

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.

Crisis sociales y contradicciones en la formación de formadores. Cruces, contextos y sentidos: el 2001 y la pandemia.

Gómez, Natalia.

Cita:

Gómez, Natalia (2021). *Crisis sociales y contradicciones en la formación de formadores. Cruces, contextos y sentidos: el 2001 y la pandemia*. 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/000-012/815>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/24s>

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>.

CRISIS SOCIALES Y CONTRADICCIONES EN LA FORMACIÓN DE FORMADORES. CRUCES, CONTEXTOS Y SENTIDOS: EL 2001 Y LA PANDEMIA

Gómez, Natalia

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

RESUMEN

En el presente trabajo se entrecruzan algunos significados y sentidos de un sistema de actividad (Engeström, Sannino, 2020) atravesado por complejas tensiones en la inclusión-exclusión educativa y social, que se profundizan en dos períodos de crisis social en el país. Así, se indagan contradicciones históricamente formadas en la actividad del trabajo educativo, a partir de algunos elementos del sistema de actividad y se problematizan las construcciones de sentidos como comunidad de práctica, desde un espacio curricular durante la pandemia. La metodología es de análisis de caso de tipo cuantitativo y cualitativo con triangulación de marcos teóricos y metodológicos. Como hallazgos y conclusiones se encuentra que la tensión inclusión-exclusión en la formación de formadores se problematiza e intenta intervenciones específicas en momentos de crisis social, ante la desigualdad social, cultural y económica del territorio. Asimismo, hay tramas de estas intervenciones que se visibilizan como problemáticas desde los primeros años del siglo XXI hasta la actualidad, transformadas en prácticas institucionales y marcos normativos que fortalecen el trabajo inter-agencial. Aún así, ciertas fracturas en el recuerdo organizacional tensan estas prácticas institucionales en la re-mediación de la memoria colectiva.

Palabras clave

Crisis social - Contradicciones - Memoria organizacional - Formación docente

ABSTRACT

SOCIAL CRISIS AND CONTRADICTIONS IN TRAINING TRAINERS. CROSSES, CONTEXTS AND SENSES: 2001 AND THE PANDEMIC

In the present work, some meanings and senses of an activity system (Engeström, Sannino, 2020) intersect with complex tensions in educational and social inclusion-exclusion that deepen in two periods of social crisis in the country. Thus, historically formed contradictions in the work activity are investigated, starting from some elements of the activity system and the constructions of meanings as a community of practice are problematized from a curricular space during the pandemic. The methodology is quantitative and qualitative case analysis with triangulation of theoretical and methodological frameworks. As findings and

conclusions, it is found that the inclusion-exclusion tension in the training of trainers is problematized and attempts specific interventions in moments of social crisis, given the social, cultural and economic inequality of the territory. Likewise, there are plots of these interventions that are seen as problematic since the early years of the 21st century until the present, transformed into institutional practices and regulatory frameworks that strengthen interagency work. Still, certain fractures in organizational memory strain these institutional practices in the re-mediating of collective memory.

Keywords

Social crisis - Contradictions - Organizational memory - Teacher training

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación UBACyT, Grupos Consolidados, "Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades" dirigido por Mag. Cristina Esausquin.

La situación problema se ubica en un Instituto de Formación Docente de Río Negro (en adelante, IFDC), que se encuentra atravesado por la desigualdad que implican diversas intersecciones, para reflexionar la tensión inclusión-exclusión en la formación de formadores. Las clases sociales, el género (Bach, 2015; Segato, 2018), la identidad originaria, la situación de discapacidad (Daita, et. al., 2019; Daita, Delgado, Evans, Gómez, 2020; Marder, 2021) y la procedencia según territorio - urbano, rural y migrante - (Gómez, 2020, en evaluación), comprenden una trama diversa y heterogénea en la población de estudiantes que concurren al IFDC.

Esta situación se profundiza en contexto de pandemia. Pensando que atravesamos un tiempo de crisis social, surge como pregunta: ¿Qué contradicciones movilizan al sistema de actividad re-mediando la memoria organizacional?.

