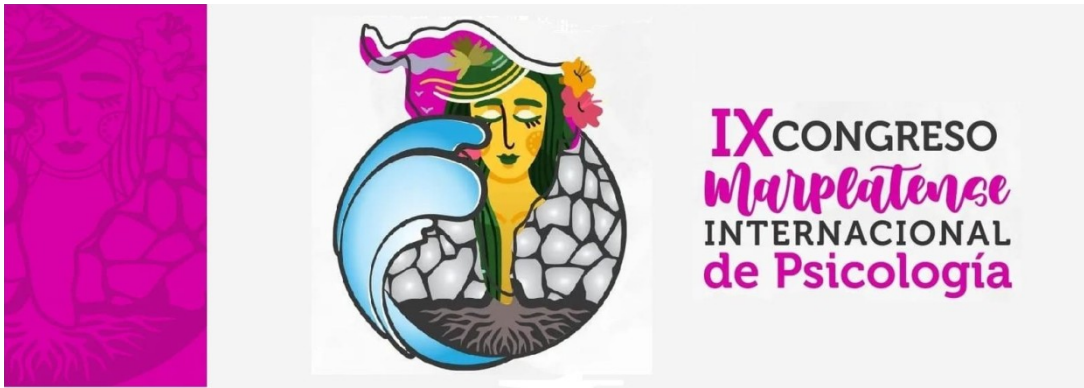




Título: Cruce de fronteras y aprendizaje expansivo en Formación Docente y entramados de comunidades en Pandemia Covid 19 y reencuentro presencial

Autoras:

Cristina Erausquin (Tel: 11-6900-1987 – E-mail: erausquinc@gmail.com)

Natalia Gómez. (Tel: 294-490-6576 - E-mail: gomez_natalia@hotmail.com)

Instituciones:

CCT CONICET- Proyecto PIO 009: *Justicia territorial, lazos sociales y praxis. Transformando diálogos de saberes en diálogos de haceres: hábitat, educación, salud y trabajo entre la pandemia y la post pandemia. Investigación-acción-participativa en barrios populares de La Plata y Florencio Varela.*

Eje temático: Psicología educacional.

Resumen.

El trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación PIO- CONICET “*Justicia territorial, lazos sociales y praxis transformando diálogos de saberes en diálogos de haceres: hábitat, educación, salud y trabajo entre pandemia y post pandemia. Investigación-acción-participativa en barrios populares de La Plata y Florencio Varela*”, dirigido por Dr Horacio Bozzano y co-dirigido por Magister Cristina Erausquin. En él, se desarrolla un eje *de educación, lazo social y subjetividad en escuelas*, en el que participan las autoras del presente trabajo.

El objetivo es explorar vivencias en *docentes en formación*, durante la pandemia de Covid 19 y ASPO y en la continuidad de sus trayectorias pedagógicas a partir del reencuentro presencial. Se entiende “vivencias” en el sentido que tiene el concepto como unidad de análisis de emoción-cognición-volición, pasado-presente-futuro, individuo-contexto, pasivo-activo en el enfoque socio-histórico-cultural (*pereshivania*, Vygotsky, 1934).

La indagación se sitúa en un Instituto de Nivel Superior No Universitario ubicado en la Ciudad de Bariloche, Rio Negro, entre 2020 y 2022, en dos Profesorados: Educación Especial y Educación Inicial. El sistema de actividad (Engeström, 2001) que conforma dicho Instituto es atravesado por complejas tensiones de inclusión – exclusión, que entran desigualdades sociales, de género y discapacidad y cuestiones étnicas. Dichas tramas configuran contradicciones históricas, agudizadas en dos momentos de fuerte crisis social en la región, a las que la comunidad educativa ha interpelado, construyendo algunas propuestas y estrategias colectivas que continúan desplegándose.

El marco epistémico es la perspectiva socio-histórico-cultural de Vygotsky y la Teoría de la Actividad de Engeström, articulando sus principales ejes con la Investigación-Acción-Participativa de Fals Borda y la concepción de educación y conciencia de Freire como “epistemologías del sur”.

