

Doble apuesta al aprendizaje expansivo en intervenciones y vivencias de profesorxs en formación

AUTORAS:

Cristina Erausquin (*erausquinc@gmail.com*)
Natalia Gómez (*gomez__natalia@hotmail.com*)

ORGANIZACIÓN DE PERTENENCIA:

Facultad de Psicología, UBA
Facultad de Psicología, UNLP - IFDC Bariloche

Eje temático: Discriminación, exclusión social y subjetividad.

Resumen

El trabajo explora narrativas de profesorxs en formación, sobre experiencias de intervención en problemas de desigualdades y diversidades vinculadas a la inclusión-exclusión educativa. La experiencia personal, interpersonal y colectiva de apropiación se desarrolla en contexto de Pandemia Covid-19, ASPO y DISPO, durante el cursado de Psicología Educativa, en segundo año del Profesorado de Nivel Inicial, durante el primer semestre de 2021. El sistema de actividad es un Instituto de Nivel Superior No Universitario estatal, en Bariloche, Provincia de Río Negro, Argentina. Estudio exploratorio, con enfoque socio-histórico-cultural inspirado en el pensamiento de Vygotsky y la tercera generación de la teoría de la actividad de Engeström, especialmente su conceptualización del "aprendizaje expansivo". Datos recogidos en *Cuestionarios de Situaciones Problemas de Intervención e Instrumentos de Reflexión*, son elaborados con la *Matriz de Análisis Multidimensional de Situaciones Problema de Intervención y la Matriz de Aprendizaje Expansivo* (Erausquin, 2019a), para explorar perspectivas desarrolladas en narrativas y vivencias de ocho estudiantes antes y después del proceso formativo. Se articulan conceptos y problematizaciones con reflexiones e interrogantes sobre la doble apuesta en educadorxs en formación, desde su rol de estudiantes, identificando fortalezas, dificultades y nudos críticos en la construcción del aprendizaje expansivo, en su formación profesional.

Palabras clave: *vivencia, aprendizaje expansivo, doble apuesta, formación de formadores.*

Abstract

The work explores narratives of teachers in training, about experiences of intervention in problems of inequalities and diversities linked to educational inclusion-exclusion. The personal, interpersonal and collective experience of participatory appropriation is developed in the context of the Pandemic Covid-19, ASPO and DISPO, during the course of Educational Psychology, in the second year of the Initial Level Teachers Modelling, during the first semester of 2021. The activity system is a Highest Level Institute – not University -, at Bariloche, Province of Río Negro, Argentina. Exploratory study, with a socio-historical-cultural approach inspired by Lev Vygotsky and the third generation of Engeström’s activity theory, especially his conceptualization of “expansive learning”. Data collected in Questionnaires for Problem Intervention Situations and Instruments for Reflection are analysed, using the Multidimensional Analysis Matrix of Intervention on Problem Situations and the Matrix of Analysis of Expansive Learning (Erausquin, 2019a), to explore perspectives developed in narratives and experiences of eight students before and after the training process. Concepts and problematizations are articulated with reflections and questions of the double bet in educators training, from their role of students, identifying strengths, difficulties and critical knots in the construction of expansive learning in their professional training.

Keywords: *emotional experience, expansive learning, double bet, teachers’modelling.*

Introducción

El siguiente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación UBACyT 2020-2022, 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 Erausquin. La exploración es en un Instituto de Formación Docente de Bariloche, provincia de Río Negro, atravesado por complejas dimensiones sociales, culturales, económicas y subjetivas que tensionan la inclusión-exclusión de estudiantes en formación (Daita, et al, 2020; Gómez, 2019; Barelli y Dreidemie, 2015). En contexto de Pandemia desde 2020, la tensión se ha profundizado, implicando factores específicos como *determinantes del acceso* a la educación a través de modalidad virtual: las tecnologías y la posibilidad de conexión. Ante las desigualdades y diversidad, la *doble apuesta* a la inclusión educativa es un desafío permanente (Erausquin et al., 2019b). ¿Qué entendemos por “doble apuesta” en este trabajo?:

