

Artículo de investigación

Formación de educadores para la construcción de subjetividades y lazos sociales en las escuelas con justicia territorial

Natalia Gómez¹⁻⁴⁻⁵, Cristina Erasquin¹⁻²⁻³⁻⁵

¹ Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

² Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

³ USJB.

⁴ Instituto de Formación Docente Continua, Bariloche, Río Negro, Argentina.

⁵ Proyecto Bienal 2022-2024 CONICET.PIO009 Integrado.UNLP-UnJauretche.

E-mail: gomez_natalia@hotmail.com - erasquinc@gmail.com

Recibido: 01/09/2024; Aceptado: 29/11/2024; Publicado: 23/12/2024

Resumen

El trabajo se sitúa en un Instituto de Formación Docente y en cinco escuelas ubicadas en San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. El objetivo es explorar y analizar vivencias y aprendizajes de docentes en formación y docentes en ejercicio, su interrelación y el entramado de contradicciones y potencias para la inclusión social y la justicia territorial, desde el cruce de fronteras entre diferentes sistemas de actividad. Desde la perspectiva histórico-cultural entendemos vivencia en el sentido de Vygotsky (pereshivania, 1935) como unidad de análisis de la conciencia. Es un estudio de caso de tipo cualitativo, con enfoque etnográfico-hermenéutico. Los datos iniciales fueron recogidos con Cuestionarios de Situaciones Problemas de Intervención e Instrumentos de Reflexión (Erasquin, 2019). El análisis de datos se realiza con: Matriz Multidimensional para Situaciones-Problema de Intervención Educativa y Matriz de Aprendizaje Expansivo. Uno de los principales hallazgos es que son intervenciones realizadas de forma conjunta y colaborativa en inter-agencialidad. Esto contribuye a la concienciación (Freire, 2012) del aprendizaje que emerge de la experiencia con otros como equipo de trabajo. Pero se visibilizan sólo aspectos problemáticos vinculados al momento anterior a la intervención, sin proyectar una memoria institucional (Engeström et al., 1992) de la escuela.

Palabras clave: aprendizaje expansivo; reflexión; intervenciones; memoria institucional.

Training of educators for the construction of subjectivities and social ties in schools with territorial justice.

Abstract

The work is located in a Teacher Training Institute and in five schools located in San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. The objective is to explore and analyze the experiences and learning of teachers in training and teachers in practice, their interrelation and the network of contradictions and powers for social inclusion and territorial justice, from the crossing of borders between different activity systems. From the historical-cultural perspective we understand experience in the sense of Vygotsky (pereshivania, 1935) as a unit of analysis of consciousness. It is a qualitative case study,

with an ethnographic-hermeneutical approach. The initial data were collected with Questionnaires on Intervention Problem Situations and Reflection Instruments (Erausquin, 2019). Data analysis is carried out with: Multidimensional Matrix for Educational Intervention Situations-Problem and Expansive Learning Matrix. One of the main findings is that they are interventions carried out jointly and collaboratively in an inter-agency manner. This contributes to raising awareness (Freire, 2012) of the learning that emerges from the experience with others as a work team. But only problematic aspects linked to the moment before the intervention are made visible, without projecting an institutional memory (Engeström et al., 1992) of the school.

Keywords: expansive learning; reflection; interventions; institutional memory.

1. 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 el Dr Bozzano y co-dirigido por la Mgtr Erausquin. Fue presentado en el Eje Educación, lazo social y subjetividad del III Encuentro Latinoamericano de los Territorios Posibles (UNLP CONICET) y aborda la conformación de una agencia educativa para construir subjetividades y lazos fortaleciendo derechos y abriendo horizontes, en intersección con el rol de las mujeres en el desarrollo estratégico de la justicia territorial.

El trabajo se sitúa en un Instituto de Formación Docente público y en cinco escuelas de diferentes niveles educativos, tres públicas y dos privadas, en San Carlos de Bariloche, Río Negro, Argentina. La población estudiantil en la ciudad arriba de sectores urbanos, rurales y de otros países. La ciudad de San Carlos de Bariloche se ubica a 1600 km de Buenos Aires. Las distancias en km a la zona rural oscilan desde 17 km hasta 543 km en la provincia y hacia otra provincia, Neuquén, con lugares turísticos en la zona de la cordillera de hasta 180 km como San Martín de los Andes.

Esta población estudiantil en particular, se vio afectada durante el período de pandemia, ya que los y las docentes en formación que se movilizan de la zona rural a Bariloche deben contar con alojamientos privados para sostener los estudios, al no haber residencias estudiantiles, debido al problema habitacional creado en una ciudad que prioriza los alquileres para el turismo.

Esos sistemas de actividad (Engeström y Sannino, 2020) están atravesados por profundas desigualdades en el territorio, que tensionan la inclusión social-educativa y el ejercicio de derechos. Estas desigualdades, construidas a lo largo de complejos procesos históricos, entran aspectos sociales, culturales, político-económicos en la provincia de Río Negro, en relación a migraciones, distribución territorial y política pública (Kropff, et al 2019; Barelli y Dreidemie, 2015; Navarro Floria, S.f.) que atraviesan las contradicciones generadas en los sistemas educativos.

En cuanto a las características sociodemográficas de la ciudad, es una de las dos más pobladas de la provincia, el 49.9% pertenece a un nivel socioeconómico bajo y medio bajo, y el 33% de la población está desocupada. El trabajo docente representa un 0.9% de la economía de la ciudad. Asimismo, el 37.9% de la población no completó los estudios secundarios (Bariloche Municipio, 2010) los cuales son obligatorios por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 del año 2006, requiriéndose 13 años de escolarización (...) A lo largo de los años, se produjeron bajas en las migraciones de otros países y según el censo 2010, la población extranjera representa el 9.6% (Bariloche Municipio, 2010). En relación al ámbito

educativo, en todos los niveles (inicial, primaria, secundaria, superior no universitario) de la provincia de Río Negro, hay 685 escuelas estatales y 16 son del sector social/cooperativa. Para el año 2018, se contabiliza un total de 156.281 estudiantes. En cuanto a la población estudiantil, algunos datos arrojan aspectos a considerar en relación a la diversidad cultural: 1005 estudiantes de las comunidades originarias, 1617 nacieron en países extranjeros y 2882 presentan alguna situación de discapacidad (Ministerio de Educación, 2018) (Gómez, 2023). Cabe destacar que estas estadísticas no contemplan zonas periféricas del “alto de Bariloche” que son territorios no censados.