La metodología de indagación es de análisis de caso de tipo cualitativo. Los datos son recogidos con Cuestionarios de Situaciones Problemas de Intervención e Instrumentos de Reflexión en grupos clase de los profesorados

mencionados y el análisis de datos se realiza con Matriz Multidimensional para Situaciones-Problema en Giro Contextualista de la Práctica Educativa y Matriz de Análisis del Aprendizaje Expansivo (Erausquin, 2019a).

Un hallazgo inicial es la importancia de la construcción con otrxs y la participación de lxs *docentes en formación y formadores* en dicha construcción en contexto pandémico. Las situaciones problema, intervenciones y aprendizajes que testimonian las narrativas, describen y reconocen tramas cooperativas y colaborativas que posibilitaron sostener trayectorias pedagógicas y desarrollar prácticas sociales ante necesidades básicas insatisfechas que acuciaron durante la pandemia. La puesta en valor de esa *comunidad de aprendizaje* (Wenger, 1992) en germen, que interpela la injusticia con una praxis social, emerge como conciencia (Freire, 2012), operando como “segundo estímulo” (Engeström, 2020) que refuerza la *apropiación participativa* (Rogoff, 1997) de su rol de modo expansivo. Construyendo *zonas de desarrollo próximo* entre agentes formadores y en formación, promueve una “doble apuesta” en la formación docente (Erausquin, Gómez, 2021).

Los *instrumentos de reflexión* se transforman en potenciales artefactos para la “remediatización de la memoria del sistema de actividad” (Engeström, 1992) y esta operación posibilita un “cruce fronteras” entre diferentes instituciones educativas, no sólo de la región sino del país, para el enriquecimiento de comunidades sociales “vulnerabilizadas” (Terigi, 2012) por la desigualdad. La investigación-acción promueve intercambios sistemáticos de estrategias de gestión territorial, para que las comunidades puedan construir objetivos compartidos, aprender unas de otras a resolver problemas, con agencialidad y demanda al Estado en materia de educación-salud-desarrollo-trabajo-hábitat, para defender y fortalecer derechos y deseos de todxs a aprender y a tener horizontes vitales. Las autoras integraremos hallazgos y prácticas emergentes en formación docente, con comunidades sociales de barrios populares del Gran La Plata y Florencio Varela, en los que la Investigación-Acción-Participativa se desarrolla.

Palabras clave: formación docente, vivencias, comunidades,

Introducción

El trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación PIO- CONICET “*Justicia territorial, lazos sociales y praxis, transformando diálogos de saberes en diálogos de haceres: hábitat, educación, salud y trabajo entre pandemia y post pandemia*”, dirigido por Dr Horacio Bozzano y co-dirigido por Magister Cristina Erausquin. En dicho Proyecto se desarrolla el *Eje Educación, Lazo social y Subjetividad en Educación*, en el que participan las autoras del presente trabajo. La indagación se realizó entre 2020 y 2022, en dos Profesorados: Educación Especial y Educación Inicial, de un Instituto de Nivel Superior No Universitario ubicado en la Ciudad de Bariloche, Rio Negro. La ciudad es la más poblada de la provincia, atravesada por desigualdad social, cultural y económica, y conflictiva por temáticas vinculadas al hábitat, en tanto su ejido urbano es uno de los más extensos del país, posee problemas habitacionales y de distribución de territorio, y este último es altamente conflictivo en relación con las comunidades originarias. A su vez, recibe una afluencia constante de turismo nacional e internacional, mientras su población se constituye por migración estable y eventual (Cañuqueo, Wallace, 2019; Erausquin, Gómez, 2021).