¿Aprendemos sólo de lo que nos transmiten o de lo que podemos experimentar? ¿El proceso educativo conforma experiencias – algunas dejan huella y otras resbalan-, o es un experimento? La experiencia es situacional, vital, requiere participación, acción, pero también pasión, transforma y se transforma, no es mía ni de aquél, está entre dos y con el mundo. No es predecible ni controlable enteramente: emerge, dinámica, como potencia de actuar y ser. Requiere hacerse responsable del mundo-y-de mí, en

lo que nos toca. Si lxs profesores en formación son alojadx en instituciones que articulen calidad e inclusión, es por lo menos probable que esta experiencia les deje huella en emociones y saberes, para poder ofrecer a sus alumnos futuros, condiciones y perspectivas de inclusión y calidad, que garanticen el derecho de todxs a la educación. (Erausquin, 2019b)

Marco Teórico

Pensar las escuelas como espacio educativo y social atravesado por contradicciones, conflictos y violencias, que requieren abordajes inter-agenciales e inter-sistémicos en contextos de profundas desigualdades, habilita a ir “más allá” y construir y transformar en situación con-vivencias, experiencias y sentidos en el devenir (Kaplan, Szapu, 2020). Estas complejidades atraviesan las escuelas y las instituciones formadoras de formadorxs. La perspectiva histórico-cultural de la *tercera generación de la teoría de la actividad* problematiza contradicciones dentro y entre sistemas de actividad interconectados (Engeström, 2001). María José Rodrigo (1994) conceptualiza a los *modelos mentales de situación* (MMS) como representaciones que construyen, intercambian y negocian los actores implicados en alguna tarea en un escenario sociocultural. Lxs sujetxs construyen MMS para comprender y anticipar los eventos y en la interacción con otrxs, los intercambian y modifican de acuerdo a la demanda de tarea, en situación y atendiendo a la diversidad de perspectivas.

Aprendizaje Expansivo

Definimos “aprendizaje expansivo” (AE) (Engeström, 2001-09, en Erausquin, 2014), como “aprender lo que aún no está y de lo que nos apropiamos mientras lo ponemos a prueba a través de la acción que realizamos” (p.8). La investigación pretende contribuir a desarrollar estrategias que reconceptualicen y construyan nuevos sentidos de problemas e intervenciones en los sistemas sociales de actividad en los que trabajan agentes educativos y otros actores sociales. Se propone aportar a la formación de docentes de nivel inicial, en el sur del país, en territorios donde impera la desigualdad económica, social, étnica, de procedencia territorial, de derechos y de género, y donde también pueden surgir alternativas y elaboraciones de micro-respuestas e interpelaciones de las contradicciones sociales. El Proyecto de Investigación ha desarrollado *conocimiento situado*, entre 2020-2021, enmarcado en enfoques socio-histórico-culturales de Vygotsky y autores post-vygotskianos. A través de prácticas y experiencias convocadas por necesidades de cambios y por la implicación dialógica y la conciencia crítica, sujetos colectivos afrontan desafíos de inclusión y calidad como vectores inseparables de la intervención educativa. En el contexto local, se reelaboran hallazgos de *investigación-acción-participación* en escenarios formativos en que tomamos y somos parte las autoras. Descubriendo “giros” cognitivos y actitudinales en “docentes en formación”, fortalezas, dificultades y nudos críticos, al reflexionar sobre experiencias y co-construir saberes, entre inicio y cierre de su trayecto curricular en Psicología Educativa, en tiempo de Pandemia Covid 19, ASPO y DISPO, y las implicancias de ese proceso para la visibilización de la brecha educativa, en una región del sur del país.

Metodología

El trabajo presenta, como estudio exploratorio, un análisis de caso de tipo cualitativo. La muestra consiste en 8 cuestionarios dobles, compuestos por *Cuestionarios de Situación-Problema de Intervención* – Preguntas 1 a 4 - e *Instrumentos de Reflexión sobre Aprendizaje Expansivo* – Preguntas 5 a 7 - (Erausquin, 2019a) administrados a estudiantes de segundo año del Profesorado. Analizamos 6 cuestionarios respondidos por 3 sujetos: 3 al comienzo y 3 al final de la cursada de Psicología Educacional, y otros 2 Cuestionarios, que son Pre-test sin Post-test de los 2 restantes sujetos. Para la elaboración de datos, se aplicó *Matriz de Análisis Multidimensional de Situaciones Problema de Intervención* y *Matriz de Análisis Complejo de Aprendizaje Expansivo de Agentes Educativos* (Erausquin, 2019a).

