

## **El otro como enemigo, ¿de qué hablamos cuando hablamos de crueldad? aprendizajes estratégicos en desafíos y demandas para integrar “fondos de conocimiento y de identidad” de jóvenes, familias y comunidades con escuelas secundarias.**

Erausquin, Cristina.

Cita:

Erausquin, Cristina (2024). *El otro como enemigo, ¿de qué hablamos cuando hablamos de crueldad? aprendizajes estratégicos en desafíos y demandas para integrar “fondos de conocimiento y de identidad” de jóvenes, familias y comunidades con escuelas secundarias. XVI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXI Jornadas de Investigación. XX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VI Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VI Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-048/51>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evo3/Dw8>

# EL OTRO COMO ENEMIGO, ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE CRUELDAD? APRENDIZAJES ESTRATÉGICOS EN DESAFÍOS Y DEMANDAS PARA INTEGRAR “FONDOS DE CONOCIMIENTO Y DE IDENTIDAD” DE JÓVENES, FAMILIAS Y COMUNIDADES CON ESCUELAS SECUNDARIAS

Erausquin, Cristina

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

## RESUMEN

El marco ético y epistemológico de la Psicología Educacional de “giro contextualista” (Baquero, 2013) contiene elaboraciones y deconstrucciones basadas en indagaciones del Proyecto UBACYT “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados inter-agenciales”. Emergen narrativas y reflexiones de profesionales psicoeducativos y docentes, generalmente mujeres, sobre problemas, intervenciones, herramientas, resultados, vivencias y aprendizajes autopercebidos abordando convivencias, violencias y conflictos escolares. Metodología: Cuestionarios sobre Situaciones Problemas e Instrumentos de Reflexión sobre las Prácticas recogieron datos, elaborados con Matrices de Análisis Multidimensionales de Intervenciones y de Aprendizaje Expansivo. Marco teórico: “Vivencia” en Vygotsky (1990) como unidad de análisis de la conciencia; significados y sentidos de contradicciones, conflictos y resistencias, diversidades, desigualdades y malestar subjetivo, desde una perspectiva dialéctica del enfoque socio-histórico. Resultados: docentes y orientadores enfocan problemas complejos de violencias y convivencia en aulas y recreos, como fenómenos colectivos y no como síntomas de patología individual. No se establecen vinculaciones entre emergentes y “fondos de conocimiento e identidad” de comunidades y familias presentes en las vidas de niños y jóvenes escolarizados. Nudo crítico: escaso intercambio reelaborativo sobre lo aprendido entre escuela, familia y barrio, sobre la crueldad y el surgimiento del otro como enemigo, con pistas para construir un “currículum dialógico”.

## Palabras clave

Convivencia - Crueldad - Currículum dialogico - Fondos de conocimiento

## ABSTRACT

THE OTHER AS ENEMY, WHAT DO WE TALK ABOUT WHEN WE TALK ABOUT CRUELTY? STRATEGIC LEARNING ON CHALLENGES AND DEMANDS TO INTEGRATE “FUNDS OF KNOWLEDGE AND FUNDS OF IDENTITY” OF YOUNG PEOPLE, FAMILIES AND COMMUNITIES WITH SECONDARY SCHOOLS

The ethical and epistemological framework of Educational Psychology with Contextualist Turn (Baquero) contains elaborations and deconstructions based on investigations from UBACYT Project “Participatory appropriation of knowledge, experiences and psycho-socio-educational tools in interagency frameworks”. Narratives and reflections of psycho-educational professionals and teachers, generally women, focused on problems, interventions, tools, results, experiences and self-perceived learning addressed to co-existence, violence and conflicts. Methodology: Questionnaires and Reflection Instruments on Practices collected data, prepared with Multidimensional Analysis Matrices of Interventions and Expansive Learning. Theoretical framework: Vygotsky’s “experience” as a unit of analysis of consciousness, meanings and senses of contradictions, conflicts and resistances, diversities, inequalities and subjective discomfort, from a dialectical perspective of the socio-historical approach. Results: participation of teachers and counselors focusing on the complexity of violence problems and coexistence in classrooms and recesses is understood as collective phenomena, not as symptoms of individual pathology. No links are established between these emergents and “funds of knowledge” and “identity” in communities and families present in lives of young people. Critical Knot: little re-elaborative exchange of experiences about what was learned between school, home and neighborhood, about cruelty and emerging of the other as an enemy, offering the “funds of knowledge and identity” clues for “dialogical curriculum”.

