

CRUCE DE FRONTERAS EN LAS MEMORIAS SOCIALES E INSTITUCIONALES. VIVENCIAS EN LAS TRAMAS EDUCATIVAS

Gómez, Natalia

CONICET - Instituto de Formación Docente Continua. Bariloche, Argentina. - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina - Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

RESUMEN

El trabajo se sitúa en un Instituto de Formación Docente público, estatal, y en su relación con cinco escuelas en S. C. Bariloche, Río Negro. Estos sistemas de actividad (Engeström y Sannino, 2020) son atravesados por relaciones críticas en las memorias sociales e institucionales que impactan en la co-construcción de estrategias a futuro y en la posibilidad del aprendizaje expansivo en el cruce de fronteras (Gómez y Erausquin, 2023). El objetivo es explorar las tensiones halladas en las memorias sociales e institucionales del cruce de fronteras entre sistemas de actividad. La metodología es de análisis de caso de tipo cualitativo. Se recogen datos con Cuestionarios de Situaciones Problemas de Intervención e Instrumentos de Reflexión y se analizan con la Matriz Multidimensional para Análisis Complejo de la Práctica Educativa y la Matriz de Análisis Complejo del Aprendizaje Expansivo (Erausquin, 2019b). Se incluyen datos complementarios. Como primeros resultados e interrogantes, es necesario continuar indagando e interpelando, desde la investigación e intervención formativas, algunas “viejas” y “renovadas” relaciones en el cruce de fronteras entre escuelas e infancias; escuelas y familias y en con-vivencias escolares como apertura a la posibilidad del aprendizaje expansivo de cambios que generen movimientos instituyentes entre los sistemas de actividad.

Palabras clave

Cruce de fronteras - Aprendizaje expansivo - Vivencias - Memorias sociales

ABSTRACT

BOUNDARY CROSSING IN SOCIAL AND INSTITUTIONAL MEMORIES. EXPERIENCES IN EDUCATIONAL FRAMES

The work is located in a public, state Teacher Training Institute, and in its relationship with five schools in S. C. Bariloche, Río Negro. These activity systems (Engeström and Sannino, 2020) are traversed by critical relationships in social and institutional memories that impact the co-construction of future strategies and the possibility of expansive learning across borders (Gómez and Erausquin, 2023). The objective is to explore the tensions found in the social and institutional memories of the border crossing between activity systems. The methodology is quali-

tative case analysis. Data are collected with Questionnaires of Intervention Problems Situations and Reflection Instruments and analyzed with the Multidimensional Matrix for Complex Analysis of Educational Practice and the Complex Analysis Matrix of Expansive Learning (Erausquin, 2019b). Supplementary data is included. As first results and questions, it is necessary to continue investigating and questioning, from formative research and intervention, some “old” and “renewed” relationships at the border crossing between schools and childhoods; schools and families and in school coexistence as an opening to the possibility of expansive learning of changes that generate instituting movements between activity systems.

Keywords

Boundary crossing - Expansive learning - Experiences - Social memories

Introducción.

El trabajo se enmarca en el Proyecto UBACyT “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 (2020-2023). También se han retomado aportes del trabajo realizado en el Proyecto de Investigación-Acción Participativa PIO-CONICET, UNLP-UnJaureche: “Justicia territorial, lazos sociales y praxis transformando diálogos de saberes en diálogos de haceres: hábitat, educación, salud y trabajo entre pandemia y post pandemia”, dirigido por Dr. Bozzano y co-dirigido por Mgtr. Erausquin.

La indagación se sitúa en un Instituto de formación docente, público, estatal, ubicado en San Carlos de Bariloche, en la provincia de Río Negro y en su relación con cinco escuelas, de diferentes niveles educativos, públicas y privadas, emplazadas en la misma localidad. Estos *sistemas de actividad* (Engeström y Sannino, 2020) son atravesados por complejas tensiones de inclusión-exclusión educativa y social y por relaciones críticas en las memorias colectivas e institucionales que deberían posibilitar co-construir estrategias para crear la posibilidad del *aprendizaje expansivo* en el *cruce de fronteras* (Gómez y Erausquin, 2023).