Para el año 2018, 153 escuelas corresponden al sector privado urbano, y se incluye esta matrícula en tanto se relevaron datos cualitativos en este sector. De las 685 escuelas estatales, 174 son rurales y 509 urbanas y las 16 del sector social/cooperativa son urbanas. Las escuelas del sector social/cooperativa están contempladas en la Ley de Educación Nacional N°26.206 (art. 13 y 14) y son experiencias educativas llevadas a cabo por diferentes actores de la comunidad en educación formal e informal (Ministerio de Educación de la Nación, 2021b, pág. 6). Dado que es un relevamiento del Ministerio Nacional, estas 16 escuelas de la provincia pertenecen al padrón oficial de establecimientos educativos.

Con dicho sector se contabilizan 193.065 estudiantes (Ministerio de Educación de la Nación, 2018, base 2-matrículas y secciones; elaboración propia). En relación a características de la población, son 1009 estudiantes de la comunidad originaria que, en el sector privado suman 4 estudiantes; 1947 de otros países; y 3330 estudiantes en situación de discapacidad (2789 con seguimiento docente estatal, 366 con seguimiento privado, y 175 sin seguimiento) (Ministerio de Educación de la Nación, 2018, base 6-población; elaboración propia).

En el año 2021 en la provincia de Río Negro hay un total 883 escuelas, 694 de gestión estatal y 189 escuelas privadas urbanas. De las 694 estatales, 179 son rurales y 515 urbanas. El total de estudiantes que se contabilizan son 203.419 (Ministerio de Educación de la Nación, 2021a, base 2-matrículas y secciones; elaboración propia). Por lo que, se destaca en la provincia la educación pública en niveles inicial, primaria, secundaria y superior no universitaria. En relación a la diversidad cultural se contabilizan 1085 estudiantes de las comunidades originarias, 1903 de otros países y 4047 en situación de discapacidad, con y sin apoyo (3380 con apoyo estatal; 442 con apoyo privado; 225 sin apoyos) (Ministerio de Educación de Nación, 2021a, base 6-población-idiomas; elaboración propia).

El aprendizaje expansivo en tanto construcción de aquello que “no está” y que resulta de la apropiación mediante la acción que se desarrolla, es contextual y está atravesado por procesos históricos en los que inscriben las prácticas locales del territorio. Surge como interrogante: ¿qué aspectos contextuales, locales, han creado o crean cambios cualitativos a lo largo del tiempo en este territorio?

El objetivo del trabajo es explorar y analizar vivencias y aprendizajes de docentes en formación y docentes en ejercicio, su interrelación y el entramado de contradicciones y potencias para la inclusión social y la justicia territorial, desde el cruce de fronteras entre diferentes sistemas de actividad. Se trabajará con datos recogidos de doce agentes educativos en ejercicio de Educación Inicial y Primaria y de siete docentes en formación en el Instituto en el tramo curricular de Psicología Educacional.

2. Materiales y métodos

2.1 Marco epistémico

Entendemos vivencia en el sentido que le otorga Vygotsky (pereshivania, 1935) como unidad de análisis de la conciencia que articula procesos intelectuales y afectivos, acciones y pasiones, pasados, presentes y futuros, individuales y colectivos, con el origen social e histórico del desarrollo de la subjetividad y el aprendizaje. Por otro lado, el cruce de fronteras y el aprendizaje horizontal, estratégico, que se produce individual y colectivamente entre diferentes sistemas – escuelas-nivel formativo terciario-universitario-familias-comunidades – puede contribuir al aprendizaje expansivo de los sistemas de actividad, al enfrentar conflictos e identificar heterogeneidades y contradicciones en “lo común” a todos y todas, y participar en la co-construcción de nuevos caminos posibles (Engeström y Sannino, 2020). Se articularán conceptos de los enfoques socio-histórico-culturales inspirados en el pensamiento de Vygotsky y autores post-vygotskianos, con conceptos claves de Fals Borda sobre sentipensares (1979), afines con el concepto de vivencia vygotskiano, y de Freire (2012) sobre aprendices que educan y educadores que aprenden.

2.2. Enfoque metodológico

Es un estudio de caso de tipo cualitativo, con enfoque etnográfico-hermenéutico. Los datos iniciales fueron recogidos en el primer semestre de 2021, por una de las autoras, docente e investigadora en el Instituto, mediante Cuestionarios de Situaciones Problemas de Intervención e Instrumentos de Reflexión (Erausquin, 2019). Los Cuestionarios de Situaciones Problemas involucran la indagación de cuatro dimensiones de análisis: situación-problema que se aborda, intervención profesional que se realiza, herramientas utilizadas, resultados obtenidos y atribución de causas de éxito o fracaso; los Instrumentos de Reflexión involucran la indagación de seis dimensiones de análisis: aprendizaje de la experiencia, cambios requeridos a futuro de la intervención, funciones y roles ejercidos en el área educativa, alcance de la historización, la multivocalidad y el perspectivismo, así como las contradicciones como obstáculo o como motor de cambio (Erausquin, 2019, p. 34-64).

