

XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2021.

Problemas de intervención docente y contradicciones entre sistemas de actividad frente al derecho a la educación de personas en situación de calle.

Alamanni, Lucas y Erausquin, Cristina.

Cita:

Alamanni, Lucas y Erausquin, Cristina (2021). *Problemas de intervención docente y contradicciones entre sistemas de actividad frente al derecho a la educación de personas en situación de calle. XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVIII Jornadas de Investigación. XVII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. III Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. III Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-012/793>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/rzg>

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

PROBLEMAS DE INTERVENCIÓN DOCENTE Y CONTRADICCIONES ENTRE SISTEMAS DE ACTIVIDAD FRENTE AL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS EN SITUACIÓN DE CALLE

Alamanni, Lucas; Erausquin, Cristina

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

Este trabajo analiza los impactos subjetivos en una docente, de su trabajo en una institución educativa con alumnado en situación de calle, a partir de su intervención en una situación problema surgida de las particulares coyunturas desencadenadas por la educación virtual, producto del aislamiento por la pandemia del Covid-19. La indagación utiliza como artefacto mediador el “modelo mental situacional” para el análisis de la forma en que la docente construye y entiende la situación problema enfrentada, la intervención que realiza, las herramientas utilizadas, los resultados logrados, así como su vivencia resignificada en la reflexión posterior. Se establece la desigualdad económica como agravante de la situación educativa en pandemia, en sociedades como la argentina. Se indagan las manifestaciones de contradicciones discursivas de la docente, que hallamos consistentes con lo identificado en entrevistas a otros agentes profesionales de la institución, como un posible reflejo subjetivo de ser parte del proceso, en medio de este desarreglo socio-económico y la exclusión social de una gran parte de la población de su derecho a la educación.

Palabras clave

Pandemia - Contradicción

ABSTRACT

TEACHER INTERVENTION PROBLEMS AND CONTRADICTIONS BETWEEN ACTIVITY SYSTEMS REGARDING TO THE RIGHT OF EDUCATION OF HOMELESS PEOPLE

This work analyzes the subjective impacts on a teacher from her work on a problem-situation that arised from the particular conjunctures triggered by distance learning as a result of isolation by the COVID-19 Pandemic. The research uses the concept of “situational mental model” mediating artifact to analyze the way in which this teacher constructs and understands the problem situation, the intervention carried out, the tools used and the results obtained as well as her experience resignified in her subsequent reflection. Economic inequality is established as an aggravating factor in the educational situation in a pandemic, in societies such as Argentina. The manifestations of discursive

contradictions of the teacher are investigated, which we find consistent with what was identified in interviews with other professional agents of the institution. as a possible subjective reflection of being part of the process, in the midst of this socio-economic disorder and the social exclusion of a large part of the population from their right to education.

Keywords

Pandemic - Contradiction

Introducción

El contexto de pandemia y aislamiento social provocado por el COVID-19 produjo modificaciones radicales en la manera de llevar adelante la tarea educativa. Como señala Dussel (2020), estas nuevas condiciones están signadas por la confusión entre el espacio hogareño y el escolar, el reposicionamiento frente a las estrategias pedagógicas, y la evaluación de las posibilidades y contratiempos del uso de la tecnología en la educación, entre otras particularidades provocadas por la irrupción de una coyuntura totalmente inédita y repentina.

Este trabajo busca ahondar en uno de los lineamientos señalados por la autora: en sociedades tan desigualitarias como la argentina, el contexto de pandemia resalta aún más las diferencias sociales de acceso a los recursos, siendo esencial la conectividad para el acceso a la educación virtual. La imposibilidad de acceso a dispositivos tecnológicos de comunicación deriva en una suspensión de la experiencia educativa para un gran sector de la población, que no cuenta con los recursos necesarios para sostener, no ya las particularidades de una educación mezclada con el espacio hogareño, sino las posibilidades mismas de acceso a la virtualidad.