El sistema de actividad (Engeström, 2001) que conforma el Instituto es atravesado por complejas tensiones de inclusión – exclusión, que entran las desigualdades sociales, de género y discapacidad y cuestiones étnicas. Dichas tramas configuran contradicciones históricas, agudizadas en dos momentos de fuerte crisis social en la región, a las que la comunidad educativa ha interpelado, según lo recogido, construyendo propuestas y estrategias colectivas que continúan desplegándose.

El **objetivo** es explorar vivencias en *docentes en formación*, durante la pandemia de Covid 19, ASPO y DISPO, y en la continuidad de sus trayectorias pedagógicas a partir del reencuentro presencial. Se entiende “vivencias” en el sentido que tiene el concepto como *unidad de análisis de la conciencia*, que articula emoción-cognición-volición, pasado-presente-futuro, individuo-lazo

social-contexto, pasivo-activo, en el enfoque socio-histórico-cultural revisitado de Lev Vygotsky (*pereshivania*, Vygotsky, 1935c'1994).

Marco Epistémico.

La *investigación etnográfica, hermenéutica, cualitativa*, en Psicología y Pedagogía, se revitaliza y despega de un lugar de pura "autoridad", que podría vaciarla de sentido y sobre todo de novedad. Ayudando a pensar y a hacer lo que otrxs necesitan pensar y hacer, crecemos descubriendo algo nuevo entre todxs. La Investigación se enriquece en su interrelación con la Intervención, entretejiéndose con un modelo de Extensión Crítica en la Investigación-Acción Participativa, más allá de la pura transferencia de saberes y como genuina co-construcción. El saber psico-socio-educativo es un desafío cotidiano de deconstrucción y co-construcción. Tanto *Educar* como *Investigar* consisten hoy en apuntalar y desapuntalar, tejer y destejer, para descubrir un recorrido singular, no necesariamente individual, porque lo colectivo es también *singular*. La apropiación de un saber es su construcción, de-construcción y co-construcción y el educador acompaña al educando a superar el saber de "lo dado" y superarse a la vez, liberando fuerzas y promoviendo visibilidades. Tanto la Psicología como la Pedagogía se conformaron en la modernidad como *disciplinas estratégicas*, y hoy atraviesan la crisis contemporánea del *experimento escolar moderno*, e intentan una *experiencia educativa compartida* de transformación de saberes, vivencias y potencias con un *giro contextualista o situacional* (Baquero 2002).

Hace falta desnaturalizar la mirada colonialista y moderna, construída sobre niñxs, adolescentes y adultxs que fueron configurados como *alumnos* – sin luz – y sobre la escuela como *iluminadora* de una sola perspectiva del mundo. Creando hoy *unidades de análisis* con enfoque inter-disciplinario e inter-agencial, para superar *reduccionismos* que han visto en cada problema educativo sólo el reflejo de déficits o discapacidades de individuos, familias o clases sociales, a remediar o corregir o por la escuela o por la intervención psicológica individual. Lo hacemos inspirándonos en Orlando Fals Borda y sus *sentipensares*, en Pablo Freire y su *enseñar aprendiendo y aprender*

enseñando, y en Vygotsky y su articulación de significados y sentidos en unidades de análisis dialécticas y dialógicas.

Enfocamos con ese marco epistémico las *trayectorias educativas* como también las *trayectorias de formación y profesionalización educativa*. *Trayectorias de estudiantes* – niñxs, adolescentes, jóvenes y adultos – que dejan de ser configuradas desde un supuesto *deber ser como* punto de partida, o sea como “*trayectorias ideales*”, nos convocan a elegir acompañar y apuntalar “*trayectorias reales*”, desde puntos de partida, tiempos y posibilidades diversos de todxs lxs *sujetxs de derecho*. Eso requiere acompañar *trayectorias académico-curriculares*, dentro de la escuela, entrelazándolas con *trayectorias vitales* más allá de los muros que rodean la escuela. Porque sino ¿aprender qué, para qué, si no se convierte el aprender en una apertura de horizontes y potencias para la vida misma? Esto forma parte de una *concepción social e interactiva* del aprendizaje en la que necesitamos formarnos y co-formarnos, si pretendemos acompañar hacia un horizonte futuro a nuevas generaciones que habitarán el mundo cuando nosotrxs ya no estemos.

