

1.1

Inclusión, participación y vivencias en procesos de formación de docentes y psicólogos en Educación. Comunidades de práctica y aprendizaje expansivo en Pandemia: Argentina y México.

Inclusão, participação e experiências em processos de formação de professores e psicólogos em educação. Comunidades de prática e aprendizagem expansiva na Pandemia: Argentina e México.

Cristina Erausquin

Universidad de Buenos Aires (UBA) y Universidad Nacional de la Plata (UNLP). Argentina.
erausquinc@gmail.com

Marisol de Diego Correa

Universidad Pedagógica Nacional. México.

Livia García Labandal

Universidad de Buenos Aires (UBA). Argentina.

Natalia Gómez

Universidad de Buenos Aires (UBA) e Instituto de Profesorado Río Negro. Argentina.

Resumen

El objetivo del presente capítulo es “pensar en conversación” interrogantes y reflexiones que surgen en investigación empírica en torno a vicisitudes y hallazgos relevados con metodologías cualitativas etnográficas y de investigación-acción-participativa en dos países latinoamericanos: Argentina y México. La indagación se despliega en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación en contextos sociales y educativos atravesados por la Pandemia y el Aislamiento Preventivo. Se articulan análisis de vivencias, reflexiones y aprendizaje expansivo en perspectiva dialógica desarrollados en comunidades de práctica de instituciones de nivel superior – universitario y no universitario– para la formación de psicólogos en educación y profesores de diversos niveles educativos. Participan, en México, un Proyecto de Investigación de Facultad de Psicología de UNAM y CINVESTAV y en Argentina, Proyectos de Facultad de Psicología de UBA y UNLP así como de un Instituto de Profesorado de Bariloche, Río Negro. El marco teórico se sustenta en enfoques socio-histórico-culturales contemporáneos de cuño vygotskiano, perspectiva de género y derechos y epistemologías críticas que nutren a la Psicología y la Pedagogía en torno a la inclusión y la exclusión educativas, la construcción de entramados de saberes y experiencias entre sujetos y sistemas de actividad y la reconceptualización de unidades de análisis para el abordaje de problemas situados.

Palabras clave: Vivencias, Aprendizaje Expansivo, Participación, Inclusión

Resumo

O objetivo deste capítulo é "pensar em conversa" sobre questões e reflexões que surgiram na investigação empírica sobre as vicissitudes e descobertas reveladas com metodologias etnográficas qualitativas e de pesquisa-ação participativa em dois países da América Latina: Argentina e México. A pergunta desenrola-se na passagem da fronteira entre Psicologia e

Educação em contextos sociais e educacionais atravessados pelo Isolamento Pandémico e Preventivo. Articula a análise de experiências, reflexões e aprendizagem expansiva numa perspectiva dialógica desenvolvida em comunidades de prática em instituições de ensino superior -universitárias e não universitárias- para a formação de psicólogos educacionais e professores em diferentes níveis de ensino. No México, um projecto de investigação da Facultad de Psicología de UNAM y CINVESTAV e na Argentina, projetos de Facultad de Psicología de UBA e UNLP, bem como um Instituto de Profesorado de Bariloche, Río Negro. O quadro teórico baseia-se em abordagens sócio-histórico-culturais contemporâneas de origem vygotskiana, perspectiva de género e direitos e epistemologias críticas que alimentam a Psicología e a Pedagogia em torno da inclusão e exclusão educacionais, a construção de conhecimentos e experiências entre sujeitos e sistemas de actividade e a reconceptualização de unidades de análise para abordar problemas situados.

Palavras-chave: Experiências, Aprendizagem Expansiva, Participação, Inclusão

Introducción

El *objetivo* es “pensar en conversación” (Segato, 2018) a partir de interrogantes que surgen en la investigación empírica, sobre hallazgos relevados con metodologías etnográficas, hermenéuticas y de investigación-acción-participativa en dos países latinoamericanos: Argentina y México. La indagación se despliega en el *cruce de fronteras* entre Psicología y Educación en contextos atravesados por Pandemia y Aislamiento Preventivo, durante 2020 y 2021. Se articulan análisis de *vivencias* (Vygotsky, 1934) y *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) en *comunidades de práctica* construidas en instituciones de nivel superior para la formación de psicólogos educacionales y profesoras.

¿Qué es *inclusión educativa*: un deseo, un principio, un mandato, una política pública o un slogan? Con la reflexión de *profesionales en formación*, atravesaremos diferentes dimensiones del concepto y problemas que involucra su tratamiento. Un primer eje de análisis: se requiere articular la *inclusión educativa* con la implicación de actores en prácticas capaces de generar, sostener y reclamar políticas en diferentes sistemas sociales de actividad— educación, salud, trabajo, desarrollo social, justicia – para defender y fortalecer el derecho a la educación de todos los niños, jóvenes y adultos, y su apropiación de la experiencia de ser parte y tomar su parte del patrimonio cultural. Esa transformación habilita a construir un *ambiente* en el que valga la pena educarnos. *Inclusión educativa* alude a un conjunto de problemas, como su relación con la calidad y la construcción de sentidos; la diversidad, que injustamente se trastoca en desigualdad, y otros desafíos y dilemas éticos, políticos y epistémicos en prácticas escolares y disciplinas académicas (Erausquin et al., 2018).

Formación de Profesores de Psicología en Pandemia construyendo comunidades de práctica “virtuales” en la universidad.

Autora: Livia García Labandal.