La Psicología Educacional tiene en este contexto una posibilidad de desarrollar herramientas pertinentes para el abordaje de estos problemas. Sobre todo porque el impacto no se reduce sólo a cuestiones técnicas de conectividad y pedagógicas de adaptación a las mismas, sino que la reestructuración de lo educativo tiene impactos subjetivos tanto en alumnos como en docentes. El presente escrito deriva del estudio de la experiencia recogida en un Centro Educativo de enseñanza primaria que trabaja con

personas en situación de calle en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Mediante el análisis del material recabado durante la cursada virtual del primer cuatrimestre de 2020 de la Práctica de investigación “Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado” (cod. 778), en la Facultad de Psicología de UBA, se buscó analizar qué efectos produce en una docente el encuentro con una situación-problema producto del trabajo educativo, en un contexto donde la virtualidad realza aún más las desigualdades que sufre una población de muy bajos recursos económicos.

Herramientas de análisis

En primer lugar, para analizar el impacto subjetivo en la docente, se indaga el modelo mental situacional (Rodrigo, 1997) construido por ella a través de sus respuestas al Cuestionario sobre Situación Problema de Intervención Educativa, analizado con la Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Educativa (Erausquin, Basualdo 2007, en Erausquin, 2019). Ambas herramientas implican ubicarse en la perspectiva teórica del constructivismo episódico y arrojan información acerca de la manera en que la docente narra y concibe la situación problemática en la que se vio implicada, las intervenciones realizadas por ella y su grupo de trabajo, las herramientas con las cuales intervino y los resultados y atribuciones de la intervención, además de su resignificación de lo vivido al momento de narrarlo.

Por otro lado, como la problemática conduce a pensar que la pandemia tuvo como efecto particular realzar las desigualdades en sociedades ya desiguales, este trabajo considera fructífero analizar con la metodología señalada por Engeström y Sannino (2011), la *manifestación discursiva de las contradicciones* en el relato de la docente. Esta herramienta corresponde a la Teoría Histórico Cultural de la Actividad, Escuela de Helsinki, y se muestra apta para complementar el análisis de los impactos subjetivos de la situación en la docente, al señalar los puntos de tensión que surgen de su participación en un sistema de actividad como éste en las coordenadas actuales de Argentina. Para ello, se analizan varios tipos de contradicciones en el cuestionario situacional y se establecen las versiones en castellano de lo que en el trabajo original se llaman “linguistic cues”, *claves lingüísticas*, o sea, indicadores verbales que sirven como índices de la posible existencia de contradicciones sistémicas en el discurso.

Metodología utilizada en el trabajo de indagación

Antes de la presentación de este trabajo, se realizó grupalmente, en la Práctica de Investigación mencionada, un estudio exploratorio de tipo cualitativo, sobre la información obtenida en el contacto realizado con algunos actores sociales y agentes profesionales de una institución educativa que trabaja con personas en situación de calle, ubicada en CABA. Las herramientas para la recolección de datos que se utilizaron son: entrevistas semi-dirigidas a una secretaria del Equipo de Gestión y a dos

trabajadoras sociales en el rol de Orientadoras en la institución, así como la administración de un Cuestionario sobre Situación Problema de Intervención Educativa (Erausquin, Basualdo 2007, Erausquin, 2019) a una docente de la institución, que se retoma en el presente trabajo. Se utilizó la Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Educativa (Erausquin, Basualdo 2007, Erausquin, 2019). También se hizo uso de la metodología para la identificación y el análisis de diferentes tipos de *manifestaciones discursivas de contradicciones*, presentada por Engeström y Sannino (2011). En el trabajo de Tesis de Licenciatura, desarrollado por uno de los autores de este trabajo, con la tutoría de quien es otra de las autoras de este trabajo, se buscó adaptar la técnica al idioma español y puntualizar algunas reflexiones acerca de la experiencia de su uso con entrevistas desgrabadas en esta lengua. Por razones de espacio, en esta ocasión se presentará exclusivamente el análisis del Cuestionario de Situación Problema administrado a la Docente y el seguimiento de las *claves discursivas sobre la aparición y el tratamiento de las contradicciones* en ese mismo material, sin correlacionarlo aquí con otras manifestaciones discursivas consistentes con éstas, que presentaron en las entrevistas realizadas otros agentes profesionales de la institución.