El **objetivo** del presente trabajo es explorar las tensiones encontradas en las memorias sociales e institucionales en el cruce de fronteras entre el sistema de actividad del Instituto y el de las cinco escuelas de una ciudad de la provincia de Río Negro.

Marco epistémico.

Los conceptos de sistema de actividad y aprendizaje expansivo son desarrollados por Y. Engeström y A. Sannino (2020) en el marco de su conceptualización de la *tercera generación de la teoría histórico-cultural de la actividad*. Según ella, dos sistemas de actividad son considerados como unidad mínima de análisis, en tanto se interrelacionan construyendo objetos/objetivos compartidos, atravesando tensiones y contradicciones intra e inter-sistémicas. En esta construcción en permanente movimiento, el *aprendizaje expansivo* posibilita un “entre” que está en tanto acontece, en tanto se lo co-produce, mediante colaboración y trabajo conjunto. No es un aprendizaje dado sino que está siendo, está por construirse y puede habilitar objetivos nuevos y cambios entre sistemas. Cada sistema de actividad, en la *segunda generación*, ya implicaba relaciones entre un sujeto, que puede ser colectivo, un objeto-objetivo, instrumentos de mediación, reglas, comunidad y división del trabajo, en tramas que incluyen contradicciones y escisiones del tejido colectivo. Se entiende *vivencia* en el sentido propuesto por las perspectivas socio-histórico-culturales, que recuperan la noción de *pereshivanie* propuesta en los últimos trabajos de Lev Vygotsky: (...) Al reconocer la *unidad de los procesos intelectuales y afectivos* en la dinámica de la conciencia, en el origen social de los procesos psicológicos superiores y en el carácter mediado y mediador de la actividad humana. (...)

La vivencia como unidad de análisis, reúne emoción y cognición articulando así sujeto y contexto en relaciones no unidireccionales. (Erausquin et al., 2017) (la cursiva es del texto original)

Marco metodológico.

La metodología es de *análisis de caso* de tipo cualitativo. Se recogen datos con *Cuestionarios de Situaciones Problemas de Intervención e Instrumentos de Reflexión* administrados en grupos clase de dos profesorados. La primera toma se realizó en el primer cuatrimestre de 2021 a siete docentes en formación de la Carrera de Educación Inicial del Instituto de Formación Docente mencionado, y luego ellas mismas lo administraron a cinco agentes educativas en ejercicio de Educación Inicial y Educación Primaria, en el marco de un espacio curricular. La segunda toma se realizó en el primer cuatrimestre del año 2022, a siete docentes en formación de la Carrera de Educación Especial, de la/os cuales dos son docentes en ejercicio. Se analizan los datos con la *Matriz Multidimensional para Análisis de la Práctica Educativa* y la *Matriz de Análisis del Aprendizaje Expansivo* (Erausquin, 2019b).

Los datos complementarios son recogidos por *docentes en formación* mediante entrevistas semidirigidas, fichas institucionales

y organigramas que se incorporaron al análisis (Erausquin y Bur, 2017). Dichos instrumentos fueron obtenidos a través de tres docentes noveles, dos en nivel primario y una en inicial; dos vicedirectoras, una en nivel inicial y una en secundaria. Además, se incorporan notas de campo y observación participante de la autora, dada su inserción en dicho Instituto.

Desarrollo.

Conocimiento situado en las experiencias inter-agenciales.

En un análisis previo, se planteó que el primer hallazgo fue la revalorización de las intervenciones que se realizan mediante *cooperación* y *coordinación* de diversos agentes educativos. Dichas *estructuras de inter-agencialidad* se reconocen como una potencia en todos los Cuestionarios (Gómez y Erausquin, 2023). En este trabajo, se tomarán otros instrumentos para ampliar reflexiones acerca de la *experiencia situada* (Baquero, 2020) e *interagencial*, como hallazgo de los cuestionarios administrados durante y luego de la pandemia Covid19.