Marco Teórico

Para pensar la inclusión educativa, se retoman las reflexiones elaboradas por Erausquin, Denegri, D'Arcangelo, Iglesias (2017a), que nos proponen articular las políticas públicas, las evidencias científicas y la construcción de sentidos de los actores en escenarios diversos, heterogéneos y complejos atravesados por desigualdades.

Además, las autoras nos invitan a reflexionar acerca de las tensiones entre inclusión, equidad y calidad educativa, así como, la implicación de los actores sociales y educativos en las prácticas escolares. En este último sentido, destaco la propuesta de revisar la categoría "inclusión educativa", allí, donde se generan interrupciones ante la desigualdad, donde se habita, se participa, se apropia:

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

Considero la segunda y tercera generación del sistema de actividad (Engeström, Sannino, 2020) para pensar la institución.

En un primer momento, pensar algunas relaciones entre los componentes del sistema de actividad para indagar las contradicciones, permite diferenciar el objetivo generalizado del específico:

Uno necesita distinguir entre el objeto generalizado del históricamente cambiante sistema de actividad, del objeto específico como aparece a un particular sujeto, en un momento dado, en una acción dada. El objeto generalizado está conectado con el significado societal, el objeto específico está conectado con el sentido personal (Leont'ev, 1978) (ídem, pág. 10).

Asimismo, "la agencia se mueve de sujetos individuales a sujeto colectivo creando condiciones para la expansión y transformando la actividad" (Erausquin, 2021, PPT). En este sentido, la inter-agencialidad puede producir el **aprendizaje expansivo**, traspasando campos disciplinares estancos, visibilizando situaciones problema y en la participación activa de diversos agentes socio-educativos (Erausquin, 2014, pág. 185-187): "Es una zona de construcción social de conocimientos, competencias e identidades" (ídem, pág. 187).

En un segundo momento, la posibilidad de indagación-intervención en contradicciones entre dos sistemas de actividad, posibilitaría el aprendizaje expansivo en movimiento lateral, el trabajo colaborativo, debate, negociación y otras interacciones. En este sentido, la agencia se moviliza "como reconocimiento y negociación de diferencias y complementariedades" (Erausquin, 2021, PPT).

Metodología

La metodología es de análisis de caso de tipo cuantitativo y cualitativo con triangulación de marcos teóricos y metodológicos. Los instrumentos que se utilizaron son estadísticas municipales, datos escolares provinciales y la encuesta nacional docente; herramientas de evaluación en un espacio curricular (2019-2020); Instrumento de reflexión sobre la experiencia de la práctica (Erausquin, 2019a). Asimismo, se recuperan publicaciones de indagación previas y documentación normativa provincial e institucional.

Pandemia, desigualdades y tramas en las trayectorias estudiantiles.

Durante la cursada del trayecto virtual en el año 2020, nos encontramos con la profundización de las desigualdades sociales, culturales, en el territorio y específicamente, en el acceso a la conexión a internet. A nivel institucional, de 2110 estudiantes inscriptas para la modalidad presencial, se redujeron a 1150 en la inscripción para la modalidad virtual, e ingresaron una vez a un espacio curricular 612. Además, el IFDC se sitúa en una ciudad, Bariloche, donde el 49% de la población tiene un nivel socio económico bajo y medio bajo y el 30% nivel alto, según el censo 2010.

A partir de pensar como situación problema las desigualdades sociales y culturales que atraviesa el IFDC, ubicado en una ciudad con profunda desigualdad socioeconómica, es que surgió como interrogante problematizar esta profundización en pandemia y en este contexto local, a partir de un espacio curricular. En este sentido, los **tres elementos del sistema de actividad: sujeto, objeto-objetivo, instrumentos de mediación**, fueron analizados en una práctica específica a través de algunos elementos de los procesos de enseñanza - aprendizaje. A través de las narraciones de las estudiantes en las herramientas de evaluación, se pudo reflexionar acerca de los aprendizajes al atravesar el espacio curricular.