## Keywords

Co-existence - Cruelty - Dialogic Curriculum - Funds of knowledge

**Objetivo:** Desarrollar reflexiones, interpelaciones y deconstrucciones de la discusión de trabajos de investigación de integrantes del Proyecto UBACYT, desde mi función de Directora del Proyecto UBACYT 2020-2024 “Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad inter-agenciales”. Facultad Psicología UBA.

**Metodología.** En las indagaciones mencionadas, se administraron Cuestionarios sobre Situaciones-Problema e Intervenciones Educativas y Psico-socio-educativas (Erausquin, 2019) en el marco de situaciones dialógicas de reflexión sobre la práctica. Las docentes y orientadoras, generalmente mujeres, produjeron por escrito relatos, desarrollando una situación-problema de su práctica y respondiendo a diversos ejes de indagación: describir los antecedentes del problema, las características del contexto y la situación, dónde estaban localizados los conflictos, qué sujetos, relaciones y/o tramas involucraban. Relataron los distintos momentos de la intervención, quienes participaron en acciones y decisiones, sobre quiénes y qué se intervino y por qué, con qué objetivos y en base a qué acciones de ayuda, orientación e indagación. Describieron las herramientas utilizadas y su fundamentación, los resultados de su intervención y la atribución de éstos a diferentes factores, en un despliegue que incluye la *reflexión sobre la propia acción* (Schön, 1992). Se identificó cómo las agentes conciben las estrategias que construyen frente al dilema de calidad o inclusión y cómo impactaron la pandemia de Covid19 y el ASPO en la desigualdad social y educativa. Se reconstruyó qué *entramados* (Cazden, 1991, 2010) sociales, políticos, inter-sistémicos, posibilitaron - o no - construir prácticas efectivas para defender el derecho de todos a la educación. Se analizaron relatos contruídos con la Matriz de Análisis de Modelos Mentales de Intervención Psico-socio-educativa y de la Práctica Docente, sobre Problemas Situados en Contexto Educativo, elaborando datos en Dimensiones, Ejes e Indicadores (Erausquin 2019, Dome, 2015, Dome y Erausquin, 2022). Se trabajó con ejes metodológicos de investigación-intervención de la Tercera y Cuarta Generación de la Teoría de la Actividad (Engeström et al., 2020, Erausquin y Funes Molineri, 2022), articulando sentidos y significados del trabajo de docentes, directivos y orientadores psico-socio-educativos. Dichos actores enfocaban contradicciones sociales e históricas de los escenarios, grupos y equipos de trabajo, teorías implícitas sobre la diversidad y la desigualdad, la comprensión del “otro” y sus sinsentidos, el abordaje de la violencia en la convivencia de estudiantes y docentes, y algunas veces, el “*cruce de fronteras*” entre instituciones formales y agencias informales, comunidades y Estado. La relevancia de ese proceso en relación a las conceptualizaciones y deconstrucciones elaboradas en este trabajo, se funda en que el proyecto de investigación desarrolla siempre una fase exploratoria con “escucha activa” de las vivencias de educadoras, docentes, preceptoras, tutoras y orientadoras, en su mayoría mujeres. Y lo hace convocando a la reflexión sobre

su práctica en escuelas secundarias, generalmente públicas, y articulando con la suya nuestra reflexión como profesionales, investigadoras y educadoras. Se analizaron y elaboraron “crónicas” de investigadores, extensionistas, estudiantes y graduados de Psicología y Profesorados. Se recupera asimismo, en estas reflexiones y deconstrucciones, lo realizado y conceptualizado a lo largo de treinta años de Investigación y Extensión en escuelas de CABA, Gran Buenos Aires y Río Negro, pero también de México, en las Facultades de Psicología de UBA, de UNLP, de UNLuján, de Humanidades UNLP y de Ciencias Sociales de Universidad Patagonia Austral SJB, en Argentina, y en la Facultad de Psicología en Universidad Autónoma de México, y en otras unidades académicas de ese país, que son formadoras de docentes, como los distintos centros de la Universidad Pedagógica Nacional. Asimismo también articulamos lo que recogimos como participantes en la Investigación-Acción Participativa desarrollada durante 2022-23 en el Proyecto de Investigación CONICET La Plata PIO 009 2022-2024. Emergieron indicios de potencias y resistencias, al sentirse acompañados los y las profesionales en formación, formados y formadores en la expectativa fundante de construir algo, que aun no está y que ya nos olvidamos de diferenciar de lo que sí está hoy. La recolección de datos también incluyó observaciones de aulas y recreos, entrevistas a orientadoras, docentes y directivos, talleres de extensionistas con estudiantes al inicio y fin de ciclo y el análisis de Instrumentos de Reflexión sobre la Práctica administrados a Investigadores y Extensionistas (Erausquin, 2019, Gómez y Erausquin, 2023). Este último proceso, realizado utilizando la Matriz de Aprendizaje Expansivo (Marder y Erausquin, 2018, en Erausquin, 2019), posibilitó elaborar, en los últimos años, en forma multidimensional y cualitativa, diferentes datos, entrelazando acciones de actores diversos participando en Prácticas Profesionales Supervisadas de Psicología Educativa, Proyectos de Extensión, de Investigación y de Investigación-Acción Participativa (IAP, 2022). Datos corroborados o realimentados de nuevas contradicciones en trabajos inter-agenciales, mediante la discusión de grandes dilemas o nudos críticos y perspectivas diferentes, a través de importantes debates enfocando dinámicas de poder agenciales e inter-agenciales de una gran diversidad de participantes.