En una entrevista, una agente educativa del nivel inicial expresa: Desde el principio, mi principal motivación fue trabajar con niños y niñas pequeños/as, experimentar el asombro y la felicidad que provoca en ellos y ellas cada experiencia, ayudar al desarrollo integral, teniendo en cuenta todos los aspectos de su persona, fortaleciendo su identidad y acompañando su trayectoria. Y ahora, en este cargo directivo, acompañar a las docentes, compartir mi experiencia y aprender también a organizar y llevar adelante una institución, y también fortalecer el vínculo con la comunidad. (2021)

En esta expresión, el aprendizaje situado con otra/os, como docente con niña/os y luego, como parte del equipo de dirección, en relación con las y los docentes y la comunidad, emerge como *convergencia* en el Cuestionario en el cual narra una situación problema donde el aprendizaje reside en la relevancia del “encuentro” y el “diálogo” entre algunas agentes educativas para resolver la situación. Ese *aprendizaje vivencial* es motivado por el estar con otra/os en la actividad escolar, tal como la agente lo expresa. Este proceso es muy significativo en el regreso a la presencialidad, en escuelas donde los alumnos se distribuían en grupos por “burbujas”, con los cuidados que implicó el inicio escolar ante el COVID-19. El regreso cuerpo a cuerpo, en un mismo espacio, con nuevos tiempos presenciales, revaloriza el *estar con otras/os* como aprendizaje central en la actividad escolar.

Pero también en la entrevista se profundizan aspectos vinculados al año 2020, como problemas observables luego de la virtualidad, que ponen en discusión los ideales sobre las infancias y los aprendizajes “naturales” del desarrollo: “He observado gran cantidad de estudiantes con dificultades en la pronunciación al comunicarse y algunas dificultades en relación a la motricidad fina” (...) “El sedentarismo ante esta situación pandémica también influyó”. Retornando al año de Pandemia y al contexto de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), son discu-

tibles algunos imaginarios que asocian infancias y tecnologías con factores causales de un supuesto *aprendizaje espontáneo* realizado en esos tiempos. Durante la pandemia, como expresa Baquero (2020), circulaba que había que dar respuestas, enseñar, evaluar, acreditar, todo ello posibilitado por ideales dispositivos tecnopedagógicos, que eran suficientes para un supuesto (y viejo) desarrollo “natural” del aprendizaje.

El ideal de que en las infancias hay por “naturaleza” un desarrollo lúdico y multisensorial, que puede posibilitar aprendizajes mediante el uso de dispositivos tecnopedagógicos, resulta discutible, entre los sentidos observados en situación. Las discusiones en torno a “nuevas infancias” y tecnologías exceden el período de pandemia y se problematizan en relación al contexto neoliberal de mercado, y en las construcciones de las infancias y juventudes como sujeto del consumo. Así se inscribe ese supuesto desarrollo como un nuevo atributo de la “naturaleza infantil” y el “desvío” reside en desconocer dichos usos. Mientras, por otro lado, se oculta su contracara: las brechas de desigualdad en el acceso a las tecnologías (Diker, 2009). Se intenta así sostener la tensión entre la desigualdad, el consumo y las infancias en relación con la actividad mediada del aprendizaje escolar a través del uso de las tecnologías, como *conocimiento situado* que emerge como “sentido” en la mayoría de las agentes educativas.

Al mismo tiempo, en la entrevista se revaloriza el espacio de reencuentro, al año siguiente, recuperando aspectos de aquello que se expresa como problema: “Se los observa ávidos de estar con otros niños y niñas, realizar actividades relacionadas a las expresiones artísticas, y actividad física dentro y fuera de las sala”. La “torsión del espacio escolar” que implicó la pandemia, conlleva que “los balances acerca de la posibilidad de acción no deben ser reductivos sino situados, históricos y, sobre todo, prudentes” (Baquero, 2020, p. 236).