Asimismo, se pudo reflexionar en las tramas del análisis del diseño curricular. El programa y las propuestas de enseñanza, que focalizaban en problematizar la desigualdad que vivimos de forma profunda en el año 2020, y que implicó la baja en la cantidad de estudiantes para el acceso a la educación en el propio IFDC, nos permitieron abrir otros sentidos, (Erausquin, Sulle, García Labandal, 2017 b) que se visibilizaron en dichas tramas. Por ejemplo, la construcción del Diario de Propuestas Grupales fortaleció el acompañamiento entre pares, ante las dificultades personales tanto afectivas como de construcción de conocimiento expresadas por las voces de las estudiantes (Gómez, 2020 en evaluación).

Estas situaciones en contextos específicos nos permiten pensar las relaciones con los otros tres elementos del sistema. En la **distribución de tareas**, consideré cuatro aspectos fundamentales para visibilizar la desigualdad, para pensar algunas estrategias posibles de intervención.

Como primer aspecto, al inicio del trayecto virtual, el diálogo en el área de Ciencias de la Educación y Psicología, con la propuesta de socializar un relevamiento por años, a nivel carrera, con el cual pudiéramos contextualizar algunas de las condiciones sociales, familiares y tecnológicas con los grupo-clase y la decisión de organizar los espacios del área con propuestas escritas, cada quince días, pensando en evitar la superposición y sobrecarga.

Un segundo aspecto que es necesario destacar es que el claustro docente decidió elevar una nota al gremio docente cuando detectamos la baja en la cantidad de estudiantes que se habían inscripto en la modalidad virtual, en comparación con la modalidad presencial. Esta baja también se visibilizó en la nota, en tensión con la desigualdad por género, en la cantidad de estudiantes del ámbito educativo.

Un tercer aspecto, al iniciar el trayecto virtual del espacio curricular, fue acordar con las estudiantes que se problematizaría esta temática en la relación pandemia y educación, y se reflexionó en diversos momentos sobre qué pasaba en otras instituciones educativas y qué se estaba haciendo, incentivando la búsqueda de las estudiantes en realidades del nivel y modalidad que quisieran. A la vez, atravesando procesos de co-construcción de saberes con estrategias de enseñanza pensadas en términos de retroalimentación de aprendizajes y experiencias de elaboración conjunta en pareja pedagógica en el aprendizaje de las docentes.

Un cuarto aspecto fue la elaboración de las herramientas de evaluación, con algunos indicadores que fortalecen la evaluación formativa y a su vez, abren otros sentidos posibles para revisar de forma crítica los procesos de enseñanza elegidos.

En este sentido, se puede pensar que la **distribución de tareas** - componente del sistema de actividad en la THC - intenta problematizarse desde las dimensiones verticales y horizontales con pequeños actos e intervenciones específicas. Es decir, en la verticalidad, en un relevamiento a nivel institucional de algunas condiciones para acercarnos a los contextos estudiantiles, y en el hecho de que se toman determinadas decisiones en relación al uso de herramientas tecnológicas y estrategias de enseñanza, que puedan fortalecer la participación de las estudiantes. Por ejemplo, el intento de transformar algunos obstáculos, como el acceso tecnológico, con el uso principal del campus virtual, el cual desde mayo liberó el consumo de datos móviles; el uso de las clases “sincrónicas” como optativas; los tiempos prolongados de participación, entre otros.

A su vez, en términos horizontales, se operó con la participación activa en algunas decisiones en los procesos de aprendizaje, como la elección de un nivel educativo para problematizar, los relatos de las propias experiencias, apelar a la imaginación de situaciones escolares a través de preguntas, recuperar situaciones de la propia biografía escolar, la elección de temáticas de interés (discapacidad, género y derechos económicos, sociales, culturales y ambientales) y el momento de co-evaluación y au-

toevaluación. En este aspecto, la posibilidad de abrir narrativas personales o elecciones, se convierten en pequeños pasos hacia el enriquecimiento conjunto, en la compleja “heterogeneidad” de las aulas (Erausquin, Zabaleta, 2016, pág. 196-204).