Marco teórico

Constructivismo episódico

Según Rodrigo (1997, 1999), los modelos mentales son un modo de representación de la cognición individual compatible con la idea de que el conocimiento se construye en actividades situadas en escenarios socio-culturales. De esta forma, se busca articular la idea de que la construcción del conocimiento se da en escenarios culturales, con el hecho de que la misma es guiada por una epistemología particular compatible con un modelo de la cognición individual. Se opera en un plano de microgénesis que arroja luz sobre los procesos de adquisición y cambio del conocimiento en un determinado dominio. Estos modelos mentales son producto de un proceso de negociación que se da en comunidades de trabajo, a través del cual se podría alcanzar un *modelo mental compartido* en la mente de cada participante. Pozo y Rodrigo (2001) en su análisis del cambio cognitivo de los modelos mentales, distinguieron que éste se podría analizar en tres dimensiones: “de la simplicidad a la complejidad”, “del realismo al perspectivismo” y “de lo implícito a lo explícito”. Este marco conceptual es el que sustenta la idea de analizar un cuestionario de situación problema para estudiar qué impactos tiene la práctica en la comunidad educativa del Centro, en el cual realizamos exploración y análisis en la Práctica de Investigación. Así como también ponderar la posibilidad o no que existe de construir un modelo mental compartido entre los agentes profesionales que son parte y toman parte en dicho escenario sociocultural.

Teoría Histórico Cultural de la Actividad

Estas ideas tienen sus orígenes en el trabajo de los psicólogos soviéticos rusos Vygotsky, Luria y Leontiev, habiendo sido posteriormente retomadas y adaptadas a lo largo de la historia por distintas vertientes y escuelas. Siguiendo a Engeström y Sannino (2020), de la THCA, este corpus conceptual parte de entender que la mente está ubicada no en el cuerpo ni en la mente de un individuo, sino en las acciones y actividades mediante las cuales el ser humano se involucra con el mundo. Dirige su mirada y análisis a lo que ocurre entre seres humanos, su interacción con objetos, y las herramientas y artefactos culturales que sirven de mediación cuando están implicados en actividades colectivas intencionales. El origen soviético de esta teoría se emparenta con que la misma está influenciada por la teoría marxista, sobre todo por los conceptos de historicidad y dialéctica. En cuanto al primero de estos elementos, la historia, esta teoría considera que la verdadera esencia de las unidades de análisis no se encuentra, si los objetos de la actividad humana no son puestos en una perspectiva de evolución diacrónica en la que se muestran sus evoluciones o transformaciones. Por otro lado, hablar de dialéctica significa adoptar el principio clave de que se opera con una unidad de opuestos en la que un sistema entra en movimiento justamente en función de la contradicción entre las fuerzas internas al mismo. De hecho, el concepto de contradicción tiene un peso específico en la teoría marxista, ya que se considera que el motor mismo del desarrollo histórico es una contradicción primaria materializada en la forma de la mercancía: entre valores de uso y valores de cambio. Esta contradicción primaria condiciona la aparición de contradicciones secundarias, al interior de los sistemas de actividad.

Debido a que el marxismo está basado en una dialéctica que no concuerda con los preceptos de la lógica formal, en que la afirmación de un elemento excluye la afirmación de su contrario, es necesario señalar, como lo hacen Engeström y Sannino (2011), que la contradicción es un concepto filosófico fundamental que no puede confundirse con conceptos como “paradoja”, “tensión”, “conflicto” o “dilema”. Estos pueden entenderse como distintos tipos de manifestaciones de las *contradicciones*, término que queda reservado a la expresión más vasta de contradicciones intra sistémicas fundamentales, emparentadas con el modelo histórico de producción capitalista.