En este sentido, siempre situado, se destaca que en las auto-evaluaciones de *docentes en formación* se identifica como apreciación del proceso de aprendizaje del rol el trabajo que se realizó con los aportes experienciales de *docentes en ejercicio*. Una apuesta valorada en la elaboración del recorrido formativo, en el seno de la cual la *apropiación participativa* (Rogoff, 1997), tal vez tenga impacto en su futuro proceso formativo como docentes: Considero significativo el hecho de que podamos haber trabajado con la Ley de Educación y el Diseño Curricular del Nivel Inicial de la provincia de Río Negro, porque nos brinda herramientas para pensar de qué forma vamos a abordar el ejercicio docente y en qué términos. Del mismo modo, acercarnos a las problemáticas que pueden acaecer en el ámbito educativo a través del trabajo de campo, nos permite conocerlas, ahondar en ellas, reflexionar y aprender de las experiencias de otras docentes. Obteniendo una noción de cómo proceder ante estos casos.

Intervenciones en las tramas de historias.

Como se expresó, se destacan las intervenciones inter-agenciales en los cuestionarios. Aún así, las intervenciones son narradas en situaciones específicas de resolución en presente, sin menciones al pasado y sin perspectivas de transformación futura, en la mayoría de los cuestionarios. Es así que hay un *nudo crítico* en la construcción de tramas de memorias colectivas e institucionales de las situaciones problemas y las intervenciones en los sistemas de actividad (Gómez y Erausquin, 2023). Partiendo de esta tensión, se explora mediante otros instrumentos de indagación ese nudo crítico en relación a dos categorías de análisis: las *memorias institucionales y sociales* del sistema educativo y las *con-vivencias escolares*.

Contradicciones entre las memorias institucionales y sociales: escuelas y familias.

La relación entre escuelas y familia aparece en tres entrevistas como un factor que potencia u obstaculiza los procesos de enseñanza aprendizaje. Se expresa:

Hoy en día, son las familias las que (...) no pueden acompañar a los chicos a hacer las tareas o conectarse a las clases, y también aparece la resistencia y enojo (...) a la hora de conectarlos o no, o subir las tareas o no (...) (2021)

En este punto, hay una *divergencia* notoria en relación a las situaciones problemas de los cuestionarios, porque en la mayoría de ellos se destacan complejidades intra-sistémicas pero sin cruce de fronteras escuelas-familias (Gómez y Erausquin, 2023). Esta relación de contradicción y tensión conflictiva entre sistemas de actividad atraviesa las memorias institucionales educativas, desde un “contrato fundacional” con la sociedad que se recrea a lo largo de procesos históricos. Y uno de los tres tipos de *cultura institucional* está basado en la cuestión de familia, sin claras diferencias ni relaciones entre sistemas (Frigerio et al., 1993). Es necesario continuar indagando qué construcciones inter-sistémicas se despliegan y/o podrían desplegarse entre las instituciones educativas y las familias y qué factores o condiciones podrían incidir en ello.

También, a partir de los cambios neoliberales de los últimos 40 años, las memorias sociales y los vínculos entre sistemas y entre personas, conforman un tema que abre y permea las *contradicciones* en las escuelas y familias ante: la ruptura de lazos sociales y comunitarios, la patologización de la población, la medicalización de la vida cotidiana, los cambios en los agrupamientos familiares y el sostén que construimos (o no) en la vida social, desde la inmediatez y las identidades lábiles (Bleichmar, 2005; Murillo, 2013; Fabris, 2021). Como expresara Silvia Bleichmar (2005), los cambios en las nuevas formas de subjetividad nos implican en la reflexión sobre los nuevos modos de relación con el semejante. Si la escuela es un lugar posible para los sueños, hay perspectiva de futuro. Mirando un pasado que nos interpela en la elaboración del traumatismo y desafiando, en el presente, la anestesia social ante el dolor ajeno por el acostumbramiento al horror, así como los miedos colectivos ante las

imposibilidades de la democracia y las destrucciones que reproduce la economía.