### Marco Epistémico.

**Sobre la crueldad en la convivencia.** ¿De qué hablamos cuando hablamos de la crueldad? Diferentes autores nos hablan del goce en hacer daño al otro, o incluso del gozar con su sufrimiento, aunque no se lo hayamos provocado. El regocijo en el dolor ajeno es un espectáculo cada vez más frecuente en “el imperio de las redes sociales” actual, mundo en el que están sumergidos nuestros jóvenes y ya también nuestros niños Abundan ejemplos de ese show cotidiano, y las respuestas de unos a otros reflejan esa burla, ese hacer quedar al otro mal, como un idiota, y en distintas formas, y por añadidura disfrutar ese efec-

to. Tenemos incluso un presidente capaz de mostrar regocijo en la maldad “con el enemigo”, también presente en la indiferencia con respecto a “los que puedan morir de hambre”. No estoy diciendo algo que no hayan experimentado todos últimamente: festejos de que hay quienes se quedaron sin trabajo, otros riendo de la brutalidad de las fuerzas de seguridad. Pero pasa también en los medios, en las calles, cada vez naturalizándose más ese “goce”. Y nos preguntamos, uno y cada uno de nosotros: ¿cuándo pasó esto al interior de la mente y el corazón humanos, sin que me diera cuenta? Hay cada vez más amplia legitimidad del poder de entretenerse, divertirse con el sufrimiento del otro. La crueldad es parte de un proceso de desensibilización que borra las lógicas de la empatía. Ese proceso de desensibilización es eficaz cuando no puedo identificarme con nadie que no sea yo mismo, por eso no puedo pensar en los dolores o sufrimientos del otro como tales. ¿Y nos sorprendemos de que haya violencias en las convivencias entre adolescentes o hasta entre niños en la escuela? Se distinguen cuatro cuestiones para pensar los *dispositivos de la crueldad*, hoy por momentos dominando la escena (Pauls, 2021). La primera es la relación entre crueldad e individualismo. Los procesos de individuación contemporáneos fomentan la ruptura de las lógicas de empatía. Cuando las ambiciones del ego están sobredimensionadas, los otros se empequeñecen hasta desaparecer y está a la orden del día estimular la intolerancia. La segunda cuestión, trabajada por Rita Segato (2018) es la relación entre crueldad y masculinidad - vinculada al sistema patriarcal de representaciones del machismo como dureza, lo viril como lo insensible -, y el dominar y subyugar como mandatos de la masculinidad hegemónica. Obviamente, la legitimidad de la crueldad es amplia pero nunca total. Crueldad y empatía forjan un campo de disputas mutante y dinámico, con diferentes actores, acumulación de poder y lógicas de acción diversas. En esas disputas, la discusión es sobre lo aceptable moralmente para la sociedad, las fronteras de lo intolerable. En este momento, por ejemplo, lo intolerable es que no vayan presos los jóvenes que cometen actos aberrantes, ergo hay que bajar el límite de imputabilidad. Garriga Zucal (2024) plantea una importante pregunta: ¿vivimos en una sociedad más cruel o en una sociedad más insensible? Estamos en un momento en que los dispositivos legitimadores de la crueldad están siendo sumamente efectivos. Pero esto no empezó hoy, hubo otras épocas oscuras, de nuestro país y del mundo, en las que eso ya ocurrió, con diversos niveles de visibilidad de la crueldad. Pero hoy se expande y se espectaculariza la crueldad mucho más y más vertiginosamente, aprovechando esa rapidez, para no dejar lugar a pensar. Y esa desensibilización e indiferencia a la crueldad, incluso hacia los más jóvenes, también esconde el miedo. Pero los miedos, como sostiene Rosana Reguillo (2008), son socialmente construidos. Estamos más preocupados por la inseguridad que por el cambio climático, ¿pero cuál de los dos problemas mencionados puede efectivamente producir más daños, a la humanidad global, a Ud y a mí, a nuestros niños y