En este punto central que entronca la teoría marxista con la Escuela de Helsinki (una de las derivaciones de este corpus conceptual), es que Engeström y Sannino (2011) desarrollan el modelo de análisis discursivo de las manifestaciones que este trabajo utiliza. Formalizada en 1994 en el Centro de Investigación sobre la Actividad, el Desarrollo y el Aprendizaje (CRADLE) de la Universidad de Helsinki, esta escuela abordó investigaciones sobre el desarrollo del trabajo, las transformaciones en la comunidad, los movimientos sociales y las intervenciones sobre organizaciones complejas, a través de la unidad de análisis de *sistemas de actividad interconectados* como principal herra-

mienta conceptual. En su trabajo de 2011, los autores señalan que las contradicciones que aparecen en el discurso deben entenderse siempre en el contexto de estos sistemas.

Questionario de situación problema para la intervención docente

1 - Piense en una *situación-problema* que haya surgido dentro de la escuela - en la que Ud. haya intervenido de acuerdo a su rol y funciones. **Describa** el problema mencionando los elementos que le resulten más significativos de esa situación. **Explique** los elementos referidos a la historia del problema (anterior a la intervención) y al contexto en el momento en que se realizó la intervención.

En el marco de la cuarentena y la suspensión de clases presenciales las docentes de 1ro y 2do ciclo de primaria de jóvenes y adultos del Isauro Arancibia, trabajamos por medio del whatsapp con los estudiantes. De 14 a 18, martes y jueves, las docentes envían propuestas comunes y luego cada estudiante trabaja “uno a uno” vía audio, fotos, videollamada o llamada con alguna de las maestras que se reparten el grupo. Uno de los estudiantes tenía muchas dificultades para sostener el encuadre, se ponía muy nervioso frente a las demoras en las respuestas, llamaba fuera de horario a docentes (sobre todo a una) y compañerxs, provocaba intercambios fuera de lugar en el grupo, etc. La situación se volvió bastante violenta de su parte luego de algunos meses.

2 - Relate cada una de las acciones por las cuales Ud. (solo o con otros) intervino en el problema, detallando los momentos y pasos de la intervención: **a. ¿Quién o quiénes** decidió/ron la intervención? **b. ¿Cuáles** eran los objetivos que se tenían en la intervención que realizó? **c. ¿Sobre qué o quién/es** se intervino y por qué?

En una primera instancia tomamos el tema entre compañeras. Fuimos rotando el diálogo con él entre nosotras. Conversamos con él en reuniones individuales, intentamos volver al encuadre una y otra vez. El Isauro cuenta con muchos dispositivos y espacios, dentro de los cuales se encuentra el espacio de escucha, donde los estudiantes que lo necesiten tienen un espacio para charlar de sus temas personales. Se le habilitó a él este espacio. Pasado un tiempo, cuando el estudiante empezó a ponerse más agresivo, entre las cuatro maestras tomamos la decisión de avisarle que momentáneamente lo eliminaríamos del grupo. Lo conversamos con las psicólogas del Espacio de Escucha y nos reunimos para seguir analizando y pensar juntxs el caso con otras compañeras del equipo (otros maestros, coordinadora, trabajadoras sociales, etc). Lo que decidimos fue entregarle solamente los materiales de Seguimos Educando (como hacemos con todxs cuando retiran el bolsón de alimentos cada 15 días) y que trajera hechas las actividades propuestas, considerando que la virtualidad nos ofrecía muchísimas dificultades a la hora de trabajar con este estudiante.

3 - ¿Qué herramientas utilizó al intervenir? **¿Por qué?**

La herramienta principal es el pensar colectivamente, no indivi-

dualizar las intervenciones. Y Sobre todo contar con el Espacio de Escucha como dispositivo.

4 - ¿Qué resultado se logró? ¿A qué atribuye Ud. ese resultado? No podría decir que hay un “resultado”. Estamos evaluando aún cómo continuar. Es importante tener en cuenta que es difícil mantener el equilibrio contemplando el derecho a la educación del estudiante y el encuadre. El contexto de pandemia y la virtualidad enrarecen mucho los vínculos pedagógicos, corren los límites y acentúan las dificultades.

5 - ¿Cómo se sintió en esa situación? ¿A la distancia, piensa que tendría que haber hecho algo distinto?

