

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.

Sobre la oportuna comunicación.

Sabogal, Mauricio.

Cita:

Sabogal, Mauricio (2021). *Sobre la oportuna comunicación. 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/000-012/831>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/even/k1S>

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>.

SOBRE LA OPORTUNA COMUNICACIÓN

Sabogal, Mauricio

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

RESUMEN

En el marco del Proyecto de Investigación UBA-UBACYT “Apropiación participativa y construcción de sentidos en prácticas de intervención para la inclusión, la calidad y el lazo social: intercambio y desarrollo de herramientas, saberes y experiencias entre psicólogos y otros agentes” y la participación en el Seminario acreditable a Doctorado “Inclusión, diversidad y aprendizaje: enfoques socio-culturales, cognitivos y perspectiva de género en estrategias y herramientas de la Psicología Educacional” organizado por la Facultad de Psicología de la UNLP ambos dirigidos por la Mg. Cristina Erausquin se presenta la siguiente experiencia de reflexión atravesando un contexto particular como una pandemia mundial en donde las prácticas psico-educativas se ven obligadas a transformarse mediante procesos en muchos casos contradictorios, hacia el uso de nuevas herramientas técnicas/metodológicas en la educación. Pero ¿qué ocurre cuando estos caminos de re-configuraciones tienen en su seno cortos circuitos que impiden que la comunicación oportuna se constituya como el pilar de las acciones y estrategias a realizar en el campo educativo? Es entonces cuando los abordajes reflexivos de las contradicciones devienen en aprendizajes que lograrán constituirse como modos de hacer en nuevos contextos, escenas y paradigmas en donde se desarrollan/desarrollarán los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera integral.

Palabras clave

Comunicación - Contradicciones - Educación - Pandemia

ABSTRACT

ON TIMELY COMMUNICATION

Within the framework of the UBA-UBACYT Research Project “Participatory appropriation and construction of meanings in intervention practices for inclusion, quality, and social bond: exchange and development of tools, knowledge, and experiences among psychologists and other representatives” and the participation in the Ph.D. Seminar “Inclusion, diversity, and learning: socio-cultural, cognitive and gender perspective approaches in strategies and tools of Educational Psychology” organized by the Faculty of Psychology of the UNLP, both directed by Mg. Cristina Erausquin, the following experience of reflection is presented, going through a particular context such as a worldwide pandemic where psycho-educational practices are forced to transform themselves through processes, in many cases contradictory, towards the use of new technical/methodological tools in education. But what happens when these re-configuration paths

have short circuits that prevent timely communication from becoming the pillar of the actions and strategies to be carried out in the educational field? Then, reflective approaches from contradictions become knowledge that will become alternative ways of doing in new contexts, scenes, and paradigms where the teaching-learning processes will be developed integrally.

Keywords

Communication - Contradictions - Education - Pandemic

Introducción. La situación analizada a través de un Instrumento de Reflexión (Erausquin et al., 2009, 2018) con el objeto de re-configurarla de un modo *complejo y hologramático* (Morín & Pakman, 1994) bajo categorías conceptuales enmarcadas en el pensamiento de Lev Vigotsky y las re-conceptualizaciones contemporáneas (1934, 1978, 1987, 1989, 1995) se desarrolla en el marco de una Pandemia, en donde todas las actividades laborales, culturales, sociales y educativas se encuentran remitidas a la total/semi-total virtualidad por medio de plataformas digitales y dispositivos tecnológicos. En la función de Acompañante Externo para la Integración Escolar (A.E.) de un estudiante de 14 años con Dx. TGD No Especificado en una Institución Privada de la Zona Villa Ballester, Provincia de Buenos Aires.

Dadas las adaptaciones que se ejecutaron durante todo el ciclo lectivo no sólo en las formas/modos didácticos y pedagógicos en que se realizan las clases, sino también en las relaciones entre diferentes agentes (Engeström, 2001a; Erausquin, 2018c) -docentes, Equipo de Orientación Escolar (E.O.E), directivos, padres, estudiantes, profesionales externos- y el uso de los espacios comunes del hogar/dispositivos tecnológicos con los que se cuenta, las consignas, actividades y/o trabajos prácticos se realizaron de acuerdo a la comunicación de a) los/las/les docentes y el estudiante -a través de la plataforma académica- b) comunicación A.E, el estudiante y los padres y c) los/las/les docentes con el A.E.