jóvenes o a los del futuro que pretendan ser y para ello vivir en este planeta? Y el miedo, entonces, que hace a la preservación, se convierte en un engranaje más de la maquinaria que forja “individuos no empáticos”. Demonizar a un joven delincuente, por ejemplo, elegir su rostro como representante de la maldad, es una forma de crear cohesión grupal... frente al (supuesto) enemigo común, construido desde afuera de mí. Demonizarlo es un paso más en la deshumanización, y conduce a la de-sensibilización frente al dolor y la destrucción del otro como enemigo, imprescindible para generar dispositivos de crueldad. El miedo necesita un rostro y de ahí en más, él se constituye en representación de lo peligroso, es él o yo (Kessler, 2009)

En el escenario social actual - o el que descubrimos hoy cada vez más a nuestro alrededor -, la multiplicación de los miedos en su faceta más radical hace que toda alteridad pueda configurarse como un sujeto esencialmente peligroso, impidiendo cualquier clase de lazo social. Por otra parte, la deshumanización es más profunda cuando los más vulnerables son representados como los más peligrosos. En base a estigmas sostenidos por representaciones sociales, “con éstos no comparto nada, no me identifico, son diferentes, no son como nosotros, no nacieron iguales a mí”, y por eso puedo hacerles daño, como a las cucarachas. Ahí está la amenaza social, y construido el monstruo, se construye la frontera. Aun sin meternos en el análisis histórico y político de la genealogía de la crueldad, ni en el psicoanálisis del goce, la crueldad involucra el poder sobre el otro, Derrida (1997) mismo nos dirá que la pulsión de la crueldad, como pulsión de poder, es irreductible, más antigua que los principios de placer o de realidad, y ninguna política podría erradicarla. Sólo se podría domesticarla, diferirla, aprender a negociar con ella. Y Derrida mismo plantea que parte de esa negociación consiste en reemplazar a la guerra a la que llevaría el imperio de la crueldad, por la política, capaz de movilizarnos detrás de ciertos objetivos compartidos, y hacerle frente a los no compartidos. No es el sacrificio del otro, del enemigo, que nunca asegura que no nos destruya antes, sino el avanzar para diferir la destrucción logrando objetivos, generando pensamiento y acción común. La política de la crueldad, en cambio, apuesta a gobernar sin necesitar gobernar y a la exposición de la violencia directa, espectacularizada, como un mecanismo de insensibilización. ¿Cómo trabajar estas cuestiones con orientadores psico-educativos y docentes? ¿Cómo ayudarlos/ayudarnos a pensar juntos cómo salir de este encierro? ¿Y cómo a los más jóvenes? También Freud se vio arrinconado y creó así el principio de realidad, negociando mediante la promesa del placer frente a Tanatos. Así introdujo nuevamente la necesidad del otro y con ello la necesidad de la vida, para vencer por un tiempito a la muerte, siempre necesaria. La racionalidad acude así a ser parte de la negociación para construir pensamientos en relación a cómo hacer lugar a lo diverso, lo diferente, sin perder lo nuestro y sólo dejando preservarse a lo distinto. El pensamiento se hace socio del amor y la empatía en la poesía o el arte, para imaginar caminos en los

que no se pierda lo más importante que hemos construido: para que podamos apoyarnos en algún vínculo, en alguna canción, en alguna poesía, como un mantra que nos cobije de nuevo en la pulsión vital. ¿Cómo hacer para que en las escuelas, con niños y con jóvenes, trabajemos esa potencia en nosotros y con ellos, sin caer ni dejarlos caer en la desesperación y el odio, ni en la insensibilización deshumanizante? Muchas de las narrativas a las que hemos hecho mención aluden a este trabajo de volver a entretejer lo diverso, haciendo lugar y aprovechando el ensamble, el entretejido, el entramado (Cazden, 2010, Gómez N. 2022). ¿Y cuál es el papel de los Fondos de Conocimiento y de Identidad (Esteban-Guitart y Moll, 2015) en estos procesos difíciles de escolarización de adolescentes y jóvenes? ¿Qué involucran estas categorías y cómo operan en países como Argentina, con diferencias, pero también semejanzas, con respecto a los países en los que se ha trabajado con este enfoque, tanto epistémica como metodológicamente?