Fue difícil y por momentos me enojó y angustié. Me sigue generando pregunta sobre cómo armar un vínculo posible con este estudiante en este contexto. Creo que es imprescindible tomar decisiones colectivamente en éste y en todos los casos que tienen que ver con la escuela. Una mirada nunca es suficiente.

Análisis del Cuestionario de Situación Problema respondido por una Docente en Institución Educativa con Población en Situación de Calle

Aplicando la *Matriz de Análisis Complejo de Profesionalización Educativa* (Erausquin, 2019), podemos realizar los siguientes señalamientos: En cuanto a la delimitación del problema, se tienen en cuenta varias dimensiones simultáneas del mismo en su interrelación y no hay tendencia hacia la individualización del mismo, en **Dimensión I, Situación Problema**. El problema es un constructo que no tiene solamente la dimensión individual del estudiante problemático sino que incluye a la comodidad, la comunicación y el aprendizaje del conjunto de los alumnos y de la comunidad educativa (Eje 1). Se sitúa en un rol docente definido pero esto no es límite para la escucha de otras perspectivas encarnadas por otros trabajadores en los espacios de discusión que tiene la institución (Eje 6). La docente va más allá de la descripción de la situación, al plantear inferencias acerca de qué impacto puede llegar a tener la conducta de este estudiante en la comunidad de aprendizaje (Eje 2). Elementos como la descripción de la tensión del grupo y de ella misma en aumento las reflejan. Asimismo hay un establecimiento de una multidireccionalidad entre la conducta problemática y los diversos efectos que ella infiere (Eje 5). Por otra parte, el constructo que se utiliza para ubicar el problema no remite sólo al individuo sino que tiene en cuenta el contexto particular de la pandemia y las nuevas modalidades de enseñanza (Eje 7). Por eso, desde el rol de la docente hay un cuestionamiento acerca de que no es sólo una incapacidad personal de esta persona, sino que su “impaciencia” puede estar mezclada con el nuevo encuadre de enseñanza o el contexto de incertidumbre general. Y al mismo tiempo, destaca una dimensión grupal de la problemática, al incluir que este alumno causa molestia al grupo, señalando la importancia de modificar el encuadre para tratar de volver a incluirlo en contexto educativo. Si bien la docente se mantiene en el rol, no da un lineamiento teórico específico de su discipli-

na que justifique su accionar (Eje 3). Sin embargo, es clara su insistencia en la necesidad de contextualizar los problemas de manera interdisciplinaria, en el trabajo conjunto con profesionales de distintas áreas, con los cuales co-construir el objeto de la intervención en la situación problema. En el Eje 4 el problema es puesto en una perspectiva diacrónica, en la que prevalece el desarrollo temporal de la resolución, sin aparecer ningún antecedente del alumno problema.

En cuanto a la **Dimensión II Intervención Profesional** se registran los más altos puntajes en términos del “giro contextualista” (Baquero, 2002) en la manera de enfocar la decisión y la acción. En cuanto a los Ejes 1 y 3, la decisión es tomada de manera conjunta y la co-construcción de la acción sobre la problemática tiene gran peso en el modelo mental de la docente. Las acciones tienen además gran complejidad en su manera de ser planeadas y discutidas, Ejes 2 y 5 y no hay un solo destinatario de la intervención sino varios frentes implicados en la resolución de la problemática. Sin embargo es notoria la ausencia de enunciación de un objetivo (Eje 4, Dimensión II). Quizás esto se deba a que la urgencia de ciertas problemáticas requiere una acción rápida, imprevista y se pierde de vista la enunciación o reflexión del para qué, el objeto de la misma. Fue una situación disruptiva y movilizante para esta docente aunque pudo decidir y actuar en conformidad con su rol (Eje 8, Dimensión II) y con una apertura a trabajar con acciones de indagación - el Espacio de Escucha - conformadas por el equipo de la institución (Eje 6, Dimensión II). La intervención parece haber sido pertinente con respecto al problema y en conformidad con el rol profesional. El modelo de trabajo, al que se hace referencia en el Eje 7, remite a la **escucha activa** que proponen los espacios institucionalizados en el Centro educativo.