Hallazgos en Cuestionarios sobre Situaciones Problema de Intervención

En este apartado analizaremos *recurrencias* y *divergencias* significativas en la muestra piloto. A partir de ello, se identificarán fortalezas, dificultades y nudos críticos. En la **Dimensión Situación – Problema** se denota una **fortaleza** en la enunciación de problemas complejos. En dos pre-test, hay un problema complejo con interrelación entre factores, actores o dimensiones en escenario educativo y en uno, es un problema complejo, multidimensional. En el post-test, uno presenta interrelaciones y dos presentan complejidad multidimensional. Las situaciones problema narradas relacionan el contexto pandémico con las posibilidades (o no) de estudiar y las tramas que vinculan la grupalidad entre pares. En todas las respuestas, emerge como **fortaleza** alguna inferencia explicativa sobre posibilidades o no de continuidad en los aprendizajes y es recurrente la **especificidad del enfoque** del problema con relación a la disciplina del profesorado, desde el rol de estudiantes, ya que no se autorreferencian como *docentes en formación*. Hay una **diferencia** en un post-test, cuyo enfoque se aproxima a conocimiento psico-educativo, con **apertura a otra disciplina** además de la educación.

En la **Dimensión Intervención profesional**, aparece como **fortaleza** la resolución conjunta de los problemas en la decisión sobre la intervención. En el pre-test es recurrente la decisión situada en la agente, teniendo en cuenta la opinión de otros agentes. Hay una apropiación explícita del contexto y de la urgencia de resolver la conexión, para “*poder estudiar*”. Es significativa en los relatos la *invisibilización de las diferencias en materia de desigualdades sociales*. Puede pensarse como **nudo crítico** la invisibilización de la desigualdad en el acceso tecnológico, y de sus efectos en la interrupción de la concurrencia o abandono, en intersección con las clases sociales y su proveniencia de zonas rurales o urbanas, o más lejanas o cercanas a la institución. Una **fortaleza** es que, en el post-test, aparece la construcción conjunta del problema y la intervención, en la decisión y en la acción, y los *agentes de la co-construcción son docentes y estudiantxs*. En el mismo marco, hay *pertinencia de la intervención* con respecto al problema, desde su rol estudiantil. Pero hay dificultades para explicitar conceptos, marcos teóricos y/o modelos de trabajo en el campo de la disciplina, siendo que Psicología Educacional aborda la temática de inclusión y exclusión educativa. Otra **fortaleza** es que las acciones colectivas, articuladas, contemplan dimensiones diferentes de la intervención, especialmente en el post-test, con un salto cualitativo en relación a los pre-tests, que contemplaban acciones sin articulación entre sí.

Se visibiliza la situación de exclusión social de compañerxs y se crean intervenciones colectivas, entre varios agentes para contemplar el derecho a la educación. A diferencia del año pasado, que de 1150 estudiantes sólo 612 se conectaron al menos una vez al campus virtual, con una discriminación por clase social en el acceso al derecho educativo, este año pudieron inscribirse 2047, cifra habitual del Instituto. Aún así, en el espacio curricular Psicología Educativa, de 52 inscriptxs iniciales, finalizaron 13. También se registra exclusión territorial en pandemia, ya que lxs estudiantxs de otras localidades de zonas rurales son pocxs este año en relación a años anteriores.