En relación a las **reglas** - otro componente, o vértice, del sistema de actividad en la THC -, hay una tensión específica con respecto a las resoluciones provinciales e institucionales, por supuesto, atravesada por el contexto de incertidumbre que implicó e implica la pandemia. Al inicio del año escolar, se resuelve el “acompañamiento” de los estudiantes por resolución provincial. En este sentido, en algunas reuniones docentes problematizamos los programas que se habían confeccionado para el año. A su vez, éstos fueron socializados a posteriori del trayecto virtual, con lo que efectivamente se había realizado.

Por ello, al cierre del primer cuatrimestre, algunos docentes decidimos cerrar los trayectos con “aprobado” o “desaprobado”. Es interesante que la modalidad de evaluación se haya tensado entre la calificación y una modalidad cualitativa y en relación al contexto y los acuerdos iniciales que se tuvieron con las estudiantes. En el espacio curricular, puntualmente, se organizó una tabla con indicadores de evaluación cualitativa del Diario de Propuesta Grupal, donde se detallaban comentarios, sugerencias y potencias para revisar para la instancia de final.

En relación a la **comunidad** - otro componente del sistema de actividad -, es dable interpelar diversas dimensiones de análisis. Como ya he mencionado, según las estadísticas municipales de la Ciudad, la pobreza afecta a más de la mitad de la población, hay trabajo precarizado y desocupación, según Censo 2010.

Ante estas tensiones del sistema de actividad, es necesario re-mediatizar algún aspecto de la memoria organizacional.

Trazos en la memoria organizacional.

Ante aquellos datos cuantitativos, podemos reflexionar que los cualitativos se complejizan en momentos de crisis social.

Un estudio longitudinal realizado por dos docentes del IFDC (Brinnitzer, Jara Trachia, 2006), problematiza la deserción en el Instituto en un período puntual: 2000-2005. En el estudio, se proponen interrogar esta situación y generar algunas propuestas para los primeros años de formación, en los cuales hay mayor deserción. Las autoras indican factores que fortalecen la permanencia en aquel período: la construcción grupal con pares, la participación en proyectos institucionales como los de extensión y el centro de estudiantes, el vínculo con docentes y algunas estrategias estudiantiles individuales. Todos aspectos que en el contexto de pandemia y virtualidad se tensan ante la crisis social.

En el trabajo se analiza cuantitativamente que la mayor deserción es en los primeros años del 2000 al 2002 y se vincula con ingresantes del año 2000 que atravesaron la crisis social. Asimismo, explicitan que en ese momento, por diseño curricular la carrera duraba tres años y para estas cohortes se extendió a 5 y 6 años de duración. Sin embargo, indican que una minoría se

recibe en 3 años y la media es entre 4 y 5 años (idem, pág. 22). Las autoras, en este sentido, vinculan el momento de crisis social del 2000-2002 del país con la deserción. Así, es dable interrogar las contradicciones que generan las desigualdades del territorio en un sistema de actividad que es atravesado por múltiples dimensiones y factores, para pensar las desigualdades del propio sistema, que se profundizan en contextos de crisis social. En este sentido, tal vez, es posible pensar que éste es el *objetivo generalizado* del sistema (Engeström, Sannino, 2020). Al finalizar las autoras señalan que lograr una equidad educativa “requiere la cooperación de los distintos actores institucionales y políticas educativas para un cambio de enfoque con respecto a la inclusión y exclusión social” (Brinnitzer, Jara Trachia, 2006, pág. 31). En el contexto de pandemia, estas desigualdades también se han profundizado y han impactado en la baja cantidad de estudiantes para el acceso a la educación. Pero, sin ánimos de descontextualizar el trabajo de las autoras y relativizar la especificidad de los contextos de crisis social, de aquel 2000-2002 y el actual, la tensión inclusión-exclusión lleva a reflexionar acerca de los objetivos específicos y los sentidos personales que se construyen (Engeström, Sannino, 2020).