La administración de los Cuestionarios fue en dos instancias. En la primera, se administró Pre y Post test a un grupo clase del Profesorado de Educación Inicial y Primaria en 2020, antes de su inmersión en las Prácticas Docentes, y de su análisis las autoras dieron cuenta parcialmente en otra ocasión (Erausquin y Gómez, 2021). En la segunda, en 2021, se administró el Pre test a agentes de educación en ejercicio, labor que realizaron los mismos docentes en formación, con los mismos instrumentos que a ellas y ellos les fueron administrados anteriormente. El análisis de datos se ha realizado con la contribución de: la Matriz Multidimensional de Análisis de Situaciones-Problema de Intervención Educativa para los Cuestionarios, y la Matriz de Análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo para los Instrumentos (Erausquin, 2019, pp. 34-64).

Importantes datos complementarios fueron recogidos por las y los docentes en formación mediante entrevistas semidirigidas, fichas institucionales y organigramas que se incorporaron al análisis (Erausquin y Bur, 2017, pp. 135-136, 138-139). Dichos materiales fueron recogidos de tres docentes noveles, dos en nivel primario y uno en inicial; dos vicedirectoras, una en nivel inicial y una en secundaria. Asimismo, se recuperaron las auto y co-evaluaciones escritas por doce docentes en formación, al finalizar la cursada de la unidad curricular “Psicología Educativa”.

3. Resultados

Como hemos mencionado estas escuelas corresponden a niveles educativos y gestiones diferentes. Por ello, hemos indagado algunos de los datos cuantitativos en la provincia para reflexionar acerca de las poblaciones heterogéneas que habitan las escuelas.

Tabla 1. Niveles y gestiones en las escuelas

Indicadores		2018	2021
Total de estudiantes		193.065	203.419
Escuelas	Gestión estatal		
	Urbana	509	515
	Rural	174	179
	Total	685	694
	Gestión privada		
	Urbana	153	189
	Social /cooperativa	Urbana	16 (no se indican)
Total escuelas		854	883
Población			
	Comunidades originarias	1009	1085
	De otros países	1947	1903
	Situación de discapacidad	3330	4047

Fuente: Ministerio de Educación de Nación (2018; 2021a).

A partir de estos datos podemos evidenciar algunas de las heterogeneidades que nos interesan visibilizar desde las perspectivas psicosocioeducativas en este territorio. Algunas de ellas como son visibles en los datos de la provincia en que las niñas y juventudes mayoritariamente asisten a escuelas públicas. Además, es significativo que únicamente se ubican escuelas privadas en las zonas urbanas. Además, hay poblaciones de zonas urbanas y rurales. Finalmente, podemos descartar que en las trayectorias educativas son atravesadas por: el habitar ancestral de las comunidades originarias, las migraciones internas e internacionales que se producen en el territorio y las situaciones de discapacidad.

Acercarnos a algunas contextualizaciones generales permiten problematizar los aprendizajes situados y la “educabilidad de los sujetos”. Las heterogeneidades en las problematizaciones del desarrollo y el aprendizaje son tensionadas en sus aspectos epistémicos, éticos y políticos desde la perspectiva psicosocioeducativa: “es un mandato ético el de posibilitar el acceso a una diversidad de formas y modalidades inherentes al pensamiento y al comportamiento heterogéneo, ya sea de una cultura, de un individuo, de un grupo o de la sala de clase de una escuela” (Erasquin y Zabaleta, 2017. p. 204).

Partiendo de estas complejidades es que analizamos algunos aspectos de la inclusión social educativa entre los sistemas de actividad.

3.1. Inter-agencialidad como fortaleza.

Uno de los hallazgos en los Cuestionarios es la presencia de intervenciones realizadas de forma conjunta y colaborativa en inter-agencialidad. Este sentido conforma una potencia en la concienciación (Freire, 2012) del aprendizaje, que emerge de la experiencia con otros como equipo de

trabajo, del sistema y entre diversos sistemas o colectivos: “Cuando hay compromiso de todas las partes y un equipo directivo presente, eso hace que funcione más conjuntamente” (Cuestionario de una agente educativa);

Para mí, lo más importante fue estar seguro de que lo que estábamos haciendo estaba bien y que estábamos respaldados por una ley. Como aprendizaje, me llevo el acompañamiento de alguien del equipo directivo, que aporta otro carácter más formal al encuentro, y el diálogo, que es fundamental para llegar a buenos acuerdos (Cuestionario de una agente educativa).

Esta experiencia me invita a reflexionar sobre las diversas y complejas situaciones que cada uno podemos estar atravesando, a no juzgar anticipadamente y a estar abierta al diálogo. Aprendí a reconocer cuando algo me excede y pedir asesoramiento a alguien con más experiencia. (Cuestionario docente en formación).

Pero, en este sentido, se visibilizan e interpelan, en esas intervenciones inter-agenciales, únicamente aspectos problemáticos vinculados al momento anterior a la intervención dirigida a su resolución, sin incluirlos como parte de una memoria institucional (Engeström et al., 1992) de la escuela, capaz de crear horizonte de futuro y generar así nuevas o más pertinentes acciones, reflexiones o estrategias. Podemos pensar que hay apropiación participativa (Rogoff, 1997) y responsabilidad compartida al momento de intervenir, desde los roles de integrante del equipo directivo, docente en ejercicio o docente en formación. En este sentido, en las co y autoevaluaciones de los docentes en formación es recurrente la valoración del proceso de aprendizaje de forma conjunta, en la elaboración del trabajo de campo de forma “empática”, “respetuosa” entre pares y en las reflexiones articuladas con algunos marcos teóricos: “Para el desarrollo del trabajo todas las integrantes tuvimos la oportunidad de exponer nuestras ideas y opiniones. Se fomentó el respeto y se intentó incluir las voces de todas”. También, en las autoevaluaciones les sorprendió y/o les despertó curiosidad el uso de los instrumentos de indagación-intervención: “Me sorprendió el hecho de entrevistar a una docente, pedirle que complete una Ficha Institucional y un Cuestionario Situación-Problema, todo lo que esto implica. Ya que me ayudó a entender muchas situaciones por las que atraviesa un docente”. Y otra docente en formación explicitó: “El cuestionario de situación problema me resultó interesante y curioso ya que nunca lo había hecho y tampoco se me hubiera ocurrido realizarlo por mi cuenta”. En otra de las autoevaluaciones también se da cuenta del proceso de aprendizaje de la experiencia de la docente, de la elaboración del trabajo y un posible impacto hacia el futuro en la labor docente:

Acercarnos a las problemáticas que pueden acaecer en el ámbito educativo a través del trabajo de campo nos permite conocerlas, ahondar en ellas, reflexionar y aprender de las experiencias de otras docentes. Obteniendo una noción de cómo proceder ante estos casos.