**La escuela y los jóvenes.** La escuela ya no es el único contexto ni siquiera el más importante para aprender, lo que no quita su importancia. Los sujetos pueden aprender en distintos momentos y espacios, mediante el uso de las TIC y los celulares, dadas sus características de movilidad y ubicuidad, así como por la utilización simultánea y convergente de diversos lenguajes. Elaborar esta situación implica reconocer nuevos contextos educativos y una nueva *ecología del aprendizaje* (Coll, 2013). Desde esta perspectiva, la escuela y la educación debaten hoy cómo crear posibilidades de acceso a ideas, conversaciones, herramientas y redes sociales sobre los *contextos informales de aprendizaje*, con el objetivo de enriquecer el desarrollo de las personas. Se trata de un *fenómeno complejo* que implica un replanteamiento importante: la búsqueda de oportunidades de aprendizaje para que el alumnado fortalezca sus intereses y satisfaga sus necesidades, contando con la *responsabilidad compartida* entre la escuela y los demás agentes sociales para cumplir las funciones hoy excesivamente concentradas únicamente en la escuela. Los jóvenes son hoy un alumnado más activo y estratégico, que también puede generar, determinar y redistribuir su propio itinerario de aprendizaje, mediante la interconexión con sus pares y con distintos actores y contextos de aprendizaje. Los profesores pueden prestar soporte y guía en la construcción de conocimientos y significados de aprendizaje, a través del desarrollo de ambientes formativos enriquecidos y ayuda educativa ajustada a la situación, lo cual implica cambios, tanto en la enseñanza como en los procesos de formación docente. Se requiere potenciar aprendizajes mediante procesos formativos flexibles y dinámicos para articular los motivos de las instituciones educativas con los del alumnado. La incorporación, en el proceso educativo formal, de los *mundos de la vida de los estudiantes, sus experiencias y su cultura*, a la currícula escolar, sería una iniciativa para reforzar el denominado *tercer espacio o mesosistema*, acorde con las características de la nueva *ecolo-*

*gía del aprendizaje* (Coll, 2013).

Los **fondos de conocimiento** se han definido, en el enfoque sociocultural inspirado en el pensamiento de Lev Vygotsky (1990, 1985, 1993), como “aquellos cuerpos de conocimiento y habilidades culturalmente desarrollados e históricamente acumulados, esenciales para los hogares, para el desarrollo individual y para el bienestar” (Moll L. y otros, 1992). El programa de los **“fondos de conocimiento”** se plantea como una estrategia fundamental para incidir en la búsqueda de las prácticas culturales significativas del alumnado, en el seno de sus familias y comunidades, reconociéndolas e incorporándolas como aprendizajes válidos dentro de la escuela. Desde esta perspectiva, el **fracaso escolar** ya no se focaliza en las capacidades del alumnado ni en la de sus familias, sino en el desajuste de la gestión de la comunicación entre el alumnado, la familia y la escuela. Esta perspectiva teórica obliga a modificar la organización de la actividad docente y de la institución escolar, acercándola a la experiencia cultural real y efectiva del alumnado.

Los **“fondos de identidad”**, por otra parte, son “artefactos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos, que resultan esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas” (Esteban-Guitart y Moll, 2014). Para Esteban-Guitart, el desafío para las escuelas consiste en partir de estos fondos de identidad, que expresan los conocimientos previos, intereses y motivaciones del aprendiz, lo que “los identifica”, para que el personal docente pueda también identificarlos, reconocerlos e incorporarlos como prácticas pedagógicas y recursos legítimos dentro de las instituciones educativas. Con ello, se espera aumentar la motivación, la implicación y el rendimiento escolar a partir del uso de conocimientos, destrezas e intereses de los alumnos y alumnas que expresan fondos particulares de identidad.

**Sentido y continuidad de intereses, experiencias y aprendizajes entre agencias educativas.** Los jóvenes, al darle sentido y continuidad a sus experiencias vitales y de aprendizaje, van construyendo su *identidad*. Al ser entendida ésta como proceso cultural, mediado por interacciones sociales, puede ser reconstruida a través de narraciones, historias, relatos, para cohesionar y darle un propósito a la experiencia de vida pasada, presente y futura (Bruner, 1997). El propósito es crear un “currículum dialógico” (Lambert Stock, 1995), interconectando fondos de conocimiento y de identidad del alumnado con la currícula oficial y sus contenidos, por medio de actividades didácticas de docentes en formación y formados, que convoquen a recoger e historizar prácticas culturales y a compartirlas o darlas a conocer, incluso algunas, muchas, para revisarlas y plantearse su transformación - los denominados “fondos oscuros” (Zipin, 2009), generadores de fuertes resistencia de docentes y directivos escolares, también es necesario integrarlos al trabajo de enseñanza y aprendizaje de los y las jóvenes, incluso para desecharlos o cambiarlos