Instrumentos de Reflexión y Matriz de Aprendizaje Expansivo

Toda teoría del aprendizaje necesita responder *cuatro preguntas centrales*: (1) *¿Quiénes* son lxs sujetos de aprendizaje, cómo se definen y ubican?; (2) *¿Por qué* aprenden, que lxs hace realizar el esfuerzo?; (3) *¿Qué* aprenden, cuáles son los contenidos y resultados del aprendizaje?, y (4) *¿Cómo* aprenden?, ¿cuáles son las acciones o procesos de aprendizaje? En este trabajo, utilizamos esas cuatro preguntas para aplicar la *teoría del aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) al análisis de **Instrumentos de Reflexión** (Erausquin, 2019a), respondidos por **Docentes en Formación**, a continuación de las preguntas de los Cuestionarios de Situaciones Problema de Intervención. Recordemos cómo Yrjo Engeström (2001) introduce la idea del “aprendizaje expansivo” en la “tercera generación”:

Michael Cole (Newman, Griffin & Cole, 1984) fue uno de los primeros en señalar claramente la profunda insensibilidad de la segunda generación de la teoría de actividad para con la **diversidad cultural**. Cuando la teoría de la actividad se internacionalizó, las cuestiones de la diversidad y el *diálogo entre las diferentes tradiciones o perspectivas* se convirtieron en desafíos cada vez más serios. Son éstos los retos que la **tercera generación de la teoría de la actividad** tiene que enfrentar... necesita desarrollar herramientas conceptuales para entender el diálogo, las múltiples perspectivas, y las redes de interacción de los sistemas de actividad, así como Wertsch (1991) presentó las ideas de Bakhtin (1981, 1986) sobre dialogicidad como una forma de ampliar el marco vygotskiano. (p. 2)

El *aprendizaje expansivo* (AE) es definido en esta frase histórica: “En transformaciones importantes de nuestra vida personal y de prácticas en una organización, debemos aprender nuevas formas de actividad que aún no están allí. Son literalmente aprendidas mientras están siendo creadas” (Engeström, 2001, p. 4). Las respuestas a preguntas referidas al AE, se analizan con la *Matriz de Aprendizaje Expansivo* (Marder, Erausquin, 2017, en Erausquin, 2019a), construída en base a la *tercera generación de la teoría de la actividad*, en el marco de Proyectos de Investigación (I+D) de Psicología UNLP. Las preguntas (3) han sido incorporadas después de las que requieren el relato de una situación problema, la intervención, las herramientas, y los resultados y su atribución, con la consigna: *Piensa en una situación-problema en la que hayas participado, de tu experiencia educativa, de acuerdo a tu rol y funciones en esta institución escolar*. Las preguntas referidas a AE son:

- 1- ¿Qué es lo más significativo que puedes destacar de esa experiencia en la que participaste?
¿Qué es lo que creés haber aprendido de ella?

- 2- A partir de la experiencia, ¿considerás que sería oportuno modificar algún aspecto de la intervención? ¿Cuál? ¿Por qué?
- 3- ¿Qué función tiene un docente en el análisis y abordaje de problemas escolares?

Hallazgos principales de Aprendizaje Expansivo

En primer lugar, las preguntas fueron respondidas con interés y compromiso, se les prestó mucha atención, expresan la importancia de lo aprendido desde lo *vivenciado* (como *pereshivanie*, Vygotsky, *experiencia emocional atribuida de sentido*, Van der Veer & Valsiner, 1994), tanto en lo que lxs afectaba, como en lo que pudieron hacer lxs docentes en formación, en su rol de estudiantes, con lo que lxs afectaba, para transformar la situación. En las *docentes en formación* se advierte que en el **Post-test**, si bien se refieren a la misma experiencia relatada en el **Pre-test**, lo hacen de manera diferente, con mayor reflexividad, abriendo más posibilidades, conceptualizando mejor el problema, rescatando aspectos más sutiles, reelaborando en su implicación, su posición y la de lxs otrxs, volviendo sobre lo vivido. En respuestas a la primera pregunta, cinco docentes en formación, en el pre-test, destacan componentes relacionales, con fuerte tono emocional, en los aprendizajes autopercebidos, pero no aparecen componentes *conceptuales* de la materia Psicología Educacional, -en el marco de cuya cursada se administró el Cuestionario- o de la formación profesional de una docente de nivel inicial, como *contenidos curriculares explícitos*, aunque sí aparecen *contenidos formativos asociados*.