3.2. *Nudo crítico. Memoria colectiva e institucional*

Sin embargo, con respecto a la responsabilidad compartida, ya destacamos en otro trabajo como nudo crítico que en los aprendizajes que ellos mismos identifican, se vivencian como estudiantes y no como docentes en formación (Erausquin y Gómez, 2021).

Cabe la pregunta de si este lazo referencial ausente hacia la futura labor de los agentes educativos en formación no tiene impacto en la dificultad para construir procesos de subjetivación, colectivos y singulares, que se entremen como memoria institucional de las escuelas en la construcción de horizontes de futuro más justos. Entre las problemáticas, se explicitan conflictos entre pares, entre docentes y entre docentes en formación, la dificultad en la continuidad de trayectorias pedagógicas

por la inaccesibilidad digital, las necesidades básicas insatisfechas o las situaciones de discapacidad, los cambios en las relaciones afectivas entre estudiantes y docentes durante la pandemia y las contradicciones entre la enseñanza de Educación Sexual Integral y las creencias de las familias. Es decir, en los Cuestionarios se narran problemáticas con alguna referencia a las desigualdades que tensionan la inclusión educativa, pero no se proyectan estrategias a futuro.

3.3. Complejidad intra-sistémica sin cruce de fronteras.

Otro de los hallazgos es la complejidad que adquiere el planteo del problema en sus respuestas, en algunos casos dando cuenta de la multidimensionalidad del mismo y en otros casos, interrelacionando factores, actores o dimensiones del problema. Sin embargo, es recurrente el foco en la individualización de la situación-problema como un aspecto intrasistémico, recortado al interior de la escuela, sin articulación de lxs docentes con otros agentes educativos como familias y comunidades, de modo de conformar entramados estratégicos con sus fondos de conocimiento e identidad (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Es decir, articulando con los intereses, necesidades y recursos actuales o potenciales de familias y comunidades y de lxs propixs estudiantes. Solo una de doce agentes educativos menciona algunas representaciones sociales acerca de la Educación Sexual Integral de las familias, identificándolas como parte del problema:

Familias que no querían que se hablara sobre los genitales o que se hablara del nacimiento natural de los bebés. Y otras que creen que, al permitir el juego libre en las dramatizaciones, incentivamos a los varones a jugar con “cosas de nenas” (Cuestionario de una agente educativa).

Dichas representaciones trascienden el ámbito educativo hacia el plano social y requieren de una compleja tarea de deconstrucción e interpelación dialógica de percepciones y preocupaciones de las familias desde la perspectiva de género (Morgade, 2011; Segato, 2018).

Estas tensiones convergen con la dificultad para revisar o repensar aspectos de la intervención realizada, para incluir nuevos destinatarixs, nuevos objetivos, nuevas funciones o metodologías, creando condiciones para cambios y atravesando contradicciones y conflictos para ampliar la conciencia colectiva en el reconocimiento de la heterogeneidad de perspectivas. Sólo tres de doce agentes educativos identifican alguna posibilidad – y necesidad – de cambio de las intervenciones educativas en el futuro, incluyendo la participación de un nuevo componente, agente o colectivo del sistema de actividad, que no fue integrado en la intervención narrada.

3.4. Ciclo expansivo: contextos de descubrimiento, de crítica y de aplicación a la práctica.

La revisión de estos antecedentes históricos en la multi-vocalidad del sistema de actividad formativo del Instituto, así como la construcción conjunta con perspectivas a futuro, implican un “más allá” de la situación problema de intervención, propiciando ciclos expansivos de aprendizaje:

Engeström planteó, en 1991, que el aprendizaje expansivo en educación, como en trabajo y en salud, puede construir un nuevo objeto expandido al conectar diferentes contextos de aprendizaje: el contexto de crítica al dispositivo y a la experiencia pedagógica (con poder de resistir, cuestionar, contradecir y debatir); el contexto de descubrimiento (con poder de experimentar, modelar, simbolizar y generalizar); y el contexto de aplicación a la práctica (con relevancia social, involucración del conocimiento, implicación con la comunidad y práctica guiada). Esa expansión rompe “el encapsulamiento del aprendizaje escolar” dentro de los confines de textos escolares e implica una transformación cualitativa del sistema de

actividad. Se trata de un proceso largo, distribuido, que no aparece de una vez y para siempre dictaminado desde arriba, sino mediante la autoorganización colectiva “desde abajo”, convirtiendo a la escuela en un “instrumento colectivo”. (Erausquin, 2019, p. 113) de autotransformación.

Es decir, en esta indagación, podemos afirmar que aparece una crítica construida en el contexto de aprendizaje, y el dispositivo escolar moderno es movilizado a través de intervenciones construidas de forma inter-agencial y con resoluciones conjuntas de forma intrasistémica. También, podríamos pensar que el contexto de descubrimiento, en estas situaciones abre la posibilidad de simbolizar otras experiencias escolares con la participación activa de varios agentes.

3.4.1 Componentes del aprendizaje.

En esta indagación, las vivencias de aprendizaje incluyen aspectos emocionales, relacionales y cognitivos que se articulan con algunos marcos pedagógicos, generales, de la actividad escolar (sin dar cuenta de nuevos diseños posibles en nueve de doce cuestionarios). Pero encontramos como nudo crítico las relaciones con el contexto de aplicación a la práctica, donde se complejiza el sistema de actividad en relación al ámbito social, la comunidad y la implicancia colectiva sobre el fondo de los procesos históricos.