- **Saberes escolares y extra-escolares.** Las investigaciones y producciones de conocimiento sobre estos temas se inscriben en un debate complejo y con larga tradición en el ámbito educativo, acerca de la **conveniencia o inconveniencia** de incluir en el contexto escolar conocimientos y formas de aprender que los niños y niñas, y aun más los jóvenes, desarrollan en su vida cotidiana, y acerca de la especificidad del aprendizaje escolar con respecto a otros tipos de aprendizajes. ¿Es legítimo pretender relacionarlos o precisamente la escuela está para enseñar lo que niños y jóvenes no pueden aprender fuera de ella? **Dilema ético.** Para algunos académicos, la validez de promover este tipo de abordajes se enfrentaría además con un **dilema ético** basado en las relaciones entre esferas públicas y privadas de las vidas de los niños, y en tensiones posibles cuando se buscan articular ambas (Hughes, 2006b). En cambio, para otros autores, como Zipin y Brennan (2021), el dilema ético residiría en las decisiones acerca de lo que posee “valor de aprendizaje” en el contexto escolar, ya que sus bases residen en una sociedad y en una cultura que convierte diversidad en desigualdad de un modo cada vez más acentuado y *vende* un aprendizaje como valor de cambio a un precio que las mayorías de las poblaciones no pueden pagar - ni deberían hacerlo -. ¿Contenidos o modos de aprender? Si bien estos trabajos se posicionan en demostrar cómo los niños y niñas aprenden formas de participación diferencial en cada contexto de las actividades, también es necesario reconocer instancias donde se produce una alteración -que puede ser leída quizá en términos de *resistencia*- y los niños transgreden las lógicas específicas de cada contexto, y éstas, a su vez, se superponen y recrean conjuntamente. En este sentido, ante la dualidad o el carácter dicotómico con que suelen caracterizarse contextos escolares y no escolares, así como los aprendizajes que allí se producen, es necesario reconocer un dinamismo entre los contextos transitados por los sujetos, así como por los aprendizajes que allí tienen lugar. Es que los mismos sujetos tienden a hacer posibles y concretar esos dinamismos o movimientos de un espacio al otro, de un modo en que en general pretenden ignorar los docentes. ¿Cómo son los aprendizajes escolares y extra-escolares? Moll y otros (2015) señalan que una característica fundamental que caracteriza a las interacciones cotidianas y que se diferencia de los intercambios en el aula es su **reciprocidad**. Afirman que la forma de los intercambios en el ámbito familiar o comunitario genera prácticas basadas en la **reciprocidad** y la **confianza**, y lleva al desarrollo de redes de intercambio y aprendizaje a largo plazo. En cambio, la direccionalidad de la escuela es única - del docente hacia el alumno - y la participación de los niños es en ella restringida, mientras en las familias es multivariada y más amplia. Asimismo, las redes y las esferas de aprendizajes en las familias de los niños y niñas, son más flexibles, adaptativas y activas, e involucran a muchas personas, generando incluso diferentes formas de relación con una misma persona. Moll y otros (2015) definen a estas **redes** como **densas**, con **múltiples filamentos**, mientras señalan que la relación en el aula es **delgada**

y **no múltiple**, en cuanto a su **direccionalidad**, siempre marcada por la autoridad con relación a la validez del saber y su expresión por parte del docente, y que el conocimiento del niño por parte del docente resulta acotado, limitándose a su desenvolvimiento en el contexto del aula. **Sentido impuesto o desconocido vs sentido compartido.** En posición de revuelta, hay propuestas de modificación curricular radical de las escuelas secundarias que sostienen la necesidad de la **inclusión de la cultura popular en un curriculum** en general definido como reproductor exclusivo de una cultura de élite. En este sentido, la inclusión de intereses de la vida extra-escolar de los niños y de sus familias de todos los sectores, sería una forma de democratizar el curriculum y la escuela, y promover la preservación y valoración de formas culturales minoritarias en cuanto a su peso en las decisiones que se toman en dicha sociedad. (Thomson, 2002). **Aislamiento de la actividad de aprendizaje o participación del aprendizaje en la actividad.** Si bien estos trabajos se posicionan en demostrar cómo los niños y niñas y los y las jóvenes aprenden formas de participación diferencial en cada contexto de las actividades, en las instancias donde se produce una alteración -que puede ser leída quizá en términos de *resistencia*-, los niños y los jóvenes transgreden las lógicas específicas de cada contexto, y éstas, a su vez, se superponen y recrean conjuntamente - para desconcierto generalmente de los docentes, que no están preparados para ello -. En este sentido, ante la dualidad o el carácter dicotómico con que suelen caracterizarse contextos escolares y no escolares, así como los aprendizajes que allí se producen, es necesario reconocer la importancia de un dinamismo entre los contextos transitados por los sujetos, así como los aprendizajes que allí tienen lugar, que parecería beneficioso en nombre de una mayor “justicia social curricular”, pero que resulta más incomprensible o por lo menos inesperada para los adultos a cargo de la tarea escolar. **Predominio de grupos poblacionales desfavorecidos.** El predominio de ciertos grupos poblacionales en los objetos de estas indagaciones, hace que la definición del problema de analizar las formas de aprender en distintos contextos con un interés educativo, aparezca recurrentemente asociada a intentos por mejorar el rendimiento escolar de alumnos provenientes de grupos desfavorecidos o minorías étnicas o migratorias. Este aspecto no es menor, ya que señala en qué casos la comunidad académica identifica como útil este tipo de indagaciones. El foco puesto en poblaciones desfavorecidas o migratorias concuerda con la hipótesis o supuesto de que para otros sectores sociales no habría tanta distancia o tanta discontinuidad entre lo que sucede en la vida escolar y lo que ocurre fuera de ella, o quizás se trataría de un asunto no problemático. Esto no es seguro en absoluto. Otro problema es la elección -muchas veces no explicitada- de ciertos conocimientos o situaciones por sobre otros, en ocasiones guiada por el interés en demostrar lo que se considera como una “riqueza” de esas experiencias familiares, lo cual es también discutible.