En dos de las entrevistas, se menciona como otro factor *el lugar del docente como facilitador u obstaculizador* en relación a los procesos de enseñanza aprendizaje de las/los estudiantes. Pero en estas tramas aparecen algunas contradicciones como obstáculos, en la relevancia que adquieren los aspectos “duros” del aprendizaje escolar. En una de las entrevistas se caracteriza a la institución como “excluyente”, “machista”, “autoritaria” y “disciplinada”, agregando que las familias la elijen, por este último aspecto, para sus hija/os. Al continuar caracterizando a la/os estudiantes, esa representación se indica como un impacto en las “sobreexigencias” que causan problemas en los procesos de aprendizaje, y a la vez, afectando el padecimiento psíquico y/o tensionando el sistema escolar ante situaciones de discapacidad. Frente a esta última contradicción es relevante que, por un lado, la agente educativa destaca como aprendizaje valioso una experiencia de intervención con un estudiante en situación de discapacidad, donde el “compromiso” de varia/os agentes fue fundamental para que algo “funcionara conjuntamente”. Por otro lado, proyecta otros cambios posibles de la intervención expresando: “...la postura institucional con lo que respecta a ley de inclusión. Que los docentes asuman el rol, que todos conformen un frente para acompañar a las familias que no pueden asumir la responsabilidad de acompañar al estudiante”. Esta última reflexión, converge con un enunciado de la entrevista según el cual un “cambio de paradigma” en la escuela, contribuiría a una “escuela solidaria que ya es, pero donde todos podamos construir en pos de los alumnos, que todos tengan derecho a la educación, que no se pueda dejar a nadie fuera, no medirnos por la meritocracia”.

En la actualidad, las normativas nacionales orientan el trabajo de participación democrática de la comunidad educativa, teniendo en cuenta a docentes, estudiantes y familias, en el reconocimiento de los derechos, co-responsabilidades, respeto mutuo y co-construcción de acuerdos institucionales para esta labor (Ministerio de Educación de la Nación, 2006, art. 3 y 11; Ministerio de Educación de la Nación, 2013, art. 2, 3, y 4). Se destaca que desde ese año hasta el presente, la provincia de Río Negro define, como “línea prioritaria” y como uno de los ejes transversales en la formación permanente, la “convivencia” en las escuelas. Entre los debates que circulan en la Institución formadora y en otras dependencias del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro, se conversa la importancia de ese eje, tras los conflictos que se reproducen en los vínculos entre las niñeces, juventudes, familias y comunidad, que atraviesan las escuelas en el regreso presencial de la pandemia. Se reconoce en las respuestas que las *convivencias* conforman una temática que atraviesa las escuelas del país y latinoamericanas previas a la pandemia, y que se interrogan a partir de las violencias en las prácticas, técnicas y saberes en diversos niveles educativos (Erausquin, 2019a; Dome, 2020; Kaplan y

Szapu, 2020). Por eso, se destaca que aún así, en momentos de incertidumbre como la pandemia y el regreso presencial, se valorice como aprendizaje a las vivencias compartidas entre agentes educativos, en relación a las familias y a la intervención en situaciones problemáticas relativas a la motivación y a los aprendizajes significativos.

Primeros resultados e interrogantes.

La perspectiva psico-socio-educativa nos permite pensar y reelaborar lo escolar, al resignificar la espera cuando reproducimos algunas huellas del pasado. Y analizando retroactivamente lo vivido, vamos construyendo otros caminos en el presente, y en lo posible, soñando futuros.

Las vivencias en las tramas educativas fortalecen las intervenciones inter-agenciales, en principio, en situaciones intrasistémicas, y en el presente. Pero, aparecen sentidos que es posible enlazar con las memorias sociales e institucionales y con el cruce de fronteras entre escuelas e infancias; escuelas y familias; y convivencias escolares.