Para Vygotsky *pereshivanie*, (1934-1993) traducido como *vivencia*, es *experiencia emocional subjetiva plena de sentido* en el seno de una *situación social de desarrollo*. O sea, una unidad dialéctica dialógica que me posibilita transitar desde *lo que me pasa a lo que puedo hacer con ello*, con lxs otrxs y conmigo, constituyéndose en *drama y prisma* a la vez, y que puede refractar la realidad experienciada, en la narración y en la reflexión, para ir más allá de ella. Eso aprendimos y reaprendimos en pandemia y post-pandemia Covid 19, con ASPO y DISPO, también en relación a la formación docente y profesional.

Metodología.

La metodología de indagación es de análisis de caso de tipo cualitativo. Los datos son recogidos con Cuestionarios de Situaciones Problemas de Intervención articulados con Instrumentos de Reflexión, administrados en grupos clase de los profesorados mencionados. El análisis de los datos se realiza con la Matriz Multidimensional de Análisis de Situaciones-Problema de la Práctica Educativa y la Matriz de Análisis del Aprendizaje Expansivo

(Erausquin, 2019a). En esta ocasión, se presentarán algunos hallazgos recogidos en 7 Cuestionarios sobre Situaciones Problemas de Intervención e Instrumentos de Reflexión respondidos en el Profesorado de Educación Especial, en 2º año, durante 2022, al inicio del regreso a la presencialidad.

Hallazgos

Un primer hallazgo es la importancia que adquiere la construcción con otrxs y la participación de lxs *docentes en formación y formadores* en esa puesta en valor en el contexto pandémico. El aspecto relacional, vincular, colaborativo se destaca como valioso en las experiencias de aprendizaje narradas en respuesta a los Cuestionarios. Este aspecto se registra como *fortaleza* en la formación en educación especial – significativamente más acentuado que lo que registramos en el Profesorado de Formación Inicial el año anterior (Erausquin, Gómez, 2021) -. Pensamos que ello se debe a que la confluencia de saberes y el trabajo conjunto resultan necesarios en una modalidad transversal de ejercicio profesional psico-socio-educativo como Educación Especial. La transformación de las relaciones entre sistemas de actividad que se produce en el “*cruce de fronteras*” (Engeström, 2001), al intentar y necesitar construir *objetivos parcialmente compartidos* entre la escuela especial y la escuela “común”, como ocurre entre salud y educación, o entre la escuela y las familias, interpela a las configuraciones prácticas actuales en educación – como también a las prácticas en otras áreas –. Convocándolas al trabajo en redes, de interacción sistemática y con una pluralidad de voces y perspectivas. Entendiendo dicho “cruce de fronteras” no sólo como una necesidad, sino también como una oportunidad de interpelar lo “dado” como instituido en un sistema – “siempre ha sido así” –, y hacerlo desde lo instituyente que aporta el otro sistema desde otro escenario, que cuestiona, interroga, ¿por qué tiene que ser así?

Las situaciones problema, las intervenciones y los aprendizajes que testimonian las narrativas, describen y reconocen tramas cooperativas y colaborativas que posibilitaron sostener trayectorias pedagógicas “reales”, no “ideales” (Terigi, 2007) y desarrollar prácticas sociales ante necesidades básicas insatisfechas, más aun en pandemia. En este sentido, destacamos

dos Cuestionarios que dan cuenta de *vivencias* con aspectos fortalecedores del aprendizaje colaborativo y co-construido en el *cruce de fronteras*.

En el primer Cuestionario seleccionado, se elabora como situación de *aprendizaje significativo* las transformaciones de las prácticas docentes – es un *docente en formación en Educación Especial* que antes cursó *Profesorado en Educación Primaria* y ya ejerce el rol docente en esa área -. Y lo hace a partir de lo que entendieron y vivenciaron – *sentipensares*, según Fals Borda - en este nuevo profesorado iniciado, tanto en materia de conocimiento intelectual como de experiencia emocional y agencia colaborativa desarrollada.