**Para seguir pensando e investigando.** Este conjunto de reflexiones refleja y convoca a resaltar, a partir de su lectura, la complejidad implícita en los problemas relativos al “qué” y al “cómo” aprender, como problema de investigación científica. A la vez que para situarnos en nuestro tiempo y nuestra historia, para pensar con qué y cómo vale la pena intentarlo, ello incluiría, profundamente, desarrollar - no sólo como investigadores y como docentes, sino como ciudadanos del mundo - nuestra capacidad para aprender a convivir y a vivir con la diversidad y el conflicto, con las contradicciones y con el poder, incluyendo - no sin resistirlo - su abuso. Y justifica la necesidad de sistematizar la producción académica que se ha hecho al respecto, así como el *análisis crítico* de las conceptualizaciones que han acompañado a estas producciones, identificando rigurosamente las vacancias, sesgos y tensiones en y entre elaboraciones y lecturas de ayer y de hoy, incluyendo las que podemos intentar prever que sobrevivirán o se renovarán mañana.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (M. Holquist, Ed.). University of Texas Press.
- Baquero, R. (2013). El sujeto en situación, las formas educativas y los límites de la formación en psicología. In I. Serrano García, et al. (Ed.), *El reto de la educación universitaria: Experiencias desde la psicología* (pp. 65-85). San Juan: Asociación de Psicología de Puerto Rico.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Casal V., Néspolo M.J. (2018) Formación de educadores: la narración como eje del saber sensible para la inclusión. (55-62). En Casal, V. y Néspolo, M.J. (comps) *Formación de educadores para la inclusión educativa. Posiciones, miradas, recorridos y experiencias*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cazden, C. (2010). Las aulas como espacios híbridos para el encuentro de las mentes. En N. Elichiry (comp.) *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate*. Buenos.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 31-36. Recuperado de <http://www.grao.com/revistas/aula>.
- Derrida, J. (1997). Una filosofía deconstructiva. *Zona erógena*, 35. Disponible en: [http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/filosofia\\_deconstructiva.htm](http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/filosofia_deconstructiva.htm).
- Dome, C. (2015). Co-configuración de aprendizajes e intervenciones de agentes psicoeducativos ante diferentes manifestaciones de violencias en escuelas. *XXXV Congreso Interamericano de Psicología*. Sociedad Interamericana de Psicología, Lima, 2015.
- Dome C. y Erausquin C. (2022) Educación Sexual Integral en proceso. Voces de agentes educativos y experiencias de intervención en problemas de desigualdades/violencias por motivos de género. *Anuario de Investigaciones*. Vol. XXVIII. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires (53-63).
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. In *Journal of Education and Work*, 14 (1), 133-156.
- Engeström, Y. 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.
- Erausquin, C. (2014). La teoría de la actividad como artefacto mediador para construir puentes entre universidad y escuelas. *Revista de Psicología, segunda época*. Facultad de Psicología. UNLP. Vol. 13. Disponible en: <http://revistas.unlp.edu.ar/RPSEUNLP/article/view/1116>. Recuperado 19 Marzo 2015.
- Erausquin C., Zabaleta, V. (2014). Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras. *Revista EXT*. ISSN 2050- 7272. Universidad Nacional de Córdoba. 1-36.
- Erausquin, C. y Bur, R. (2017). *Psicólogos en contextos educativos*. Psi-Dispa.
- Erausquin, C. (2019). *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje expansivo de agentes educativos. Manual de uso*. CABA: PsiDispa.
- Erausquin, C., y Funes Molineri, M. (2022). Cuarta Generación de la Teoría de la Actividad, Doble Estimulación y Aprendizaje Expansivo en Agentes Profesionales de Salud y Educación *Anuario de Investigaciones*. Vol. XXVIII. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. 65-74.
- Erausquin, C., Dome, C., Pérez Casal, S. (2024). Vivencias en escuelas de territorios atravesados por desigualdades. Cruce de fronteras y aprendizaje expansivo entre extensión e investigación-acción participativa para construir territorios posibles. *Revista internacional Mirada Antropológica*, 19 (26) 94-115.
- Esteban Guitart, M. & Moll, L. (2014). Fondos de Identidad: un nuevo concepto basado en el enfoque de Fondos de Conocimiento. *Culture & Psychology* 2014, Vol. 20(1) 31-48. Traducción con fines didácticos de Cristina Erausquin, 2022.
- Garriga Zucal, J. (2024). El monstruo es el otro. *Antropología*. Conicet. *Le Monde Diplomatique*. Edición 300. Junio 2024.
- Gomez, N. (2023). Cruce de fronteras en las memorias sociales e institucionales. Vivencias en las tramas educativas. *XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, UBA.
- Gómez, N. y Erausquin. C. (2023). Formación de educadores para la construcción de subjetividades y lazos sociales en las escuelas con justicia territorial. *III Encuentro Latinoamericano de Territorios Posibles. Desafíos para la Justicia Territorial: Experiencias Latinoamericanas de Praxis y Transformación*. Centro de Posgrado, Edificio Karakachoff, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