Los procesos de formación docente en el dispositivo pedagógico utilizado por la Cátedra Didáctica Especial y Práctica de Enseñanza del Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, UBA, tuvieron que repensarse a raíz del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, Decreto 297/2020. Una de las primeras medidas que tomó el Gobierno Nacional fue el cierre provisorio de espacios que alojaban a instituciones educativas. En universidades se suspendieron clases presenciales, lo que obligó a implementar otros formatos de encuentros para sostener el derecho a enseñar y a aprender. Había que afrontar lo emergente. Algunos

interrogantes y desafíos que surgieron en ese contexto fueron: ¿Cómo enseñar y generar aprendizajes con herramientas y formatos digitales? ¿Con qué recursos tecnológicos y de conectividad cuentan lxs estudiantes para participar activamente en propuestas educativas digitales? ¿Podrían los encuentros virtuales nutrir los intercambios que se necesitan para enseñar y aprender? ¿Cómo se evaluarían los contenidos? ¿Cómo acreditarían saberes lxs estudiantes? Las clases presenciales tienen aspectos irremplazables, pero el nivel superior habilita para el trabajo no presencial, en tanto los sujetos tienen capacidades cognitivas y metacognitivas construidas que permiten negociaciones simbólicas sin necesidad de presencialidad física. El campo más complejo a resolver es la práctica misma, ya que en este espacio curricular deben realizar sus *prácticas de enseñanza*. Se implementaron espacios para trabajo asincrónico y sincrónico desde la virtualidad, en comisiones con número reducido de estudiantes, lo que resultó factible y posibilitó diseñar la planificación de prácticas con el mismo encuadre.

El pasaje de comunidades de aprendizaje a comunidades de aprendizaje virtuales. El dispositivo como fortaleza.

Larrosa (2018) utiliza el término *dispositivo* para señalar que la educación se produce al interior de determinadas formas materiales de disponer espacios, tiempos, cuerpos, relaciones, objetos, tecnologías, disciplinas, lenguajes y maneras de hacer, que tornen al mundo disponible para los sujetos y a los sujetos disponibles para el mundo. Enfatiza la disposición, el estar puesto o dispuesto. En la cátedra se trabaja con el dispositivo pedagógico de comunidad *de aprendizaje*, entendiendo por tal un auténtico proyecto de *aprendizaje colaborativo*, que debió ser reconvertido a comunidades “virtuales”.

Los dispositivos basados en interacciones privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Favorecen el ejercicio de observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la oferta y la recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica. Se incluyen talleres de integración, micro-clases, grupos de reflexión y tutorías individuales. Esta concepción, que incorpora el espacio intersubjetivo como lugar por excelencia donde transcurre el proceso de aprendizaje, plantea que la adjudicación de sentido a la experiencia de aprendizaje no reside solamente en procesos cognitivos aislados, sino en *universos simbólicos compartidos*.

En la concepción de Wenger (1998) la *comunidad* es entendida como la configuración social en la que el quehacer es definido como uno que vale la pena realizar y la participación se reconoce como importante para su realización. Se construye una *identidad*, que se comunica en diversas formas discursivas y actuadas. El aprendizaje cambia a los sujetos y crea historias personales de cómo se llega a ser miembros de una determinada comunidad. En el entrecruzamiento de estas características, aprender es hacer y es experiencia cargada de significado (vivencia); aprender es pertenecer y es hacerse (Rodríguez Arocho y Alom Alemán, 2009). Esta forma de intervención enfatiza la importancia de desarrollar y construir “sentido” *entre* los actores, siendo la Universidad un espacio de aprendizaje y diálogo reflexivo entre pares y con el tutor. Paradójicamente la pedagogía de la virtualización en contexto de emergencia revela la necesidad imperiosa de una Universidad con rostros, sea por medio de una pantalla, un audiovisual, un dispositivo; invita a apostar otra vez por esa relación única, personal y colectiva, que se construye en cada clase. La construcción y mantenimiento de una *comunidad de práctica* puede ser reforzada por la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). El uso de estas tecnologías permitió tejer relaciones entre personas e instituciones.

Lesser y Stork (2001) señalan ventajas que las TIC aportan a la dinámica de las comunidades de práctica:

-Visibilidad del experto (tutor) para la comunidad de práctica: por la cantidad de veces que interviene o los comentarios de los miembros participantes.

-Mantener la memoria: El espacio de trabajo virtual permite almacenar, disponer y organizar la información e identificar quien es el autor de un determinado documento.

-Visibilidad de la comunidad de práctica: posibilita a los nuevos integrantes comprender el contexto de manera clara y ordenada.

-Relatos estructurados para preservar la memoria de la comunidad de práctica: relatos orales, con registros de conversaciones (palabras, conceptos, imágenes).

Si bien las TIC colaboran en el desarrollo de una comunidad de práctica, es indispensable contar con un tutor (moderador-animador) para dinamizar y motivar el intercambio de experiencias.

Recuperar narrativas para dar lugar a la reflexión.

Cuando *lxs profesores en formación* relatan y registran sus experiencias en portfolios y autobiografías, ahora digitales, desarrollan dimensiones relativas a sus actos y valoraciones, haciendo conscientes sus creencias en el intercambio intersubjetivo propiciado. La escritura y la interacción se presentan como procesos que, focalizados en problemas aparentemente externos a los docentes, posibilitan el pasaje de una mirada diagnóstica inicial a un discernimiento profesional. Para los futuros profesores, ser testigos de esta transformación de las miradas en profesores con años de ejercicio, puede ser ocasión de aprendizaje. La *reflexión sobre la práctica* y el lugar de privilegio que ocupa la *narrativa*, inauguran en tanto situados en la implicación subjetiva, la autorrevisión crítica del propio proceso de formación, comprometiendo el desarrollo de la dimensión ético social del docente en términos de agente socializador, de cambio y transformación social. Los relatos analizados promueven reposicionamiento en relación con la centralidad del “encuentro” con otros, recuperando múltiples “sentidos” y “valores” sociales nodales en el trayecto formativo de docentes noveles. La voz de una estudiante, en ese contexto:

Nos aventuramos a una aventura sin brújula, sin mapa. Sólo teníamos lo puesto y algunos artefactos tecnológicos. En el mejor de los casos, con versiones actualizadas. No vamos a decir que se generó algo distinto ni que este grupo tenía magia. No tenemos nada, pero a la vez lo tenemos todo. Es el dilema del psicólogo. Trabajar con lo que hay, como mago sin magia. Pero allí donde todo es aire y cables, surge una sinergia que no está ni en vos ni en mí, es efecto del grupo. Y por suerte, ninguna pantalla va a condicionar ese efecto. Existe en la existencia misma del ser humano. Y estamos más allá de la distancia de la fibra óptica.