Los cambios parecen ser promovidos mediante herramientas conceptuales, relacionales y recursos tecnológicos de esta experiencia de aprendizaje, configurada por la *memoria narrativa colectiva* y la *reflexión retroactiva* convocadas (Engeström, 1992), en y desde el propio sistema de actividad como *aprendizaje expansivo* orientado al futuro. Aparecen articuladas en la intervención relaciones contextuales: entre docente-estudiante, estudiante-estudiante y con docentes en ejercicio. Estos aspectos no habían aparecido en el profesorado de educación inicial el año anterior; el *grupo clase* era diferente y no contaba con docentes en ejercicio en otros niveles o modalidades, como sí ocurre con el *grupo clase* del profesorado de educación especial. También es necesario considerar que la administración de cuestionarios, en 2021, en el profesorado de educación inicial, fue realizada en pleno atravesamiento de la pandemia, aun en el primer cuatrimestre de 2021 (Erausquin, Gómez, 2021).

En el segundo Cuestionario seleccionado, se identifica como situación de aprendizaje el acompañamiento con/a pares y familiares de alumnxs en un reclamo colectivo – en la Ruta - ante la injusticia de la desigualdad social y el rezago educativo en grupos socialmente *vulnerabilizados* (Terigi, 2007). La necesidad de que se escucharan sus voces colectivas en la calle, ante la insatisfacción de derechos básicos durante la pandemia, se entretejió como práctica social, en una comunidad que se vivía empoderada, reclamando con otrxs frente al periodismo y frente al poder político gubernamental. Y la profesora en formación era parte de esa movilización comunitaria.

En todas las respuestas al Cuestionario recogidas, aparece la valorización del trayecto educativo con relación al trayecto vital, reconociendo como apoyo su función, como también la de lxs otrxs para seguir estudiando, en ese momento tan crítico. Los aspectos emocionales, relacionales y cognoscitivos del *aprendizaje* que la respuesta al instrumento refleja, recuperan *prácticas sociales comunitarias*, de solidaridad y acción común, y su impacto en la intervención sobre la realidad que acontece. Emerge así la posibilidad de empoderar a estxs cursantes para continuar estudiando, aumentar su potencia, e incluso profundizar saberes y *praxis* de transformación en la futura intervención docente, fortaleciendo la *inclusión educativa* de sus alumnxs. Ello implica aspectos ético-políticos que visibilizan contradicciones y desigualdades sociales y orientan a una respuesta activa y co-construída, enlazando perspectivas del presente hacia el futuro, en la esperanza y conciencia de estudiar y participar con otrxs, compañerxs y docentes.

Reflexiones finales.

El *narrar* y el *escribir*, en este caso, las respuestas a los Instrumentos de Reflexión administrados, implicaron poner palabras a la experiencia vivida, recuperarla y apropiarla. Se relatan situaciones e historias que tienen como rasgo central el esfuerzo por tratar de entender, descubrir explicaciones, reflexionar. La *narración* permite traducir los acontecimientos, confusos, apiñados, ambiguos, impersonales, en algo único e inédito que nos pasa y de los que tomamos posesión y posición. Permite entender y por eso se vincula con el saber, pero también devela las emociones en juego.