Las autoras analizan tres aspectos para pensar la deserción: “comportamiento individual”, “punto de vista social”, “punto de vista institucional”.

En relación al primero, “comportamiento individual”, cuentan con una muestra de ingresantes del año 2000. Luego, de un tiempo al notar el abandono de la institución, los encuestaron por teléfono y encontraron dos factores: “dificultades personales, ya sea por *la falta de tiempo o el trabajo* (...) estudiantes pertenecientes a las minorías (...) la llamada Línea Sur (...) enfrentan problemas especiales para relacionarse y establecer vínculos sociales y académicos” (idem, pág. 13-14). A lo largo del trabajo, es interesante la perspectiva de las autoras, en tanto vinculan la motivación, la expectativa y las representaciones que expresan las encuestadas del estudiar y el trabajar y las tramas de esos temas con las familias. En términos de Vygotsky podríamos pensar las relaciones entre significado y sentido:

En tercer lugar, identificó como unidad de análisis el significado de la palabra: en el texto “Pensamiento y Lenguaje”, Vygotsky (1934-1993) expresa la amalgama del pensamiento y la palabra, que constituye una generalización, un concepto que se desarrolla. En el mismo texto, diferencia el significado del sentido de la palabra, y a este último lo concibe para comprender el dinamismo de los significados en los procesos de interiorización-apropiación (Rodríguez Arocho, 2014). (Erausquin, Sulle, García Labandal, 2017 b, pág. 98).

Es decir, las autoras entrecruzan algunos significados, comparados socialmente, en la construcción de estudio y trabajo, en relación a las expectativas de las familias y los sentidos que las estudiantes construyen en esas tramas y en sus procesos personales.

En relación al segundo aspecto, “punto de vista social”, se indi-

can la situación social y económica del período y los momentos de receso por calendario académico. Estos factores impactan en el costo del estudio, el ingreso económico familiar “ausente por no destinar ese tiempo al trabajo” y el “desarraigo” (Brinnitzer, Jara Trachia, 2006, pág. 14) de estudiantes de otras localidades. Se indica que hasta el año 2002 había tres veces más de ingresantes que en el año 2005, dado que la situación económica “1 a 3 con el dólar” (idem, pág. 14) permitió aumentar las fuentes de trabajo en términos turísticos en la Ciudad.

En relación al tercer punto, “punto de vista institucional”, surge como interrogante conceptual la biografía escolar previa. Además, se explicita que la carga semanal presencial es de 33 horas sumadas a las no presenciales, con actividades grupales e individuales (idem, pág. 15). Así, las autoras analizan diversos momentos para la deserción: al comienzo, a las tres semanas; después de las primeras evaluaciones; luego del receso invernal (idem, pág. 19-20).

Al segundo momento, las autoras lo interrogan con marcos conceptuales vinculados a las prácticas de evaluación, las relaciones que construimos los docentes en relación al conocimiento e interpelan las estrategias estudiantiles para afrontar la organización para el estudio o el obstáculo económico. Les estudiantes señalan que abandonan por no poder organizar el tiempo o por falta de recurso económico, y aún así, las autoras interrogan que no indican como problema el factor académico al rendir exámenes.

Hacia el final del trabajo, las autoras explicitan propuestas de transformación, algunas de ellas sostenidas hasta la actualidad. Las que se sostienen son: el módulo de ingreso; los espacios de fortalecimiento académico como “fortalecimiento a las trayectorias”, que es un taller específico para metodologías de estudio, la “alfabetización académica”, que está incluida en los diseños curriculares actuales en primer año; la socialización a nivel institucional de las becas que se ofrecen para estudiantes; y, los proyectos de extensión y las acciones que se vinculan con la comunidad (“La guagua”, “La ludoteca”) donde les estudiantes participan.