El contexto neoliberal de ruptura de lazos sociales, con un presente instalado en la incertidumbre constante y la exacerbación del sí mismo, nos interpela entre los sistemas de actividad, al atravesar como nudo crítico las memorias sociales e institucionales. Por ello, es necesario reflexionar: ¿cómo atravesar estas lógicas de poder para construir futuro, revisando el pasado y transformándolo en presente y por qué no en un futuro buscado e imaginado?.

Tal vez, esto conduzca a pensar como intervención la construcción de experiencias inter-agenciales, que posibiliten revisiones desde la *comunicación reflexiva* sobre y desde las prácticas de formación de formadores. Y así, sostener la posibilidad de la *comunicación reflexiva*, para co-construir nuevos objetivos, reelaborar el *guion* entre diversas agencias, como por ejemplo entre familias y escuelas. En base a los hallazgos, resulta necesario, y a la vez posible, continuar indagando esas “viejas” y “renovadas” relaciones, en la posibilidad del *aprendizaje expansivo* hacia cambios que generen movimientos instituyentes en y entre los sistemas de actividad.

BIBLIOGRAFÍA

- Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. Dussel, I., P. Ferrante y D. Pulfer (comps) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNPE Editorial Universitaria.
- Bleichmar, S. (2005). *Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate*. Ciclo de conferencias de la Secretaría de Educación.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las infancias?*. Universidad Nacional de General Sarmiento; Biblioteca Nacional.
- Dome, C. (2020). *Violencias en Escuelas. Problemas. Intervenciones. Aprendizajes*. PsiDispa, 2020. Libro digital, PDF/A.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerro, I. (1993). *Las instituciones educativas: Cara y ceca*. Troquel.

- 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*. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Erausquin, C. (2019a). ¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Argentina Chile México: caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos. Cristina Erausquin [et al.]; compilado por Cristina Erausquin. PsiDispa. Libro digital, PDF.
- Erausquin, C. (2019b). *Intervención del profesional sobre problemas situados en contexto educativo. Aprendizaje expansivo de agentes educativos*. Manual de uso. PsiDispa.
- Erausquin, C. y Bur, R. (2017). *Psicólogos en contextos educativos*. PsiDispa.
- Erausquin C., Denegri A., D'Arcangelo M., Iglesias I. (2017). *Inclusión social y educativa: rol de la escuela en la construcción del sujeto ético. Implicación de agentes psico-educativos en vivencias configuradas entre Universidad y Escuelas*. Seminario de Posgrado: "Inclusión, diversidad y aprendizaje: enfoques socio-culturales, cognitivos y perspectiva de género en la caja de herramientas de la Psicología Educacional", dictado por Erausquin Cristina y Marder Sandra (pp. 1-2; 16-22).
- Erausquin, C. y Gómez, N. (2022). Cruce de fronteras y aprendizaje expansivo en Formación Docente y entramados de comunidades en Pandemia Covid 19 y reencuentro presencial. *IX Congreso Marplatense Internacional de Psicología*, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Fabris, F. (2021). Vincularse en el siglo XXI entre la fluidez y la disgregación. Capítulo 20 *Psicología social, teoría y praxis* (227-238). El Zócalo.
- 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.
- Kaplan, C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Nosótricas ediciones, CLACSO. Libro digital, PDF.
- Ley N.º 26.206 de Educación Nacional. Diciembre de 2006. República Argentina. Congreso de la Nación.
- Ley N.º 26.892 para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. Octubre de 2013. República Argentina. Congreso de la Nación.
- Murillo, S. (2013). La estrategia neoliberal y el gobierno de la pobreza. La intervención en el padecimiento psíquico de las poblaciones. *Voces en el Fénix*.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En: J. Wertsch, Del Ráo y A. Alvarez (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Fundación Infancia y Aprendizaje.