En la mayor parte del año los canales de comunicación (Engeström, 2001a) se mantuvieron abiertos y fluidos, con resultados satisfactorios en la trayectoria escolar del estudiante (Terigi, 2007, 2009, 2010), pero en dos (2) espacios académicos, los/las/les docentes encargados se comunicaron con el A.E finalizando el ciclo lectivo para *informar* que el estudiante adeudaba una cantidad de trabajos prácticos/actividades que no llegaría a resolver en el tiempo restante del año, con lo cual surge los siguientes interrogantes: ¿cuáles son las consecuencias en distintos planos subjetivos de la no-oportuna comunicación entre

los/las/les diferentes agentes en determinada escena socio-psico-educativa? y ¿será posible, mediante estrategias reflexivas en conjunto, prever y fortalecer la frecuencia y calidad de la comunicación entre emisores y receptores, llegando a puestas/miradas en común?

Marco Teórico. La perspectiva teórico-conceptual con la que se pretenden esbozar reflexiones en cuanto a las formas/modos en los que se desarrollan las actividades pedagógico-didácticas y todas las aristas propias que convergen en los escenarios educativos se centrará en la Teoría Socio-Cultural de Lev Vygotsky y autores contemporáneos en la misma línea teórica. Por lo tanto, será menester señalar que, aunque la mayoría de las condiciones tanto técnicas como subjetivas de los agentes educativos sean propicias para abordar el universo y multiverso de las trayectorias no sólo escolares sino vitales de los sujetos (Terigi, 2010), existen/existirán situaciones emergentes que permiten re-pensar y reflexionar acerca de las tareas que se realizan dentro de la función de cada agente (Wertsch, 1999).

Respecto al enunciado anterior, estas oportunidades de re-pensar-se asimismo dentro cada función, escena y/o subjetividad pueden presentarse frecuentemente, pero se enfrentan a resistencias y encapsulamientos (Engeström, 1991) que no permiten el menor asomo a movimientos con miras a ejercer la transformación de la realidad (Tse-Tung, 1965). Por lo tanto, el *cumplimiento* de las consignas/trabajos prácticos y la presencialidad en las diferentes instancias de clases de espacios académicos no garantiza la construcción y apropiación de conocimientos (Bajtín, 1981; Rogoff, 1997; Wertsch, 1999; Smolka, 2010, Sulle, 2014), como tampoco lo hace la pertenencia a un espacio de formación, ya que es desde el posicionamiento activo en donde se podrán crear *zonas de encuentro de las mentes* (Smolka, 2010) que permitirán la plena participación en cada actividad que se realice.

Por ende, los desafíos comunicacionales *inter-generacionales* (Maddoni, 2014) que pueden surgir y con ello toda una serie de situaciones contingentes que afectan a un todo y por consiguiente a sus partes (Tse-Tung, 1965; Morín & Pakman, 1994) son *aquellos que permiten las oportunidades de reflexionar impulsadas por contradicciones* (Engeström & Sannino, 2020) hacia un *aprendizaje expansivo en donde el sujeto es transformado en un sistema de actividad colectivo* (ídem) a través de procesos de comunicación reflexiva inter-agencial (Erausquin, 2014).

Es por ello que estos procesos de reflexión se constituyen como motores hacia nuevas formas de configurar el que-hacer diario en cada una de las funciones de los agentes, ya que *siguiendo al objeto y sus transformaciones* (Engeström, 2007b) es en donde los conservadores/estáticos modos de hacer logran transformarse hacia una integralidad superadora (Sabogal, 2019), más aún en una época tan convulsionada/sobrecargada de información, dispositivos, datos en constante movimiento, por lo tanto la necesidad de renovarse y reestructurarse acompañando el paso

inexorable del tiempo es fundamental.