En este sentido, es interesante pensar las diferencias en las estructuras temporales, entre la acción de un individuo y la actividad del sistema social, que propone Yrjo Engeström (en Erausquin, 2014, pág. 187). Si bien, las autoras (Brinnitzer, Jara Trachia, 2006) problematizan la deserción en un período puntual, algunas de las propuestas sugeridas en dicho trabajo continúan en la actualidad de las prácticas institucionales.

Inclusive, si se recuperan procesos históricos anteriores del **Instituto**, desde la **multivocalidad**, aparece con fuerza el sentido, ya que el mismo fue pedido a través de la lucha de familias y jóvenes en la década del setenta, inaugurándose en noviembre de 1975 ante la necesidad de la formación docente en la provincia. La provincia se constituye como tal en el año 1958, con complejos procesos políticos en su provincialización (luorno, 2008). Lo mismo ocurre si pensamos las perspectivas conceptuales

acerca de la “deserción”, “abandono”, “traición a la patria”, “trayectorias interrumpidas” que implican transformaciones en la conceptualización de la problemática:

Este cambio de palabras, por otra parte, no es ajeno a la re-conceptualización del fenómeno, en su devenir histórico y cultural, ya que nuestro modo de nombrar los problemas hace a nuestro modo de vincularnos con ellos, a cómo se los visualiza, cómo se los entiende, y sin lugar a dudas, a cómo se actúa con, sobre y en medio de ellos (Erausquin, 2002b). (Erausquin y D’Arcangelo, 2018, pág. 6).

Revisitando el *sistema de actividad con la segunda generación* de la THC, en una indagación previa acerca de la dimensión cultural-institucional, surgieron algunas fracturas significativas, en relación al *olvido organizacional* (Engeström et al., 1992). Estas se ubicaban en relación a espacios fragmentados, roles difusos, tensiones de poder, documentos que no se escriben, repitencia de conflictos y precariedad edilicia y económica (Gómez, 2019, pág. 119).

Tal vez, re-mediatizar la memoria del sistema de actividad desde la multiplicidad de voces o sistemas, nos acerque a revisar otros problemas y prácticas de negociación, pensando en los principios de la *tercera generación* de la THC (Erausquin, 2014, pág. 179-180). Por ejemplo, en la relación entre los sistemas de la escuela especial y la formación docente de la educación especial, se tensan algunos aspectos en las voces de los agentes educativos de ambos sistemas. Y también en términos de procesos históricos, en los que hay encuentros sobre el surgimiento a través de las luchas de la población de la zona y ante la precariedad institucional y laboral (Caram, 2019; Daita, Delgado, Evans, Gómez, 2020).

La *re-mediatización de la memoria* quedará flotante en los próximos procesos de indagación-intervención, en relación a los aprendizajes expansivos entre sistemas de actividad y el “cruce de fronteras” como un desafío potente para atravesar (Erausquin, 2014, pág. 178-180).

Discusión de hallazgos y conclusiones.

A partir de la elaboración de este trabajo, se piensa como hallazgos en el sistema de actividad las contradicciones en relación a la tensión inclusión-exclusión en la formación de formadores, a partir de la cual se intenta generar alguna movilización aún en tiempos de crisis social. Este objetivo general se entrecruza con las desigualdades sociales, culturales, económicas del territorio. Aún así, los *objetivos específicos* entrecruzan otros niveles posibles de análisis que aparecen en los contextos situacionales. En el período 2000-2005, se indagan y proponen intervenciones que implican relaciones con el nivel medio y la comunidad, cambios intra-institucionales en el inicio y seguimiento de las trayectorias estudiantiles y en las prácticas pedagógicas, y revisiones de diseños curriculares.

En el período 2019-2020, pensando la *comunidad de aprendizaje* desde un espacio curricular en las tramas del sistema de

actividad, se fortalecen algunos aspectos de la inclusión, participativos en la construcción conjunta y de colaboración entre docentes y estudiantes. También, se intenta problematizar la desigualdad y se realizan acciones en diversos niveles de la institución, a través del área de equipo docentes y prácticas pedagógicas, la continuidad de las prácticas institucionales y en relación al gremio docente.