3.4.2. Cambios en las Intervenciones educativas.

Sólo tres de doce agentes educativxs ubican una posibilidad de cambio de las intervenciones educativas en el futuro, incluyendo en su diseño otros componentes del sistema de actividad. Estos cambios se piensan a partir de vivencias problemáticas, que incluyen las asociadas a cambios instrumentales en el aprendizaje de medios digitales para fortalecer la continuidad pedagógica y el uso de celulares para la comunicación, tratándose de un factor que la gestión administrativa del sistema debiera valorizar para fortalecer la comunidad de pares en pleno contexto de pandemia y ASPO (Erausquin y Gómez, 2021):

El año pasado, debido a la pandemia mundial Covid-19, en la cursada, hemos notado que varias de nuestras compañeras no asistían a los encuentros virtuales, como tampoco participaban con sus intervenciones en las clases.

Al poder contactarnos con ellas, nos han dicho que no podían seguir cursando debido a la falta de servicios de internet y señal en el celular, pero no sabían cómo avisar a los directivos.

(...)

Lo que modificaría sería la forma de poder comunicarnos con la secretaria. Debido a que, junto a las compañeras, podríamos haber realizado una lista con sus números de celulares y email, para poder entregarlo a secretaria y así ellos podrían comunicarse fácilmente con ellas, resolviendo la situación rápidamente de cada una. Pero, debido a la pandemia, no se pudo realizar de esa manera (Cuestionario de un docente en formación).

También, a partir de una situación problemática con una familia, posteriormente, “como institución, se resolvió realizar talleres con las familias donde se abordaba la temática para que se comprendiera cuáles son los objetivos de la ESI y cómo los trabajamos en el jardín con los niños y niñas” (Cuestionario de una agente educativa). Es decir que se produjo una transformación en la división del trabajo del sistema de actividad, incluyendo una actividad pedagógica vinculada con las familias en general.

3.4.3. Artefactos mediadores de la reflexión sobre la práctica y construcciones en las respuestas de docentes en ejercicio y docentes en formación.

Diario Grupal. Es una elaboración que se trabaja en proceso, por grupos, en el espacio curricular “Psicología educacional” y abarca contenidos conceptuales y procedimentales de dos ejes del programa. En cuanto a la entrega final se solicita un desarrollo y análisis con dos consignas respondidas de forma grupal y otras dos de forma individual, que incluyan los instrumentos de indagación - intervención para el trabajo de campo; y dos instrumentos de evaluación formativa: con co-evaluación y auto-evaluación elaborados sobre los aportes de Anijovich y Capelletti (2017).

Los y las docentes en formación resaltan allí aprendizajes autopercebidos a través de sus vivencias y sintetizan lo que valoran y destacan de los mismos. A casi todos les ha resultado sorprendente que fuera parte de su formación responder a un cuestionario de situaciones problema enfrentadas en la escuela, cómo lo hicieron, las herramientas que utilizaron y los resultados que obtuvieron. Y más les sorprendió que luego se les interrogara sobre qué creía cada una haber aprendido y cómo, qué cambios introduciría y cómo definiría su rol y funciones en el contexto escolar. Y también que ellos mismos trabajaran en esa indagación reflexiva con docentes en ejercicio. En algunos casos, esta sorpresa se desliza hacia pensar que, en su trabajo docente con sujetos de aprendizaje, también será importante que ella o él, como docente, en el futuro, se interese por las motivaciones y los intereses de sus alumnxs, por lo que tiene sentido y significado para ellos y así los convoque a aprender y saber, como ahora la docente-investigadora los convoca a ellas y ellos.

3.4.4. *¿Cómo tramitar el conflicto?*

Cuestionario de Situación Problema de una Docente en Formación:

“Lamentablemente en el trayecto algunas compañeras decidieron dejar el espacio curricular, por lo que cada vez fuimos menos integrantes, teniendo que reorganizarnos para hacernos cargo de las tareas. Hasta que finalmente quedamos sólo dos para realizar el trabajo de análisis”.

Este texto de uno de los Diarios destaca el desconcierto y la vivencia del abandono por parte de compañeros de la tarea grupal comprometida, y subraya la sobrecarga que recae sobre las personas que se quedan. Eso es real, y requeriría re-gestionar con docentes y normativas la densidad o longitud de la tarea encomendada al grupo inicialmente. Pero no aparece la preocupación por quienes “abandonan”, se los vive sólo como desertores que causan mi sobrecarga. Y el conflicto no puede tramitarse como una contradicción vinculada a la desigualdad social o a la precariedad de la inclusión educativa, de modo que convoque a la solidaridad o a la ampliación de la conciencia personal y colectiva sobre el mundo que habitamos y sobre cuántos y cómo se están –o nos estamos– cayendo de él. Se percibe la contradicción por ahora como obstáculo, en relación a los propios intereses y responsabilidades y no como motor de un cambio o enriquecimiento en la diversidad de perspectivas y posicionamientos.

¿Cómo tramitar el conflicto? Cuestionario de Situación Problema de una Docente en ejercicio.

El año pasado, mi paralela de grado, inventó que me había “copiado” de sus actividades y sus planificaciones cuando en realidad era mentira. Había inventado eso para hacerme quedar mal frente al equipo directivo de la institución educativa, por el simple hecho de ser nueva en la escuela como docente”. Intervinieron la Directora y la Vicedirectora “sobre ambas”.

(...)

Con ellas llegamos a la conclusión de que esta situación fue producto de celos hacia mí, celos de mis capacidades, de mis maneras de enseñar y plantear la enseñanza a los estudiantes. Celos por ser recién recibida y tener “todo fresco”.