Ser parte de esos procesos cuando se pone de manifiesta la contradicción -entendida como raíz de todo movimiento y vitalidad (Hegel, 1969, en Engeström & Sannino, 2020)- reduce necesariamente la dificultad de los mismos, pero cuando no lo son y en palabras de Engeström & Sannino (2020) *no se tiene un acceso directo a ellas*, deben ser abordadas a través de las manifestaciones propias, ya que en ocasiones no hablan por sí mismas y únicamente pueden ser reconocidas cuando los/las/les agentes que participan en ellas son capaces de reconocerlas, articularlas/construirlas con palabras y acciones.

Es necesario mencionar que si bien es un avance significativo el que un agente/sistema de actividad (Engeström, 2001a; Erausquin, 2014) transforme sus posturas frente a la experiencia y todos los procesos en relación con el objeto, será menester que ese proceso transformador sea *expansivo* hacia otros agentes/sistemas de actividad por medio de un pensamiento colectivo (Daniels, 2009) con trabajos intersectoriales (Terigi, 2014) que permiten que varias disciplinas/equipos participen activamente de la construcción de transformaciones de realidades y/o escenarios psico-socio-educativos mediante un lenguaje compartido entre diferentes voces (ídem) o lo que Terigi (2014) señala como *polifonía de voces*.

Entendiendo que se está asistiendo a una coyuntura a nivel mundial, se hace más que necesario que los trabajos colaborativos mencionados tengan lugar en procesos pedagógico-didácticos, ya que mediante las posturas activas de los/las/les agentes se logrará llevar a un buen puerto las tareas de construcción y apropiación de conocimientos a través de la virtualidad, la semi-presencialidad y todos aquellos fenómenos que hacen parte de la vorágine sociocultural actual.

Interrogante. Es preciso mencionar que son las preguntas dis-paradoras las que permiten abonar el camino hacia reflexiones conjuntas, que se basan más en aquellas cuestiones que están sin resolver generando tensiones (Wertsch, 1999; Morín & Pakman, 1994; Engeström, 2001a; Erausquin, 2013) que en las estáticas respuestas conocidas que generan *zonas de confort* en funciones/escenarios, encapsulando los movimientos posibles hacia lo nuevo y transformador. Por ende, uno de los interrogantes que pueden guiar el presente trabajo es: ¿cómo será posible abordar las diferentes situaciones suscitadas de un modo complejo/integral, no sólo hacia las finalizaciones de las contingencias/emergencias, sino también utilizando estos momentos como puntos de partida hacia movimientos aún mayores en los diferentes sistemas de actividad?

Metodología. Teniendo en cuenta lo abordado en los apartados anteriores es necesario situar el presente viaje conceptual/teórico en situaciones concretas a fin de analizar de mejor manera lo descrito bajo la lente reflexiva y compleja. Por ello, se presenta a continuación una experiencia profesional de un agente que

se desempeña como profesional integrador para escuelas, desarrollando estrategias/ configuraciones para generar procesos de apropiación, modificación de conductas y construcción de conocimientos en niños, niñas y adolescentes dentro del espectro autista.

La situación seleccionada se enmarca en el ciclo lectivo 2020, en función como Docente Integrador de un estudiante de 14 años, segundo año, con Dx. TGD no Especificado. Durante la primera mitad del año 2020, las actividades/contactos con el estudiante se realizan de manera satisfactoria, las gestiones llevadas a cabo son pocas, en vista de su desarrollo en tanto las consignas propuestas por los/les/las docentes. Finalizando el mes de octubre se contactan con el profesional dos (2) docentes con el objetivo de comentar que el estudiante adeudaba de cada espacio aproximadamente ocho (8) trabajos prácticos/ actividades desde el primer y segundo trimestre.

La intervención. Los objetivos que guiaron la intervención se pueden definir como: a) reflexionar y reconocer los motivos de la no-entrega de estos trabajos por parte del estudiante, b) conocer las razones de la *tardanza* por parte de los/les/las docentes en cuanto a la comunicación de esta situación, c) gestionar con los agentes involucrados la mejor manera de cumplir en tiempo y forma con las actividades *adeudadas*, d) generar procesos de apropiación de los contenidos por parte del estudiante, mientras realiza los trabajos prácticos a través de herramientas pedagógicas/didácticas.