Espacios semanales y mensuales robustecidos por los marcos normativos provinciales del trabajo docente, diseño curricular, disposiciones institucionales, así como el gobierno institucional por Consejo Directivo (Gómez, 2019). Asimismo, en las voces del equipo directivo y una secretaria, las fortalezas en los sentidos de “inclusión” se vinculan con las interacciones entre la enseñanza y los marcos institucionales, cuestiones que se tensan con las fracturas del recuerdo organizacional (Gómez, 2019, pág. 119).

La re-mediatización de la memoria organizacional será un interrogante que continúe para pensar las complejidades y la multivocalidad del sistema de actividad.

Asimismo, surge la pregunta de si se producen *giros contextuales* en las estudiantes del espacio curricular al co-construir experiencias de indagación-intervención en relación a otro sistema de actividad. Se considera fundamental crear la posibilidad de intercambiar saberes, experiencias y pasiones con docentes de otros niveles educativos en el contexto de pandemia, ya que producir pequeñas “pausas” para pensar, para escuchar/nos y/oír/ver que algo nos pasa (Larrosa, 2003), puede abrir la construcción de otros saberes situados:

La co-construcción es solidaria con la producción de saberes situados. La figura del hiper-especialista, aplicador diligente, cede su lugar a la producción en contexto, donde los agentes, desde sus múltiples posiciones, experiencias y trayectorias ponen a circular sus herramientas y producen nuevas. Tanto los saberes —distribuidos— como la acción, no pueden atribuirse a uno u otro agente, sino al mismo contexto del que forman parte, a la misma trama de voluntades singularmente situadas (Erausquin, Mazú, Corvera, Galiñanes Arias, 2019, pág. 198).

Las condiciones de posibilidad de indagación-intervención desde un espacio curricular, pensando en la *tercera generación de la teoría histórico-cultural de la actividad* nos habilita a participar, aprender y crear otros sentidos posibles en la tensión inclusión-exclusión en el ámbito educativo, e interrogar aspectos del aprendizaje expansivo con el “cruce de fronteras” (Engeström, Sannino, 2020) y la construcción dirigida hacia la doble apuesta a la educación inclusiva en contextos desiguales y diversos (Erausquin, C., 2019b).

BIBLIOGRAFÍA

Bach, A. M. (2015). Presentación y Capítulo 1 Género, estereotipos y otras discriminaciones como puntos ciegos. En *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: UNSAM.