S1. Pre-test. Lo más significativo fue ver cómo se fue transformando la relación entre docentes y compañerxs a medida que íbamos aprendiendo entre todxs, a solucionar los problemas de continuidad pedagógica creados con Pandemia Covid-19 y el consiguiente requerimiento de virtualidad. **Post-test.** Aprendí sobre mí misma y sobre las compañeras, la complejidad de las situaciones que están atravesando. Aprendí a no juzgar al otrx antes de tiempo y a estar abierta al diálogo. Aprendí a reconocer cuando algo me excede, a pedir asesoramiento a alguien con más experiencia, sobre mis propios límites y la función de docentes y profesionales de asesorar.

S2 Pre-test. Aprendí muchas cosas durante la cursada en el ciclo lectivo 2020 y 2021, lo principal es el compañerismo y la empatía que tienen algunas compañeras, muy flexibles a la hora de entender lo que le pasa a otra persona. **Post-test** Aprendí la importancia de la comunicación, el respeto y la empatía en el grupo, algo difícil puede pasarle a cualquiera, y el grupo si se comunica puede ayudar.

S3 Pre-test. Aprendí que ayudar a otra persona en un momento difícil da alegría al que ofrece ayuda – la compañera tenía miedo de perder la cursada y la ayudamos a superarlo-. **Post-test.** Aprendí cómo es ayudar a las personas, aportando un granito de arena para que pueda cambiar el miedo a perder la carrera, por circunstancias que atraviesan y fue muy satisfactorio ayudarlas, aunque fuera con un mensaje.

Aprendizajes vitales, en situaciones de emergencia, a través de lo grupal e interpersonal: aprender a unirse, solidarizarse, diferenciarse, reflexionar sobre responsabilidades de unxs y otrxs sin prejuizar, descubriendo la alegría de ayudar, y aceptando el miedo, propio y ajeno, a no

poder hacerlo sin dolor ni impotencia. La **vivencia**, con toda la fuerza que le dio Vygotsky al concepto (Vander Veer & Valsiner, 1994), como conciencia del mundo, como articulación de lo emocional y lo cognitivo, lo mental y lo corporal, lo individual y lo colectivo, lo de ayer, lo de hoy y lo de mañana. La *vivencia como unidad de análisis de la conciencia*, entramando lo pasivo, padecido, vivido, con la alegría de poder transformar el problema mediante la acción. El *aprendizaje expansivo* (Engeström, 2001) es transformador, horizontal, dialógico; subterráneo, no visible, sostenido por aprendizajes formales instituidos, pero instituyente, arma lazo, para descubrir y descubrirme en la potencia personal- colectiva.

Frente a pregunta 3, ¿qué cambiaría?, la mayoría de las respuestas resalta que se cambió algo en esa experiencia y se identifican efectos del cambio, destacando lo vivido. Pero sólo **dos de cinco** imaginan cambios futuros en una intervención, para mejorarla frente a una situación de similar dificultad. Aprendizajes de mejores aplicaciones digitales, que posibiliten continuidad pedagógica con más solvencia y menos sobresaltos. O bien asegurar la lista de celulares de compañerxs lo más pronto posible, para que nadie se desaliente, y solicitar a Secretaría que utilice ese medio de comunicación. *Cambios instrumentales*, importantes en momentos de crisis pandémica y ASPO. Por otro lado, dos *docentes en formación* enfrentaron situaciones críticas con docentes que les generaron dificultades, y en la pregunta sobre cambios refieren: una, que una adulta –su mamá– la ayudó en la infancia y que habría sido mejor si la docente lo hubiera sabido hacer, para no generar errores, y la otra, frente a una situación de injusticia, que habría sido importante que el grupo interpelara a lxs docentes y solucionara las cosas así, en lugar de denunciarlxs a otras instancias de gestión; lxs estudiantes deberían haber debatido con ellxs primero sobre su conducta y efectos.

Frente a la **pregunta 3**, sobre la **función del docente**, para **S1, en pre-test** el rol docente es fundamental en su posición de mediador y referente a cargo de un grupo de personas -es quien debe escuchar, analizar y buscar soluciones viables para los problemas diarios-, y en **post-test**, las docentes pudieron hacer de mediadoras entre la compañera y el resto del grupo, “que no sabíamos cómo manejar una situación tan delicada”.