En primer lugar, en cuanto se tomó conocimiento del tema, se contactó a la familia del estudiante y a la coordinación del acompañamiento con el fin de diseñar las estrategias y configurar las ayudas/asistencias que se aplicarían para realizar las consignas; se habla con los/les/las docentes para evaluar la posibilidad de simplificar y/o unir determinados puntos de los trabajos y así lograr terminarlos en las dos (2) semanas previas al cierre de periodo trimestral. Los/les/las docentes acuerdan la unificación de un trabajo integrador; en cuanto se envían, los padres y el profesional acompañante se comunican permanentemente con el estudiante a través de videollamadas con el fin de ayudar con los procesos de construcción de conocimientos en las consignas referidas. Cuando se logran cumplimentar, se hacen envíos vía correo electrónico a la espera de las calificaciones. Estas resultan de manera satisfactoria y se logra cerrar el ciclo lectivo sin *adeudar* ninguna materia.

Resultados. Los resultados obtenidos pueden verse referenciados en: a) los/las/les docentes simplificaron las consignas, lo cual redujo sustancialmente el tamaño de las actividades; b) el estudiante, con el apoyo del profesional y los padres logró entregar en tiempo/forma sus actividades y c) los canales de comunicación con los/las/les docentes se mantuvieron abiertos, por lo tanto lo necesario de ser *oportuno* y *preciso* en cuanto al trabajo integral que se realiza, en miras de acompañar al es-

tudiante, pudo verse reflejado y apropiado por todas las partes involucradas.

Es importante señalar que tanto los resultados obtenidos como los demás logros que se observaron en el estudiante durante el ciclo lectivo (e.g.: mayor autonomía, responsabilidad, uso de agenda electrónica y física) se vieron posibilitados en tanto el trabajo en equipo inter-agencial como el carácter reflexivo de cada intervención/gestión/configuración realizada guiaron el proceso de acompañamiento escolar en todo momento.

Discusión de los resultados y conclusiones. Las reflexiones posteriores a la intervención. Dadas las condiciones de trabajo virtual, es posible considerar que las decisiones tomadas por los diferentes agentes fueron oportunas y acertadas en función de generar procesos de apropiación y expansión en el estudiante. La modificación que resultaría necesaria frente a la intervención mencionada tendría que ver con una comunicación más específica por parte del profesional hacia los/les/las docentes, que genere procesos que permitan seguir más de cerca las trayectorias escolares, infiriendo que únicamente al haber revisado en un momento determinado las actividades que se presentaron -o no-, se logró tener un panorama actualizado de aquellas consignas no presentadas.

La razón de lo mencionado anteriormente, tiene que ver específicamente con el proceso de reflexión del profesional en tanto no logró comunicarse oportunamente con los/les/las docentes, esperando que emergiese alguna situación particular para realizar acciones específicas.

Por ende, teniendo en cuenta el Marco Teórico presentado previamente, en combinación con la pregunta central y la experiencia mencionada, es posible señalar que las posiciones adoptadas por parte de los/las/les diferentes agentes resultaron parciales. Esta reflexión se aborda gracias al movimiento de repensar-se a sí mismo/a en tanto funciones y configuraciones a realizar/realizadas. Cabe destacar que, con la continuación de la virtualidad en diferentes actividades, toman un carácter fundamental las posturas activas no sólo para evitar situaciones similares, sino para generar nuevas contradicciones/tensiones que generarán asimismo soluciones complejas que irán modificando las acciones en los planos socio-psico-educativos hacia mejoras significativas en tanto trabajo reflexivo, horizontal e integral con prácticas intersectoriales desde cada función.