Una invitación a seguir pensando las prácticas docentes de cara al futuro.

Es importante interrogarnos qué, cómo y para qué han aprendido *lxs* estudiantes en este tiempo de aislamiento obligatorio. No sólo en relación con aprendizajes académicos, sino considerando la experiencia en el ámbito relacional. Todas las experiencias necesitan ser capitalizadas, no se volverá después de este paréntesis hacia atrás como si nada hubiera pasado. Por ello, *lxs profesionales en formación* necesitan construir espacios para la reflexión, compartir con *otrxs* los aprendizajes que se están construyendo. Revisar la utilización de tecnologías considerando la dificultad inicial para su implementación y la posibilidad de su utilización creativa en momentos críticos. *Lxs* docentes se animaron a utilizar herramientas que desconocían o antes no se animaban a probar.

Es probable que algunas prácticas que se venían implementando demuestren su agotamiento y sea éste un tiempo de cambios de los paradigmas. Tal vez se trate de renunciar al método único de enseñanza, para propiciar multiplicidad de sentidos, desde múltiples dispositivos pedagógicos y

recursos para sostener la flexibilidad, la incertidumbre y abordar problemas complejos y reales, situados en contexto.

Desafíos para seguir pensando. El enclaustramiento global representó una oportunidad para quienes promovemos que lxs *docentes universitarios* dejen de ser meros divulgadores de contenidos y se transformen en diseñadores de experiencias de aprendizaje. Las crisis desafían a salir del lugar de conformidad. Los tiempos pandémicos generaron el desafío de pensar cómo mejorar prácticas de enseñanza, comprendidas como actividad ética que exige un proceso continuo de reflexión, en la acción y sobre la acción.

Los dispositivos colaborativos contextualizados auspician la redefinición del trabajo del profesor, la recreación del proceso de formación y la dinamización del desarrollo profesional. Dice Hoffer (1983) “En tiempos de cambio, quienes estén abiertos al aprendizaje se adueñarán del futuro, mientras aquellos que creen saberlo todo, estarán bien equipados para un mundo que ya no existe”.

Formarse como psicólogxs en tiempos de pandemia. Vivencias desde la casa/escuela con compañerxs/familia participando en un curso sobre Teoría Sociocultural¹.

Autora: Marisol de Diego Correa.

En este texto se comparten experiencias desarrolladas en línea por la autora como docente e investigadora, con estudiantes de Facultad de Psicología de Universidad Nacional Autónoma de México que posibilitaron reflexionar sobre las vivencias de 11 *psicólogxs en formación* a partir de las medidas de confinamiento por la pandemia COVID-19. El concepto de *perezhivanie* (vivencia), desarrollado por L.S. Vygotsky, ayuda a comprender las experiencias como estudiantes, *psicólogxs en formación*, madres, hijxs y trabajadorxs al cursar materias desde casa. Desde marzo de 2020 se tomaron medidas para que estudiantes de todos los niveles educativos siguieran desde casa los programas escolares. En educación superior se utilizaron herramientas digitales para desarrollar clases en línea. En la Facultad de Psicología se usaron plataformas ya disponibles – Moodle – e introdujeron otras – Zoom-. Durante el primer semestre del 2020 impartí la materia “Teoría Sociocultural” – del cuarto semestre - por Zoom y 11 estudiantes (9 mujeres y 2 hombres), aceptaron participar en esta investigación. Además de reportes de lecturas, trabajamos el constructo de *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)* mediante la realización de videos en los que mostraban una *situación de micro-aprendizaje* que se analizaría en las sesiones. Finalmente, se les invitó a responder un cuestionario sobre vivencias en tiempos de pandemia.

El concepto de *vivencia*, de Vygotsky, invita a pensar procesos de desarrollo, aprendizaje y formación, relacionando nuestras biografías, formas de ser, comprender y afrontar la realidad, con lo que se nos presenta en nuestros contextos de participación y en ámbitos más amplios en los que estamos inmersos. La vivencia permite mirarnos como personas completas, no fragmentadas en procesos psicológicos aislados, que pensamos, sentimos, comprendemos, tomamos decisiones y actuamos a partir de nuestras vivencias. Vygotsky (2018) utiliza la metáfora del *prisma*, resaltando que el niño no es un reflejo de lo social, según la metáfora del espejo, sino que la *situación social* se refracta en la vivencia del niño, la luz atraviesa el prisma, y en ese sentido, el niño es parte misma de la situación social.

¹Este trabajo se integra dentro de una colaboración binacional Argentina-México coordinada por la Mtra. Cristina Erausquin y se presentó en el Congreso Virtual SIP (2021) en la mesa redonda “Inclusión–exclusión, perspectiva de género y vivencias en comunidades de práctica para la apropiación del rol de Psicólogxs en Educación, atravesando la Pandemia en Latinoamérica”.

Vivencia es una unidad en la cual se representa, de modo indivisible, por un lado, el medio, lo que se experimenta –la vivencia siempre está relacionada con algo que está fuera de la persona -, y, por otro lado, cómo yo vivo eso. Es decir, las especificidades de la personalidad y del medio están representadas en la vivencia. (...) nos enfrentamos siempre a una unidad indivisible entre particularidades de la personalidad y particularidades de la situación, todas representadas en la vivencia (Vygotsky, 2018, p.78).

El **objetivo** fue analizar *vivencias* de 11 *psicólogos en formación* al realizar sus actividades académicas, y en algunos casos laborales, desde casa.