“Aprendí a estar tranquila y a confiar de mí, en mis capacidades y posibilidades”. Desde el punto de vista del empoderamiento y la autoafirmación, el aprendizaje autopercebido es prospectivo y es sólida la afirmación de autoconfianza, pero no aparece un segundo tiempo en el que ella y/o las agentes directivas piensen en un intercambio a generar entre las dos, lo que posibilite trabajar en equipo, ya que ambas permanecerán en el mismo escenario escolar. Sería ése un movimiento hacia un horizonte de futuro más justo y generoso para todxs, al que le cuesta emerger en estas vivencias y reflexiones. La autodefensa de la entrevistada con respecto a la colega se despliega, la confianza en el esfuerzo propio también, pero no se vislumbra aun una consideración de las condiciones que pudieron conducir a la colega a esa denuncia que no prosperó, ni la posibilidad de unir fuerzas en un futuro para construir equipos conformados con fortalezas y debilidades de unas y de otras personas y agencias.

3.4.5. “El otro” como problema.

En la situación problema, aparece de forma clara la contradicción que estalla como conflicto entre pares docentes por una planificación, con lo que se obtura la posibilidad de cambio en el sistema. Se reconoce el diálogo como aprendizaje significativo porque se estima la mediación del equipo directivo para resolver la situación. Pero la valoración es que se dirima la situación “a favor” de ella en detrimento del par docente, en quien se refuerza su lugar como obstáculo que impide el desarrollo del trabajo, en lugar de la posibilidad de crear nuevas formas de interacción y profundizar en otras estrategias en equipo en el futuro. Las propuestas permanecen canceladas, si “el otro” es obstáculo. También en un Cuestionario de una docente en formación aparece “el otro” como obstáculo:

Pero en este nuevo cuestionario me gustaría remarcar lo que nos sucedió en el transcurso de la cursada en Psicología Educacional, trabajando en grupo. Ya que, quería destacar hubo falta de comunicación con una integrante del grupo, lo cual nos afectó al resto de las integrantes.

En esa respuesta, se narra que una de las integrantes nunca participó de las actividades, no les respondía los mensajes y al momento de la entrega del trabajo en grupo solo les contestó que estaba “joya” lo que realizaron sus pares por ella. Afirma: “con mis otras compañeras accedimos a completar su parte sin ningún problema, porque éramos un grupo y si alguna no podía participar nos ayudábamos entre todas”. Reconoce lo que la afectó que su par no se comunicara con el grupo para realizar la tarea del espacio curricular, pero se abstiene de conocer qué sucedía en la situación del “otrx”: “Cuando entregamos el trabajo nos enteramos que no estaba cursando más la materia y nunca nos aclaró eso”.

Como expresa Freire (2012), el tiempo pedagógico es un elemento de la práctica educativa que raras veces cuestionamos, la vida cotidiana en las escuelas se rutiniza, pero poco se piensa, se debate, se analiza (pags. 42-48). En estas situaciones narradas, donde lo imperativo del conflicto es el artefacto pedagógico entregado en tiempo y forma, como una planificación o un trabajo de evaluación, ello redundará en detrimento de la conciencia de un par. Estos sentidos del espacio-tiempo construidos históricamente en la escuela moderna operan y reproducen en las situaciones cotidianas escolares procesos de enseñanza, aprendizaje, acreditación, evaluación y sanción (Baquero y Terigi, 1996). Detenerse a pensar estas situaciones tal vez nos invite a reflexionar nuevamente en los determinantes

duros de las escuelas y revisar los lugares como educadores con las palabras: “quien enseña aprende al enseñar, y quien aprende enseña al aprender” (Freire, 2012, p. 47; cursiva del original). Lamentablemente, en nuestras memorias colectivas latinoamericanas, “el otro” como obstáculo y hasta peligroso es una construcción histórica que insiste: indio, loco, pobre, negro, subversivo, discapacitado, entre otras. Revisar estos sentidos que trascienden fronteras, puede colaborar a construir otros tiempos pedagógicos, otros aprendizajes. Nuevamente, las memorias institucionales subyacen como un subtexto que nos interpela éticamente.

Estas tensiones en los sentidos construidos en relación al “otro y la otra” convergen con la dificultad para revisar o repensar aspectos de la intervención realizada, para incluir nuevos destinatarios, objetivos, funciones, metodologías, creando condiciones para cambios y atravesando contradicciones. Recuperando la posibilidad de pensar con otros o escuchar sus voces, sólo una de doce agentes educativos incluye algunas descripciones en el Cuestionario de las representaciones sociales acerca de la Educación Sexual Integral de las familias como parte del problema. Ya mencionamos las creencias que generan contradicciones vinculadas a aspectos del desarrollo, como el nacimiento de bebés y el nombre de los genitales, y que el juego libre en las infancias estimularía a realizar “cosas de nenas”. Dichas representaciones sociales son expresadas como un problema a transformar en otra de las entrevistas, al caracterizar una escuela como “autoritaria” y “machista”. A partir de estas reflexiones, es pertinente continuar pensando en las tramas que son necesarias para expandir/nos en lo colectivo.

3.4.6. Aspectos socio-culturales en juego.

Asimismo, surge como inquietud pensar si el enfoque estratégico es obturado por aspectos socio-culturales vinculados con las condiciones laborales cotidianas en conflicto con el Estado del ámbito educativo y en relación al género. Tal como expresó uno de los agentes educativos: “Trabajo 25 horas por semana, aunque en realidad terminan siendo casi 10 horas por día” (Entrevista). Las condiciones laborales son conocidas por una encuesta del sindicato a nivel nacional del año 2017, que da cuenta de la escasa o nula posibilidad de realizar reuniones entre docentes de forma frecuente en los distintos niveles y modalidades, las problemáticas de salud en relación al stress, la voz y las condiciones de salarios precarios y medioambiente de trabajo. Además, la encuesta indica que el 78% son mujeres, que trabajan en varios cargos, tienen también trabajo extra en su casa sin horas pagas y están habituadas a realizar las tareas en el hogar (Gómez, en prensa).