Otro aspecto interesante a tener en cuenta en el presente apartado acerca de las discusiones a realizar, es la posibilidad de realizar *movimientos inter-sistémicos activos* -entre diferentes sistemas de actividad-, en tanto profesional A.E., coordinación del Acompañamiento, Equipo de Orientación Escolar, docentes, directivos, padres y estudiante, con posibilidades de reestructurar inclusive el propio rol, en función de crear sistemas de actividad más amplios con objetivos en común a llevar a cabo. Como premisa final es importante señalar como menciona Tse-Tung (1965) que cuando los objetivos avanzan y cambian, es

preciso que los/las/les agentes de cada sistema sean capaces de saber avanzar y cambiar a la par, en su conocimiento subjetivo, así logrando que aquellos agentes involucrados participen de estos movimientos, contribuyendo con los cambios producidos en nuevos proyectos de trabajo, ya que es en el estudio de la particularidad de las contradicciones en las *cosas concretas* puestas de manifiesto, que se logra dirigir satisfactoriamente el curso de toda práctica psico-socio-educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M. (1981). La imaginación dialógica, trad. en Caryl Emerson y Michael Holquist (Austin: University of Texas Press, 1981), 69.
- Daniels, H. (2009). Vygotsky and inclusion. En P. Hick, R. Kershner & P. Farrell: Psychology for Inclusive Education. New directions in theory and practice (pp. 24-37). London: Routledge (Traducción Larripa, Psicología Educacional II, Facultad Psicología UBA).
- Engeström, Y. (1991). Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning, *Learning and Instruction*, 1(3), (243-259).
- Engeström, Y. (2001a). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. University of California, San Diego, USA & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, PO Box 47, 00014 University of Helsinki, Finland. (Traducción Larripa Cátedra Psicología Educacional II UBA).
- Engeström, Y. (2001b). Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En: Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) "Estudiar las prácticas". Buenos Aires: Amorrortu. 1996.
- Engeström Y. (2007b). From communities of practice to mycorrhizae // *Communities of Practice: Critical perspectives / J. Hughes (eds.)*. London: Routledge. p. 41-54.
- 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*, 1-20.
- 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 Época*. 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. (2018c). Ayudando a los que ayudan a aprender: co-construyendo acciones y conocimiento. Ficha de cátedra, UBA y UNLP. Libro de Cátedra EDULP 2016-2018.
- Hegel G.W.F. (1969). Hegel's science of logic. New York: Humanities Press.
- Maddonni, P. (2014). El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E., & Pakman, M. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa.
- Rogoff B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, Del Río y Álvarez A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Sabogal, M. (2019). La apropiación como herramienta para la creación de puentes hacia la participación social, educativa y cultural. 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, Buenos Aires.
- Smolka, A. (2010). "Lo (im)propio y lo (im)pertinente en la apropiación de las prácticas sociales" en Nora Elichiry (comp) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Bs As.: Manantial.
- Sulle A. (2014). Los enfoques socioculturales. Unidades de análisis y categorías que interpelan las relaciones entre aprendizaje escolar, contexto e intervención psicoeducativa. Ficha de Cátedra. Publicaciones Centro Estudiantes Facultad de Psicología UBA.
- Terigi, F. (2007). "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2009). "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional". *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 23-39.
- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Santa Rosa. La Pampa conferencia Disponible en: www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
- Terigi, F. (2014). La inclusión como problema de las políticas educativas. En M. Feijoo & M. Poggi, Educación y políticas sociales. Sinergias para la inclusión (pp. 217-234). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Tse-Tung, M. (1965). Cinco tesis filosóficas. Ediciones Genesis.
- Vygotsky, L. (1934). "The Problem of the Environment", en Valsiner y Vander Veer the Vygotsky Reader (338-354). Traducción Aguilar Efraín en <http://vygotskitraducido.blogspot.com.ar/search/label/Conducta%20%C3%A9tica>
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Vigotsky, L. (1987). Imaginación y creación en la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 10-27.
- Vygotsky, L. (1989). Concrete human psychology. *Soviet psychology*, 27(2), 53-77.
- Vigotsky, L. (1995). Obras escogidas: 3, Problemas del desarrollo de la psique. Visera.
- Wertsch, J. (1999). La mente en acción, Buenos Aires: Aique (Cap. 2 selección de apartados: p 47-58 y 82-99).