Metodológicamente, el trabajo se orientó desde una perspectiva etnográfica y hermenéutica para la identificación, comprensión e interpretación de palabras, expresiones y experiencias presentadas por lxs participantes. Con la *hermenéutica* se busca comprender e interpretar desde el contexto. De acuerdo con Weiss (2017) el círculo hermenéutico surge de la posición que defiende que el texto sólo es comprensible a partir del contexto, y el contexto a partir de los textos, proponiéndose una relación dialéctica entre las partes y el todo. La comprensión (*verstehen*), se relaciona con la búsqueda de los significados en los hechos que se investigan y la preocupación por resolver la disyuntiva entre la objetividad y la subjetividad. La aproximación *etnográfica* (Rockwell, 2009) articula aproximaciones dialógicas con los participantes con observación de prácticas cotidianas o extraordinarias. No sólo pretende mostrar interpretaciones de los participantes, sino realizar una “transformación conceptual” (Rockwell, 2009, p. 66) de lo observado y dialogado; es el investigador quien *construye* los datos al analizar situaciones empíricas.

Los **instrumentos** utilizados para recopilar información fueron:

1. Una actividad del curso: video de una situación de micro-aprendizaje. Reflexión sobre la ZDP.
2. Notas de sesiones de clase en Zoom.
3. Un cuestionario de preguntas abiertas sobre: a) formas de comprender y vivir la pandemia de COVID-19; b) cambios que trajo en la vida familiar, escolar, laboral y personal; c) reflexiones, pensamientos, sentimientos que les acompañaron en estos meses de confinamiento y d) papel que la psicología debería estar tomando en la actualidad y retos que se le presentarán como disciplina.

El análisis de las respuestas se realizó en el marco de la comprensión del concepto de *perezhivanie*, al relacionar características personales de cada estudiante con condiciones de vida en pandemia y dinámicas familiares en las que conviven.

Vivencias en la pandemia: *domiciliación de la escuela*

Dussel (2020) invita a profundizar la “mudanza” de la escuela a la casa, a partir del constructo de Derrida de “domiciliación” de la escuela.

La escuela en casa ha permitido visibilizar a lxs *profesionales en formación* también como hijas e hijos, parejas, padres o madres, personas con diferentes gustos, intereses y pasiones, en actividades que generalmente no se contemplan o valoran en el mundo académico (p.3).

En clase de Teoría Sociocultural, esto se visibilizó al realizar *el video sobre una situación de micro-aprendizaje*. Lxs estudiantes debían generar una *situación de enseñanza-aprendizaje (E-A)*, filmarla y compartirla con compañerxs y realizar un texto con reflexiones sobre lo que observaron en el video. Las situaciones de E-A se realizaron en casa, con participación de familiares que fueron aprendices y expertxs. Por ejemplo, Carolina filmó a su mamá, quien hace y vende adornos para el baño, al enseñar a su papá a cortar y coser flores con tela, actividad que además de ser de utilidad para la materia, “tuvo un plus, pues mi papá pudo experimentar por su

propia mano lo laborioso que puede llegar a ser este tipo de trabajos manuales. La experiencia le ayudó a mi papá a comprender el esfuerzo que pone mi mamá en la realización de sus manualidades y porqué le demoraba un rato hacerlas, lo que favoreció mucho ese aspecto en la relación de mis padres” (Carolina, Tarea ZDP, 2020).

La convivencia permanente abre la posibilidad de encuentro entre familias, visibilizando el quehacer profesional y doméstico de padres y madres y actividades escolares de hijas e hijos. Pero hace visible también la necesidad de *espacios personales* para el desarrollo, en lugares fuera de la familia que posibiliten socialización con otrxs.

Por otra parte, lxs estudiantes señalan haber experimentado situaciones emocionales y mentales difíciles, haber tenido ataques de pánico, ansiedad, impotencia, miedo a perder a seres queridxs, y a la par, que las experiencias vividas aportaron grandes aprendizajes, o evidenciaron que eran capaces de hacer y pensar cosas que antes no imaginaban.

Como resalta Veresov (2017), la vivencia necesariamente conlleva un *drama*, en el sentido que le otorga Vygotsky, al hablar de la relación social que establecen las personas con otrxs: “La relación social no es una relación social cualquiera entre dos personas...es vivida como una colisión, teñida de emociones, una contradicción entre dos personas, un acontecimiento dramático, un drama acontecido entre dos individuos” (Veresov, 2017, p.241). El confinamiento en casa y lo que conlleva en relaciones familiares y cambios personales, implica una colisión entre la persona, lxs otrxs y la situación social. El concepto de *vivencia* remarca que este drama o colisión en la relación social es vivido de manera particular por cada persona y así será el sentido y la forma con que se signifique e incorpore.

Conclusiones

Entrar a las casas de nuestrxs estudiantes permitió conocer otros ámbitos de participación que generalmente pasan desapercibidos en el aula. Pudimos vivir con ellxs las dificultades de la señal de internet, que se tome la clase por medio del celular por faltar dispositivos en el hogar, o el reto que significa tener un espacio silencioso para trabajar al compartir habitaciones con su familia. Esta pausa-crisis del trabajo desde casa invita a comprender, reconocer e incorporar en nuestro quehacer educativo en universidades, múltiples prácticas sociales y culturales en las que lxs estudiantes participan y que lxs conforman. Visibilizar la diversidad en las aulas a partir de lo que esta situación implica convoca, como compromiso, a transformaciones necesarias en nuestras prácticas formativas. El “regreso” a las actividades o “nueva normalidad” no son suficientes para repensarnos como docentes y estudiantes, se requiere considerarnos *colegas en formación*, capaces de establecer diálogos de creatividad, nuevas propuestas, y mirarnos más allá de nuestros roles como profesionistas, académicos y estudiantes.

Atravesamientos en un sistema de actividad: contradicciones en crisis sociales y prácticas formativas situadas en pandemia.