En cuanto a la **Dimensión III, Herramientas de intervención profesional**, hay un señalamiento explícito de los distintos mecanismos institucionales que se movilaron para encarar la problemática, que operan sobre el individuo, el encuadre y los profesionales de la institución. Son descriptos, aunque no se los vincula a conceptualizaciones de un modelo teórico de referencia. En cuanto a la **Dimensión IV, Resultados y atribuciones**, si bien el problema no está cerrado para la docente, sí da cuenta de resultados y atribuciones, al señalar que esta situación fue un punto de partida para seguir contextualizando la forma en que la pandemia y las clases virtuales impactan en la experiencia educativa de la población del Centro. Si bien no se enuncian objetivos explícitos de la intervención, se identifica en el modelo mental cómo esta experiencia difícil influyó en seguir pensando en este nuevo contexto.

Análisis discursivo de la manifestación de las contradicciones

En el cuestionario de la docente, se pudieron situar dos tipos distintos de **contradicciones**. Por un lado, un “conflicto crítico” que expresa una situación en la cual la persona se enfrenta con

dudas internas que la paralizan ante motivos contradictorios, irresolubles desde su lugar de individuo aislado. Estos son expresados mediante relatos con estructura narrativa, frecuentemente de un tono emocional y con uso de metáforas.

“El contexto de pandemia y la virtualidad enrarecen mucho los vínculos pedagógicos, corren los límites y acentúan las dificultades(...) Fue difícil y por momentos me enojó y angustió. Me sigue generando preguntas sobre cómo armar un vínculo posible con este estudiante en este contexto. Creo que es imprescindible tomar decisiones colectivamente en éste y en todos los casos que tienen que ver con la escuela. Una mirada nunca es suficiente...”

Analizando este tipo de contradicción, se puede situar que la docente *vivencia* como tensión la repercusión de su decisión en la imposibilidad de asegurarle al joven - y a otros jóvenes - el derecho a la educación. Se ve de esta forma que al trabajar desde una institución que lucha por la defensa integral de los derechos, y discernir que esta situación compleja responde a cuestiones estructurales y estatales, lo siente como una frustración propia y ello genera tensión interna, enojo y angustia, en sus palabras.

En segundo lugar, se encuentra un “enlace doble”. Estos enlaces dobles son definidos por Bateson(1972) y por Sluzki y Ransom (1976) como procesos en los cuales los actores hacen frente repetidas veces a alternativas imperativas e igualmente contradictorias dentro de un sistema de actividad, lo que fue conocido en la tradición de la “antipsiquiatría” de Laing y Cooper (1965) como el “doble vínculo” de la madre esquizofrénica. Es una situación que se percibe como sin salida. En el discurso, los enlaces dobles se pueden rastrear mediante el uso de preguntas retóricas, cuando éstas indican un sentimiento de falta de esperanza, que es efecto de una acuciante necesidad de hacer algo y una paralela percepción de la imposibilidad de actuar. Son situaciones que generalmente no se pueden resolver por el individuo solo y es por eso que gramaticalmente estas contradicciones se expresan mediante el uso de la primera persona del plural.

“No podría decir que hay un “resultado”. Estamos evaluando aún cómo continuar. Es importante tener en cuenta que es difícil mantener el equilibrio contemplando el derecho a la educación del estudiante y el encuadre. El contexto de pandemia y la virtualidad enrarecen mucho los vínculos pedagógicos, corren los límites y acentúan las dificultades...”

Desde un análisis discursivo, se registra el uso de la primera persona del plural cuando se mencionan hechos problemáticos del trabajo en la institución. Se puede conjeturar que la *agencialidad transformativa* está pensada siempre en términos de un nosotros y que las distintas particularidades del trabajo educativo con una población tan disímil y vulnerable es siempre desbordante cuando se la enfoca aisladamente desde una pers-

pectiva puramente individual.

