen escuela: Historias de dieciséis experiencias*. Recuperado el 11 de Junio de 2011, de: <http://www.oei.org.ar/publicaciones/escuelas/index.html>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (s.f.) Proyecto Casa Azul. Comunidad que construye escuela. Chile. *Innovemos: Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe*. Recuperado el 11 de Junio de 2011, de: <http://www.redinnovemos.org/content/view/103/91/lang.sp/>

Orantes, A. (1993). Panorama y Perspectivas de la Psicología Aplicada a la Educación en América Latina. *Papeles del psicólogo* 55.

Palma, D. (2009). La sistematización como estrategia de conocimiento en la educación popular. El estado de la cuestión en América Latina. *Diálogos de Saberes* (3), 74-103. Recuperado el 23 de octubre de 2012, de: www.dialogosaberes.ubv.edu.ve

Porta, L., & Silva, M. (2003). "La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa." *Red Nacional Argentina de Documentación e Información Educativa*, 1–18. Retrieved from <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>

Remedi, E. (coord.) (2004). La institución: un entrecruzamiento de textos. *En Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdéz Editores.

Roma, J. (2007). La Reflexión como eje Central del Desarrollo Profesional. *Educación Médica* 10 (1), 30-36.

Valls, E. (2009). La formación del psicólogo educativo. *Apuntes de psicología*, 27(1), 121-128.

9. ANEXOS

9.1. Esquema de Categorías por Momentos