Otro de los hallazgos, en relación a la complejidad del territorio, lo conforman las tensiones acerca de la inclusión-exclusión en educación. En las entrevistas, se da cuenta de la escasa o nula conectividad durante la pandemia, los conflictos en el sostén afectivo de y con las familias, las prácticas contradictorias en relación a las trayectorias estudiantiles en situación de discapacidad o atravesando problemáticas de salud mental, conjuntamente con paradigmas “arcaicos” en educación. Tal como indica una agente:

El nivel socioeconómico es medio-bajo, el 43% de las familias reciben un aporte del estado, por lo que se estima que muchos tienen empleos informales o trabajos temporarios. Este año agregamos como dato relevante, la conectividad con la que cuentan las familias, ya que desde el inicio de la pandemia esto fue y es relevante para el seguimiento y desarrollo pedagógico de nuestros/as estudiantes. Un 65% cuenta con WIFI y el resto utiliza datos (Entrevista a una agente educativa).

En las fichas institucionales se indican niveles socio-económicos medio y medio bajo de los estudiantes. En los pre y post test de los docentes en formación, también se indica la exclusión de algunos compañeros por los conflictos para el trabajo grupal o en equipo, indicando como dificultad la conexión virtual propia o de pares, el estudio en la casa por no tener espacio apropiado y/o recarga en las cuestiones familiares y/o no tener satisfechas las necesidades básicas (Erausquin y Gómez, 2021). Estas desigualdades se entrecruzan con los datos ya indicados de alto desempleo y nivel socioeconómico bajo y medio bajo en la Ciudad. Frente a esto, es importante destacar la valorización de las intervenciones grupales, en equipo, en las escuelas, que constituyen una fortaleza para la construcción de subjetividades y lazos sociales en torno al derecho a la educación.

3.5. *Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico.*

Sería pertinente indagar desde la perspectiva psico-socio-educativa qué construcciones se realizan en relación al “Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico” entre las fortalezas del trabajo cooperativo y colaborativo entre algunos agentes del sistema educativo.

Este equipo se conforma en la provincia por Resolución N° 200 (Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 1996) con cargos ocupados por profesionales del área pedagógica, área psicológica, área social (asistente social). Se determinó que 2 profesionales participaran del mismo, y según el nivel: para inicial, primaria y educación permanente, corresponden área pedagógica y social; para nivel medio, área pedagógica y psicológica (art. 3). Ocho años después por Resolución N° 1964 (Consejo Provincial de Educación de Río Negro, 2004) se amplían los cargos con el área de fonoaudiología. Ello transforma la distribución entre niveles: Educación Inicial y Primaria: fonoaudiología, pedagogía, psicopedagogía, psicología y asistencia social. En los niveles de Educación Primaria modalidad Adulto y Educación Secundaria los cargos serían: pedagogía, psicopedagogía, psicología y asistencia social (art. 4).

Encontramos una diferencia significativa en las fichas institucionales, ya que las escuelas públicas marcan la labor de este equipo y las privadas no. En las entrevistas, dan cuenta de un trabajo articulado con este equipo en situaciones donde: hay “estudiantes en proyectos de inclusión” o en acompañamientos en situaciones de aprendizajes de lectoescritura o “cuando hay problemas con los estudiantes que no los podemos resolver internamente” buscando la orientación de las áreas de “psicopedagogía, desde la psicología y desde la asistencia social”.

Analizar las intervenciones psicossocioeducativas entre sistemas de actividad en la co-construcción de abordajes integrales – inclusivos es otra complejidad de análisis de la justicia territorial en el acceso a derechos de las niñas y juventudes.

Ante los datos relevados, hay pistas en primera instancia de que se continúa reproduciendo el lugar de este equipo para intervenciones en la evaluación y detección de problemas “en el individuo” o como un saber específico que responde en forma unidireccional a las demandas que suceden. No hay así posibilidad de interacción entre pares, ni intersección de saberes, ni construcción interdisciplinaria de la problemática.

Estas prácticas educativas se inscriben en memorias institucionales a través de conceptualizaciones que han impactado en la fragmentación del “individuo” en relación con la naturaleza, la cultura, lo social que atraviesa y atraviesa las escuelas. Entre ellas, la epistemología evolutiva, así como, algunas teorías psicológicas que reproducen e insisten en construcciones universales, donde “lo uno” es el único camino posible, reproduciendo escisiones del sujeto y el contexto.

Se reconocen dos tipos de problemáticas: el reduccionismo que implica considerar que un componente explica la complejidad de una situación; y el aplicacionismo, como extrapolación de resultados de investigación psicológica elaborados en otros ámbitos como, por ejemplo, el laboratorio, al contexto educativo. Así, se tomaron decisiones en el ámbito educativo sin considerar su contexto específico y las particularidades del propio sistema educativo (Erausquin y Zabaleta, 2017). Reconociendo estas memorias institucionales en el ámbito educativo, desde fines del siglo pasado se reelaboran los marcos conceptuales, prácticas y formación profesional para pensar los procesos del desarrollo y aprendizaje en el contexto escolar (Erausquin y Bur, 2017). Es un desafío poder indagar en esta zona estos procesos.

3.6. Procesos territoriales de la zona patagónica andina.

Aun así, también es necesario continuar indagando aspectos vinculados a los procesos del territorio de la zona patagónica andina, ya que las situaciones desiguales que se mencionan en los diversos instrumentos son comparables con otros territorios. Por eso es necesario dar cuenta de algunos aspectos particulares del mismo, como la complejidad histórica en la exclusión mayoritaria de derechos básicos de la población que vive en la Ciudad, los movimientos migratorios constantes, los procesos de “tomadas de tierras” vinculadas a movimientos religiosos y/o la cosmovisión mapuche, resistiendo subterráneamente hace quinientos años.