Autora: Natalia Gómez

El trabajo se enmarca en el proyecto de investigación UBACyT, Grupos Consolidados, 2020-2021, “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades” dirigido por Mag. Cristina Erausquin. El principal **objetivo** del proyecto es indagar las contradicciones históricamente formadas en la actividad de trabajo en un *sistema social de actividad de formación de formadores* a partir de algunos elementos clave de historia del sistema en relación con otras tramas sociales del territorio, y problematizar la construcción de sentidos que realizan lxs profesores en

formación, en la comunidad de práctica de un espacio curricular, insertxs en la tensión exclusión-inclusión.

La **situación problema** es la de complejas tensiones en la inclusión-exclusión educativa y social, que se profundizan en contextos de crisis y emergencia, como el año 2001 en Argentina y en la Pandemia de Covid 19 en 2020 y 2021. Se analizan relaciones entre componentes de un sistema de actividad, desde la Segunda Generación de Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström y Sannino, 2020). Se indagan, en el marco social de la pandemia, algunas estructuras de inter-agencialidad construidas (Erausquin, 2014) y sentidos creados en la actividad socio-cultural de un espacio curricular. Para conceptualizar la *inclusión educativa* se retoman posicionamientos de Erausquin et al., (2018):

La inclusión será a la vez *educativa*, si se posibilita *emancipadora*, en una apertura de experiencias, voces, construcciones, que generen desarrollo y novedad y emerjan de ellos a su vez. La inclusión es *participación*, también *reconocimiento* – de uno y del otro, de mí y del mundo –; es *confianza instituyente*, es *apropiación de una polifonía de sentidos*, es *reciprocidad*, *conciencia* de uno mismo y del mundo que habito, es *implicación*, *habilitación*, *empoderamiento*, *decisión*, *gestión de acciones* y *corresponsabilidad* por lo propio y lo común. (p.2)

La **metodología de indagación** es de estudio de caso de tipo cualitativo, con datos cuantitativos en relación a componentes históricos, territoriales, socioeconómicos de la región y triangulación de marcos teóricos y metodológicos. Se recuperan publicaciones de indagaciones previas sobre momentos históricos críticos del sistema de actividad y documentación normativa provincial e institucional.

Tramas histórico-sociales. El Instituto de Formación Docente está ubicado en la ciudad de San Carlos de Bariloche, Provincia de Río Negro, Argentina. Es un sistema de actividad (Engeström y Sannino, 2020) atravesado por complejos procesos que tensionan la exclusión-inclusión educativa y social. Algunas dimensiones y factores para pensar la *heterogeneidad de estudiantes* son: su procedencia de zonas urbanas y rurales; la diversidad de identidades culturales, entre ellas la mapuche, negada sistemáticamente por procesos históricos; las situaciones de discapacidad y sus contradicciones en la educación del nivel superior; las historias de vida atravesadas por vulneración de derechos en intersección al género y clases sociales.

El “adentro” del Instituto es permeado por un “afuera” social, ya que en ciudad de Bariloche la mitad de la población vive en condiciones socio-económicas baja y media baja según censo 2010, con migraciones internas y de países limítrofes, inserción laboral precarizada, viviendas en barrios sin necesidades básicas cubiertas – algunos ni figuran en registros censales – y con un afluente turístico nacional e internacional que representa la mayor actividad económica de la ciudad. Consta similar complejidad en otras zonas de la provincia, con características heterogéneas y desiguales en términos laborales, económicos, sociales y culturales (Barelli y Dreidemie, 2015). Algunas de estas desigualdades se profundizaron en pandemia.

En 2020 se produjo una baja en la cantidad de estudiantes, más de la mitad de lo habitual, que se entrecruzó con pertenencia territorial, clase social y acceso a tecnologías. En 2021, se produjo una situación similar. Esta población estudiantil se distribuye en tres profesorado y una especialización técnico profesional.

Asimismo, se conoce que en otra situación de crisis social del país, en años 2001 – 2002, las desigualdades impactaron en aumento de “deserción” de estudiantes. La *memoria organizacional* atraviesa al sistema de actividad desde su historia, visibilizando la contradicción entre crisis social e inclusión educativa.

Hallazgos

Ante esta complejidad en el territorio y en situaciones de crisis social, en el Instituto se identifica como **fortaleza** la construcción de tramas inter-agenciales con un potencial cooperativo, para problematizar y desnaturalizar la desigualdad e intentar a través de diversas prácticas la inclusión educativa. En el estudio longitudinal 2000-2005, se especificaban acciones de intervención, en niveles personales, interpersonales e institucionales. A su vez, se proponían cambios en proyectos institucionales y revisión de diseños curriculares.

En 2020 – 2021, se realizaron intervenciones y acuerdos en diversos niveles: institucionales, claustro docente, por carrera, por área de trabajo de espacios curriculares y un espacio curricular analizado; a nivel provincial, uso libre de datos móviles para el acceso a plataforma virtual.

La **distribución de tareas** – componente del sistema de actividad en la Teoría Histórico-Cultural - intenta problematizarse desde las dimensiones vertical y horizontal con pequeños actos e intervenciones específicas. En términos horizontales, desde el espacio curricular, se abrió la posibilidad de propiciar narrativas personales o elecciones en base a intereses, en la compleja construcción de la “heterogeneidad” de las aulas. También la posibilidad de preguntarnos por el contexto actual, qué les sucede a otrxs docentes en escuelas y reflexionar colectivamente sobre situaciones problema que atraviesan lxs estudiantes. Administrar *Cuestionarios de Situación-Problema de Intervención e Instrumentos de Reflexión sobre Aprendizaje Expansivo* (Erausquin, 2019a) a estudiantes del espacio curricular Psicología Educativa y a docentes de otros niveles educativos, en 2021, configuró un desafío singular y a la vez empoderante para repensar la categoría de *vivencias y aprendizaje expansivo* en este contexto.