S2, en pre-test, señala “el docente tiene la función de buscar diferentes formas para solucionar un problema, igual los/as coordinadoras de la carrera, ya que pueden tener una mirada más amplia de un problema de conectividad, inscripciones a materias, o los directivos, “a los que los alumnos acudimos para tratar de solucionar cualquier problema”. Y en **post-test** “las docentes, cuando les planteamos lo sucedido, respondieron de forma adecuada, y aclararon aspectos que no sabíamos”.

S3, en pre-test, “el docente tiene la función de análisis y abordaje de problemas escolares, porque ya conoce diferentes situaciones de la pandemia en la virtualidad, y están al tanto de que no todos cuentan con materiales tecnológicos adecuados para cursar.

S4, “el docente debe tener un papel protagónico en el abordaje de problemas, para intentar solucionarlos. Su rol es el de un mediador entre alumnos, contenidos y familias”.

S5, “si en la formación se incentiva la reflexión crítica de situaciones educacionales, es para ejercitar la toma de decisiones en situaciones imprevistas. El docente tiene una función funda-

mental, dar respuestas, también dar el ejemplo al asumir errores e incentivar a sus alumnos en el continuo trabajo sobre sí mismos para adquirir nuevos aprendizajes”.

Si bien en respuestas a preguntas 1 y 2, lxs estudiantes están centradxs en su aprendizaje a través de la experiencia, en las emociones despertadas en las relaciones con sus compañeras y los grupos de trabajo, frente a pregunta 3, se centran en el rol de lxs **docentes** para solucionar problemas que podrían desencadenar la exclusión, o la interrupción de la continuidad educativa de unx compañerx, con consecuencias sobre ello y el grupo de trabajo.

La **fortaleza** es la elaboración de la vivencia del aprendizaje logrado: cuál fue, cómo y gracias a qué lo lograron, desde las emociones despertadas, de sufrimiento, riesgo, temor, a la alegría en el logro colectivo, y desde lo vivido pasivamente a las acciones desplegadas, con la diferencia entre roles de estudiantes y docentes muy marcadas en la resolución de los problemas de inclusión-exclusión. La **dificultad** más importante es para referir cambios posibles en el futuro, pero si se analiza la experiencia, cuentan con una implicación que posibilitaría imaginarlos. Como fortaleza, la **puesta en valor** de la contribución solidaria de distintxs actores a la solución de problemas y la multiplicación colectiva de la fuerza en equipos de trabajo. El **nudo crítico** es que, a diferencia de otras respuestas de agentes en escenarios educativos, no utilizan conceptualizaciones apropiadas en el espacio curricular Psicología Educativa, para ubicar lo vivido por ellxs como **aprendizaje de la profesión**.

En respuestas a **pregunta 3** sobre **función docente**, aparecen **conceptualizaciones**, como *re-contextualizaciones* de conceptos incluidos en contenidos curriculares de la Asignatura y la Formación Docente. El papel del docente mediador y referente, articulando estudiantes, familias y contenidos, en la anticipación de problemas y el aporte de recursos para la continuidad pedagógica; su falibilidad y los efectos de sus fallas en aprendizajes iniciales; la asimetría, que puede proteger ante lo que “excede” la posibilidad de las estudiantes, pero también denota la necesidad de interpelar los errores docentes, debatir caminos, recursos, para la resolución cooperativa de problemas entre estudiantes y docentes. Temas de una Psicología Educativa contemporánea, crítica, contextualista, socio-histórico-cultural.