En ese sentido posibilita el acceso a la experiencia situacional, contextualizada, singular, afectiva y cognitiva de las prácticas educativas. Se deja atrás la idea de la enseñanza y el aprendizaje como “experimento controlable y predecible” (Baquero, 2002). Permite visibilizar los conflictos y las tensiones de una práctica siempre con otros. Abre el trabajo de elaboración e historización, de memoria colectiva y singular. Se da lugar a perspectivas de acopio (Casal y Néspolo, 2018) , en el sentido de entender una trayectoria en su dimensión temporal, como tiempos, hechos, situaciones, relaciones. En la reconstrucción, que se produce al revisitar lo vivido y narrarlo, se diluye la

certeza y prevalece la pregunta, la superposición de perspectivas y sus tensiones, las diferentes líneas de análisis, giros e interpretaciones, así como las preguntas, reformulaciones, contrastaciones. Posibilita el aprendizaje y la construcción de sentidos y de saber pedagógico situado, ético, implicado

Estas condiciones que lxs sujetxs reelaboran reflexivamente a partir de sus vivencias en pandemia y en la vuelta a la presencialidad, podrían implicar *movimientos instituyentes* significativos de *aprendizaje expansivo* – aprender lo que aun no está y se lo aprende mientras se lo construye como novedad - y *estratégico* (Engeström, 2001) – capaz de dejar huellas en el sistema de actividad, para el futuro de lxs docentes en formación -.

La puesta en valor de esa *comunidad de aprendizaje* (Wenger, 1992) en germen, que interpela la injusticia con una praxis social, emerge como conciencia crítica (Freire, 2012), operando a su vez como “segundo estímulo” (Engeström, 2020) sobre la voluntad de continuar estudiando, a pesar de los obstáculos, conflictos y contradicciones sociales. Conformando dicha comunidad de práctica una *agencia intencional colaborativa* que refuerza significados y sentidos de la *apropiación participativa* (Rogoff, 1997) del rol. Construyendo *zonas de desarrollo próximo* entre agentes formadores y en formación, se promueve una “doble apuesta” en la formación docente (Erausquin, Gómez, 2021). Será “doble apuesta a la educación inclusiva”, en tanto puedan vivenciar en su propia trayectoria – no sólo con la razón, sino con sentires y voluntades, pasiones y praxis - la propia *inclusión singular* en tramas colectivas de prácticas educativas y sociales, parcialmente logradas en pandemia entre lxs formadores en formación y la institución formativa, y en el posterior regreso a la presencialidad. Para potenciar o por lo menos imaginar, a partir de esa experiencia de inclusión vivenciada y de la reflexión consecuente, la inclusión en el futuro la de lxs niñxs, adolescentes y jóvenes con quienes trabajarán como educadorxs.

Referencias bibliográficas.

Baquero R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, vol. XXIV, (98), 57-75.

Cañuqueo, L., Wallace, J. (2019). La tierra pública en Río Negro: marco jurídico, discordancias y desafíos en torno a su administración. En Kropff, L., Pérez, P., Cañuqueo, L. y Wallace, J. (comp) *La tierra de los otros. La dimensión territorial del genocidio indígena en Río Negro y sus efectos en el presente*. Buenos Aires: Dirección de publicaciones Editorial de la UNRN.

Casal V., Néspolo M.J: (2018) Formación de educadores: la narración como eje del saber sensible para la inclusión. Casal, V. y Néspolo, M.J. (comps) *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. (55-62). Buenos Aires: Lugar Editorial

Engeström Y., Brown K., Engeström R. y Koistinen K. (1992). Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad. En Middleton D. y Edwards D. (comps) *Memoria compartida. La naturaleza social del recuerdo y del olvido* (157-186). Buenos Aires: Paidós.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156. Universidad de California y Universidad de Helsinki (Traducción interna de Larripa M. 2008, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires).

Engeström Y. & Sannino, A. (2020) From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328

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., Gómez, N. (2021). Doble apuesta al aprendizaje expansivo en intervenciones y vivencias de profesorxs en formación. *III Congreso Internacional de Victimología*. Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <https://congresos.unlp.edu.ar/victimologia/wp-content/uploads/sites/40/2022/05/3CIV-trabajosCompletos-final.pdf>

Freire, P. (2012). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Alvarez (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Buenos Aires. Argentina.

Vygotski, L. S. (1935c/1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer y J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp.338-354). Blackwell.

Wenger, E. (1992). *Comunidades de Practica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.