Resultados

En un territorio desigual y diverso, los primeros hallazgos apuntan a identificar como **fortalezas** del sistema de actividad los marcos normativos acerca de Educación Inclusiva producidos y los procesos institucionales que posibilitan el trabajo conjunto colaborativo, considerando aspectos pedagógicos, sociales y comunitarios simultáneamente. Se identificaron **estructuras de inter-agencialidad de cooperación** (Erausquin, 2014), que se movilizaron en prácticas específicas que promueven encuentros de diversos agentes educativos. El desarrollo de experiencias de construcción de *comunidades de práctica para el aprendizaje* desde un espacio curricular, podría contribuir a generar procesos de *formación de formadores expansivos* a través de participaciones grupales, colaborativas, creando novedad.

Como **obstáculos**, se identifica la profundización de la tensión inclusión-exclusión en situaciones globales de crisis sociales, con sentidos específicos del contexto. La precariedad e insuficiencia de recursos materiales, edilicios, tecnológicos, y las desigualdades en intersección entre clase social, género y territorio, son profundizadas en pandemia y en toda emergencia global con características similares.

Un nuevo interrogante emerge para el análisis situacional de la *formación de formadores*: si se producen *giros contextualistas* en el atravesamiento de prácticas de indagación-intervención co-construidas desde un espacio curricular, y cómo se articulan con el desarrollo de otros sistemas de actividad educativos. El análisis posibilitará identificar similitudes y diferencias del *aprendizaje expansivo* en el “cruce de fronteras” entre diferentes sistemas – a nivel local, regional, nacional o global -, como proponen Engeström y Sannino (2020) y orientar la construcción hacia la *doble apuesta a la educación inclusiva* en contextos desiguales y diversos, como apunta Erausquin (2019b).

¿Aprendemos sólo lo que nos transmiten o lo que podemos experimentar? ¿El proceso educativo conforma experiencias – algunas dejan huella y otras resbalan -, o es un

experimento? Si la experiencia es situacional, requiere participación, acción, pero también pasión, transforma y se transforma, no es mía ni de aquél, está entre ambos y con el mundo. Requiere hacerse responsable. Si lxs *profesores en formación* son alojadx en instituciones que articulen calidad e inclusión, es probable que esta experiencia les deje huella en emociones y saberes que puedan convertirse en aprendizajes, que a su vez puedan ofrecer a sus alumnxs futurxs, como condiciones y perspectivas de inclusión y calidad que apunten al derecho de todxs a la educación. (p.806)

Psicólogxs en formación y formadorxs resignificando experiencias atravesadas por Pandemia en Región Metropolitana de Argentina.

Autora: Cristina Erausquin

El **objeto** de dos Proyectos de Investigación en Psicología Educacional, desarrollados en Universidad de Buenos Aires y Universidad Nacional de La Plata, durante 2020-2021, fue reelaborar *trayectorias formativas de psicólogxs educacionales entre espacios académicos y práctica profesional*. Con la formación del nivel superior intervenida por Pandemia de COVID 19 y Aislamiento Social Preventivo, de modo imprevisible, se reestructuraron *dominio y apropiación* de instrumentos de mediación materiales y semióticos y re-diseñaron procesos de *aprendizaje colaborativo*, en la asignatura que entrelaza saberes de Psicología y Educación. Los equipos construidos entre esas universidades públicas y escuelas, sostuvieron *prácticas formativas*, con inscripción masiva, mediante Trabajos de Campo, Prácticas de Investigación, Prácticas Profesionales Supervisadas y Extensión. Participaron *psicólogxs en formación*, con trabajo personal-grupal e inter-sistémico, guiados por *tutores*, en instituciones educativas de nivel inicial, primario, secundario, terciario y educación no formal. Las *prácticas* fueron debatidas y re-significadas desde marcos epistémicos constructivistas y socio-histórico-culturales, pensamiento complejo, perspectiva de género y de derechos y filosofía política.

El **objetivo** general radicó en indagar si las actividades desarrolladas conformaban experiencias en *comunidades de práctica y aprendizaje de profesión psico-educativa*. Si se hallaban en estudiantes procesos de *apropiación participativa* de nuevas formas de construir el *hecho educativo*, y qué condiciones los favorecían o dificultaban en Pandemia y ASPO, y en el regreso – condicionado - a la presencialidad. Explorar cómo se construían competencias relacionales, cognoscitivas, operacionales, emocionales y si se lograban *intervenciones formativas y aprendizaje expansivo* en el *cruce de fronteras* entre universidad y otras instituciones educativas (Engeström, 2001).

La indagación se situó en escenarios atravesados históricamente por exclusión y vulnerabilización social, más acentuadas con Pandemia. Con las prácticas, se procuraba recuperar el valor de gestos, intenciones y hechos para desnaturalizar e interrumpir esa exclusión. ¿Cómo, en el contexto que atravesábamos, crear acciones – aunque fueran pequeñas - que señalen el derecho a obtener *disponibilidad y acceso* a recursos materiales-simbólicos para el desarrollo cognoscitivo y vital? Si un tema clave de Psicología Educacional es *inclusión educativa*, articulada con *justicia territorial*, ¿podía lograrse, mediante intercambios virtuales, potencia comunicativa para establecer esos objetivos, entre tanta incertidumbre, pobreza, agobio?

Marco epistémico

En la indagación, se resignificaron conceptualizaciones de *experticia y competencia relacionales* (Edwards, 2010) del enfoque socio-histórico-cultural y *giro contextualista* (Baquero, 2002) en Psicología Educacional. Ello implica, desde Vygotsky (1934), la elección de *unidades de análisis* complejas, sistémicas, dialécticas e interactivas para comprender y abordar problemas.

Así se identificará la complejidad de las situaciones, sin escindir las en partes ni reducirlas una a la otra y se advertirán contradicciones y tensiones entre sus componentes. Ese tipo de unidades es construido también para analizar intervenciones, herramientas y resultados. “*Aprendizaje expansivo*” es “aprender lo que aún no está, lo que se aprende mientras se lo construye y por eso aporta novedad” (Engeström, 2001). Y es estratégico, apunta al largo plazo con retroalimentación recursiva, al producir impacto sobre causas y no sólo sobre efectos.