En la conversación entre las autoras, surgió la relevancia de la **ausencia** en las respuestas, de la mención de **su futuro como docentes**. Tampoco la pregunta fue formulada en el Cuestionario de Situación Problema, devenido Instrumento de Reflexión, lo que se asume como falla nuestra. Pero en ninguna de las respuestas, se menciona una de las *articulaciones posibles* entre el aprendizaje que realizan por apropiación participativa del vínculo docente-alumno y las condiciones que esperan crear cuando sean docentes. La explicación que nos dimos, hoy inferencia, *pregunta a responder* mañana, es que lo vinculado a su profesionalización está aún muy lejos. Lo que se juega hoy es la continuidad pedagógica de su carrera y la de sus compañerxs, y es difícil trascender el tema al problemático futuro dentro de tres años. La Pandemia aún no cede y hace insondable la incertidumbre *sobre el futuro*, en cuanto a egreso de carrera y ejercicio profesional.

Reflexiones finales

La pandemia implicó cambios complejos en la vida cotidiana del planeta. En educación, particularmente, en el viraje imprevisto a modalidad virtual. En este Instituto de Formación Docente, atravesado por desigualdades y diversidades, la pandemia y el ASPO desafiaron los procesos subjetivos de formación y co-construcción de estrategias para la resolución de problemas de acceso a la educación en modalidad virtual. Mediante análisis de cuestionarios e *instrumentos de reflexión*, identificamos situaciones-problema complejas e intervenciones que se expresan colectivas en los MMS de intervención, y en las *vivencias* de aprendizaje expansivo. Pero no se visibilizan relaciones explícitas entre estas dimensiones, los saberes disciplinares y el trabajo profesional futuro. Se destaca como **nudo crítico** la ausencia de signos de *conciencia e interpelación* de las desigualdades en el acceso y disponibilidad de tecnologías, en intersección con la desigualdad entre clases sociales, su invisibilización, y las construcciones subjetivas posicionadas como estudiantes en la resolución de problemas, pero no *entramadas* en su rol futuro docente. Para finalizar, nos preguntamos: ¿Conocerán lxs docentes de diferentes Institutos del Profesorado estos *dramas* que anidan en las vivencias de lxs estudiantxs – docentes en formación – a quienes contribuyen a formar? ¿Hay espacios, en la *formación de formadores*, para que lxs docentes alojen, identifiquen y ayuden a reelaborar reflexivamente vivencias - como las emergentes en las respuestas-, para una resolución colectiva de problemas, en la que se juega la continuidad pedagógica, la *inclusión educativa*, no sólo de ellxs, sino también, en una “doble apuesta” (Erausquin, 2019b), en lo que ellxs – la mayoría mujeres – pueden ser y hacer cuando sean docentes? ¿Cuántxs formadorxs de formadorxs se aproximan a estas vivencias de sus alumnxs, cuántxs las analizan, cuántxs se implican en ellas con sus alumnxs adultxs, mediante éstos u otros instrumentos de reflexión? ¿De qué condiciones depende que lo hagan? ¿Cómo puede la investigación educativa y psico-socio-educativa contribuir a ello? Con estos hallazgos e interrogantes abiertos, intentamos aportar a ese recorrido una micro-contribución, “un granito de arena”, como decía unx de lxs *docentes en formación*.

Referencias bibliográficas

- Barelli, A. I. y Dreidemie, P. (2015). *Migraciones en la Patagonia. Subjetividades, diversidad y territorialización*. Viedma: Universidad Nacional de Río Negro.
- 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. (2001). *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.

- 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 la Universidad Nacional de La Plata. Editorial de la Universidad de La Plata. ISSN N° 0556-6274.
- Erausquin, C. (2019a). *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje expansivo de agentes educativos. Manual de uso*. CABA: PsiDispa.
- Erausquin, C. (2019b). Psicología educacional y formación de formadores: doble apuesta a la inclusión educativa en entornos atravesados por desigualdad social. Simposio. "Psicología inter y transdisciplinaria: Fortaleciendo la colaboración en las Américas". *Memorias XXXVII Congreso Interamericano de Psicología*. 15 al 19 julio 2019, La Habana, Cuba.
- 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* Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C. V.; Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. México: Nosótrica Ediciones.
- Rodrigo, M. J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento escolar. En Rodrigo, M. J. (ed.): *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Vygotski, L. S. (1935c/1994). The problem of the environment. En R. Van der Veer y J. Valsiner (Eds.), *The Vygotsky reader* (pp.338-354). Blackwell.