El análisis de las manifestaciones discursivas de las contradicciones se presenta en el marco de este trabajo como una herramienta útil para entender de qué manera afectan a los individuos las *contradicciones estructurales* que atraviesan al sistema de actividad del cual forman parte, o a la relación entre ese sistema y otros sistemas de actividad - el Estado, la comunidad en situación de calle organizada en “ranchadas” y la escuela-. El Centro Educativo se sostiene como un garante de los derechos de sus alumnos desde una perspectiva integral en la cual, de vulnerarse uno de ellos, se vulneran todos. Desde este prisma, en los trabajadores de la educación, el verse desbordados por problemas cuyas soluciones no dependen sólo de ellos, genera dudas, enojo y tensiones. Estos pueden reflejarse, como en este caso, en la presencia de *conflictos críticos*. Además, en el Centro Educativo, se identifica la tendencia a enfocar las soluciones de estas tensiones a partir de una conceptualización firme de la *acción en conjunto* con otros trabajadores del centro. Esto se refleja en la presencia de *enlaces dobles* en el cuestionario, cuya manifestación discursiva se da a través de la primera persona del plural.

Discusión de resultados

Retomando las ideas de Dussel (2020), la mixtura entre el espacio del aula y el del hogar puede llevar a que también se pierda la definición de cuál es el rol específico de un docente en el contexto disruptivo y anómalo que trajo el aislamiento producto de la pandemia del COVID-19. En el cuestionario analizado en este trabajo, se evidencia que una manera de hacer frente a estas situaciones problemáticas es el tratamiento conjunto de las mismas con otros profesionales. Como surge del análisis discursivo de las contradicciones, en contextos como el argentino, y en medio de una Pandemia, en los cuales los problemas del aislamiento se ven duplicados por desigualdades estructurales, que dejan fuera de la conectividad a una parte importante de la población, los docentes trabajan en fuerte tensión. En dichos contextos, las problemáticas emergentes pueden no tener una solución cerrada y tampoco una prefabricada. En estas circunstancias, una actitud de intercambio abierto con otros profesionales, posibilita crear un clima de problematización continua y estratégica de las intervenciones lo que, si bien no ahorra la angustia de verse implicado subjetivamente en la imposibilidad de contar con una solución inmediata e integradora, es un estímulo esencial para el desarrollo de un modelo del rol docente adaptado al nuevo contexto, que no resigne su función educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- 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
- Bateson, G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind*, Ballantine Books, New York, NY.

- Dussel, I. (23 de abril de 2020) *La clase en pantuflas: Reflexiones a partir de la excepcionalidad*. ISEP.
- Engestrom, Y., Sannino A. (2020) "From mediated actions to heterogeneous coalitions: four generations of activity-theoretical studies o work and learning" University of Helsinki; Tampere University. Mind,Culture, and Activity, DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328. Traducción Interna para formación académica, Erausquin, 2020 [https://doi.org/ 10.1080/10749039.2020.1806328](https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328)
- Engeström, Y. and Sannino, A. (2011) "Discursive manifestations of contradiction in organizational change efforts", *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 24 Iss pp. 368-387.
- Erausquin C. (2019) *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje Expansivo de agentes educativos*. Manual de uso. Edición digital. PsiDispa.
- Laing, R.D. (1965) *The Divided Self. An Existential Study in Sanity and Madness*. Penguin Books. (Original edition: Tavistock Publications, 1960).
- Pozo, J. I., & Rodrigo, M. J. (2001) Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual. *Infancia y aprendizaje*, 24(4), 407-423.
- Reyes, S. et al (2017) *La escuela Isauro Arancibia: una experiencia colectiva de educación popular en el sistema formal.*- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2017.
- Rodrigo M. J. y Correa (1999) *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. En Pozo y Monereo (coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana. Aula XXI.
- Rodrigo, M.J. (1997) *Del escenario sociocultural al constructivismo epistémico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas*. En Rodrigo M.J. y -Arnay J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.199744.
- Sluzki, C.E. and Ransom, D.C.(Eds) (1976) *Double Bind: The Foundation of the Communicational Approach to the Family*, Grune and Stratton, New York, NY.