- Hughes, M. (2006b). Home-school knowledge exchange. *Educational Review*, 58 (4), 385-487.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires. Siglo XXI.
- Lambert Stock, P. (1995). *The Dialogic Curriculum. Teaching and Learning in a Multicultural Society*. Michigan State University. Boynton/Cook Publishers. Heinemann. Portsmouth, NH.
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2), 132-141. <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>.
- Pauls, A. (2024). *Le Monde Diplomatique*. Dossier La política de la crueldad. Edición 300, junio 2024.
- Reguillo, R. (2008). Sociabilidad, inseguridad y miedos. Una trilogía para pensar la ciudad contemporánea. *Alteridades* No 36. Julio-Diciembre, 2008.
- Rodríguez Arocho, W. C. (2015). Reflexividad histórica, problematización e indagación dialógica como herramientas para repensar el concepto vygotkiano de zona de desarrollo próximo. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 26, 10-24.
- Sannino, A. (2010). Conversación de Docentes sobre su Experiencia. Conflicto, resistencia y agencia. *Journal: Teachers and Teacher Education* 26 (2010) 838 -844. (Traducción con fines didácticos Cristina Erausquin).
- Schön, D. (1992). *La Formación de Profesionales reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- Segato, R. (2018). *Contrapedagogías de la crueldad*. CABA. Prometeo.
- Thomson, P. (2002). *Schooling the rustbelt kids. Making the difference in changing times*. Sydney: Allen & Unwin (UK: Trentham Books).
- Vygotski, L. S. (1990c). Pensamiento y lenguaje. In L. S. Vygotski (Ed.) (A. Álvarez & P. del Río, Eds.; J. M. Bravo, Trans.), *Obras escogidas*. Vol. II. Problemas de Psicología general (9-348). Visor Distribuciones. [Original Russian version, 1982].
- Vygotski, L. S. (1995a). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, and L. S.
- Vygotski (Ed.) (A. Álvarez & P. del Río, Eds.; L. Kuper, Trans.), *Obras escogidas*. Vol. III. Problemas del desarrollo psicológico (pp. 9-340). Visor Distribuciones. [Original Russian version, 1983].
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras Escogidas*. Vol. IV. Psicología Infantil (A. Álvarez & P. del Río, Eds.; L. Kuper, Trans.). Visor Distribuciones. [Original Russian version, 1983].
- Yamazumi, K. (2009). Expansive Agency in Multi-Activity Collaboration. En A. Sannino, H. Daniels y K. Gutiérrez (edit.) *Learning and Expanding with Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press. .
- Zipin, L. y Brennan, M. (2021). Ethical vexations that hang “knowledge questions” for curriculum. En B. Green, P. Roberts y M. Brennan (Eds), *Curriculum challenges and opportunities in a changing world. Transnational perspectives in curriculum inquiry* (173-193). Palgra.
- Zipin, L. (2009). Dark funds of knowledge, deep funds of pedagogy: exploring boundaries between lifeworlds and schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 30 (3) 317-331.