- Brinnitzer, E. V., Jara Trachia, M. (2006). La experiencia de la deserción en la formación docente. Un estudio longitudinal acerca de la deserción de estudiantes del IFDC de San Carlos de Bariloche. *Informe final*.
- Caram, M. (2019). La educación especial en San Carlos de Bariloche, una aproximación a su proceso histórico cultural desde el enfoque etnográfico. *VIII Jornadas sobre Etnografía y procesos educativos en Argentina*. 27 y 28 de septiembre de 2018. CABA.
- Daita, M. V., Evans, I., Delgado, M. I., Gómez, N., Massa, H., Caram, M., Suero, L. (2019). Discapacidad en formación docente: sentidos y prácticas situadas. *XII Encuentro Nacional del Colectivo Argentino de Educadores y educadores que hacen investigación desde la escuela*. Neuquén.
- Daita, M. V., Delgado, M. I., Evans, I., Gómez, N. (2020). Dispositivos educativos: procesos de prácticas institucionales en la formación docente en Bariloche. *3º Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*. Edición en línea, junio 2020. UNLP.
- 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* (pp.157- 186), Buenos Aires: Paidós.
- Engeström Y. & Sannino A. (2020). From mediated actions to heterogeneous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning, *Mind, Culture, and Activity*, DOI: 10.1080/10749039.2020.1806328. Desde las acciones mediadas a las coaliciones heterogéneas: cuatro generaciones de estudios del trabajo y el aprendizaje de la Teoría de la Actividad (Traducción interna con fines didácticos de Mg. Cristina Erausquin, para el Seminario de Posgrado: "Inclusión, diversidad y aprendizaje: enfoques socio-culturales, cognitivos y perspectiva de género en la caja de herramientas de la Psicología Educacional", dictado por Erausquin Cristina y Marder Sandra en la Facultad de Psicología de la UNLP)
- Erausquin, C. (2014). La Teoría Histórico-Cultural de la Actividad como artefacto mediador para construir Intervenciones e Indagaciones del Trabajo de Psicólogos en Escenarios Educativos. *Revista Segunda Epoca*. Facultad de Psicología de Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274. Publicado en 2014.
- Erausquin, C. y Zabaleta, V. (2016). Relaciones entre aprendizaje y desarrollo: modelos teóricos e implicancias educativas. Agenda de problemas epistémicos, políticos, éticos en el cruce de fronteras contemporáneo entre Psicología y Educación. *Anuario Temas en Psicología*, 3, 181-186. Editorial de la Universidad Nacional de la Plata. Recuperado de: http://www.psico.unlp.edu.ar/uploads/docs/anuario_temas_en_psicologia_volumen_3.pdf
- Erausquin, C., Denegri, A., D´Arcangelo, M., Iglesias, I. (2017 a). Inclusión social y educativa: rol de la escuela en la construcción del sujeto ético. Implicación de agentes psico-educativos en vivencias configuradas entre Universidad y Escuelas. *Seminario de Posgrado: "Inclusión, diversidad y aprendizaje: enfoques socio-culturales, cognitivos y perspectiva de género en la caja de herramientas de la Psicología Educacional"*, dictado por Erausquin Cristina y Marder Sandra.
- Erausquin, C., Sulle, A., García Labandal, L. (2017 b). La vivencia como la unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología UBA. Volumen XXIII*. CABA: Portal de Publicaciones CAICYT. 2016.
- Erausquin, C. y D´Arcangelo, M. (2018). Unidades de análisis para la construcción de conocimientos e intervenciones en escenarios educativos. Ficha Cátedra Psicología Educacional Publicaciones Facultad Psicología UBA. *Libro de Cátedra EDULP, UNLP*. 2016
- Erausquin, C. (2019 a). *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje expansivo de agentes educativos. Manual de uso*. CABA: PsiDispa.
- Erausquin, C. (2019 b). Psicología educacional y formación de formadores: doble apuesta a la inclusión educativa en entornos atravesados por desigualdad social. Simposio. *XXXVII Congreso Interamericano de Psicología. "Psicología inter y transdisciplinaria: Fortaleciendo la colaboración en Las Américas"*. 15 al 19 de julio de 2019, Palacio de Convenciones de La Habana, Cuba
- Erausquin, C., Mazú, A., Corvera, G., Galiñanes Arias, A. (2019c). Convivencia, ética del semejante y legalidades. Experiencias de extensión universitaria en escuelas secundarias. Cap. 8 (pp.191-221). En Erausquin C. (comp.). *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina, Chile y México. Caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos*. PsiDispa 2019. Libro digital. ISBN 978-987-86-0401-5. Edición impresa Amazon: <https://www.amazon.com/dp/9878603997>
- Gómez, N. (2019). Formación de formadores: tramas y procesos de inclusión educativa en un Instituto de Formación Docente. *XI Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en psicología. XXVI jornadas de investigación XV Encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR I encuentro de investigación de Terapia Ocupacional I encuentro de Musicoterapia*. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Gómez, N. (2020 en evaluación). Pandemia, desigualdades acentuadas y construcción de sentidos en el espacio curricular de Psicología Educacional en la formación de formadores. *Trabajo completo presentado para evaluación para libro SIP*.
- luorno, G. (2008). La provincialización de Río Negro. Interregno y conflictos de intereses nacionales y locales. En Graciela luorno y Edda Crespo (coord.) *Nuevos Espacios. Nuevos problemas. Los territorios nacionales*. Neuquén, Educo-Universidad Nacional del Comahue-Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco-Cehepyc, Editores.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: FCE.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.