La indagación requería también que, desde la perspectiva de género, decolonial, intercultural y de derechos, se profundizara la *problematización y toma de conciencia* (Freire, 1985) de asimetrías de poder entre enseñante y enseñado, columna vertebral de las escuelas como instituciones modernas de moldeamiento de “infancias”. Esta interpelación abarcaba diversidades convertidas en desigualdades: de clases, géneros, etnias, territorios, culturas. Categorías y discursos escolares cargados de estereotipos y puntos ciegos que dividieron históricamente el aprendizaje de la enseñanza, convirtieron a los individuos y sus supuestos déficits para aprender en objeto de intervención y puerta de entrada de la psicología en el campo educativo.

Metodología

Se analizaron con metodologías cualitativas de corte etnográfico – e indicadores de “giro contextualista” - *vivencias* – “experiencias atribuidas de sentido por sujetos en situación social de desarrollo” (Rodríguez Arocho, 2009) – de *profesionales en formación*, antes y después de su práctica. Narraciones escritas y compartidas fueron “*segundo estímulo*” (Engeström y Sannino, 2020) para sostener y desarrollar atención, memoria y voluntad en una *agencia expansiva* frente a *conflictos de motivos*, que reflejan contradicciones sociales, afectando dimensiones personales e interpersonales, en la creación intencional compartida de *aprendizaje estratégico*. Un aprendizaje entre intervención e indagación, capaz de construir lo nuevo, que descubra en su camino cada *profesional en formación*, guiado por tutores, con *herramientas y estrategias* a prueba. Para que actúe, no sin resistencias sino utilizándolas, transformadas, en perspectivas para actuar y descubrirá potencias, les dará sentido y las compartirá, vinculándolas con lo que se hizo y se sabe desde hace mucho, lo que se construyó para resolver problemas en una sociedad diferente de la nuestra, que también puede ser diferente de la del futuro. El saber científico reelabora *conceptualizaciones-puente* como “apropiación participativa”, “resistencia”, “cruce de fronteras”, “inter-agencia”, abordando tensiones y contradicciones de la *práctica en territorio*. El “*ascenso de lo abstracto a lo concreto*” (Engeström y Sannino, 2020) provee abstracción y generalización, más allá del fragmento presente, vinculándolo con otras situaciones, abriendo foco, evitando ahogo. Posibilita distanciamiento de la escena, porque la realidad afecta y absorbe desde lo particular, pero nutre con lo situacional al incluirnos con otros.

Trabajo

La indagación exploró si el *hecho educativo* generaba potencia para transformar “lo dado” en movimiento emancipatorio, reelaborando “vivencias” como unidades de análisis de la conciencia (Vygotsky, 1934). *Vivencias* expresadas en espacios virtuales *con presencia*, mediante canciones, memes, poesías, cuentos, dibujos, tanto como saberes disciplinares situados en textos o intercambios de pensamientos y experiencias. En la “vivencia” confluyen emoción y cognición, significado y sentido, lo pasivo y lo activo, el pasado, el presente y el futuro, cuerpo y mente, lo de uno y lo del otro, al cruzar *fronteras* entre universidad y escuelas.

Se analizaron respuestas a *Cuestionarios de Situaciones Problema de Intervención* en Psicología Educativa y Práctica de Investigación, en Grado y Seminarios de Maestría, UBA, y a *Instrumentos de Reflexión sobre Práctica Extensionista*, en Grado y Cursos del Doctorado, en

UNLP. Las vivencias y reflexiones fueron analizadas con *Matriz Multidimensional para Situaciones-Problema de la Práctica Profesional* y *Matriz de Análisis del Aprendizaje Expansivo* (Erausquin, 2019a), articulándolas con “Presentes Participativos” a Clases Teóricas y narrativas con audios, videos, registros de salidas extra-muros en entornos virtuales.

Hallazgos

Se identificaron, en 2020-2021, procesos *de reflexión desde, en y sobre* (Schon, 1998) la práctica profesional, en formación de grado y posgrado de dos Facultades de Psicología de Universidades de UBA y UNLP. Creando recursos que podrán usarse en un futuro impredecible, sin recetas de la psicología científica, con entramado transdisciplinar y ética *dialógica de encuentro*.

Resiliencia en apropiación recíproca

Las poblaciones estudiantiles universitarias en la región metropolitana son generalmente privilegiadas en su acceso a Internet, PC y redes sociales. Revalorizaron esos recursos, construyendo puentes con comunidades escolares empobrecidas en quienes descubrieron *resiliencia*, a la vez que sufrimiento, como voluntad de vivir frente a la adversidad. Contribuyeron a esa resiliencia con su presencia y reconocimiento como pares de lxs escolares, con “confianza instituyente”, reencontrándose también con la propia resiliencia. Articularon significados y sentidos con actores sociales con condiciones de *disponibilidad* y *acceso* a recursos más restringidas. Y **con ellxs** armaron *intercambio dialógico* desde la solidaridad e intereses juveniles comunes, con espontaneidad y creatividad en el *empoderamiento recíproco*.

Se constituyó una trama de logros en articulación teórico práctica, que impidió *la pérdida de sentido de lo aprendido* en universitarixs y aportó un conjunto de “herramientas de empatía”, “generando esperanza desde la confianza” – según docentes y alumnxs escolares -. Pero se hallaron dificultades en la recontextualización de los conceptos, ya que en Pandemia los *textos académicos* tendían a divorciarse - más que en anteriores escenarios presenciales - de los contextos vitales.