Si el aprendizaje expansivo, en tanto construcción de aquello que “no está aún” y apropiación en la acción que se desarrolla, es contextual y atravesado por procesos históricos que inscriben las prácticas locales del territorio, ¿qué aspectos contextuales, locales, han creado, crean o pueden crear cambios cualitativos a lo largo del tiempo en este territorio?

4. Conclusiones

A partir de estas experiencias educativas en contextos de desigualdad: ¿qué enfoque estratégico se posibilita desde la co-construcción de intervenciones inter-agenciales?, ¿qué se recupera de las memorias colectivas para reconstruir prácticas más potentes de comunicación reflexiva?, ¿cuáles reconstrucciones posibilitan emergentes hacia un futuro de justicia territorial y fortalecimiento de derechos y cuáles condiciones no lo hacen posible?

Este nudo crítico en la construcción política de lazos entre presente, pasado y futuro en educación puede interpelarse también en intersección al género, teniendo en cuenta la mayoría femenina en el rol docente. El patriarcado construyó la historia de “lo uno”, de las jerarquías y la dominación (Segato, 2018), donde la repetición y la reproducción de lo dado son funcionales en cualquier contexto. Sumada la subordinación de la mujer al ámbito privado, doméstico, que obtura la participación, apropiación y transformación de realidades en forma conjunta.

La historia masculina y patriarcal, unida al dominio colonial, instaló la unicidad de “lo Humano”, el sujeto universal, que minoriza todas las diferencias e impacta cancelando los procesos históricos: “el género no es sólo un atributo de los cuerpos, sino que corre por la sangre de las instituciones, que acaba marcando cuerpos y acciones de quienes las ocupan” (Segato, 2018, p. 67). En los roles jerárquicos institucionales, el ethos masculino se muestra completo, sin sufrimiento, llevando al olvido las múltiples historias. La politicidad femenina nos encuentra en cambio unidas desde la vincularidad, el apoyo, el dolor, la contención y la carencia, nos relaciona en la necesidad de

historizarnos. Los y las agentes educativas que habitamos las escuelas no estamos exentos ni exentas de las lógicas de poder.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Paidós.

Barelli, A. I. y Dreidemie, P. (2015). Migraciones en la Patagonia. Subjetividades, diversidad y territorialización. Editorial UNRN.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Revista Apuntes. Dossier Apuntes pedagógicos. N° 2.

Consejo Provincial de Educación de Río Negro (1996). Resolución N.º 200. <http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion%20200-96%20%28ETAP%29.pdf>

Consejo Provincial de Educación de Río Negro (2004). Resolución N.º 1946. <http://www.unterseccionalroca.org.ar/imagenes/documentos/leg/Resolucion19462004ETAP.pdf>

Engeström, Y. (1992). El olvido organizacional: memoria y olvido en las organizaciones. En Y. Engeström, K. Brown, R. Engeström y K. Koistinen. Olvido organizacional: perspectiva de la teoría de la actividad (157-186). Paidós.

Engeström, Y. y Sannino, A. (2020). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(3):1-20

https://www.researchgate.net/publication/343849771_From_mediated_actions_to_heterogenous_coalitions_four_generations_of_activity-theoretical_studies_of_work_and_learning

Erausquin, C. (2019). Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje expansivo de agentes educativos. Manual de uso. PsiDispa.

Erausquin, C. y Zabaleta, V. (2017). Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras entre Psicología y Educación. Anuario Temas en Psicología, 3, 181-217. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata. <https://revistas.unlp.edu.ar/AnuarioPsicologia/article/view/8448/7179>

Erausquin, C. y Bur, R. (2017). Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación. 2da edición (versión digital). PsiDispa.

Erausquin, C. y Gómez, N. (2021). Doble apuesta al aprendizaje expansivo en intervenciones y vivencias de profesores en formación. III Congreso Internacional de Victimología. Universidad

Nacional de La Plata. <https://congresos.unlp.edu.ar/victimologia/wp-content/uploads/sites/40/2022/05/3CIV-trabajosCompletos-final.pdf>

Esteban-Guitart, M. y Moll L. (2014). Funds of Identity: A new concept based on the Funds of Knowledge approach. March 2014. *Culture & Psychology* 20(1):31-48
https://www.researchgate.net/publication/262637825_Funds_of_Identity_A_new_concept_based_on_the_Funds_of_Knowledge_approach

Fals Borda, O. (1979). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Tercer Mundo.

Freire, P. (2012). El grito manso. Siglo XXI Editores

Gómez, N. (2023). Inequalities and construction of meanings in the educational psychology curriculum for training the trainers in Argentina during the COVID-19 pandemic. Editorial Springer.

Kropff, L., Pérez, P., Cañuqueo, L. y Wallace, J. (comp) (2019). La tierra de los otros. La dimensión territorial del genocidio indígena en Río Negro y sus efectos en el presente. Dirección de publicaciones Editorial de la UNRN.

Ministerio de Educación de la Nación (2018). Base de datos – información estadística. Base de datos por escuela 2018. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/bdd>

Ministerio de Educación de la Nación (2021a). Base de datos – información estadística. Base de datos por escuela 2021. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/bdd>

Ministerio de Educación de la Nación (2021b). Relevamiento Nacional de Experiencias Educativas Comunitarias, Cooperativas y de Gestión Social. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007662.pdf>

Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual. La Crujía Ediciones.

Navarro Floria, P. (s.f.). La mirada del reformismo liberal sobre los Territorios del Sur argentino, 1898-1916. Instituto de Estudios Socio-Históricos. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad de La Pampa.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: “Apropiación participativa”, “Participación Guiada” y “Aprendizaje”. En Wertsch, J. y otros *La mente sociocultural*.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.

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.



Esta obra se encuentra bajo Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0. Internacional. Reconocimiento - Permite copiar, distribuir, exhibir y representar la obra y hacer obras derivadas siempre y cuando reconozca y cite al autor original. No Comercial – Esta obra no puede ser utilizada con fines comerciales, a menos que se obtenga el permiso.