Reflexiones

Las respuestas de *psicólogxs en formación* resaltan la importancia de la *retroalimentación*, con intercambios fluidos de trabajo colaborativo, re-contextualización y re-conceptualización. Con más exigencia, pero más reconocimiento que en entornos presenciales. La *autonomía del aprendizaje* es jaqueada por la Pandemia y se requiere reorganizar su lugar en las vidas, para desarrollar auto-organización, responsabilidad, compromiso. Eso puede implicar sobrecarga de trabajo docente, revisando participaciones de alumnxs frecuentemente, pero aporta *sostén* de apropiación recíproca de saber y experiencia, frente a crisis personales frecuentes. Es crucial para ese sostén – emocional, cognitivo, de trabajo - guiar la construcción de *equipos entre* estudiantes, con empatía y respeto recíprocos. *Trayectos formativos* con re-conceptualización y *escucha activa* emergen como *agencias transformativas* potenciales para armar *redes* entre *unidades académicas, escuelas, familias y organizaciones sociales*, comprometidas con construir saber para impulsar el deseo – ¿utópico? - de vivir incluídos todxs en este planeta.

Epílogo. Entramados de significados y sentidos

El trabajo de *hilado colaborativo en espiral*, uniendo pasado y futuro de la teoría y la práctica psico-educativa desde un presente desafiante, se vio estimulado este año para *nosotras* - cuatro profesionales, educadoras, investigadoras -, por la posibilidad de presentar un **Simposio** sobre **Inclusión Educativa en Pandemia** relatando experiencias analizadas con herramientas

conceptuales de enfoques socio-histórico-culturales y perspectivas de género y de derechos. Lo compartimos y disfrutamos en el Congreso Virtual organizado por Sociedad Interamericana de Psicología en julio de 2021, y ofrecemos el material hoy para lectura y discusión con otrxs colegas. Fue estimulante, no sólo por articular pensamientos, sino por escuchar el recorrido vivido por nuestra profesión, transitando la historia y proyectando la posibilidad de crear *redes* de trabajo y saber, que son también lazos de afecto y sostén, “segundos estímulos” (Engeström y Sannino, 2020) en tiempos atravesados por contradicciones que ponen en riesgo la vida en el planeta de nosotrxs y otrxs. En este sufrido y valiente continente, que nos convoca a seguir entrelazando “fondos de conocimiento e identidad” (Rodríguez Arocho, 2020) de la práctica profesional e investigación latinoamericana. Reviviendo las ideas de Paulo Freire, Martín Baro y Lev Vygotsky, en tiempos de otras utopías, para recrear sus pensamientos, siempre cercanos a las luchas de los pueblos por la justicia, la libertad, la participación, la convivencia.

La educación tiene sentido porque mujeres y hombres aprendieron que se hacen y rehacen aprendiendo y pudieron asumirse como seres capaces de saber qué saben y qué no saben. La conciencia del mundo y de mí me hacen ser no sólo en el mundo sino con él y con otros, capaz de intervenir en él y no sólo de adaptarme a él. Cambiar el mundo es tan difícil como posible (Freire, 2012).

Referencias

- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24(97-98), 57-75. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000300005
- Barelli, A. I. y Dreidemie, P. (2015). *Migraciones en la Patagonia. Subjetividades, diversidad y territorialización*. Universidad Nacional de Río Negro.
- CDHCM (2020). La atención a las medidas sanitarias para prevenir el contagio por COVID-19 profundiza la desigualdad existente entre hombres y mujeres con respecto al trabajo doméstico no remunerado. *Boletín de la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México*, 89, 1-3. <https://cdhcm.org.mx/wp-content/uploads/2020/07/Bo1-89-2020.pdf>
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Práxis Educativa*, 15, 1-16. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner: the relational turn in expertise*. Springer.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4-23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones sobre el Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Época*, 13(1), 173-197.
- Erausquin, C., Denegri A., Iglesias I., D´Arcangelo M. (2018) Inclusión social y educativa: rol de la escuela en la construcción del sujeto ético. Implicación de agentes psico-educativos en vivencias configuradas entre Universidad y Escuelas. Ficha de Cátedra Facultad Psicología, Universidad Nacional de La Plata.
- Erausquin C. (2019a). Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos. Manual de uso. PsiDispa. Edición digital. <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/634>

- Erausquin, C. (2019b). Psicología educacional y formación de formadores: doble apuesta a la inclusión educativa en entornos atravesados por desigualdad social. Simposio “Psicología inter y transdisciplinaria: Fortaleciendo la colaboración en las Américas” (pp.805-807). En E. De Armas, J.B. Alfonso, J.E. Torralba Oslé, & A.L. Ruiz (Comp.), *Memorias XXXVII Congreso Interamericano de Psicología*.
<https://sipsych.org/publications/memorias/>
- Freire, P. (1985) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2012). *El grito manso*. Siglo XXI Editores.
- Hoffer, E. (1983). *Thruth imagined*. Amazone.
- Lesser, E. y Stork, J. (2001). Communities of Practice and Organizational Performance. *IMB Systems Journal*, 40(4), 831-841.
- Larrosa, J. (2018). *P de Profesor*. Noveduc/Perfiles.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez Arocho, W. y Alom Alemán, A. (2009). El enfoque sociocultural en el diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje. *Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación*, 9(Número Especial),1-21.
<https://hdl.handle.net/10669/17368>
- Rodriguez Arocho, W. (2020). Funds of knowledge and funds of identity in dialogue with the theory of subjectivity: their relevance for the education of socially disadvantaged populations. *Studies in Psychology*, 41(1), 95-114.
<https://doi.org/10.1080/02109395.2019.1711348>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.
- Veresov, N. (2017). Emociones, perezhivanie y desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotski. En C. Moro, & N. Muller Mirza, *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp.221-250). Machado.
- Vygotsky, L. (1934-1993). Pensamiento y Lenguaje. En *Obras escogidas*. Visor.
- Vigotski, L. (2018). *Sete Aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia. (Tradução e organização: Prestes, Z. y Tunes, E.)*. E-Papers.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (73), 637-654.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad*. Paidós.